جامعة الجزائر (2)
أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

إشكالية التصنيف والتنميط وتأثيرها في الصحة النفسية وتقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين

(دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ الطور الثانوي)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص: علم النفس العيادي: الإرشاد والصحة النفسية.

إعداد الطالبة:
بوشايب كريمة

إشراف الأستاذة الدكتورة:
عنو عزيزة

الإسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.وداد مبروك	أستاذة تعليم عالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
أ.عزيزة عنو	أستاذة تعليم عالي	جامعة الجزائر 2	مشرفا ومقررا
أ.فتيحة بلعسلة	أستاذة تعليم عالي	المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة–	عضوا خارجي 1
د.إيمان بوشعيب	أستاذة محاضرة قسم أ	جامعة الجزائر 2	عضوا
د.نورة بادي	أستاذة محاضرة قسم أ	جامعة تيزي وزو	عضوا خارجي 2
د.نسيمة بومعزوزة	أستاذة محاضرة قسم أ	جامعة الجزائر 2	عضوا

السنة الجامعية: 2022-2023

University Algiers 2
Abou El-kasim Saadallah
Faculty of Social Sciences
Department Of Psychology

The problem of categorization and stereotypes and its impact on mental health and self-esteem of schooled adolescents

(a quasi-experimental study on a sample of secondary school students).

Thesis for PhD Sciences Specialization : Clinical Psychology: Counselling and Mental Health.

Submitted by the student :
Bouchaib Karima

Supervision of Professor :
Annou Aziza

Name and Surname	Grade	University	Statuts
P.Widad Mabrouk	Professor	University Algiers 2	President
P.Aziza Annou	Professor	University Algiers 2	Supervisor and rapporteur
P.Fatiha Belasla	Professor	The Teachers' Training School of Bouzareah	External Member
Dr.Imane Bouchaib	Class A lecturer	University Algiers 2	Member
Dr.Nora Badi	Class A lecturer	University of Tizi-ouzou	External Member
Dr.Nassima Boumazouza	Class A lecturer	University Algiers 2	Member

University Year : 2022-2023.

شكر وتقدير.

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لا تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ)

[النحل: 18]

شكرا لله بدءا وختاما شكرا له وحمدا على توفيقي لإتمام هذه الأطروحة.

أتوجه بالشكر والعرفان الى أستاذتي المشرفة الأستاذة الدكتورة عنو عزيزة لحسن تعاملها وسعة صدرها بتوجيهاتها السديدة.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وتقييمها وإبداء توجيهاتهم القيمة.

وكما أتقدم بالشكر الى كل من زرعوا التفاؤل في طريقي وقدموا لي المساعدات والمعلومات حتى أتمكن من إكمال عملي هذا، فلهم مني كل الشكر والاحترام،

وأخص بالذكر السيدة بن يحيى كريمة مستشارة التوجيه لثانوية زبيدة ولد قابلية – درارية–

إهداء.

الحمد لله الذي منحني الصبر حتى أتمكن من اتمام هذا العمل الذي اهدي ثمرته

الى:

من أوصاني ربي ببرهما والدي العزيزان حفظهما الله عزوجل وأطال عمرهما في الخير.

إخوتي الذين وقفوا بجواري وساعدوني بكل ما يملكون ويستطيعون.

كل من يحبني في الله لهم مني كل الاحترام والتقدير.

بوشايب كريمة

الملخّص:

تهدف الدّراسة الحاليّة الكشف عن تأثير التّصنيف الاجتماعي والصور النّمطيّة التي كان للبحث العلمي دور في ارتباطها بفئة المراهقين على كلّ من صحتهم النّفسيّة وتقديرهم لذواتهم، وللإجابة على التّساؤل العلمي: **" هل تؤثّر الصور النّمطيّة النّاتجة عن التّصنيف والتّنميط على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين المتمدّرسين"**.

ولقد تكوّنت العيّنة المقصودة من (134) مراهقا ومراهقة تمتدّ أعمارهم ما بين 14 و19 سنة متمدّرسين بثانويات الجزائر العاصمة، وتمّ الاعتماد على المنهج الشّبه تجريبي واستخدام أدوات القياس المتمثلة في **مقياس الصّحة النّفسيّة المعدل (SCL-90-R)** ومقياس تقدير الذّات **لروزنبارغ Rosenberg** ، بالإضافة إلى مقالين تمّ بناؤهما لأغراض الدّراسة وعرضها على العيّنة على ثلاث مراحل: التّطبيق القبلي و البعدي ومرحلة التّأكد من ثبات النّتائج المتوصل إليها بعد 15 يوم (التّطبيق التتابعي).

كما تمّ تحليل النّتائج باستخدام الأدوات الإحصائية كاختبار **"ت"** ومعامل الارتباط **"بيرسون Pearson"**، حيث تمّ الوصل إلى وجود فروق في مستويات الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين المتمدّرسين وهي دالّة إحصائيّا عند المستوى 0.05، مما يؤكّد قبول الفرضيّة العامة التي مفادها أنّه **"تؤثّر الصور النّمطيّة النّاتجة عن التّصنيف والتّنميط على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين المتمدّرسين"**.

Abstract:

The aim of the current study is to reveal the impact of the social categorization and the stereotypes, which have been tied to adolescents by scientific research, on their mental health and self-esteem. It aims as well at answering the question “Do stereotypes resulting from categorization impact the mental health and the self-esteem of schooled adolescents?”

The studied sample is comprised of 134 male and female adolescents aged between 14 and 19 and schooled in Algiers’ high-schools. The pseudo-empirical methodology was adopted, and the SCL-90-R and the Rosenberg self-esteem scale were the two measurement instruments used. Two articles were constructed as well to serve the study’s purpose and they were presented to the sample through three stages: prior-application, post-application, and the validating of the stability of the results after 15 days stage (the follow-up application).

The results have been analyzed by statistical tools as the T-test and the Pearson correlation coefficient, and differences in the mental health and self-esteem of the adolescents have been proven at a statistical meaningful level of 0.05. This confirms the general hypothesis that “stereotypes that result from the categorization do impact the mental health and self-esteem of schooled adolescents”.

فهرس المحتويات.

الإهداء والشكر

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

مقدمة 01

الإطار العام للدراسة.

1- الإشكالية 06
2- الفرضيات 16
3- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة 18
4- أهمية الدراسة 19
5- أهداف الدراسة 20

الباب الأول: الجانب النظري.

الفصل الأول: التصنيف الاجتماعي والتنميط.

تمهيد 23

1- التصنيف الاجتماعي.....23
1-1- مفهوم التصنيف الاجتماعي 23
1-2- أهمية عملية التصنيف الاجتماعي 24
1-3- آلية تكوين عملية التصنيف الاجتماعي 25
1-4- أنواع التصنيف الاجتماعي 28
1-5- النظريات المفسرة لتصنيف الاجتماعي 30
1-5-1- النظريات القائمة على أساس العلاقات بين المجموعات 30

1-5-2- النظريات القائمة على أساس الخصائص الداخلية للأفراد 33

1-6- العمليات والظواهر التي تنتج عم التصنيف الاجتماعي 37

2- الصور النمطية والتنميط 39

2-1- مفهوم التنميط الاجتماعي.....39

2-2- المفاهيم المرتبطة بالتنميط الاجتماعي 40

2-3- علاقة الصور النمطية بالقوالب النمطية 42

2-4- نتائج وآثار الصور النمطية على الفئات المستهدفة 45

2-3-1- النتائج على المستوى الفردي 45

2-3-2- النتائج على مستوى المجموعة 50

2-5- العوامل المؤثرة في تكوين الصورة النمطية 53

2-6- النظريات المؤثرة في تكوين الصورة النمطية 55

2-5-1- نظرية تهديد الهوية 55

2-5-2- نظرية المُنَظر الساذج (اختزال المعلومات لتفسيرها بشكل أفضل) 56

2-5-3- النظرية المعرفية البخيلة (مبدأ الاقتصاد المعرفي) 57

2-5-4- نظرية المُنَظر البارع والمُحَفز (اختيار المعلومات واستخدامها).....57

2-5-5- نظرية الأحكام الاجتماعية (صياغة أحكام مقبولة اجتماعيا) 57

2-5-6- نموذج التنشيط التلقائي 58

2-7- دور الصور النمطية في ظهور التنميط 59

خلاصة 61

الفصل الثاني: الصحة النفسية.

تمهيد 63

1-مفهوم الصحة النفسية 63

2-أهمية الصحة النفسية 66

3-مظاهر الصحة النفسية 69
4-مستويات الصحة النفسية 73
5-العوامل المؤثرة على الصحة النفسية 75
6-نسبية الصحة النفسية 76
7-معايير الصحة النفسية 77
8-النظريات المفسرة للصحة النفسية 80
8-1- النظرية النفسية التحليلية 80
8-2- النظرية السلوكية 82
8-3- النظرية الإنسانية 83
8-4- النظرية الوجودية 85
8-5- النظرية المعرفية 86
9-مظاهر الصحة النفسية لدى المراهقين 86
10- علاقة التنميط بالصحة النفسية.....87
خلاصة 89

الفصل الثالث: تقدير الذات.

تمهيد 91
1-مفهوم تقدير الذات.....91
2-الفرق بين مفهوم تقدير الذات ومفهوم الذات 92
3-أهمية تقدير الذات 95
4-أبعاد وأقسام تقدير الذات 96
5-مستويات تقدير الذات 99
6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات 103
7-النظريات المفسرة لمفهوم تقدير الذات 107
7-1- نظرية روزنبورغ (Rosenberg) 107

7-2- نظرية كوبر سميث (Coopersmith)..... 108

7-3- نظرية زيلر (Ziller) 109

8-تقدير الذات والمدرسة..... 110

9-تقدير الذات ومرحلة المراهقة 111

خلاصة 112

الفصل الرابع: المراهقة.

تمهيد 114

1-مفهوم المراهقة 114

2-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم المراهقة 115

3-مراحل المراهقة 119

4-أنواع المراهقة 122

5-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة 125

6-النظريات المفسرة لفترة المراهقة 135

6-1- النظرية النفسية التحليلية 136

6-2- نظرية المعرفية 138

6-3- نظرية التعلم الاجتماعية 139

6-4- الاتجاه البيوثقافي 140

7-المظاهر النفسية لدى المراهق 141

8-سبل التعامل مع مشكلات المراهق 144

9-تقدير الذات ومرحلة المراهقة..... 145

خلاصة 146

الباب الثاني: الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد 149

1- الدراسة الاستطلاعية 149

2- مكان الدراسة 164

3- العينة 166

4- منهج الدراسة 173

5- إجراءات الدراسة 173

6- التصميم الشبه التجريبي 175

7- أدوات القياس 176

7-1- مقياس الصحة النفسية المعدل (SCL-90-R) 176

7-2- مقياس تقدير الذات لروزنبوغ Rosenberg 185

8- الأدوات الإحصائية 188

الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج.

1- عرض ومناقشة الفرضيات 192

1-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى 192

1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 194

1-3- مناقشة نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية.....195

1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 201

1-5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 203

1-6- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 204
1-7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة 206
1-8- مناقشة الفرضيات الجزئية الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة 207
1-9- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة 212
1-10- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة 214
1-11- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة 216
1-12- مناقشة الفرضيات الجزئية السابعة والثامنة والتاسعة 217
2- الاستنتاج العام 222
الخاتمة..... 228
اقتراحات الدراسة 229
قائمة المراجع 231
الملاحق 246

فهرس الجداول.

رقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع المخاوف في مرحلة المراهقة	144
02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير الجنس	152
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن	153
04	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن والجنس	155
05	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير الجنس	157
06	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن والجنس	158
07	مجموع ونسب المشكلات التي يعاني منها المراهقين موزعة على حسب الجنس	162
08	توزيع الاضطرابات النفسية الأكثر تكرارا على حسب الجنس	163
09	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	167
10	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن والجنس	168
11	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي	170
12	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والشعبة	171
13	تحديد فقرات أبعاد المقياس وتعريفها	176
14	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الأول ومجموع البعد	178
15	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثاني ومجموع البعد	179
16	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثالث ومجموع البعد	179
17	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الرابع ومجموع البعد	180
18	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الخامس ومجموع البعد	180
19	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد السادس ومجموع البعد	181
20	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد السابع ومجموع البعد	181
21	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثامن ومجموع البعد	182
22	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد التاسع ومجموع البعد	182
23	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد العاشر ومجموع البعد	183

24	معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	183
25	ثبات مقياس الصحة النفسية بحساب معامل الارتباط بيرسون	184
26	ثبات مقياس الصحة النفسية بحساب ألفا كرونباخ	184
27	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الأول ومجموع بعد	186
28	معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثاني ومجموع بعد	187
29	معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	187
30	ثبات مقياس تقدير الذات بحساب معامل الارتباط بيرسون	188
31	ثبات مقياس تقدير الذات بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ	188
32	يوضح الفروق في درجات المراهقين على مقياس تقدير الذات أثناء التطبيق القبلي والبعدي	192
33	يوضح الفروق في درجات المراهقين على مقياس الصحة النفسية أثناء التطبيق القبلي والبعدي	194
34	يوضح الفروق في درجات التلاميذ على مقياس تقدير الذات على التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي	201
35	يوضح العلاقة بين درجات التلاميذ على مقياس تقدير الذات على التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي (معامل الارتباط بيرسون)	203
36	يوضح الفروق في درجات التلاميذ على مقياس الصحة النفسية على التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي	204
37	يوضح العلاقة بين درجات التلاميذ على مقياس الصحة النفسية على التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي (معامل الارتباط بيرسون).	206
38	يوضح الفروق الموجودة بين درجات التلاميذ على مقياس تقدير الذات والصحة النفسية في التطبيق القبلي تعزى للنوع	212
39	يوضح الفروق الموجودة بين درجات التلاميذ على مقياس تقدير الذات والصحة النفسية في التطبيق البعدي تعزى للنوع	214

40	يوضح الفروق الموجودة بين درجات التلاميذ على مقياس تقدير الذات والصحة النفسية في التطبيق التتبعي تعزى للنوع	216

فهرس الأشكال.

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط توضيحي لأثر بيجمليون (الميكانزمات، التأثيرات والتعديلات)	47
02	النموذج التفاعلي للضغط الناتج عن الصورة النمطية	56
03	نماذج لسلسة واحدة ولسلسلتين متصلتين للصحة النفسية والاضطرابات النفسية	70
04	منطقة توازن الإنسان في الصحة النفسية	72
05	النموذج النظري لتقدير الذات وفق لاورنس	94
06	خصائص النمو في فترة المراهقة	134

فهرس الرسومات البيانية.

رقم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
01	نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير الجنس	152
02	نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن	154
03	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن والجنس	156
04	نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير الجنس	157
05	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير السن والجنس	159
06	نسب توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	167
07	توزيع أفراد العينة حسب متغير السن والجنس	169
08	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي	170
09	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والشعبة	172

مقدّمة:

لطالما حاول علم النّفس دراسة وتفسير سلوك الأفراد، لغرض أساسيّ وهو تحسين الحياة النّفسية، ومع التّطور الذي شهده العالم وكغيره من العلوم، حاول علم النّفس الإلمام بكل جديد يمكن أن يكون له دور في تحقيق أهدافه، فتعدّدت التّخصصات الّتي بدورها صنّفت المواضيع والميادين لتسهيل عمليّة البحث وجعله أكثر فعّالية. فالتّصنيف عمليّة أساسيّة تساهم في الاستغلال الجيّد للمعطيات المحيطة بنا.

ولا تقتصر عملية التّصنيف على الجانب العلميّ فقط، بل هي تشمل حيّزا هامّا في تفاعل الفرد مع بيئته، وتصنّف الأشياء والمواضيع وفق معايير وخصائص محدّدة، ولأهميّة هذه العمليّة سرعان ما اهتم الباحثون بدراستها وفهم الميكانيزمات المرتبطة بها، فكانت البداية لعلم النّفس المعرفيّ، الّذي حاول فهم عمليّة التّصنيف من ناحية العمليّات المعرفية المرتبطة بها، ثم أخذت بعدا آخر لفهم معايير تصنيف الأفراد في المجتمع، خاصة أنه لم نعد نعتمد فقط على الخصائص القاعديّة (السّن، الجنس ....). وكل هذا بالاعتماد على معطيات من المفروض أن تكون موضوعية وعلمية.

ولكن رغم هذه المعطيات العلميّة، إلّا أنّ الاستنتاجات التي نتوصّل إليها ليست بالضّرورة موضوعية، فهناك عمليّات أخرى تنتج بالضّرورة عن التّصنيف: كالصّور النّمطية والتّنميط، ورغم اختلاف الآراء في هذا الموضوع، إلاّ أنّه حتى إذا تم الاعتماد على خصائص قاعدية في عمليّة التّصنيف إلاّ أننا في البداية وبطريقة غير شعورية تتمّ نتيجة دوافع نمطيّة، مثلا فترة المراهقة التي تعرف أنها فترة تشكيل الهويّة ومرحلة انتقالية لاكتمال النّضج بكل جوانبه ، كل هذا يتولد منه عدم الاستقرار والانفعال وبالتالي عند الحديث عن اضطراب ولفهم معالمه سرعان ما نتجه إلى دراسته بالاعتماد على هذه العيّنة فهي بالنّسبة لنا الأنسب لتفسيره.

وعلما أنّه إذا اعتمدنا على تصنيف المراحل العمريّة، فإنّ كل فرد منّا مهما كانت فئته فهو في مرحلة انتقالية، وإذا قلنا إنّ الإشكال في مسألة عدم اكتمال النّضج الانفعالي فهي مسألة نسبيّة فهناك من يكون في مرحلة الكهولة ولم يكتمل نضجه، في هذه الحالة يمكن أن نقول إنّها حالات شاذّة، ولكن يجب التّأكيد على مسألة الفروق الفردية، خاصّة إذا اعتمدنا على النّظريات الحديثة لعلم النّفس، التي تهتم بدراسة الفرد وفق معاييره الخاصة.

وفي الأخير من الأمور الّتي لا يجب إغفالها: أنّ الفرد يطور استعدادات سلوكيّة لتحقيق توقّعات الغير، وهذه الأخيرة تؤثّر على صحّته النّفسية، والتي هي بدورها مرتبطة بعوامل ذاتيّة وأخرى خارجيّة، فرغم فروقه الفرديّة إلاّ أنّ الطّابع الاجتماعي يفرض على الفرد بناء بعض المعايير بالرّجوع إلى الجماعة، وتقديرُه لذاته يتطوّر من خلال هذه العلاقة، فماذا لو كانت نظرة المجتمع سالبة والّتي ليست بالضّرورة صحيحة، وهو الأمر الذي يؤدي إلى شعور بالظّلم الذي بدوره سبب لظهور الاضطرابات النفسية، وفي هذا السياق تندرج دراستنا هذه، التي سنحاول من خلالها فهم علاقة الصّور النّمطية السّلبية حيال المراهقين، وتأثيرها على صحّتهم النّفسية وتقديرهم لذواتهم، وبعد الاطّلاع على أدبيات الموضوع قمنا بوضع فصل للإطار العام للدراسة الذي يحتوي على الإشكالية التي من خلالها تمّ تحديد أبعاد الدّراسة، وفكرتنا العامّة عن الموضوع، بالإضافة إلى الدّراسات السّابقة المدعّمة لكل ما جاء فيها، وبعد تحديد تساؤلات الدّراسة قمنا بوضع الفرضيّات، وهذا دون أن ننسى التحديد الإجرائي لمفاهيم الدّراسة، وفي الأخير قمنا بذكر أهداف وأهمية الدّراسة. ثم قمنا بتقسيم الدّراسة إلى جانب نظريّ وجانب تطبيقيّ واللّذان يحتويان على فصول موزّعة كالآتي:

الجانب النّظري: يحتوي على الفصل الأول الذي ركّزنا فيه على تحليل مفهومي التّصنيف والتّنميط، من خلال تقسيم الفصل إلى جزأين: تطرّقنا في الجزء الأوّل منه إلى التّصنيف الاجتماعي من خلال إبراز أهمّيته وأنواعه، بالإضافة إلى مكوّنات عمليّة التّصنيف، وفي الأخير قمنا بتحديد النّظريات المفسّرة له، دون أن ننسى إبراز العمليّات التي تنتج عنه بالإضافة إلى الآليات التي يتكوّن

من خلالها. ثم خصصّنا الجزء الثّاني للتّعريف أكثر بالصّور النّمطية والتّنميط وهذا بإتّباع الخطّة الآتية: إظهار العلاقة بين الصّور النّمطية والقوالب النّمطية، المفاهيم المرتبطة بعمليّة التّنميط الاجتماعي، إبراز تأثيرات الصّور النّمطية، النّظريّات المفسّرة لظهور الصّور النّمطية، ثم بيّنا علاقة ظهور التّنميط بالصّور النّمطية.

ثم نجد الفصل الثّاني الذي تناولنا من خلاله المتغيّر الثّاني للدّراسة وهو الصّحة النّفسية: في البداية أبرزنا أهمّية الصحة النفسية ثم تطرّقنا إلى كل من مظاهرها، مستوياتها، معاييرها ونسبيتها، بالإضافة إلى كل من العوامل المؤّثرة بالصّحة النّفسية والنّظريات المفسّرة لها، وفي الأخير أبرزنا العلاقة بين كل من الصّحة النّفسية والتنميط.

كما نجد في الجانب النظري الفصل الثالث الذي قمنا من خلاله بالتّطرق إلى مفهوم تقدير الذّات، في البداية حدّدنا الفرق بين مفهوم تقدير الذّات ومفهوم الذّات، ثم تطرّقنا إلى كل من أهميّته، عناصره، مستوياته، وعلى كل العوامل المؤثّرة فيه والتي تعمل على تنميّته، بعدها قمنا بتفسير المفهوم بالاعتماد على النّظريات المفسّرة له، وفي الأخير حدّدنا العلاقة بين تقدير الذّات والصّحة النّفسية .

وفي الأخير نجد الفصل الرابع والذي قمنا من خلاله بتوضيح أهمّ العناصر التي تعرف عيّنة دراستنا أي المراهقة: بداية قمنا بوضع نبذة تاريخية لتطوّر مفهوم المراهقة، ثم تطرّقنا إلى كل من مراحل وأنواع المراهقة، ثم يليها مظاهر النّمو والنّظريات المفسّرة لهذه المرحلة المهمّة في حياة الفرد، ثم في الأخير قمنا بإبراز المظاهر النّفسية وسبل التّعامل مع مشكلات المراهق، دور أن ننسى العلاقة الموجودة بين مفهوم تقدير الذات والمراهقة خاصة أنه عنصر أساسي في تكوين شخصية المراهق.

أما الجانب التّطبيقي: فيحتوي على فصلين: الفصل الخامس الذي تناولنا فيه منهجية الدّراسة وإجراءاتها، وذلك بتحديد كل من منهج الدّراسة والتّصميم الشّبه التّجريبي، الدّراسة الاستطلاعية، مكان الدّراسة، عيّنة الدّراسة والأدوات المستخدمة، وفي الأخير تحديد الأساليب الإحصائية التي تمّ استخدامها.

وفي الأخير نجد الفصل السادس الذي قمنا فيه بعرض وتحليل نتائج الدّراسة، مناقشة الفرضيات ووضع الاستنتاج العامّ، وفي الأخير قمنا بتحديد مجموعة من الاقتراحات، ويلي كل هذا قائمة المراجع وملاحق الدراسة.

الإطار العام للدّراسة.

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

4- أهمّية الدّراسة.

5- أهداف الدّراسة.

1- الإشكالية:

تعرف العلوم منذ فترة طويلة ثورة في تطوّرها وهذا باختلاف ميادينها، ويعتبر البحث العلميّ من الوسائل البارزة وإن لم نقل الأساسية في نموها، فهو يعمل على تطوير وتنمية ما تمّ التوصّل إليه حتّى الآن، واكتشاف دوره وأهميّته، وحتّى البحث في الأمور التي من الممكن أن تكون قد أغفلت.

وهو نفس ما يمكن ملاحظته بالنّسبة لعلم النّفس، حيث إنّه عُرف في العقود الخمس الأخيرة، ثورة في الأبحاث والاكتشافات في الجانبين النّظري والتّطبيقي، التي حاولتُ الإلمام بكل المواضيع والمجالات التي يمكن أن يكون لها دور في شرح وتفسير السّلوك، وبالتالي إعطاء الحلول لتنمية أو تغيير الظواهر النفسيّة، وكل هذا بهدف أساسي هو تحسين الحياة وتنمية الصّحة النّفسيّة للفرد.

وحتى تتحقّق هذه الأهداف التي تسعى إلى وضع أُطر واضحة وسليمة لفهم الظّواهر النّفسية يتمّ الاعتماد على النّتائج التي توصّلت إليها الأبحاث، حيث إنّها تقوم بتحديد الظّواهر الإيجابيّة والسّلبيّة التي من الممكن أن تؤثّر في الفرد وبالتّالي فهي تقوم بعملية التّصنيف. والجدير بالذّكر أنّ أي دراسة تعتمد في الأساس على فئة معينة، تقوم من خلالها فهم هذه الظّواهر، وعليه فإنّ عمليّة تصنيف الفئات التي تنتج عن هذه الدراسات، لا تتمّ فقط بالاعتماد على خواصها القاعديّة للفئة (أي: السن، الجنس ...)، إنّما يتمّ تحديدها وفق خواص نفسيّة واجتماعيّة جديدة.

وبما أنّ البيئة والمحيط اللّذان يتفاعل فيهما الفرد بصورة مستمرة مليئين بالّظواهر والأشياء التي يجب على الفرد التعامل معها، وحتّى يتمكّن من التّأقلم والتّفاعل مع هذه الظّواهر، يلجأ إلى عمليّة التّصنيف، حيث يقوم بوضع الأشياء تحت تسميات وفئات معيّنة وكلّ هذا من أجل التّعرف عليها واستخدامها بشكل أفضل وسريع، وبالتّالي ; فإنّ عمليّة التّصنيف تسهّل على الفرد تواصله مع المحيط ونموه فيه، أي أنّ له دورا فعّالا، يمكّنه من البقاء في تفاعل مستمرّ مع محيطه.

ويعتبر التّصنيف من العمليّات التي اهتمّ بها علم النّفس، لأهمّيّته في فهم وتفسير السّلوك، غير أنّ أصله يرجع إلى علم النّفس المعرفي، فهو أولى التّخصصات التي أعطت أهميّة كبيرة لهذه العمليّة، فهو يرى أنّها تهدف بالدّرجة الأولى إلى "تحليل كيفيّة بناء المعارف من خلال العمليّات العقلية" **(Wuillemin, 2006: 11)**.

أمّا في حالة تصنيف الأفراد، وحتّى نتمكن من فهم الطريقة التي " يعتمدها الأفراد في تعيين أفراد مجموعة ما"، فيجب الاعتماد على إطار نظريّ أكثر وضوحا، والمتمثّل في التّصنيف الاجتماعي **لتاجفيل (1972) Tajfel**، والذي ينتج عنه بالضّرورة مصطلح الصّورة النمطية **لليبمان (1922) Lippman** ومـــن ثمّ التّنميـــط **(Moliner et al, 2003 : 01)**.

والحديث عن التّصنيف الاجتماعي يدخلنا في مجال علم النّفس الاجتماعي، والذي يعد من أبرز الميادين التي اهتمت بهذا الموضوع، " وبالنسبة لاستعمال وتطبيق مصطلح التّصنيف في علم النّفس الاجتماعي، فقد ارتبط بمجموعة من الأسماء أبرزها: **برونرBruner، تاجفل Tajfel، تيرنر Turner**. حيث ركّزت دراساتهم على تحليل عملية تصنيف الأفراد في فئات، وهذا بتحديد كيفيّة إدراك الأفراد أثناء تصنيفهم، سواء بوضع مجموعة من الأفراد دفعة واحدة أو تدريجيا، بإضافة الفرد تلو الآخر في فئة معينة **(Wuillemin, 2006: 13)**. وكلّ هذا مع تأكيدهم أنّ للتّصنيف الاجتماعي دورا هامّا في بناء الهويّة الاجتماعية للفرد، وهو مرجع أي فرد للإجابة على التساؤل التالي: من أنا؟

وتجدر بنا الإشارة إلى مسألة مهمة أنّه متى " ما أصبح التّصنيف مبالغا فيه، أصبحت للفئات المصنّفة تنميطات مبالغ فيها أيضا، كما أنّ التّبسيط المفرط يؤدّي إلى إخفاء الصّفات المميّزة للآخر، أو العكس بأن يمنحه صفات معيّنة يتمّ اعتمادها لإصدار الحكم المسبق، الذي يرى أغلب الباحثين أثره السّلبي فقط، والقلّة منهم من يرى بأنّه يحمل كلّا من الجانبين الإيجابي والسلبي، كحال الصّورة النّمطيّة" **(عبد الستار، 2006: 130)**.

وهو نفس ما تؤكّد عليه بعض الدّراسات التي ترى أنّه:" إذا تمّ بناء التّصنيف على أنّه عملية، في هذه الحالة يمكن للتّنميط أن يصبح جزءا منه. حيث إنّه يكون وراء العمليّات المعرفية التي يستعين بها الأفراد في عمليّة التّصنيف" **(Wuillemin, 2006: 18)**.

كما ترى بعض الدّراسات وخاصّة أعمال **مورشان Morchain** أنّ القيم والخصائص التي يتمّ اعتمادها في تصنيف مجموعة معيّنة ينتج عنه مجموعة من الصّور النمطيّة التي بدورها تؤثّر على تقييمنا لهذه المجموعة، وهذا في حالة كنّا واعين أو غير واعين بتأثيرها على تقييمنا، فنحن نقيّم المجموعة التي ننتمي إليها والتي لا ننتمي إليها، غير أنّنا نستعمل الصّور النّمطيّة والتّنميط، في حالة تقييم مجموعة لا ننتمي إليها، وهذا غالبا ما يتمّ بصورة غير شعوريّة.

ذلك أنّ التّنميط والصّورة النّمطية رغم أنّها قد " تبدو صادقة ظاهريّا، بسبب ارتباطها بميولات واقعيّة، إلّا أنّها تبالغ في بعض الصّفات الواقعيّة المستحبّة والغير المستحبّة، لكنّها بالمقابل تشمل صفات أخرى كاذبة كليّا، وهذا ما يفسرّ رأيا آخر، هو كون النّمطية سلبيّة، أو أنّها صورة مشوّهة عن الآخر" **(عبد الستار، 2006: 131)**.

وبالتّالي فالتّنميط جزء لا يتجزأ من التّصنيف، حتى يمكن القول، أنّ التّصنيف " يمثّل الهدف الذي ترتبط به الأحكام المسبّقة، والصّور النّمطيّة (سواء إيجابية أو سلبية). حيث أنّ الأحكام المسبّقة تمثّل القيمة المنظمّة للصّنف، أو الفئة المصنّفة والتي بدورها في الأغلب توجّه التّنميط (مرتبط بالبعد العاطفي للسّلوك)" **(Wuillemin, 2006: 21)**.

والملاحظ أنّ الدّراسات المتعلّقة بالتّصنيف كانت في البداية تهتمّ بمسألة بناء الإطار النظري، الذي يمكن اعتماده للتّصنيف وفق معايير علميّة، ولكن سرعان ما انتبه العلماء إلى إشكالية جديدة، وهي أنّ التّصنيف ينتج عنه عدد من الصّور النّمطيّة وهو الذي يؤدي إلى تنميط السّلوك الاجتماعي، خاصّة أنّه إلى وقت ليس ببعيد، كانت المعلومات والمعارف تقتصر بأصحاب التّخصص، وفي الوقت

الحالي أصبحت معمّمة، وعليه اتّجهت الدّراسات إلى الاهتمام أكثر بنتائج هذه التّصنيفات ،على الأفراد بصفة عامّة وعلى الفئة المصنّفة بصفة خاصّة.

وقبل الحديث عن تأثير الصّور النّمطيّة السّلبيّة على الأفراد، تجدر بنا الإشارة إلى أنّ التّنميطات الإيجابيّة هي الأخرى لها تأثير على الأفراد، حيث إنّهم يجدون أنفسهم مصنّفين ضمن فئة ذات خصائص إيجابية، وهو ما يمكن أن ينتج عنه الشّعور بالضّغط مثلا، بالإضافة إلى إمكانية ظهور عوامل نفسيّة أخرى.

وعند الحديث عن التّنميطات الإيجابية نجد دراسة **شونغ وآخرين (2016) Cheng et al** التي اهتمّت بتأثير الصّور النّمطيّة الإيجابيّة، اتّجاه مجموعة من الآسيويين المقيمين بأمريكا، حيث أنّ هذه الفئة تمّ تصنيفها على أنّها ذات مستويات من الصّحة النّفسيّة المرتفعة، ممّا أدى إلى أنّ أغلبيّة النّاس يرون أنّهم ليسوا بحاجة إلى المساعدة النّفسيّة، وحتّى المختصّون. وأبرز النّقاط التي أكّدت عليها هذه الدّراسة، أنّ هذه الملاحظات نتج عنها إغفال احتياجات هذه الفئة وإهمالها، وأنّ الفرد من هذه الفئة يجد نفسه في حتميّة عدم طلب المساعدة، وعدم تلقيها بما تقتضيه حاجته **.(Cheng et al, 2016 :08)**

ولكن يجب علينا التّركيز على نقطة مهمّة وهي ; أنّ الصّور النّمطيّة الإيجابية أو السّلبية، ليست لها نفس التّأثيرات على أفراد المجموعة الواحدة، وهو الأمر الذي تمّ إثباته من خلال دراسة كلّ من " **شادرون ومورشان Schadron et Morchian (2003)** التي أجريت على مجموعتين من الشّباب: الأولى تكوّنت من شباب إيطاليين، والثّانية من شباب فرنسيين. حيث قام الباحثان بنشر مقال يحتوي على معطيات غير حقيقية: معطيات إيجابية لأفراد نفس المجموعة، وأخرى سلبية عن المجموعة الثّانية، وبعد اطلاع كل فرد على هذا المقال جاءت النّتائج كالآتي: إنّ الأفراد من نفس المجموعة إذا تمّ تصنيفهم أنهم ذوو خواص إيجابيّة، فهذا يرفع من تقديرهم لذواتهم، وخاصّة إذا

صُنفت المجموعة الثّانية أنّها أقلّ منهم، بالإضافة إلى أنّ الأفراد من نفس المجموعة يتولّد لديهم نوع من التّلاحم في حالة التّقييم السلبي أكثر منه في حالة التّقييم الإيجابي، فالفرد المنتمي إلى المجموعة المقيَّمة بطريقة إيجابية، يرى أنّ هذه الخواص شخصيّة أكثر ما تكون جماعيّة " **(Morchian, 2006 : 01-02)**.

وعن تأثير التّنميط نوهت **موك (2016) Mok** إلى مسألة الأثر السّلبي للتّنميط، الذي يسلَّطُ على الأفراد، وتأثيره على صحّتهم النّفسية، وتؤكّد في إحدى مقالاتها أنّ ما يصدر من طرف فئة مصنَّفة يكون نتيجة التّنميط المرتبط بهم وليس بسببهم.

وقد أثبتت الدّراسات أنّ الأفراد الموجّه إليهم تنميط سلبيّ يطورون استعدادات للفشل، حيث يتولّد لديهم أسلوب تجنُّبي أو حتى انهزامي. ومن النّاحية العلميّة يمكن تفسير هذا السّلوك على النّحو التالي: تتولّد لدى الفرد مخاوف من النّجاح، لأنّه بنجاحه لا تنطبق عليه الأحكام المسبقة والتّنميطات، وبالتّالي تزداد مخاوفه من أن يتمّ نبذه من قبل أفراد خارج مجموعته، بالإضافة إلى إمكانيّة تعرّضه للرّفض من طرف أفراد مجموعته **(Wuillemin, 2006 : 102)**.

ولكن مقابل كلّ هذه النّتائج نجد بعض المختصّين الذين يرون أنّ تصنيف المجموعات يكون بالاعتماد على خصائص بارزة ومشتركة بين أفرادها، أي أنّ الفروق الفردية لا تؤثّر في نتائج المجموعة، وفي نفس الوقت لا تتأثّر بها، خاصّة إذا كانت الهويّة الاجتماعية للفرد بارزة، إلّا أنّ دراسة **"ليسون (2006) Leeson** جاءت نتائجها مغايرة: حتّى إذا كانت الهويات الاجتماعيـــة للأفـــراد المدروســـين بـــارزة، فـــإنّ متغيّر الفـــروق الفـــردية هـــو مرتبـــط ويتأثّر بالصّور النّمطية المرتبطة بالمجموعة التي ينتمي إليها **(Leeson, 2006)**.

وإضافة إلى كلّ ما سبق، فإنّ من المواضيع التي اهتمّ بها الباحثون كذلك في هذا المجال مسألة: ابتداء من أي مرحلة عمرية تبدأ التّنميطات السّلبية تؤثر على سلوك الفرد. ففي بداية الأمر تم وضع

فرضيّة: إنّ على الفرد أن يبلغ مستوى من النّضج المعرفي والانفعالي الكافي حتّى يصبح عرضة لتأثيراتها. إلّا أنّ دراسة **روني وآخرون (2014) Rogner et al** أثبتت العكس، حيث لاحظ الباحثون أنّ التّنميطات تؤثّر على الأفراد وأدائهم مهما كان سنّهم، وهذا بعد استنتاج أنّ أغلب الدّراسات اهتمّت بتأثير التّنميطات سواء الإيجابيّة أو السّلبيّة لدى الرّاشدين فقط، رغم أنّ بعض التّنميطات تتحقّق على المدى البعيد أي أنّه يجب أن يكون الفرد قد تأثّر بها في سنّ مبكّر، وانتهت الدّراسة إلى أنّ الطّفل ابتداء من سن 5 سنوات، حساس لتأثيرات الصّور النّمطية **(Rogner et al, 2014 : 13-14)**.

وأمام كلّ هذه المعطيات، نتساءل عن مدى الصّعوبات التي من الممكن أن تنتج بوضع نفس الفئة ضمن تصنيفات عديدة، مثل الفترة العمريّة، المشاكل النفسيّة والانفعاليّة وغيرها من الصّور النّمطيّة السّلبية التي تنتج عن هذه التّصنيفات، فالمراهقون من الفئات التي يمكن أن نلاحظ أنّها الأكثر ارتباطا بالتّنميطات السّلبية والتي يمكن في بعض الحالات اعتبارها بمثابة الوصم في حقهم، رغم اقتناع المختصّين أنّ الدّراسات هي التي قامت بتحديد أطر التّعامل مع هذه الفئة باعتبارها ذات خصائص محدّدة.

ووسط كلّ هذه التّنميطات، يجد المراهق نفسه محاصرا، فعوض أن يتطوّر ويزدهر في هذه المرحلة من حياته، نجده يعاني وسط جملة من المشاكل التي يمكن أن نقول إنّها فرضت عليه، فالملاحظ أنّ الحديث عن المراهقين يقترن عادة بمجموعة من الصّور النمطية السلبية، والتي تكون عادة بأنّهم متمردون عنيفون، وغيرها من التّنميطات التي ينتج عنها مجموعة من السّلوكات المجحفة في حقهم من المجتمع بصورة عامة، ومن الوالدين والمعلمّين بصفة خاصّة.

وكما ذكرنا سابقا فإنّ الصّور النّمطيّة السّلبية، ينتج عنها أساليب لتعديل السّلوك بما يتناسب مع التّنميط، والأمر يكون أكثر وضوحا عند المراهقين، لأنّهم في فترة بناء هويّتهم الاجتماعيّة، وبالتّالي تنمية تقديرهم لذواتهم، وعليه فهم بحاجة إلى معيار لبنائها.

وعليه وبالاعتماد على كلّ ما سبق، يجب علينا أن لا نغفل عن بعض العوامل التي تنتج عن هذه التّصنيفات، فمثلا في هذه المرحلة من العمر يقضي الفرد معظم وقته في المدرسة، وبالتّالي فهو في تفاعل مستمر مع المعلّمين الذين لديهم توقعات بالنّسبة لهذه الفئة، وحتّى إن لم يتمّ التّصريح بها، فهي تؤثّر على سلوك الطّرف الثاني: أي الطالب.

وأمّا عن تأثير هذه التّوقعات على سلوك ومردودية الطّالب نجد دراسة **نياري وآخرون Niari et al (2016)** حول عيّنة من الطّلبة الذين يدرسون عن بعد، حيث اعتمدوا في دراستهم هذه على دراسة 22 حالة، وانتهت الدّراسة أنّ التّوقعات الإيجابية للأساتذة حيال طلبتهم سواء المعبّر عنها بصورة لفظيّة أو غير لفظية، كان لها الفضل في المردود الجيّد للطالب، غير أنّهم أضافوا أنّ التّوقعات الإيجابيّة غير اللّفظية هي الأكثر تأثيرا، وهذا رغم المرّات القليلة التي يلتقي فيها الطّالب مع أساتذته **(Niari et al, 2016 :37)**.

كما أنّ الحديث عن تأثير التّوقّعات الإيجابية الغير لفظيّة يقودنا إلى الحديث عن **أثر بيجماليون Effet Pygmalion** الذي تمّت دراسته من خلال أبحاث كل من " **روزنتال وجاكوبسون Rosenthal et Jacobson (1968)**، حيث أثبتا من خلال تجربتهم المشهورة أنّ: التّوقعات والأفكار المسبقة للفرد اتجاه فرد آخر، يمكن أن تصبح تنبّؤات تتحقّق بصورة أوتوماتيكية" **(Rossi, 2014: 09)**. مع الإشارة في الأخير إلى أنّه في البداية كان هذا المصطلح مرتبطا بمردود الطالب، لكن سرعان ما تمّ اعتماده في كلّ العلاقات التي تتولّد من خلالها التّوقّعات.

ويمكن القول إنّ **أثر بيجماليون Pygmalion** يعمل بمثابة المرآة، حيث إنّنا في حالة وضعنا توقعات معيّنة حول شخص معيّن، فإنّ هذه التّوقعات تتحقّق بالاعتماد على عمليات فعّالة وغير متوقعة للسّلوك الحقيقي، لهذا فإنّ الفرد يسعى إلى تحقيق توقّعاتنا، مع الإشارة إلى أنّ هذه العمليّة تتحقّق في الحالتين: أي التوقعات السّلبيّة والإيجابيّة، غير أنّه في حالة التّوقّعات الإيجابيّة، فنحن نتحدّث عن **أثر بيجماليون Effet Pygmalion**، وفي حالة التّوقعات السّلبيّة فهو **أثر قولم Effet Golem**.

والملاحظ أنّ العديد من الدّراسات تهتمّ بدراسة المراهقة من خلال المشكلات النّفسيّة التي تعاني منها هذه الفئة، ومحاولة إيجاد الحلول لها، ولكن وسط التّزايد الكبير لهذه المشكلات، حاولت دراسة **لايريت وآخرين Leyrit et al (2011)** أن تبيّن مدى تأثير الأنماط السّلبية وانتشار الاضطرابات لدى المراهقين، حيث " شملت الدراسة 1420 مراهقا تراوحت أعمارهم بين 14 إلى 20 سنة، والتي كانت نتائجها: ارتباط بين كلّ من الصّور النّمطية السّلبية ومستويات تقدير الذّات والإعاقة الذّاتية **(auto-handicap)**، والذي يظهر عادة بارتفاع نسبة القلق عند المراهقين، بالإضافة إلى: تعاطي المخدرات أو الكحول، الخجل والانطوائيّة أو العكس سلوك عدواني، نقص في المردوديّة مع إمكانية ظهور بعض الأعراض الجسديّة، وفي الأخير تؤكّد الدّراسة على العلاقة المكمّلة بين كلّ من تقدير الذّات العام، وتقدير الذّات المدرسي **(Leyrit et al, 2011 : 16)**.

علما أنّ تقدير الذّات عامل أساسي في بناء الهويّة الاجتماعيّة، وكما بيّنت الدّراسة السّابقة أنّ تقدير الذّات المدرسي، ذو علاقة مكمّلة مع تقدير الذّات العام، وهو الأمر الذي يمكن أن يتولّد منه الشّعور بالعجز، الذي قد يؤدي بدوره إلى ظهور الاضطرابات النّفسية، ولكن والأهمّ من كلّ هذا: التّأثير على الصّحّة النّفسيّة للمراهق.

وهذا ما بيّنته دراسة **ليو وآخرون (2016) Liu et al** من خلال الصّور النّمطية حيال المراهقين، التي تؤثّر بصورة مباشرة على صحّتهم النّفسيّة وتقديرهم لذواتهم، وهو الذي ينتج عنه شعور بالظّلم، وهو أحد أبرز العوامل التي ينتج عنها العنف **(Liu et al, 2016: 21)**.

كما تؤكّد دراسة **" كوهين Cohen** أنّ الطّلبة الذين يتحصّلون على درجات منخفضة في تقدير الذّات، يفضّلون إقامة علاقات سلبيّة تتّسم بالعدوانيّة اتّجاه أساتذتهم **(أيت مولود، 2012: 23)**.

وانطلاقا ممّا سبق، يبدو واضحا أنّ أغلب الدّراسات التي اهتمّت بهذه الفئة، حاولت البحث في الأعراض والأسباب أو إيجاد الحلول، دون التّساؤل عن مدى تأثير كلّ هذا على المراهق، واحتمال أن تكون من بين الأسباب التي ساهمت في تزايد ظهور الاضطرابات لديهم.

وأخيرا وبالاعتماد على كلّ ما سبق، وإلى النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة في ما يخصّ موضوع الصّورة النّمطيّة وتأثيرها على الجوانب المختلفة للحياة النّفسيّة للفرد، ونظرا لتزايد الاهتمام بهذا الموضوع، قمنا من خلال هذه الدّراسة الإحاطة بهذا المتغيّر، ومحاولة معرفة مدى تأثيره على كلّ من الصّحّة النّفسيّة وتقدير الذّات، لدى المراهقين المتمدرسين بالطّور الثّانوي، وهذا بالاعتماد على سبر آراء من خلال بناء مقالين تمّ اعتمادهما في معرفة تأثير الصّورة النّمطيّة، قبل وبعد مناقشة المقالين معهم، بالإضافة إلى دراسة الأثر بعد 15 يوما من التّطبيق، وعليه يمكن صياغة وتحديد الإشكالية في التّساؤلات العلمية التالية:

التساؤل العام:

- هل تؤثّر الصّور النّمطيّة النّاتجة عن التّصنيف والتّنميط الاجتماعي على تقدير الذّات والصّحّة النّفسيّة لدى المراهقين المتمدرسين؟

التساؤلات الجزئية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس تقدير الذّات بين التّطبيق القبلي والتّطبيق البعدي، لدى المراهقين المتمدرسين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس الصّحّة النّفسيّة، بين التّطبيق القبلي والتّطبيق البعدي لدى المراهقين المتمدرسين؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس تقدير الذّات، بين التّطبيق البّعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين؟

4- هل توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّاتّ بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس الصّحّة النّفسيّة، بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا في درجات مقياس الصّحّة النّفسيّة، بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين؟

7- هل توجد فروق دالّة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّات والصّحّة النّفسيّة، في التّطبيق القبلي تُعزى إلى النّوع؟

8- هل توجد فروق دالّة إحصائيا في درجات مقياس تقدير الذّات والصّحّة النّفسيّة، في التّطبيق البعدي تعزى إلى النّوع؟

9- هل توجد فروق دالّة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّات والصّحّة النّفسيّة، في التّطبيق التّتابعي تعزى إلى النّوع؟

2- الفرضيات:

الفرضية العامة:

- تؤثّر الصّور النّمطيّة النّاتجة عن التّصنيف والتّنميط الاجتماعي على تقدير الذّات والصّحّة النّفسيّة لدى المراهقين المتمدرسين.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس تقدير الذّات، بين التّطبيق القبلي والتّطبيق البعدي لدى المراهقين المتمدرسين.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس الصّحّة النّفسيّة، بين التّطبيق القبلي والتّطبيق البعدي لدى المراهقين المتمدرسين.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس تقدير الذات، بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين.

4- توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذات، بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات مقياس الصّحّة النّفسيّة، بين التّطبيق البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدرسين.

6- توجد علاقة ارتباطيّة دالّة إحصائياً في درجات مقياس الصّحّة النّفسية، بين التطبيق البعدي والتتابعي لدى المراهقين المتمدرسين.

7- توجد فروق دالّة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّات والصّحّة النّفسية، في التّطبيق القبلي، تُعزى إلى النوع.

8- توجد فروق دالّة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذآت والصّحّة النّفسية، في التّطبيق البعدي، تعزى إلى النوع.

9- توجد فروق دالّة إحصائيا في درجات مقياس تقدير الذّات والصّحّة النّفسية، في التّطبيق التّتابعي تعزى إلى النّوع.

3- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

3-1- التّصنيف:

هي العمليّة التي تمّ من خلالها تصنيف فئة المراهقين وفق خصائصها القاعديّة الناتجة عن التصنيف الاجتماعي والتي تعتمد في تحديدها على العمر (11- 24)، بالإضافة إلى الإنتاجية في المجتمع: طالما الفرد لا يزاول مهنة يساهم بها في تطوير مجتمعه فهو لا يزال في فترة المراهقة لكن بشرط أن يكون وفق معايير المجتمع والتي تتمثل في الدراسة بالإضافة إلى تحديد حد أعلى للعمر، ومن بعدها تمّ حصرها وفق معطيات ثانويّة جاءت نتيجة الأبحاث والمتمثلة في النمو الفيزيولوجي والنفسي والاجتماعي.

3-2- التّنميط:

هي مجموعة الصّور النّمطية، والتّنميطات السّلبيّة والإيجابيّة التي تمّ تحديدها من خلال سبر آراء المراهقين المتمدرسين في الطّور الثانوي والتي تم حصرها في أربعة نقاط أساسية: مشاكل أسرية، ومشاكل مع الأساتذة، ومشاكل في المؤسسة، ومشاكل اجتماعية. حيث أن التصنيف الاجتماعي المعتمد في الدراسة كان له دور في ظهورها وتطورها، سواء عند المراهقين أو الأفراد المحيطين بهم والتي تم حصرها من خلال تحديد المراهقين لنظرة المجتمع إليهم على أساس أنهم مراهقون.

3-3- الصّحّة النّفسيّة:

هي القدرة على مواجهة التغيرات الحياتية التي جاءت نتيجة الدخول في مرحلة المراهقة وتقبل التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى الدّرجة التي يحصل عليها المستجيب – طلّاب الطّور الثّانوي- في ضوء استجابته لفقرات مقياس الصّحّة النّفسيّة المعدل (SCL-90-R) المعتمد عليه والذي يحقّق أغراض الدّراسة، وأن يكون لدى هذه الفئة مستوى جيّد من الصّحّة النّفسيّة.

3-4- تقدير الذّات:

التعامل بإيجابية مع انتقادات المحيط وعدم التأثر بها، وبناء إطار مرجعي ذاتي والتي تم تحليلها من خلال الدّرجات المتحصّل عليها على التّقييم الذي يضعه المراهق لنفسه في المرحلة الثّانوية، من خلال إجابته على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس تقدير الذّات **لروزنبارغ**.

3-5- المراهقة:

هي الفترة المحصورة بين مرحلة الطّفولة ومرحلة الرّشد، والتي تتميز بمجموعة من تغيّرات فيزيولوجية ونفسية واجتماعية، والتي تمّ تقسيمها هي الأخرى إلى ثلاث مراحل: المراهقة الأولى، المرحلة الوسطى، والمراهقة المتأخرة. وعلما أنّ أفراد عيّنتنا يدرسون بالطّور الثّانوي وبالاعتماد على المعطيات التي تم جمعها فإن أعمارهم تتراوح بين 15و22 سنة، وبالتّالي فإنّنا نتحدّث عن المراهقة الوسطى بالإضافة إلى المراهقة المتأخرة.

4- أهمّيّة الدّراسة:

4-1- أهمّيّة الدّراسة من النّاحية النّظريّة:

- رغم العدد المتزايد للدّراسات المهتمّة بموضوع تأثير التّصنيف والتّنميط على السّلوك الاجتماعي والصّحّة النّفسيّة، إلّا أنّه وباعتراف المختصّين لا يزال هذا المجال بحاجة إلى اهتمام أكبر، وهذا كون النّتائج المتحصّل عليها لا تزال بحاجة إلى تعمق أكثر، وإحاطة أكبر لإثراء الموضوع بالمعطيات النّظرية.
- بعد الاطلاع على أدبيّات الموضوع، وملاحظة النّقص، وإن لم نقل انعدام المراجع والبحوث العربيّة المهتمّة بهذا الموضوع، فمن خلال دراستنا سنحاول إثراء البحث العلمي والتّعريف أكثر بأحد المواضيع البارزة في الوقت الأخير.

4-2- أهمّية الدّراسة من النّاحية التّطبيقية:

- قد تساهم الدّراسة في بناء تصوّر جديد يساعد المختصّين النّفسيّين والاجتماعيين في حلّ المشكلات السّلوكيّة لدى الأفراد بصفة عامّة، وعند المراهقين بصفة خاصّة.
- الدراسة المتعمّقة للمعطيات والمتغيرات، وكلّ الآثار التي قد تنتج عنها سواء الإيجابية منها أو السّلبية، قبل تحديد موضوع أي دراسة.

5- أهداف الدّراسة:

- التّعريف بالموضوع لفتح المجال للبحث والتّعمّق أكثر فيه.
- التّعرف على الآثار التي قد تنتج عن التّصنيف والتّنميطات السّلبية الناتجة عنه على الصّحة النّفسيّة بصفة عامة، وعلى الصّحة النّفسيّة لدى المراهقين بصفة خاصة.
- تحديد مدى تأثّر تقدير الذّات لدى المراهقين بالصّور النّمطيّة السّلبيّة الناتجة عن التصنيف الاجتماعي خاصة وأن هذه المرحلة تعتبر أساس تكوين تقدير الذات لدى الفرد.
- تسليط الضوء على الدور الكبير الذي تساهم به التنميطات الإيجابية في رفع مستويات الصحة النفسية وتقدير الذات لدى الأفراد.
- تحديد أساليب ظهور الصور النمطية وامتدادها على المدى البعيد.
- الكشف على أساليب تأثير التصنيف الاجتماعي والصور النمطية على سلوك الأفراد وصحتهم النفسية.
- تحديد ما إذا كانت هناك فروق في التأثر بالصور النمطية بين الذكور والإناث.

الباب الأول:
الجانب النظري

الفصل الأول: التّصنيف الاجتماعي والتّنميط.

تمهيد:

1- التّصنيف الاجتماعي:

1-1- مفهوم التصنيف الاجتماعي.

1-2- أهمّية عمليّة التّصنيف الاجتماعي.

1-3- آلية تكوين عمليّة التّصنيف الاجتماعي.

1-4- أنواع التّصنيف الاجتماعي.

1-5- النّظريات المفسّرة للتّصنيف الاجتماعي:

1-5-1- النّظريّات القائمة على أساس العلاقات بين المجموعات.

1-5-2- النّظريّات القائمة على أساس الخصائص الدّاخلية للأفراد.

1-6- العمليّات والظّواهر التي تنتج عن التّصنيف الاجتماعي.

2- الصّور النّمطية والتّنميط:

2-1- مفهوم التنميط.

2-2- مفاهيم مرتبطة بالتّنميط الاجتماعي.

2-3- علاقة الصّور النّمطية بالقوالب النّمطية.

2-4- نتائج وآثار الصّور النّمطية على الفئات المستهدفة:

2-5- العوامل المؤثّرة في تكوين الصّورة النّمطية.

2-6- النّظريات المؤثّرة في تكوين الصّورة النّمطية:

2-6-1- نظريّة تهديد الهوية.

2-6-2- نظريّة المُنَظّر السّاذج (اختزال المعلومات لتفسيرها بشكل أفضل).

2-6-3- النّظريّة المعرفيّة البخيلة (مبدأ الاقتصاد المعرفي):

2-6-4- نظريّة المُنَظر البارع والمُحَفّز (اختيار المعلومات واستخدامها).

2-6-5- نظرية الأحكام الاجتماعيّة (صياغة أحكام مقبولة اجتماعيا).

2-6-6- نموذج التّنشيط التّلقائي.

2-7- دور الصّور النّمطية في ظهور التّنميط.

خلاصة.

تمهيد:

يعدّ التّصنيف من العمليّات التي يلجأ إليها الفرد بصورة آليّة في حياته اليوميّة، فهي تختصر عليه الوقت والجهد، في فهم العالم الخارجي والتّأقلم معه، حتّى أنّها تساهم في عمليّة تخزين الكمّ الهائل من المعلومات التي يتلقّاها الإنسان، بصور مستمرّة في حياته اليوميّة.

وحتّى نتمكّن من فهم هذه العمليّة سنتطرّق في هذا الفصل إلى هذا المتغيّر المهمّ، في حياة الفرد بصفة عامة، وفي حياته الاجتماعية بصفة خاصة، وذلك من خلال التّطرّق إلى أبرز العناوين، التي ستسمح لنا فهمه، من ناحية تأثيراته الإيجابيّة أو السّلبية، ولكن والأهمّ من كلّ ذلك، تحديد العوامل التي يتأثر بها، ويؤثّر.

1- التّصنيف الاجتماعي:

1-1- مفهوم التصنيف الاجتماعي:

إنّ مفهوم التّصنيف الاجتماعي مرتبط من جهة بتحليل محتوى الفئات وتنظيمها، ومن جهة أخرى بالعمليّات النّفسية المستخدمة أثناء عملية التّصنيف أو نتيجة لمثل هذه العملية **(Wuillemin, 2007: 08)**.

ويرى علم النّفس المعرفي أنّ التّصنيف هو " نشاط عقلي يهدف إلى تنظيم وتخزين المعلومات والبيانات التي يتمّ تجميعها، من خلال البيئة المحيطة بنا، والمعروفة بالمعطيات. والتي نتحصّل عليها بواسطة الحواس الخمس (معطيات مرئية، لمسية، سمعية بالإضافة إلى الشّمية) والتي يتمّ تجميعها في مجموعات – تعرف بالفئات- واسعة أو ضيقة، حيث يتمّ بناء هذه المجموعات بتحديد مجموعة من العناصر التي تكون مشتركة، والتي تعرف بالخصائص" **(Wuillemin, 2006 :11)**.

وهو عملية إيجاد جوهر الأشياء من خلال خصائصها الملموسة، وبالتّالي فإنّ التّصنيف في هذه الحالة يتمثل في تجميع الأشياء أو الأفراد، من خلال خصائص معيّنة **(Aballéa, 2000 :72)**.

وبالنّسبة لعلم النّفس الاجتماعي" فتم تبنّي هذا المفهوم لدراسة العلاقات الاجتماعية، فهو يسلّط الضّوء على تأثير عملية الفرز والتّصفية على الإدراك المكتمل للأفراد" **(Wuillemin, 2006:12).**

كما أنّ التّصنيف عمليّة أوتوماتيكية: نقوم بتصنيف الأفراد والأشياء بالاستناد إلى جمعها بالاعتماد على خواصها المشتركة. أمّا فيما يخصّ تصنيف الأفراد، فإنّ التّصنيف يحاول أخذه بطريقة أكثر دقّة، من خلال الاعتماد على خصائص فعليّة وحقيقيّة، ويتّفق الباحثون أنّه أوّل مرحلة لبناء الصّور النّمطية، مع الإشارة إلى أنّ التّصنيف هو عملية أساسيّة في بناء الهويّة الاجتماعية **(Lallemand, 2015: 07)**.

1-2- أهمّيّة عمليّة التّصنيف الاجتماعي:

التّصنيف الاجتماعي عملية لا يمكن الهروب منها، حيث لا يمكن للنّاس أن يتعاملوا دون طريقة تسمح لهم بتنظيم وتبسيط العالم الاجتماعي المعقّد من حولهم، ومع ذلك فإنّ عمليّة التّصنيف تنطوي عليها مخاطر الصّور النّمطية، والتّحيّزات والظّلم الذي يكون من بين نتائجه في بعض الأحيان **(Bodenhausen & al, 2003: 279)**.

ولا تكمن أهمّيّة التّصنيف الاجتماعيّ، في فهم سبب تشابه الأشخاص أو اختلافهم عنّا، ولكن يساهم أيضا على توقّع متى سيكون الأفراد يشبهوننا أو يختلفون عنّا. فهو يساعدنا على تحديد الأشخاص الذين يمكن أن نتعامل ونتعاون معهم، بالإضافة إلى من يشاركنا أهدافنا واهتماماتنا **(Craig McGarty, 2018)**.

إنّ القدرة على تحديد الخصائص الاجتماعيّة للأشخاص الذين نتفاعل معهم بشكل صحيح أمر في غاية الأهمّية، حيث يعتبر من بين العوامل التي تساعدنا على التّفاعل في بيئتنا الاجتماعيّة بطريقة غير عشوائيّة. وعليه، فإنّ التّنشئة الاجتماعية يجب أن ترتكز على تعليم الأطفال ضرورة الفئات الموجودةّ

واستخداماتها الاجتماعيّة والثّقافيّة، لكن مع التّركيز على مسألة الاستخدام الحكيم لهذه التّصنيفات **(Cordonier, 2014: 01).**

وعليه فإنّ التّصنيف عمليّةٌ نفهم بها العالم الذي يحيط بنا، وهذا من خلال فصل الأشياء إلى فئات أو مجموعات مختلفة، فعندما نتعرّف على الفئات التي تنتمي إليها الكائنات، نتعلم أيضا العلاقات الموجودة بين تلك الكائنات. وهو نفس المبدأ الذي نعتمده في التّصنيف الاجتماعيّ في تقسيم الأفراد، لكن لا يجب النّظر إليه على أنّه مجرّد عمليّة معرفيّة لفهم العالم وشرحه، ولكنّه جزء من كيفيّة تنظيم العالم، أو بتعبير آخر، المجموعات التي تنتمي إليها. مثل: الأجناس والأديان، تستند إلى فئات اجتماعيّة وعليه يمكن ظهور الصّور النّمطيّة. لكن لا يجب إغفال نقطة أساسيّة في تصنيف الفئات الاجتماعيّة، فعلى عكس فئات الكائنات، فإنّها تتكوّن من أشخاص يمكنهم اختيار الاتّحاد أو الانقسام **(Craig McGarty, 2018)**.

وأخيرا فإنّ عمليّة التّصنيف سواء الاجتماعيّة أو المعرفيّة، تأخذ حيّزا كبيرا في حياة الفرد، فمن خلالها يتمكّن من التّفاعل مع عالمه الخارجي، وتساهم في إمداده بالمعطيات التي من شأنها أن تسهّل اندماجه الاجتماعي، وليس هذا فقط، بل هي جزء في بناء شخصيّته، التي تأخذ بعض معالمها من تلك المقارنات التي تنبثق من هذه التّصنيفات، أو إلى الأفكار والصّور النّمطية التي ترتبط بهذه التّصنيفات.

للتّصنيف أبعاد اجتماعيّة وثقافيّة، وهي من أبرز عوامل تحديد وبناء شخصيّة الفرد.

1-3- آلية تكوّن عمليّة التّصنيف الاجتماعيّ:

يعتبر علم النّفس الاجتماعي من أكبر التّخصّصات التي كانت تهتمّ بعمليّة التّصنيف، ولقد ركز دراساته على نقطتين أساسيّتين هما:

- ✓ طرق تكوين الفئات،
- ✓ استخدام نظام فئوي موجود مسبقا عندما يتعلق الأمر بتحليل الحيّز الإدراكي.

غير أنّ الفضل يعود إلى علم النّفس المعرفي في تحديد الاستراتيجيات المختلفة التي يمكن استخدامها من قبل الأشخاص، لتعيين عنصر في فئة ما بطريقة دقيقة، وتتمثل هذه العناصر في كلّ من:

- ✓ **المقارنة مع النموذج الأولي:** وهذا للتّأكد ما إذا كانت الخاصّية (التي نريد دراستها) تندرج في خصائص الفئة. في هذه الحالة ستتم مقارنة الموضوع بالنّموذج الأوّلي، إذا كان العنصر ينطبق بدرجة كافية (إذا كان يشترك في عدد معتبر من السّمات)، أو يختلف بشكل كاف عن النّماذج الأولية الأخرى، وعليه يتمّ نسب العنصر لهذه الفئة. ولكن من ناحية أخرى وبمجرد أن يزداد عدد الأبعاد أو المعايير التي نريد التّأكد منها تصبح هذه القيم متقطّعة، وسيستخدمها الأشخاص بصعوبة، وعليه تكون هناك صعوبة أكبر في إنشاء نموذج أوّلي،
- ✓ **البحث عن أقرب جار:** في هذه الحالة لا يتم بناء نموذج أوّلي، بل يتم الاعتماد على جميع النّسخ التي تشكّل الفئات، بعدها يتمّ تحديد في كلّ فئة أيّ منهم أقرب إلى الخاصّية المدروسة، ثم نقوم بتعيين هذه الأخيرة للفئة التي ينتمي إليها العنصر المحدد. وتكون هذه الإستراتيجية فعّالة عندما يتعذّر بناء نموذج أوّلي، إلّا أنّه وحتى تكون فعالة يجب ألّا يكون عدد العناصر الذي يشكل هذه الفئات مرتفعا جدا.
- ✓ **مراعاة تواتر الخصائص:** في هذه الإستراتيجية لا يتمّ المطابقة العامّة بين العناصر التي سيتمّ تصنيفها، ولكن يتمّ إبراز الخصائص الموجودة لدى العناصر المكوّنة للفئة. فبعد تحليل العناصر التي نريد تصنيفها، يتمّ تحديد عدد المرّات التي تمّ العثور عليها في العناصر المكوّنة للفئة. أي يتمّ نسب الخاصّية للفئة التي يلاحظ أنّ لديها أكبر نسبة تكرار.
- ✓ **حساب متوسّط المسافة:** يتمّ مقارنة الخاصّية الجديدة مع كلّ عنصر مكون للفئة، ثمّ نقوم بحساب التّشابه بين كلّ عنصر والخاصّية الجديدة. وفي هذه الحالة يتمّ نسب هذه الخاصية للفئة، في حالة وجود معامل تشابه مرتفع. غير أنّ الاعتماد على هذه الإستراتيجيّة يأخذ وقتا طويلا

لدراسة العلاقات، لكن تجدر الإشارة إلى أنّها أبرز الاستراتيجيّات المستخدمة في البحث العلمي **(Wuillemin, 2006: 38 – 40)**.

كما يشير الباحثون إلى أنّ معالجة المكوّنات الاجتماعية، يتمّ من خلال الإدراك البشري الذي يتمتّع بشكل طبيعي بمثل هذه الوحدة الاجتماعيّة، حيث يمكننا أن نميل بشكل تلقائي إلى تحديد أشكال معينة، من العلاقات المزدوجة في التّفاعلات الاجتماعيّة المتجانسة مثل: العدوان، والمنافسة، والرّعاية. فبمجرّد اكتشاف هذا النّوع من العلاقات الاجتماعيّة ستظهر وبصورة تلقائيّة توقّعات محدّدة حول تطوّر تفاعل معيّن، على سبيل المثال: فإنّ ملاحظة حالة تعاون في تفاعل بين شخصين سيجعلنا تلقائيا نتوقّع أنّهما سيتشاركان ثمار جهودهما بدلا من التّقاتل عليها **(Cordonier, 2014: 02 - 03)**.

وعليه فإنّ الآليات التي يتمّ الاعتماد عليها في التّصنيف الاجتماعي، سواء تكوّنت بشكل تلقائي من خلال التّقييم الأوّلي، والمعلومات التي يمكن أن يعتمد عليها الفرد لإعطاء معنى للمواضيع التي يلاحظها، أو حتى اللّجوء إلى تحليلات متعمّقة أكثر، والتي يمكن أن تكون ذات أبعاد نظريّة ومنهجيّة. ففي كلتا الحالتين ينتج نوعان من التّصنيف: الأوّل يكون ناتجا عن عمليّة الإدراك، والثّاني أساس عمليّة التّحليل.

واستنادا إلى ما سبق " فعند النّظر إلى التّصنيف على أنّه نتيجة، فإنّ الصّورة النّمطية تتوافق مع السّمات التي تنسب عادة إلى أعضاء الفئة، وفي هذه الحالة وبالإضافة إلى الصّورة النّمطية، فإنّ الأحكام المسّبقة تتوافق مع الموقف المتطوّر اتّجاه هذه المجموعة، وفي العادة تكون سلبيّة نوعا ما.

أمّا في حالة النّظر إلى التّصنيف على أنّه عمليّة فهنا كذلك يمكن ملاحظة كلّ من الصّور النّمطية والأحكام المسبّقة، إلّا أنّها في هذه الحالة تكون نتيجة العمليات العقليّة التي يقوم بها الأفراد بالرّجوع إلى نظام فئويّ، وفي هذا السّياق فإنّ الأمر يتعلّق بتحليل الطّريقة التي من خلالها تتمّ دراسة المعلومات الموجودة في البيئة، أو من خلال أساليب التّصنيف التي يعتمدها الأفراد في تحديدهم للفئات.

ولكن يجب الإشارة إلى أنّ هذه العملية، والمنظمة الفئويّة ليست ثابتة، فهي في حالة حركة دائمة، لأنّها تعتمد على معايير ظرفية. لذلك من الضّروري أن نفهم أنّ كلّ موقف يضع الفرد في وضع يسمح له بحلّ مشكلة، وهو ما سيفعله فيما يتعلق بهذه المعرفة والمعتقدات، والذي يمكن أن نسمّيه: مفهومه عن العالم " **(Wuillemin, 2007: 18)**.

وعليه فإنّ المواقف المختلفة تضع الفرد كلّ مرّة، أمام مسائل جديدة عليه حلّها، حتى تستمر حلقة التّفاعل الاجتماعي، ولكن والأهمّ من ذلك أن يُكَوِّنَ مفهومَه عن العالم، وعلى هذا الأساس يمكن أن تتكوّن تصنيفات عديدة لنفس الموضوع أو لنفس الفئة. وعليه يمكن القول، أنّ الخصائص المعتمد عليها في عملية التّصنيف ليست بالضّرورة دقيقة وموضوعيّة، بل هي تميل أكثر إلى التّأثر بالظّروف التي أدّت إلى ظهورها.

1-4- أنواع التّصنيف الاجتماعيّ:

تعتبر عمليّة التّصنيف إحدى الوسائل التي يُلجأ إليها في البحث العلمي، وفي هذه الحالة يتمّ الاعتماد على عمليتين أساسيتين لتحديد أنواع التّصنيف، حيث " تشير عملية التّصنيف إمّا إلى عملية تكوين فئة: عن طريق تجميع العناصر المتشابهة معا، والتّمييز بين العناصر غير المتشابهة. أو إلى عمليّة تعيين عنصر إلى فئة: عن طريق تحديد خصائص عنصر معيّن وتحديد العلاقات الموجودة بينه وبين العناصر المكوّنة لفئة ما. وتستند هاتان العمليّتان إلى التّأكيد على التّشابه الموجود داخل الفئة والتّمييز بين الفئات، وهو ما يسمى لدى **تاجفيل** بالاستيعاب والتّباين **(Wuillemin, 2007: 08)**.

كما تشير الأبحاث التّجريبيّة في علم النّفس، إلى أنّ التّعلم الاجتماعي مرتبط بالتّصنيف، بالإضافة إلى تقيّده بعدد من الميولات المعرفيّة، التي هي موجودة سواء عند الأطفال الصغار أو حتى الرّضع، وعلى هذا الأساس وبالاعتماد على الأطر النّظرية يمكن تحديد أنواع التّصنيف في العناوين التّالية:

1-4-1- التّصنيف الأفقي العفوي (علاقات الانتساب بين الأشخاص):

سواء عند البالغين أو الأطفال، يلجأ الأفراد إلى الانتماء الاجتماعي والثّقافي المفترض للأشخاص الذين يقابلونهم، لإعطاء خصائص فرديّة معيّنة لهم، وكذلك لتوّقع سلوكيات وقدرات معيّنة منهم.

أمّا عن تأثير التّنشئة الاجتماعية، فإنّ استخدام البالغين في حديثهم بعض العبارات العامّة على فئات من الأفراد، أمر يشجّع الأطفال على تبنّي رؤية واقعيّة لهذه الفئات، وعزو خصائص مستقرّة لأعضائها، ولكن يمكن أيضا أن يكون لدى الأطفال ميل طبيعيّ لاكتشاف العلاقات التّابعة التي يمتلكها بعض الأشخاص، وعلى هذا الأساس يصنّفونهم في مجموعات يتوقّعون فيها توافقا سلوكيّا قويّا.

1-4-2- التّصنيف العموديّ العفويّ (علاقات الهيمنة):

علاقات الهيمنة بين النّاس هي أساس هيكلة حياة المجموعة الاجتماعية، حيث يستفيد داخل المجموعة الهرمية (سواء بشكل صريح أم لا)، الرّؤساء وصنّاع القرار، والقادة الآخرين، من امتياز الوصول إلى موارد مادّيّة أو رمزيّة معيّنة، ولديهم القدرة على فعل ما يريدون للآخرين، أو حتى وضع معايير ملازمة لجميع أعضاء المجموعة.

لهذا وحتّى نتمكّن من التّصرّف بشكل مناسب في مجموعة اجتماعيّة، من الضّروري أن نكون قادرين على تقدير الموقف الهرمي للفرد، وموقف الآخرين بشكل صحيح، وفي الواقع يكون الأفراد متأثّرين بشكل خاصّ بالوضع الاجتماعي للأشخاص الموجودين في بيئتنا الاجتماعية.

1-4-3- التّصنيف العفوي المقطعي (الجنس والعمر):

يصنِّف الأطفال الأشخاص الذين يتفاعلون معهم وفق جنسهم، فحين نعرض عليهم وجوه الغرباء، فإنّ الأطفال من عمر ثلاثة أشهر يميّزون بين النّساء والرجال، ويظهرون تفضيلا معينا للأفراد من نفس جنس الشّخص الذي يقدم لهم الرّعاية.

ولاحقا في سنّ الثّالثة، يميل الأطفال إلى تصميم تفضيلاتهم الخاصّة للأشياء، غير معروف تلك الخاصّة للأفراد من نفس الجنس. أمّا عند البالغين فإنّ الميل إلى تصنيف الآخرين بناء على جنسهم يبدو تلقائيّا بقدر ما يصعب مواجهته، على عكس الفئات الأخرى مثل: العرق. وعلى هذا الأساس يفترض بعض الباحثين، أنّه لدينا استعداد معرفي طبيعي لتصنيف البشر وفق جنسهم **(Cordonier, 2014: 03 - 07)**.

1-5- النّظريّات المفسّرة للتّصنيف الاجتماعي:

1-5-1- النّظريّات القائمة على أساس العلاقات بين المجموعات:

1-5-1-1- نظريّة الصّراع الحقيقي (الصّراع على الموارد: TCR):

طوّر **شريف (1966) Sherif** نظريّة الصّراع الحقيقي بالاعتماد على منهج اجتماعي – نفسي، ويركّز على فكرة أنّ أصل النّزاعات بين المجموعات هو عدم المساواة في الموارد، هذا التّفاوت من شأنه أن يخلق المنافسة التي تكون سببا في الصّراع، وبالتالي التّمييز السّلبي. عكس التّعاون الذي يولد أحكاما وسلوكيات بين المجموعات تكون إيجابية ومتناغمة، وبالتّالي سينتج عن هذه المنافسة تأثيران هما:

- ✓ الشّعور بالتّهديد على الجماعة، ممّا يؤدي إلى تكاتف بين أعضاء المجموعة (التّضامن الفعال)،
- ✓ العدوانية اتّجاه المجموعة الخارجية، ممّا ينتج عنه إنتاج صور نمطيّة سلبيّة.

ويمكن القول أنّ هناك علاقة قويّة بين المنافسة والصّراع: فكلّما كانت المنافسة قوية، زاد الصّراع الذي يولّد التّمييز السّلبي. وبحسب **شريف Sherif**، إذا ظهر النّزاع لا يمكن التّأثير عليه وتقليله إلّا بعمل مباشر، من خلال الدّعم النّفسي، وأبرز ما سيميّزه هو إنشاء أهداف متسامية وعُليا، والتي تكون مشتركة بين جميع أفراد المجموعات. وتعتبر طرق تنظيم هؤلاء الأفراد لتحقيق هذه الأهداف المتسامية، هي التي من شأنها أن تولّد التّعاون والقضاء على المنافسة، وبالتّالي التّمييز **(Wuillemin, 2006: 54 – 55)**.

1-5-1-2- نظرية المقارنة الاجتماعيّة وتطوراتها (الحاجة إلى تجاوز الآخرين TCS):

طوّرها **فيستينغر (1954 – 1971) Festinger** كانت في البداية نظريّة تنطبق على العلاقات الفردية – الجماعية، وبشكل عام العلاقات داخل المجموعة. وبعد ذلك تمّ استخدامها على التّطبيقات التي من شأنها فهم العلاقات بين المجموعات.

وحسب هذه النّظرية لتجنب أي حالة من عدم اليقين، يحتاج الفرد إلى وضع نفسه في الواقع الاجتماعي، وهو الأمر الذي يؤدّي به إلى التّقييم الذّاتي، وهو التّقييم الذي سيشمل العديد من الجوانب: سلوكيّاته، وجسده، وأداؤه، وآراؤه العامّة، معارفه ومهاراته.

إلّا أنّ الفرد لا يملك دائما معايير موضوعية حتى يتمكن من تقييم ذاته، وحسب **فيستينغر Festinger** هذا راجع إلى كونه غير قادر دائما إلى الرّجوع إلى حقيقة فيزيائية. أو بتعبير آخر يأخذ الفرد مرجعه التّقييمي من الحقيقة الاجتماعية: أي من أفراد آخرين، وهو الأمر الذي سيسمح له بتحديد الاختلافات الموجودة بينه وبين الآخرين، وعليه إن كانت ضعيفة (التّطابق في الأفكار، قدراته المعرفية تعادِلُ قدرات الآخرين، سلوكيّاته متماثلة مع الآخرين) سيشعر بالرّضا. أمّا في الحالة المقابلة، سيظهر لدى الفرد شعور بعدم الرّضا، وهو الأمر الذي سيدفعه إلى وضع كلّ إمكانياته حتى يقلّص هذا الفارق.

وحسب **فيستينغر Festinger** لا يأخذ الفرد بعين الاعتبار إجمالي هذا المجال: فهو يرسم بداخله حدّا لمقارنة ما هو قابل للمقارنة، وهذا ما نسمّيه المجال المرجعي: يختار الفرد مجالا مرجعيا يتوافق مع مجموعته المرجعيّة (وبشكل أكثر تحديدا، الأفراد الذين لديهم آراء ومهارات قريبة من مهاراته الخاصّة)، ويمكن لهذه المجموعة أن تتوافق مع مجموعته الرئيسيّة، مثال: سينظر الطّالب في تقييم قدراته الفكريّة إلى الطّلاب الآخرين، وليس إلى الأساتذة **(Wuillenin, 2006: 57 – 58)**.

وكحوصلة للنّظريات القائمة على أساس العلاقات بين المجموعات يمكن القول إنّه رغم الأساس الذي تعتمد عليه (أي مقارنة)، إلّا أنّها مختلفة من حيث النّتائج: فالمقارنة في نظرية الصّراع على الموارد، ينتج عنها صراع حقيقي، وتمييز سلبي بين المجموعات، وهو الأمر الذي يؤدي إلى ظهور سلوكيّات اجتماعية سلبية، أبرزها المنافسة السّلبية (العدوانيّة اتّجاه المجموعات الخارجية، مقابل التّكاتف داخل نفس المجموعة)، وكلّ هذا راجع إلى أنّ المقارنة أدّت إلى إدراك عدم المساواة في الموارد، وعليه الشّعور بالظّلم. بالمقابل في نظريّة المقارنة الاجتماعية وتطورها، نجد أنّ المقارنة تؤدّي بالفرد أو بالمجموعات إلى تطوير مواردها، في حالة وجود تمايز أو اختلاف كبير بينها وبين المجموعات الأخرى، فعكس النّظرية الأولى التي يشعر فيها أفراد المجموعات بالظّلم، نجد هنا الشّعور بعدم الرضا عن الذّات وبالتّالي السّعي إلى تطويرها.

إلّا أنّه لا يجب إغفال البعد السّلبي لكلتا النّظريّتين على الجانب النّفسي، أو بتعبير آخر على قدرات الفرد وإمكانيّاته، ففي النّظرية الأولى يمكن القول أنّ: الفرد عاجز عن تجاوز المشاعر السّلبية، وأنّ الصّراع هو الحلّ الوحيد لبناء التّوازن لديه، بالمقابل في النّظرية الثّانية، فيجب التّركيز على النّتائج على المدى البعيد، بحيث أنّ التّقييم الذّاتي الدّائم والشّعور بعدم الرضا خاصة في حالة المجموعات المحرومة، سيؤدّي بها إمّا: إلى الشّعور بالظّلم، وعليه تولّد المشاعر السّلبية، أو العجز، وكلّها متغيّرات تؤثّر على الصّحّة النّفسيّة للأفراد.

1-5-2- النّظريّات القائمة على أساس الخصائص الدّاخلية للأفراد:

1-5-2-1-نظريّة الحرمان النّسبي الفردي والدّاخلي (الشّعور بالظلم):

تعود أصول هذه النّظرية إلى دراسة كلّ من **ستوفر وسوشمان وديفيني وستار ووليام (1949) Stouffer, Suchman, Devinney, Star, William** التي أجريت مع الجنود الأمريكيين خلال الحرب العالميّة الثّانية. حيث أظهرت هذه الأبحاث أنّ الجنود الذين لديهم أكبر احتمال للتّرقية (الطّيارين)، كانوا أكثر استياءً من زملائهم الذين ليست لديهم احتمالات كبيرة للتّرقية (الشرطة العسكرية).

إنّ النّقطة الأساسيّة التي ركّزت عليها هذه النّظرية، هي المقارنة الاجتماعيّة، حيث إنّ الطّيارين قارنوا أنفسهم بزملائهم المباشرين الذين تمّت ترقيتهم، وهو الأمر الذي غرس فيهم الشّعور بالظّلم، بينما قارن جنود الشّرطة العسكرية أنفسهم بزملائهم المباشرين الذين لم تتمّ ترقيتهم في كثير من الأحيان، الأمر الذي لم يدفعهم إلى تنمية هذا الشّعور بالظّلم.

تنطبق نظريّة الحرمان النّسبي أيضا على العلاقات بين المجموعات، فإنّ الفرد أكثر من كونه يتماهى مع مجموعته، يدرك عدم الموائمة منه ويطوّر ذلك الشّعور بالظّلم الاجتماعي، وهذا الشّعور يمكن أن يدفعه إلى تنفيذ إجراءات لاستعادة موقع مجموعته: مطالب جماعية، مظاهرات....إلخ **(Wuillenin, 2006: 60 – 59)**.

1-5-2-2- نظرية الهوية الاجتماعية لتاجفيل Tajfel:

قَدَّم هذه النّظرية كلّا من **تاجفيل (1978) Tajfel** ومجموعة من الباحثين في علم النّفس الاجتماعي، إذ درست انتماء الفرد إلى المجموعات الاجتماعية، ومفهوم المجموعة تميّزه العلاقة النّفسية المشتركة بين أعضاء الجماعة، والوعي لدى أفرادها بأنّ لهم هويّة جماعية مشتركة ومصير جماعيّ مشترك، وأنّ الوعي الجماعي المشترك أو الشعور المشترك بالانتماء للمجموعة والذي يشكل العامل

الأهمّ في تعريفها أي: تكتّل بشري أو فئة اجتماعيّة على أنّها مجموعة لها هويّة مشتركة بالمعنى النّفسي لمفهوم الهويّة الاجتماعية.

وتقوم هذه النّظرية على مجموعة من الفرضيّات منها، أنّ الأفراد يسعون لتحقيق هوية اجتماعية خاصة بهم، والمحافظة عليها بصورة إيجابية، وأنّهم يستمدّون هويّتهم من عضويّتهم في مختلف أنواع الجماعات، وأنّ الأفراد يدركون هذه العضويّة عن طريق التّصنيف الاجتماعي، وأنّ الهويّة الاجتماعيّة هي المكوّن الرئيسي الذي تتألّف منه مجموعة من الهويّات منها: الدّينيّة، والقوميّة، والثّقافيّة، والمهنيّة، والوطنيّة **(سعدون وآخرون، 2013: 09)**.

ويؤكّد **تاجفيل وترنر Tajfel & Turner** أنّ هناك ثلاث مراحل للعمليّات العقليّة تستخدم في تقويم الآخرين إلى "نحن" و"هم"، وتتّخذ التّرتيب الآتي:

- **الأولى هو التّصنيف:** نحن نصنّف الأشياء بهدف فهمها وتعريفها. وفي طريقة مشابهة جدّا نصنّف البشر لنفهم البيئة الاجتماعيّة، نحن نستخدم التّصنيف الاجتماعي مثل: أبيض، أسود، عربي، مسيحي، طالب...إلخ، لغرض الاستفادة منهمّ فإذا ما استطعنا تنسيب الأشخاص إلى فئات أو أصناف، فإنّ ذلك يخبرنا أشياء كثيرة عن هؤلاء النّاس، وبشكل مشابه، نتعرّف على أشياء عن أنفسنا من خلال معرفة الفئة التي ننتمي إليها. نحن نؤدي السّلوك المناسب من خلال مرجعيّة معايير المجموعة التي ننتمي إليها، لكنّنا نفعل ذلك فقط، إذا كنّا نستطيع أن نقول من هم المنتمين إلى مجموعتنا، فالفرد يستطيع أن ينتمي إلى عدد من المجموعات المختلفة.
- **الثّانية المطابقة الاجتماعية:** يتبنّى الفرد هويّة المجموعة التي يصنّف نفسه فيها فعلى سبيل المثال: إذا صنف نفسه كطالب، فإنّ فرصة تبنّي هويّة الطّالب تدفعه للبدء بالتّصرف بطرق

يعتقد أنّ الطّلبة يمارسونها، (وتماشي معايير المجموعة). سوف يكون هناك أهمّيّة عاطفية للانتماء والتّصنيف ضمن هذه المجموعة، وتقديره لذاته سيرتبط بعضويّة الجماعة.

- **الثّالثة المقارنة الاجتماعية:** بمجرد تصنيف الفرد لنفسه جزءً من مجموعة، وعَرَف وحدّد هوّيته ضمنها، يقوم بمقارنة جماعته بالجماعات الأخرى، إذا ما تمّت ضمن تقديره لذاته، فإنّه سيحتاج إلى المجموعة للمقارنة بشكل تفضيلي مع المجموعات الأخرى. وهذا أمر حاسم للمحاباة والتّحيز، فبمجرد تعريف المجموعتين لأنفسهم متنافسين، يصبحون في وضع يجبرهم على المنافسة لغرض إدامة تقديرهم الذّاتي. المنافسة والعدائية بين المجموعات هي ليست مسألة منافسة على المصادر، مثل الأعمال أو الوظائف لكنّها أيضا نتيجة تنافس الهويّات **(سعدون وآخرون، 2013: 11).**

1-5-2-3- نظرية تصنيف الذّات لترنر Turner :

وتُعرَف بعضويّة شخص ضمن جماعة اجتماعيّة معيّنة، حتّى يكون عنصر فاعل في الهويّة الاجتماعيّة. وقد طوّر **ترنر (1984) Turner** نظريّة تصنيف الذاّت، من نظريّة الهويّة الاجتماعيّة في منتصف الثمانينيات، والتي تعكس التّحول من التأكيد على العلاقات بين الجماعات والتغير الاجتماعي إلى التأكيد على العمليات الأساسية للجماعة والطبيعة السيكولوجية لعضوية الجماعة، حيث إن الأفراد يشعرون بعضويتهم للجماعة عند إدراك أوجه التشابه بينهم وبين أفراد آخرين، كما يشعرون بعضويتهم للجماعة عند إدراك أوجه الاختلاف بينهم وبين الآخرين المختلفين عنهم.

وغالباً يكون من الضّروري تصنيف الأفراد بواسطة الهويّة الإثنية أو العرقية، لدراسة الاختلافات داخل الجماعة، فالحافز الأوّلي لتأليف النّظريات المقدمة كان بواسطة الأبحاث التّجريبية للسّلوك داخل الجماعة، والتّجارب المخبريّة، والتي تقوم على نزعة تفضيل الجماعة الدّاخلية على الجماعة الخارجيّة، في التّقييم والسّلوك، فالإدراك المجرّد للانتماء لجماعتين متحيزتين والتي تمثل

التصنيف الاجتماعي لكلّ جزء، كفيل لشنّ التّمييز البين جماعي والذي يفضل الجماعة الداخلية على الجماعة الخارجية **(موسى، 2011: 26 -27)**.

يفترض **ترنر وزملاؤه** أن هناك ثلاث مستويات من التّصنيف يمكن للفرد اعتمادها لتحديد موقعه في المجموعات:

- **المستوى الشخصي (المستوى الأدنى):** يعتبر الفرد نفسه في هذا المستوى فردا من بين الأفراد الذين يميز نفسه عنهم، ولكن سيكون فريدا. انتماء للمجموعة في هذا المستوى ليس له صلة بالعلاقات،
- **مستوى مجموعة المتوسط:** يعتبر الشّخص نفسه كفرد في مجموعة يشترك معها في نقاط مشتركة، وعليه لن يكون الفرد هنا فريدا. ينتج من هذا الوضع تصورا ثنائي التفرع بين مجموعة داخلية يختلف عن المجموعات الخارجية،
- **المستوى الاجتماعي (أعلى مستوى):** يعتبر الفرد إنسانا بين البشر، أي أنه ينتمي إلى مجموعة ما قبل المجموعة. حيث يتم فيها محو الحدود الموجودة بينهم: لا يهم الفروق الجنسية، والمهنية، والثقافية **(Wuillemin, 2006: 70)**.

وفي الأخير وبعد التّطرق إلى أبرز التّوجهات التي تنتمي إلى النّظريات القائمة على أساس الخصائص الداخلية للأفراد، نلاحظ أنّ الأفراد وقبل مرورهم إلى المقارنة بين المجموعات، يمرّون بالمقارنة داخل المجموعة (أي بين الأفراد من نفس المجموعة).

حيث نلاحظ في نظريّة الحرمان النّسبي الفردي والداخلي، أنّ هذه المقارنة تولّد الشّعور بالظّلم، وهذا في حال المجموعات المتفوّقة، حيث إنّ الفرد وبعد مقارنته لنفسه مع أفراد مجموعته، يتولّد لديه الشعور بالحرمان والاستياء، لعدم تطوّره كالآخرين أو لعدم توفّره على المميزات التي تجعله عضوا فيها، وفي هذه الحالة نجد المنافسة داخل نفس المجموعة وهو الأمر الذي يكون غائبا لدى المجموعات المحرومة.

أمّا في نظرية الهوية الاجتماعية والانتماء إلى المجموعات الاجتماعية، فنلاحظ أنّ هذا الانتماء له دور كبير في بناء الهويّة النفسية والاجتماعية للأفراد، حيث يسعى الأفراد إلى تنمية وتطوير مجموعاتهم، دون التّركيز على ذواتهم فقط، وهذا كون أنّهم ينتمون إلى مجموعات مختلفة في نفس الوقت، إلا أنّ المقارنة بين المجموعات في هذه الحالة يكون لغرض إدامة تنمية تقدير الذات، وليس مجرد المنافسة والعدائيّة. وهو نفس التّوجه الذي ركّزت عليه نظريّة تصنيف الذّات، التي تعتبر امتداد لنظريّة الهويّة الاجتماعيّة، إلّا أنّه هنا نجد التّركيز على مسألة إدراك التّشابه والاختلاف مع الآخرين، في مسألة الشّعور بالانتماء إلى مجموعة معيّنة.

1-6- العمليّات والظواهر التي تنتج عن التّصنيف الاجتماعي:

يرى **تاجفيل Tajfel** أنّ أساس نشأة القوالب النّمطية، هو عملية التّصنيف، وقد أدرك أنّ الأساس المعرفي للقوالب النّمطية هو التّصنيف، فنحن نركز على الخصائص التي تجعل من الأفراد متشابهين، ونميل إلى تمييزهم عن الجماعات الأخرى المختلفة عنهم، وعندما نصنف الأفراد عن طريق استخدام تصنيف الجماعة هذه، فإنّنا نبرز التّشابه بينهم داخل فئتهم أو جماعتهم، وكذلك نبرز الطريقة التي يختلفون عنها الجماعات الأخرى، وبالطّبع يوجد ترتيبا لا نهائيا من الفئات الاجتماعيّة، التي تتمّ بهذا الشّكل، فنحن لدينا فئات للمهينة وفئات للأدوار الاجتماعية، وفئات للطّبقات الاجتماعية، وللدّيانات وللعمر.....الخ، وبإمكان القوالب النّمطية الارتباط بأيّ من هذه الفئات **(جواد، 2019: 503)**.

ولا يقتصر دور التّصنيف في نشأة القوالب النّمطية عند هذا الحد، بل هنالك أشياء أخرى قائمة على التصنيف ندركها في عالمنا، تسبّب نشأة القوالب النّمطية، وهذه الأشياء هي:

- **خداع تجانس الجماعة الخارجية** ويشير هذا النوع من الخداع، إلى ميلنا لإدراك أعضاء الجماعات الخارجية، على أنّهم أكثر تشابهاً أو تجانساً مما يكون عليه أعضاء الجماعات الدّاخلية، إنّ مجرّد

تقسيم الجماعات يمكن أن يحدِث انطباعا عن تجانس الجماعة الخارجية، بمعنى أنّ (هم) كلّهم متشابهون، ويختلفون عنّا وعن جماعتنا، وذلك لأننا نرتبط بشكل عام بالأفراد الذين نعتقد أنهم يشبهوننا، ولا نرغب في الأفراد الذين يختلفون عنّا، وهذه النّتيجة طبيعيّة، للتّحيز الذي يحدث داخل الجماعة. وهذا ما أكّدوه كثير من العلماء أمثال **كامبل Campbell** الذي يرى أنّ الوجه المهمّ للتّنميط (القوالب النمطية) ، كان ناتجا من هذا الخداع الذي يقوّي التّباين بين الجماعات.

- **الارتباطات الزائفة**: وتشير هذه الارتباطات الزائفة إلى نزعتنا إلى إدراك العلاقات الارتباطات بين متغيرات غير موجودة في الواقع، فهي اعتقاد زائف أو خاطئ بأنّ ثمّة ارتباط بين متغيرين. وقد بيّنت الدراسات أنّ هذه الظاهرة تتسبب في نشأة القوالب النّمطية، فمن المعروف أنّ عندما يكون هناك حدثان متزامنان في الحدوث معا، فإن النّاس يعتقدون أنّ بينهما ارتباط، وقد وسع كلّ من **هاميلتون وجيفرود Hamilton and Gifford** من هذه الفكرة النظرية بالأدلة، على سبيل المثال، قد يرى البيض أن هناك علاقة بين الجريمة ولون البشرة السوداء بسبب أن كلا الحدثين في نظرهم شيء غير عادي الحدوث، كذلك فإنّهما يعدان حدثين مميّزين.

وباختصار، ينتج الارتباط الزّائف بسبب ميلنا إلى تركيز الانتباه على الأحداث المميّزة وغير العادية، وهذا الميل إلى تركيز الانتباه على هذه الأحداث قد يلعب دورا أحيانا في نشأة القوالب النّمطية.

- **الاعتقاد في عدالة العالم**: إنّ ظاهرة الاعتقاد في عدالة العالم، أصبحت واضحة في التّراث السيكولوجي والسسيولوجي، وذلك في تحليل العديد من الظّواهر الاجتماعية، مثلا: التعصب، والعنف، والفقر، والاغتصاب ....الخ، وتقرِّر **لندا كارلي وزملاؤها Linda Carley and her colleagues** أنّ هذه الظاهرة قد تؤدي إلى تحريف انطباعاتنا، وتكون سببا في حدوث نشأة القوالب النمطية **(جواد، 2019: 503 - 504)**.

وعليه أبرز ما يميّز التصنيف الاجتماعي من جوانب إيجابية، التي تكون بمثابة دعم لتبسيط العالم للفرد، ومساعدته لفهمه بشكل أفضل، نجد الجوانب السّلبية التي قد تكون سببا في ظهور الصّراع، سواء على المستوى الجماعيّ أو الفردي، فقد تكون للصّور النمطية التي تنتج عنه، والأحكام المسبقة المرتبطة به، دورا هامّا في ظهور بعض المشكلات النّفسية، بالإضافة إلى اختلال التوازن الاجتماعي.

2- الصّورة النّمطية والتّنميط:

2-1- مفهوم التنميط الاجتماعي:

يعرف **شاكر مصطفى سالم** النمّط بأنه: نوع من الإلزام النّفسي يتحوّل مع الزّمن إلى إلزام اجتماعي، وهذا يتمّ عبر تراكم سلوك الجماعة والذي ينعكس على سلوك أفرادها، بمعنى أنّ الجماعة تمرّ بعمليّة تنميط مستمرّة عبر طقوسها الاجتماعيّة والثقافية. فإنّ مفهوم النّمط هو مجموعة من الأفكار والفعاليّات والأشياء الماديّة التي تتجمع بأسلوب منطقيّ، وترتابط بطريقة معينّة، لا يمكن تمييزها باعتبارها أجزاء مكونات بل تبدو كُتَلا ذات طراز عام متناسق. **(جواد، 2019: 500)**.

كما يُعرّف **ليبمان (1922) Lippman** التّنميطات بأنّها: مخطّطات لأفكار تسمح بتبسيط الواقع. وهي ضروريّة لمعالجة المعلومات التي نتلقّاها من البيئة **(Wuillemin, 2006 : 78)**.

ويتمّ تعريف التّنميط في العلوم الإنسانية على أنّه: " الصّورة التي يتبناها الفرد في موقف معين، بالاعتماد على معطيات محدّدة واضحة ومقبولة. أي أنّ التّنميط هو الصّورة التي تتشكل تلقائيّا وذلك بالاعتماد على إطار مرجعي، وبالتّالي فهو ناتج عن مجموعة من المعطيات المعرفيّة المنظمّة بواسطة مجموعة اجتماعية معيّنة.

وبالتّالي انطلاقا من هذه القاعدة، يتمّ بناء الصّور العقليّة، ومن تمت الصّور النّمطية التي يتم استخدامها لتصنيف الأفراد بصورة سريعة" **(Absil, 2015: 02)**.

ويعرف كل من **لاينز، إزربيت، شادرون Leyens, Yzerbyt, Schadron(1994)** الصّور النّمطيّة بأنّها: مجموعة من المعتقدات المشتركة المرتبطة بمجموعة من الخصائص الشّخصية، وعادة ما تكون سمات في شخصية، وأيضا سلوك مجموعة من الأفراد **(Wuillemin, 2006 : 16)**.

ويؤكّد الباحثون **هاري، ستاك، سليفان Harry, Stack, Sullivan** بأن الصّورة الذّهنية التي يملكها الفرد عن نفسه وعن الآخرين والتي يؤمن بها عدد كبير من النّاس تعرف بالنّمطية **(عبد الستار، 2006: 132)**.

2-2- مفاهيم مرتبطة بالتّنميط الاجتماعي:

2-2-1- الوصم:

إنّ كلمة الوصم مشتقة من الفعل يصِم، والذي هو مشتق من كلمة اللاتينية Stigma والتي تعني" التّعليم أو الوشم بالكوي ".

كما أنّه قول أو فعل يؤدي تحويلا: نقص، أو عجز، أو إعاقة، إلى خاصية سلبية لدى الفرد، وهو مصدر لوم أو تهميش للفرد أو مجموعة من الأفراد، بسبب خصائصهم أو معتقداتهم، والتي في تصوّرهم تتعارض مع المعايير الثّقافية للمجتمع الذي ينتمون إليه.

وفقا **لإرفنج جوفمان Erving Goffman** هناك نوعان من الوصم:

3- **الوصم المرئي:** مثل بعض السّمات الجسدية: التشوه الجسدي، ولون البشرة، والنّدوب. أو السّمات الشّخصية التي تظهر مباشرة أثناء التّفاعل بين الأفراد: العِرق، والدّين، والسّمنة،

4- **الوصم غير المرئي:** وهو الذي لا يمكن ملاحظته بالعين المجردة مثل: المرض العقلي والنفسي **(Absil, 2015 :02)**.

2-2-2- التمييز والعنصرية:

أصل كلمة التمييز من الكلمة اللّاتينية " Discriminis " والتي تعني الفصل والتّفريق. فهو التّمييز بطريقة غير عادلة أو غير شرعية مثل: فصل فرد أو مجموعة اجتماعية عن الآخرين بالمعاملة السيئة.

والتمييز سلوك أو استجابة ناتجة عن وصمة العار، أو الصورة النّمطية أو التحيز، والذي ينتج على سبيل المثال عن طريق رفض توظيف شخص عانى من الاكتئاب لأنّه سيكون غير فعال **(Absil, 2015 :03)**.

2-2-3- الأحكام المسبقة:

في العادة ينظر إلى الأحكام المسبقة والصّورة النّمطية على أنّهما متطابقين، حيث إنّه ينظر إليها بهذه الطريقة عندما يتعلق الأمر بالمواقف المرتبطة بالصّورة النّمطية، ولقد طرح **ألبورت (1954) Allport** العلاقة القائمة بين الأحكام المسبقة والمواقف، من خلال تعريفه للأحكام المسبقة بقوله إنّها موقف سلبي، وهو استعداد يدفع الأشخاص إلى إظهار سلوك تمييزي اتجاه مجموعات اجتماعية معينة وأعضائها.

لاحقا قام **فيشر (1987) Fischer** باقتراح تعريف أكثر دقّة للأحكام المسبقة فقال: هي موقف الفرد الذي يشمل على بعد تقييمي، غالبا سلبيّا، وهذا اتجاه أنواع من الأشخاص أو المجموعات، اعتمادا على انتمائه الاجتماعي، لذلك فهو تصرف مكتسب والغرض منه هو تأسيس تمايز اجتماعي **(Wuillemin, 2006: 15)**.

وبشكل عام هو الرأي الذي يتمّ قبوله وتبنّيه بصفة عامّة دون فحصه، لذلك فهو حقيقة الحكم المسبق، فيما يتعلّق بمعتقدات الفرد أو التأثيرات المرتبطة بالقيم، التي تتخذ معنى في حياته **(Absil, 2015 :03)**.

وفي الأخير ومن خلال دراسة الأدبيات المتعلقة بالأحكام المسبقة، يتبيّن لنا أن لديها الخصائص المحدّدة التي يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1- تسلّط الضوء على البُعد التقييمي للموقف: أي أنّها تتوافق مع رد فعل عاطفي، بمعنى أنها تكون إما إيجابية أو سلبية، لا يمكن أن تكون محايدة، إنها تعكس قبولا أو على العكس من ذلك رفضا لهدف التّحيز،

2- تسلّط الضّوء على المصدر والهدف: أي أنّ الأفراد المحدّدين بانتمائهم إلى مجموعة معينة، يقومون بنقلها عن طريق التّرحيل الاجتماعي، هذا يعني أنّه يمكن نشرها دون معرفة موضوعية بالهدف، ودون أن يكون هناك اتّصال مباشر،

3- لا يمكن استيعاب الأحكام المسبقة دون النّظر إلى الخصائص المحددة للسّياق الاجتماعي: أي العلاقات الاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية....إلخ، الموجودة بين المجموعة التي تحملها والمجموعة التي هي موضوعها**(Wuillemin, 2006: 15 - 16)**.

2-3- علاقة الصّور النّمطية بالقوالب النّمطية:

الصّورة النّمطية أو القوالب النّمطية مصطلح سجّل لأوّل مرة عام 1789 من قبل الفرنسي **ديدوت Didot** ، والذي كان يمتهن الطّباعة، إذ احتفل في ذلك العام بمناسبة اكتشاف مطبعي، أطلق عليه النّمطية، ثمّ بعدها عرف المصطلح طريقه في مفردات الطّبّ النّفسي وعلم النّفس وعلم الاجتماع، أُخِذ تعبير " القوالب النّمطية " من اليونانية التي تعني الصّلب والقوي ليشير إلى ذلك النّوع من الطباعة " الصفائح المعدنية " لتكون سجلا لا يمكن تغييره، وعلى الصّعيد النظري، كان **ولتر ليبمان Walter Lippmann** أوّلُ من استخدم المصطلح في كتابه "الرأي العام " سنة 1922، حيث أوضح أنّ الإنسان يتعلم أن يرى بذهنه القسم الأعظم من العالم الذي لا يستطيع أن يراه أو يلمسه، وتبعه آخرون أمثال **ككاتر وبريلي Katter and Briley** عن تحليل العمليات المعرفية في الثلاثينيات، ودراسة **ألبورت Allport** عن التّعصب في الخمسينيات **(جواد، 2019: 501 - 502)**.

ويرى **تاجفيل Tajfel** أنّ التّصوّر النمطي يبنى على أساس عمليات عقلية معرفية طبيعية، تميل إلى جمع الأشياء مع بعضها، وإلى المبالغة في زيادة الفروقات بين المجموعات الدّاخلية والخارجية، والمتشابهات ضمن المجموعة الواحدة، فيتمّ تصنيف البشر بنفس الطريقة. نحن ننظر إلى المجموعة التي ننتمي إليها كونها مختلفة عن الآخرين، والأعضاء من نفس مجموعتنا أكثر تشابها ممّا هم عليه في الحقيقة. وضمن إطار التّصنيف الاجتماعي تظهر الاتّجاهات التّحيّزيّة والعقليّة " نحن" و "هم" **(سعدون وآخرون، 2013: 11)**.

وعرّفها **ألبورت Allport** بأنّها تبسيط مفرط للخبرات النّاتجة من جهة، بالإضافة إلى تعريفه لها أنّها معتقد مبالغ فيه يرتبط بفئة ما.

وقد عرّفها **جورهام *Gorham*** على أنّها عملية تستخدم فيها الخرافات العرقية، إذ يتمّ تحويلها إلى واقع اجتماعي، كما يتمّ تحويلها إلى معتقدات عن أعضاء جماعات عرقية أخرى.

وعادة ما يتمّ تداول مصطلح القوالب النمطية عند الحديث عن التنميط بصفة عامة، وحتى هناك من يفصل بين كلّ من الصورة النمطية والقوالب النمطية إلا أنه يمكن اعتبارها مصطلحين يحملان نفس المعنى أو متكاملين، أي أن الصورة النمطية هي نفسها القالب النمطي.

وتعرّف القوالب النمطية بأنّها تعميمات ثابتة نسبيا ومبالغة التبسيط فيها تتعلق بمجموعات أو فئات من الناس. وفي الممارسة العملية، فإنها تركز بوجه عام على السِّمات السلبية غير المواتية، على الرّغم من أنّ بعض السّلطات تشمل في تصوراتها القوالب النّمطية، التعميمات الاجتماعية الإيجابية أيضا.

كما يعرّف **دوركهايم *Durkheim*** القوالب النّمطية بأنها: هي حالة استيعاب ذهني وعقلي للفرد والجماعة، نحو الجماعات الأخرى، ويتيح إمكانية التّعرف على المشتركات التي تصبح فيما بعد (تماسات ثقافية) للالتقاء والتواصل ما بين الجماعات، بل إن هذه الثقافات العضوية –الوظيفية، هي الشرط الأول قبل أي شرط لإدارة مجتمع متطوّر **(سعدون وآخرون، ، 2019: 500)**.

ولقد أظهرت الأبحاث أنّ للصّورة النّمطية مجموعة من الخصائص التي يمكن تلخيصها في:

1- ترتبط ارتباطا مباشرا بالأحكام المسبقة، وتحمل بشكل خاص البُعد المعرفي للموقف.

2- يفترضون مصدرا وهدفا.

3- تعسّفية، أي أنّها تنسب إلى أفراد لأنهم أجزاء من مجموعة اجتماعية.

4- مقبولة اجتماعيا أي أنها مشتركة بين عدد كبير من الأفراد.

5- يمكن أن تستهدف المجموعة نفسها، وأيضا مجموعات اجتماعية أخرى.

6- تختزل المجموعة المستهدفة إلى سلسلة من السّمات، دون مراعاة الفروق الموجودة داخل المجوعة.

7- تبني، وتؤدي، وينتج عنها رسم صور تلقائية حول المجموعة المستهدفة، وبالتالي من المفترض أن تسمح للأشخاص بمعرفة السلوك الذي يجب اتخاذه أمام الهدف **(Wuillemin, 2006: 17)**.

2-4- نتائج وآثار الصور النمطية على الفئات المستهدفة:

2-4-1- النتائج على المستوى الفردي:

2-4-1-1- انخفاض مستوى تقدير الذات والشعور بالهزيمة والهوية السلبية:

تظهر الدراسات التي أجريت على الصّور النمطية أن الأفراد المستهدفين من خلال الصورة النمطية السلبية يطورون نزعة للفشل، ويميلون إلى الابتعاد، أو يطورون ذات انهزامية.

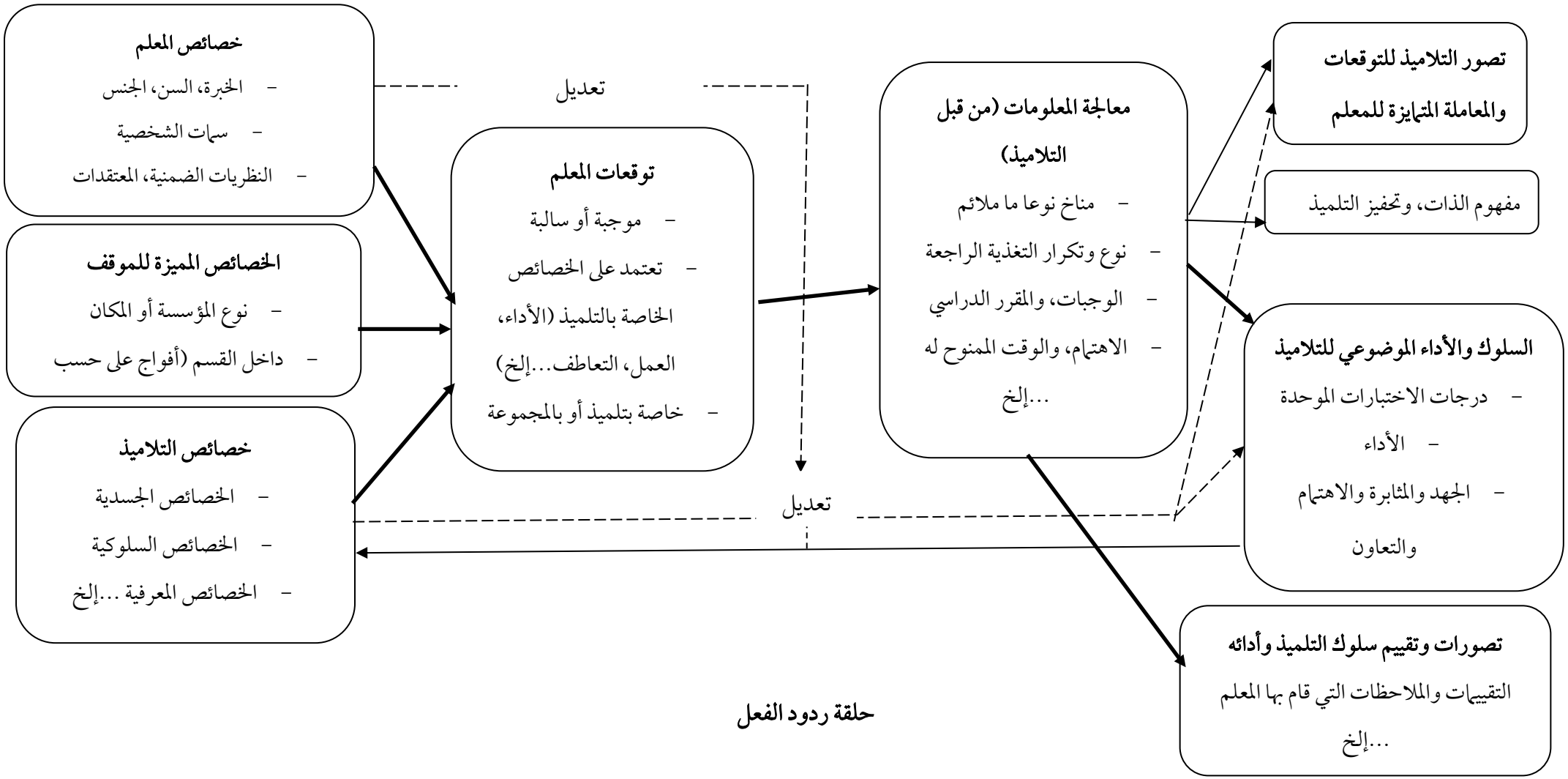
والتفسير النفسي لهذه الظاهرة هو: الفرد يخاف من النجاح لأنه من خلال نجاحه لن يصبح متوافقا مع التحيز والصورة النمطية، وعليه يخشى أن يتم رفضه أكثر من قبل أعضاء المجموعة الخارجية أو حتى من أن يكون ضحية لهم، بالإضافة إلى الرفض الذي يمكن أن يتلقاه من أعضاء مجموعته **(Wuillemin, 2006: 102)**.

2-4-1-2- تأكيد الصورة النمطية (أثر بيجماليون Effet Pygmalion ونموذج تهديد الصورة النمطية):

يمكن تعريف **أثر بيجماليون Effet Pygmalion** بأنه تلك التنبؤات التي تحقق ذاتها، كما أنه يسلط الضوء على التأثيرات التي تنتج عن معتقدات المعلم حول التقدم الأكاديمي للتلاميذ. أي أن المعلم يعبر عن توقعاته اتجاه طلابه مما سيقوده إلى معاملتهم بشكل مختلف (ويمكن أن يكون هذا بصورة شعورية أو غير شعورية)، كل هذا الاختلاف في المعاملات سينتبه ويتأثر به التلاميذ بشكل أو

بآخر (شعوريا أو غير شعوريا)، وهو الأمر الذي سيؤثر على دوافعهم وتصورهم لذواتهم، وعليه سيطور هؤلاء التلاميذ عموما سلوكا يتماشى مع توقعات المعلم، بالإضافة إلى كل هذا فإن هذه التوقعات تؤثر على تقييم المعلم للتلاميذ من خلال الدرجات والتقديرات التي يمنحها إياهم **(Guillaume, 2015: 02 – 03)**. ولفهم هذه العملية أكثر سنعتمد المخطط الموالي الذي يشرح **أثر بيجماليون Effet Pygmalion** من حيث تأثيراته، وميكانيزماته بالإضافة إلى التعديلات التي تنتج عنه:

الشكل رقم (1): مخطط توضيحي لأثر بيجمليون (الميكانزمات، والتأثيرات والتعديلات) (Guillaume, 2015 : 02)



وكتحليل للمخطط يمكن القول إن توقعات المعلمين يمكن أن تكون إيجابية (في حالة التوقعات الإيجابية فنحن نتحدث عن **أثر قولم Effet Golem**) أو سلبية (في حالة التوقعات السلبية فنحن نتكلم عن **أثر بيجماليون Effet Pygmalion**): فإذا كانت توقعات المعلم إيجابية اتجاه التلاميذ فسيتم منحهم المزيد من فرص التعلم، أو تمنحهم فرصة مواجهة التحديات المتزايدة، بالإضافة إلى تزويدهم بتعليقات تشجيعية، فيتم الثناء عليهم في كثير من الأحيان بعد النجاح وسيتم كذلك تشجيعهم في مرات حتى بعد الفشل. وسنلاحظ العكس في حالة التوقعات السلبية التي ستضع التلاميذ في ظروف تعليمية غير ملائمة وتؤثر على أدائهم بطريقة سلبية **(Jie Chanf, 2011: 198 – 199)**.

وفي الأخير تجدر بنا الإشارة إلى أن **أثر بيجماليون Effet Pygmalion** لم يعد مقتصرا على العملية التعليمية بل تعداها ليشمل جل المجالات الحياتية والاجتماعية، حيث لاحظ المختصون أن العلاقات الاجتماعية بصفة عامة تتأثر به. ففي الأساس يمكن ملاحظة **أثر بيجمايون Effet Pygmalion** في كل علاقة مزدوجة سواء كانت بين فردين أو مجموعتين، وهو الأمر الذي دفع بالمختصين لدراسة هذه العملية خارج المؤسسات التربوية ومحاولة إيجاد نتائجه على الحياة الاجتماعية للأفراد، ولكن والأهم من كل ذلك على حياتهم النفسية، وكل هذا بغرض معرفة مدى تأثير المجتمع في تزايد نسب الأمراض النفسية.

2-4-1-3- استراتيجيات الهروب (تفضيل المقارنة والإبداع والمنافسة الفردية):

هنالك مجموعة من الاستراتيجيات التي يعتمدها الفرد من أجل مواجهة التحديات الاجتماعية، فإذا تم اعتمادها بصورة فعالة فإن الفرد سيتجه إلى مواجهة المواقف ومعالجتها بصورة إيجابية، أما في حالة العكس فإننا سنلاحظ اتجاه الفرد إلى الهروب من هذه المواقف، وفيما يلي سنتناول أبرز هذه الاستراتيجيات:

❖ **ردود فعل التهديد:** عند مواجهة مواقف تهديد لا يتفاعل كل الناس بنفس الطريقة، البعض يطورون تقديرا إيجابيا للذات ورضا عاما عن وضعهم. أي أن استراتيجيات الهروب من الصور النمطية إلى معالجة خاصة للمعلومات التي قدمها الفرد للموقف، فالفرد هنا يلجأ إلى نظرية المقارنة الاجتماعية لمعالجة الوضع، بل ويمكنه أن يذهب إلى أبعد من ذلك حيث يسعى إلى التفوق داخل مجموعته الاجتماعية من خلال تطوير الخصائص القيمة.

❖ **المقارنة الملائمة:** نقطة المقارنة حاسمة لتقدير الذات، فإذا أجرى الفرد مقارنات مع الآخرين الذين يفضلونه فهذا له آثار إيجابية على احترامهم لذواتهم، هنا لا يشعر بأنه أمام موقف ضار. بالمقابل إذا أجرى مقارنات غير ملائمة فإن هذا سيولد لديه تصورا سلبيا عن نفسه ووضعه (استياء، وعداوة، وعدم الرضا). أما عن هذه المقارنات فيمكن أن يكون مصدرهما حالتين رئيسيتين، وليس بالضرورة أن يتحكم بهما الفرد:

أ- الفرد يقوم بمقارنة اجتماعية داخلية: هذا يعني أنه يقارن نفسه بالأفراد الأكثر تشابها معه بشكل عام. يمكن أن تكون هذه المقارنة إما ملائمة أو غير ملائمة، وهذا وفقا للمعيار المحدد الذي يقارن به الفرد نفسه،

ب- يقوم الفرد بإجراء مقارنة اجتماعية خارج المجموعة: في هذه الحالة هناك عدة احتمالات ممكنة، إما أن تكون نقطة المقارنة مجموعة أعلى بالنسبة للمعيار المميز (مقارنة تصاعدية)، أو أنها تكون أقل (مقارنة تنازلية). في الحالة الأولى تكون الآثار سلبية أما في الثانية فإيجابية.

❖ **أعلى مستوى من المطابقة الذاتية:** يسمح التطابق الذاتي الأعلى للفرد بحل الصراع الذي يواجهه برغبتين متناقضتين: من ناحية الرغبة في الإرضاء، مما يؤدي به إلى الامتثال للمعايير والقواعد التي اعتمدتها المجموعة، ومن ناحية أخرى الرغبة في الحفاظ على هويته، مما يؤدي به إلى الرغبة في التمايز الاجتماعي. سيحاول الفرد تلبية هذين الشرطين في نفس الوقت، مما

قد يدفعه إلى الادعاء بأنه أكثر امتثالًا من الآخرين لهذه المعايير. سيكون الحل الوحيد الذي من شأنه أن يسمح له أن يكون مختلفا عن الآخرين مع الحفاظ على الأعراف الاجتماعية.

- **التنقل الفردي:** هو الحل النهائي الذي يتخذه الفرد لاستعادة احترام الذات، يتعلق الأمر بمغادرة مجموعته، لكن هذا الحل ليس دائما ممكنا بطريقة مادية، لذلك يتبنى الفرد أحيانا تغييرا رمزيا، أي أنه لا يغادر المجموعة التي ينتمي إليها بل مرجعيته **(Wuillemin, 2006: 112 – 115)**.

2-4-2- النتائج على مستوى المجموعة:

2-4-2-1- التوافق والتكيف والتقبل الثقافي:

يمكن أن تؤدي المواجهة مع الصورة النمطية السلبية الصادرة من مجموعة مهيمنة إلى توافق المجموعة المهيمنة عليها أو حتى تبني الصورة النمطية السائدة. وهذا ناتج إلى أن الصور النمطية لها وظيفة التبرير داخل المجتمع، ويمكن أن يتم هذا التبرير من أجل الاستقرار، وهو الذي يعرف باسم " السلام الاجتماعي".

ولا تقتصر الصور النمطية على مشاركة مجموعتين، بل وعلى العكس يشارك فيها كل المجتمع والتي يتم إدراجها فيه. حيث إن العلاقة بين المجموعات جزء من بيئة معقدة تشمل مجموعات اجتماعية أخرى، لدرجة أن التعديل في نقطة واحدة في الشبكة يعني إعادة تنظيم الهيكل بأكمله.

ويمكن تبسيط الفكرة في أن تبني المجموعات المهيمنة للصورة النمطية السائدة مرتبط بنظرية الإيمان في عالم عادل التي طورها **ليرنر (1980) Lerner**: إن الناس لديهم إيمان قوي جدا بعدالة الأحداث، وأي شيء يحدث هو مبرر والذي يمكن شرحه أكثر في المقولة المشهورة " لا يوجد دخان بلا نار"، مما يعني أنه إذا تم فهم بعض الأفراد بطريقة معينة، فذلك لأنهم في مكانهم المناسب وأنهم

فعلا يمثلون هذا الوصف، وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى نوع من القدرية من جانب مصدر الصورة النمطية وهدفها **(Wuillemin, 2006: 115 – 116)**.

2-4-2-2- الشعور بالظلم والحرمان النسبي الجماعي:

إن المقارنات الاجتماعية غير المواتية للناس تؤثر على مشاعرهم اتجاه العلاقات العامة، وإن هذه المشاعر هي القوى الدافعة إلى ظهور التيارات المنادية بحقوق الأفراد **(Bertran & al, 2017)**.

أي أن أسسها يكمن في نشاط المقارنة الاجتماعية للأفراد، وعليه فهو أصل مشاعرهم اتجاه العلاقات العامة، أو بشكل أدق عدم رضاهم عن ظروف حياتهم الاجتماعية ومشاعرهم بالظلم، لا يتعلق فقط بردود أفعالهم اتجاه وضعهم، إنما تعتمد على المقارنات الذاتية التي يجريها الأفراد مع الآخرين وعلى خصائص هذه الأخيرة (أي الموقف المفضل والذي يقابله الموقف غير المواتي الذي يراه الأفراد لأنفسهم فيما يتعلق بالآخرين). يمكن وضع عدة شروط لظهور الشعور بالعلاقات العامة، فهي ذات صلة بكل من:

1- شعور الفرد (أو المجموعة) أنه قد حرم من شيء ما عندما لا يمتلكه أو لم يعد يمتلكه،
2- حقيقة أنه يعتقد أن أشخاصا (أو مجموعات) آخرين يحتجزونه (سواء كان هذا هو الحال أم لا)،
3- المكانة أو الشيء الذي يريده والذي يعتقد أنه يستطيع الحصول عليه.

بالإضافة إلى ذلك، يزداد الاستياء والشعور بالظلم عندما يدرك الأفراد أن مسارا مختلفا للأحداث السابقة كان من شأنه تحسين حياتهم اليومية، كما أنه يكون الشعور بالعلاقات العامة أكثر نشاطا في رغبة الأفراد في التغيير عندما يكون وضعهم قد تحسن بالفعل ويمكن أن يتحسن، أو عندما يرون أن هذا التغيير ممكن بالنسبة لهم أو في متناول أيديهم **(Verlhiac, 2006: 23)**.

2-4-2-3- استراتيجيات الهروب (التمايز وعدم المقارنة الاجتماعية):

تم وصفها من قبل **ليمين Lemaine** والتي جاءت بعد نظرية **فيستنغ Festinger**، حيث ركز **ليمين Lemaine** على المواقف التي تنطوي على حالة المقارنة الاجتماعية والتي تشكل تهديدا لهوية المجموعة التي تم النظر فيها. تتم استعادة الهوية من خلال البحث عن اختلاف أكبر، من خلال التأكيد على عدم التجانس، ويتم إبراز الاختلافات من خلال إبراز الأصالة التي تسمح للمجموعة بالابتعاد عن مخططات التقييم المعتادة، والوصول إلى هذه الإستراتيجية يكون من خلال ظهور أحد الأنماط التالية:

1- المسافة بين المجموعة وهدف المقارنة منخفضة، وإذا كانت الأبعاد التي تجرى عليها المنافسة ذات أهمية قصوى، فإن المنافسة تكون على هذا البعد،

2- المسافة بين المجموعة وهدف المقارنة كبيرة جدا، وهناك ثلاثة سيناريوهات محتملة:

أ- يمكن للمجموعة الدنيا أن تتخلى عن اللعبة، أي أن تستسلم وتقبل عدم المساواة في القدرات من خلال إيجاد سلسلة من المبررات،

ب- يمكن للمجموعة الأدنى أن تحاول تقديم سلسلة من الابتكارات من خلال محاولة وضع نفسها على بعد آخر حيث تتفوق، أي على مستوى آخر يصعب مقارنته بالأبعاد التي تم النظر فيها سابقا،

ت- يمكن للمجموعة المتدنية تبني الحل الثاني بدفعه إلى أقصى الحدود، أي أنه بعد إنشاء هذا البعد الجديد، ستسعى إلى الاعتراف به وقبوله اجتماعيا، بحيث يمكن أن تحل محل الأبعاد التي تم النظر فيها سابقا وبالتالي تمنحها ميزة كبيرة **(Wuillemin, 2006: 117 -118)**.

2-5- العوامل المؤثرة في تكوين الصور النمطية:

بصفة عامة هناك مجموعة من العمليات التي تساهم في ظهور وتكوين الصور النمطية ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

2-5-1- الأحكام المستقطبة:

التّحيزات ضد المجموعات الاجتماعية بصورة إيجابية أو سلبية، وبالتّالي النّمطية التي تجسدها ستحافظ على هذه القيمة المرتبطة بالمجموعة **(Wuillemin, 2006: 90)**.

2-5-2- القيود النفسية:

الإنسان يملك نفسا معقدة فيها الكثير من الرغبات المكبوتة والعواطف المشبوهة والاتجاهات الدفينة، ففكرة أنه مقيد بهذه القيود النفسية التي لا يجد عنها محيصا إلا نادرا، والإنسان قد يدعي أنه يفكر تفكيرا حرا لا يوجد فيه تحيز أو تعصب، وأحيانا يكون صادقا فيما يقول، لأنه لا يعلم كم في عقله الباطن من عقد وعواطف ونزوات خفية **(جواد، 2019: 506)**.

2-5-3- التعميم المفرط:

تفسر هذه العملية حقيقة أن الأشخاص يميلون إلى استخدام الاستدلال على التفكير المنطقي الذي يقودهم إلى تعميم سلوك فرد أو مجموعة فرعية من الأفراد على فئة الانتماء بأكملها.

يمكن صياغة الاستدلال الذي تستند إليه عملية التعميم المفرط على النّحو التالي: "أعضاء المجموعة يشبهون بعضهم البعض أكثر مما يشبهون أعضاء المجموعات الأخرى، إذا كان السّلوك موجودا في المجموعة ما، فإنّه بالضرورة موجود في معظم الأفراد الآخرين من المجموعة " **(Wuillemin, 2006: 90 – 91)**.

2-5-4- القيود الاجتماعية:

إنّ فكر الإنسان مقيد بقيود اجتماعية أيضا علاوة على القيود النّفسية، فهو ينتمي إلى جماعة أو أقلية أو طائفة أو غير ذلك، لذا فهو يتعصب ويتحيز لجماعته في الحق والباطل **(جواد، 2019: 506)**.

2-5-5- تشويه الواقع والتحيز في الذاكرة:

تأخذ هذه العملية في الاعتبار حقيقة أن الصورة النّمطية مبنية وفقا للتحيز، وهو ناتج عن كل من:

1- الاحتفاظ فقط بالأحداث التي تعزز التحيز.

2- إدراك الأحداث بطريقة تعزز التحيز.

ولشرح هذه العملية يمكن الاعتماد على دراسة **غولدبيرغ (1968) Goldberg** والتي طلب فيها من مجموعة طلاب الحكم على جودة مقال صحفي. حيث تمّ نسب النصوص إلى الجنسين: من خلال الاسم الأول لكاتب النص (إما أنثى: جوان مكاي، أو ذكر: جون مكاي). وأظهرت النتائج أنه عندما يعتبر الطلاب أن المقالة مكتوبة من قبل امرأة فإنهم يصنفون النص على أنه أقل جودة مما لو كانوا يعتقدون أن الكاتب رجل **(Wuillemin, 2006: 91 – 92)**.

2-5-6- القيود الحضارية:

هي قيود تشترك فيها كل الجماعات في داخل حضارة معيّنة، فالبدو مثلا لهم قيما وأهدافا في الحياة العامة يؤمنون بها جميعا، رغم اختلافهم في تعصبهم القبلي أو الاجتماعي أو الطبقي، وهذه القيم الحضارية تتغلغل في اللّاشعور عميقا إذ ينشأ عليها الفرد ويعتاد عليها حتى تصبح جزءا لا يتجزأ من منطقه وأسلوب تفكيره **(جواد ، 2019: 506)**.

2-5-7- العلاقة الوهمية:

يشير الارتباط الوهمي إلى عمليتين مختلفتين ومتكاملتين في تطوير القوالب النمطية: **الأولى** تفسر حقيقة الأشخاص الذين يميلون إلى المبالغة في تقدير الارتباطات بين السمات المطبّقة، عموما على الأفراد من نفس الفئة. **أما الثانية** فتفسر حقيقة أن الأفراد يميلون إلى المبالغة في تقدير الروابط الموجودة بين الانتماء إلى مجموعة وامتلاك السّمات المرتبطة بها بشكل عام، ويمكن أن يكون أصل هذا السّلوك المتحيز سببين هما:

1- تميز الهدف.

2- توقعات المصدر **(Wuillemin, 2006: 92 – 93)**.

2-6- النظريات المفسرة لتأثير الصور النمطية:

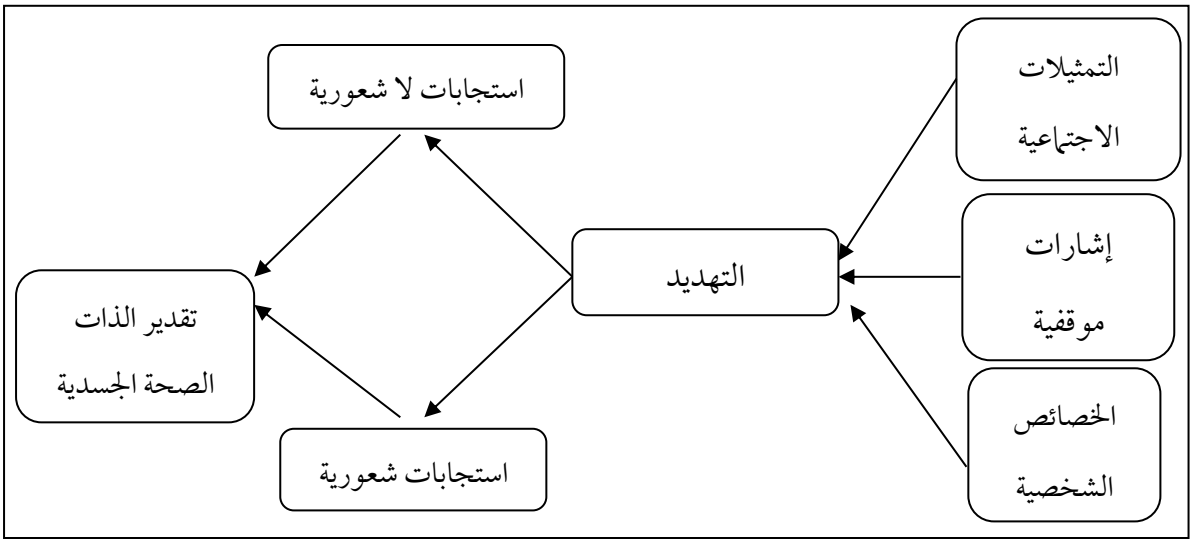
2-6-1- نظرية تهديد الهوية:

وفق نظرية تهديد الهويةّ، أو كما تعرف كذلك بنظرية تهديد الصّورة النّمطية، والتي تمّت دراستها من قبل أنجلوساكسون، فإن الثورة النمطية السلبية المرتبطة بمجموعة ما، تولّد لدى أفراد هذه المجموعة خوفا من الحكم عليهم، على أساس هذه الصّور النّمطية أو تأكيدها. تهديد الهوية هذا هو ناتج عن التّمثيلات الاجتماعية المرتبطة بالمجموعة الموصومة، وإشارات موقفية مولدة للتّوتر بالإضافة إلى الخصائص الشّخصية للفرد.

ينشأ هذا التّهديد عندما تتجاوز المطالب التي يفرضها وضع الوصم على الموارد الشّخصية للفرد حتى يتمكّن من التعامل معه، وفي هذه الحالة تنتج مجموعة من الردود لمواجهة هذه التهديدات، فهي إما تكون شعورية (استراتيجيات المواجهة) أو لا شعورية (مثل: القلق، والتوتر)، واعتمادا على فاعليتها سيكون للوصم تأثير معتبر على كل من الصحة الجسدية وتقدير الذات للأفراد الموصومين، مع الإشارة إلى أن تقدير الذات هو أحد مؤشرات الصحة النفسية، بالإضافة إلى ارتباطه بكل من

القلق والاكتئاب اللذين يمثلان والصحة النفسية علاقة ذات اتجاه سالب. وباختصار تؤثر الصورة النمطية وكل ما ينتج عنها على الأبعاد الجسمية والنفسية للصحة **(Macia & al, 2007: 82).**

الشكل رقم (2): النموذج التفاعلي للضغط الناتج عن الصورة النمطية (ibid, 2007: 83).



2-6-2- نظرية المُنَظر الساذج (اختزال المعلومات لتفسيرها بشكل أفضل):

يقوم الأشخاص بتطوير صور نمطية من أجل فهم وفك رموز العالم من أجل التمكن من التحكم فيه بشكل أفضل، وبالتالي فإن وظيفة الصور النمطية هو السماح بإضفاء الشرعية على النظريات التفسيرية التي تم تطويرها حول الأهداف **(Wuillemin, 2006: 120).**

تقترح هذه النّظرية أن البشر لديهم نظريات ساذجة عن العوامل، وأنّ هذه النّظريات هي التي تختار الخصائص المناسبة وتعطي الاتّساق للفئات، على سبيل المثال: يميل الأشخاص إلى الاعتقاد بأنّ الطيور لديها عظام خفيفة بسبب المعتقدات حول الحيوانات والأشياء الطائرة. ومثل هذه النظرية التي تسمح بالإسقاطات والاستقرائية من مثيل فئة إلى حالات جديدة **(William, 1993: 505)**.

2-6-3- النظرية المعرفية البخيلة (مبدأ الاقتصاد المعرفي):

يتم فيها تقليل المعلومات للحد من العبء العقلي أو التكلفة المعرفية، ووفقا لهذا المبدأ فإن الفرد سيتصرف مثل "البخيل المعرفي "، حيث سيبقى متقيد بنظام المعلومات الخاص به، فإنه يميل إلى تبسيط المعلومات القادمة من الواقع المحيط، وإلا فستغمره هذه المعلومات، وبالتالي لن يكون قادرا على الاستجابة بسرعة وفعالية وعلى نحو فعال.

في هذا الإطار ستعمل الصور النمطية كاختصارات عقلية ما يسمى الاستدلال، والذي من شأنه أن يسمح للأفراد بالحكم على الموقف دون الاضطرار إلى إجراء معالجة متعمقة ويتبين أنها تأخذ وقتا طويلا **(Wuillemin, 2006: 120)**.

2-6-4- نظرية المُنَظر البارع والمُحَفز (اختيار المعلومات واستخدامها):

تفترض هذه النظرية أن الفرد يعمل كمفكر لديه استراتيجيات متعددة تحت تصرفه، ويسعى قبل كل شيء إلى استخدام الإستراتيجية الأكثر ملائمة للموقف. وفي هذا السياق قد يلجأ الأفراد إلى الصور النمطية فقط للرد على المواقف العامة التي لا تتطلب معالجة متعمقة **(ibid, 2006: 121)**.

أي أنها عملية التنقل في الواقع الاجتماعي باستخدام الأدوات المعرفية الدقيقة جدا والتكيف مع المواقف المختلفة التي تكون فيها أنماط متعددة لفهم الواقع ذات صلة **(Moliner, 2009:06)**.

2-6-5- نظرية الأحكام الاجتماعية (صياغة أحكام مقبولة اجتماعيا):

طور هذه النظرية كلا من **شادرون وإزربيت (1991) Schadron, Yzerbyt**، والتي تستند إلى فكرة أنه قبل إصدار الحكم يقوم الأفراد بعمل معالجة المعلومات التي لديهم، ليس من أجل الاقتصاد المعرفي ولكن لتقرير ما إذا كانوا مخولين للحكم أو لا، وإذا كان الأمر كذلك، إذا كان بإمكانهم فعل ذلك بثقة: أي إمكانية تبرير حكمهم. هذا التبرير ينطوي على القبول الاجتماعي، حيث

يتحقق الأفراد أنهم يستوفون معايير الحكم، أي أنه تم التزام معايير الحكم الاجتماعي **(Wuillemin, 2006: 122)**.

وبالاعتماد على هذه النظرية يمكن إعطاء المثال التالي: إن جزءا كبيرا من تأثير الصور النمطية العنصرية السلبية تنبع من الاعتقاد الضمني بأن الخصائص السلبية المنسوبة إلى العرق ناتجة عن عامل أساسي مرتبط بهذا العرق، إلى جانب المحتوى نفسه وهو الأمر الذي يشرح هذا المحتوى **(Schadron, 2006: 02)**.

2-6-6- نموذج التنشيط التلقائي:

يرتكز هذا النموذج على عمل **ديفين (1989)Devine** والتي ترى أن الصور النمطية ترتبط بعمليتين هما: العملية التلقائية والعملية المضبوطة. حيث سلطت الضوء على اختلاف جوهري بين الصور النمطية التي تتضمن موضوعات تتحدث عن مجتمعات مختلفة (مثال أعضاء المجتمع السود) وسلوكهم الفعلي اتجاه هذه المجتمعات. بالنسبة **لديفين** إن الأفراد قد يكونون على دراية بالصورة النمطية، دون افتراض ذلك بالضرورة، أي أن الصور النمطية والمعتقدات الشخصية هي هياكل معرفية مختلفة من الناحية المفاهيمية، لكن الصور النمطية متأصلة جدا بحيث يتم تنشيطها تلقائيا. هذا يعني أنه سيتم تفعيلها دون إرادة، لأنها تتوافق مع مجموعة من الارتباطات المتكررة والمتكاملة أثناء وجود الفرد **(ibid, 2006: 124)**.

وبعد التطرق إلى النظريات المفسرة لتأثير الصور النمطية يمكن تقسيم هذه الأخيرة إلى قسمين: تكوين وتنشيط الصور النمطية، وتأثيرها المباشر على الأفراد الموصومين. فبالنسبة لتأثُر الأفراد فتأتي نظرية تهديد الهوية لتشرح ذلك من خلال حالة الخوف والتوتر من الصور النمطية المرتبطة بهم، وحتى تتم مواجهة هذه التهديدات تتشكل مجموعة من الردود والتي تكون إما شعورية أو لاشعورية وفي كلتا الحالتين تؤثر على تقدير الذات والصحة النفسية للأفراد.

أما فيما يخص تكون الصور النمطية فهنا كذلك يمكن تقسيم النظريات إلى قسمين: **من جهة** نجد النظريات التي تعتمد التبسيط واستخدام المكتسبات القبلية في التحليل، وهنا نجد كلا من الاتجاه القائم على اختزال المعلومات لتفسيرها بشكل أفضل والتي ترى أن الصور النمطية تتشكل لفهم وتبسيط المحيط الخارجي وبما فيه الاجتماعي، إلا أن هذه الاختزالات ليست بالضرورة صحيحة فهي تنطلق من حكم سطحي. أما عن الاتجاه القائم على مبدأ الاقتصاد المعرفي فهو يعتمد مبدأ الاستدلال أي الحكم على الأمور وفق الأحكام السابقة دون اللجوء إلى تحليل جديد ومتعمق.

كما نجد النظريات التي ترى أن الأسلوب المعتمد في التحليل فعال وعليه فإن الاستنتاجات المنبثقة منه منطقية: الأولى تستند على مبدأ اختيار المعلومات واستخدامها، حيث ترى أننا نستخدم استراتيجيات متعددة في تحليل الأمور وهذا على حسب المواقف التي نتعرض إليها، غير أن اللجوء إلى الصور النمطية لا يتم إلا في حالة المواقف العامة التي لا تتطلب تحليلا معمقا. أما الثانية وهي نظرية الأحكام الاجتماعية فترى أن الفرد مخول لإصدار الأحكام لأنه قام بمعالجة المعلومات التي لديه بصورة متعمقة، وهو الأمر الذي يبرر حكمه.

وأخيرا نجد نموذج التنشيط التلقائي الذي يمكن القول إنه ربط بين كل من تأثير وتكوين الصور النمطية، حيث ترى هذه النظرية أن تفعيل الصورة النمطية يكون نتيجة التعرض المتكرر للمواقف أو الأفراد المرتبطة بهم (أي الصورة النمطية)، على الرغم من أن المعتقدات الشخصية تكون غير متطابقة مع هذه الصورة النمطية.

2-7- دور الصور النمطية في ظهور التنميط:

هنالك من يرى أن القالب النمطي أو القوالب النمطية تنشأ من عملية التنميط، وتشير عملية التنميط في أبسط معانيها إلى ميل الأفراد لتقسيم العالم إلى" نحن" و"هم" مع بعض التفضيلات المتعلقة برؤية الأفراد الذين ينتمون إلى المجموعة نفسها على أنهم أفضل من الفئات أو الأفراد الذين

لا ينتمون إلى المجموعة ذاتها. ويحدد بعض العلماء النمطية على أنها صورة متمثلة في ذهن الفرد نحو جماعات معينة، في حين يصنفها بعضهم الآخر على أنها نوع من الاتجاهات. غير أنه يجب التركيز هنا على أن النمطية تعد شرطاً أساسياً للتمييز بين الجماعات الذي يعد بدوره عنصراً مهماً من عناصر الصورة النمطية والاتجاهات التعصبية على الرغم من أن **ألبورت Allport** حاول التمييز بين التنميط أي تقسيم الناس إلى فئات والصورة النمطية من خلال أحكام القيمة فالتنميط بحسبه لا يرتبط بأحكام القيمة كما هو الحال للصور النمطية .

إلا أن عملية التنميط متى ما أصبحت مبالغاً فيها وازداد فيها التعميم والحكم المسبق على الآخرين فإن الفئات ستصبح قوالب نمطية وتناول **شوتز Schutz** بالتحليل العميق قضية النمطية ورأى بأن معرفة العالم تقوم على ما سماه الحس العام وعرفه بأنه نسق من البناءات النمطية. ومقصود بذلك أن كل تجاربنا وخبراتنا للعالم لا تقوم على أساس مواضيع وأحداث فريدة وإنما وفق أسس نمطية نرثها عن أسلافنا، وقد أراد في ذلك أن يثبت أن المعرفة موضوعية أي مبنية ومرتبة قبل وجود الشخص وأنها تحدد مسارات نمطية للفعل يقوم الشخص بالسير على هديها **(جواد، 2019: 504)**.

كما أنه غالبا ما يرى الأفراد المنتمين إلى مجموعتهم أكثر تفضيلا من الأفراد الذين لا ينتمون إلى المجموعة، كما يظهر تأثير التجانس خارج هذه المجموعة وهذا ما يجعلهم متشابهين بتأثير من النمطية إضافة إلى ما تحمله النمطية من اختزال وتجريد وبالتالي التعميم لمن تجعله موضوعا لها حتى أصبح من غير الواقعي التفكير بعيدا عن القوالب المنمطة ولا يقتصر الأمر على ما سبق بل إن التكرار والمدلول الخلقي الاجتماعي والتطبيق على الجماعة بأسرها هي خواص وعناصر مكملة للنمطية، فالتكرار ينمي قدرة القوالب المنمطة على الرسوخ والتحول مع الزمن أو التغير المنسجم مع التشكيلات الاجتماعية القائمة على نظيرها جنبا إلى جنب مع القواعد والعادات والتصورات القائمة والمعتمدة منذ مدة طويلة في الممارسة الاجتماعية وجميع هذه العناصر التي تخضع لها عملية التنميط تدعى : بالقوالب البنيوية ، والتي تساهم في إنتاجها وتتبع إدامتها واستمرارها في سبيل إعادة إنتاج أو صياغة الصورة وبالطريقة

نفسها وهذا لا يعني أن الأنماط المقولبة جميعها تؤدي وظائف إيجابية فمنها ما هو صادق وواقعي ، وهو أقل نسبة من الآخر المزيف والمخالف للوقع عبر التأثير السلبي للقوالب البنيوية **(جواد ، 2019: 502 - 503)**.

خلاصة:

رغم الجوانب الإيجابية التي تنتج عن التصنيف، إلا أن الصور النمطية التي ترتبط بها وعملية التنميط بأبعادها السلبية يمكن أن تؤثر بصورة كبيرة على البنية الاجتماعية، وهذا من خلال خلق التفاوت بين الفئات والمجموعات المكونة لها.

وباعتبار أن البنية الاجتماعية هي الركيزة الأساسية في بناء الشخصية السوية، وعليه فإن الاختلال الذي يمكن ملاحظته أو ظهوره في الأوساط الاجتماعية كفيل بالتأثير على موازين الصحة النفسية، فكما رأينا في هذا الفصل إن الشعور بالحرمان أو الظلم الاجتماعي من أبرز العوامل المؤثرة في مستويات تقدير الذات، والذي بدوره يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب والقلق.

الفصل الثاني: الصحة النفسية.

تمهيد.

1- مفهوم الصّحّة النّفسيّة.

2- أهمّيّة الصّحّة النّفسيّة.

3- مظاهر الصّحّة النّفسيّة.

4- مستويات الصّحّة النّفسيّة.

5- العوامل المؤثّرة في الصّحّة النّفسيّة.

6- نسبيّة الصّحّة النّفسيّة.

7- معايير الصّحّة النّفسيّة.

8- النّظريّات المفسّرة للصّحّة النّفسيّة:

8-1- نظريّة النّفسيّة التّحليليّة.

8-2- النّظريّة السّلوكيّة.

8-3- لنّظريّة الإنسانيّة.

8-4- النّظريّة الوجوديّة.

8-5- النّظريّة المعرفيّة.

9- مظاهر الصّحّة النّفسيّة لدى المراهقين.

10- علاقة التنميط بالصّحّة النّفسيّة.

خلاصة

تمهيد:

إنّ إشكاليّة الصّحّة النّفسيّة من المواضيع التي تشغل الرّأي العام في السّنوات الأخيرة، نظرا إلى المشاكل النّفسية المتفاقمة في المجتمع، وهي من المواضيع التي تسعى كلّ من المؤسسات الحكوميّة، أو الجمعيّات إلى تحديد الأُطر النّظرية التي من الممكن اعتمادها، من أجل فهم وتنمية هذا المتغيّر.

ويشير كلّ من **الزبيدي والشمري** إلى أنّ الارتفاع في مستوى النّمو الفكريّ والثقافيّ، يجعل الأفراد يدركون أنّ المتعة في الحياة، لا تتوقف على صحّتهم الجسمية فحسب، بل تتعدّاها إلى صحتهم النّفسية، إذ تُعَدّ الصّحّة النّفسية من أهمّ القضايا التي تشغل بال الباحثين والمخططين الآن، فهي تشكل عاملا مؤثرا على سلوك الإنسان، سواء كان هذا السّلوك جسديّا، أو حركيّا أم سلوك غير مرئي، مثل التّفكير والإدراك، أو ما يصدر من الإنسان في مواقف الحياة المختلفة، فقد أصبحت الصّحّة النّفسيّة، غاية كلّ الدّراسات النّفسية والاجتماعية والتّربوية والاقتصاديّة **(الكيكي، 2013: 279)**.

ومن خلال هذا الفصل، سنتطرق إلى هذه الخاصّيّة الجدّ مهمّة في الاستقرار الاجتماعي بصفة عامّة، وفي حياة كلّ فرد بصفة خاصّة، حيث سنقوم بالتّطرق إلى أبرز العناوين التي من خلالها يمكن فهم الصّحّة النّفسيّة والإلمام بمختلف مكوناتها.

1- مفهوم الصحة النفسية:

تُعَرّف منظمة الصّحّة العالميّة الصّحّة النّفسيّة على أنّها: حالة من العافيّة التّي يحقّق فيها الفرد قدراته، ويمكن أن يتغلّب على الإجهادات العاديّة في الحياة، ويمكن أن يعمل بإنتاجيّة مثمرة، ويكون قادرا على المساهمة في مجتمعه **(منظمة الصحة العالمية، 2005: 16)**.

كما تعرفها منظّمة الصّحّة العالميّة على أنّها: " حالة من الرّفاه الذي يحقّق الفرد فيه ذاته، يتخطّى الصّعوبات العاديّة للحياة، يكون منتجا في عمله وناجحا، بالإضافة إلى أن يكون فردا فعّالا في المجتمع" .

أمّا بالنّسبة للمرصد السّويسري للصّحة: " تتميّز الصّحّة النّفسيّة بالشّعور بالرّفاه الشّخصي، في تقدير الذات، حب الحياة مع القدرة على بناء العلاقات الاجتماعيّة، القدرة على تسيير الحياة اليوميّة وممارسة العمل، والقدرة كذلك في المشاركة في الحياة الاجتماعية" **(Coulange et all, 2009: 05)**.

وتمثّل الصّحّة النّفسيّة " قدرة الجهاز النّفسي على العمل بشكل متناسق، ومتجانس، وفعّال في المواجهة المرنة للمواقف الصّعبة، مع القدرة على استعادة التّوازن". إنّ الفرد المتمتّع بصحّة نفسيّة جيّدة، هو شخص قادر على إدارة المواقف الحياتيّة الصّعبة التي تمرّ بحياة كل فرد: الفشل، الحداد، الانفصال...إلخ **(Lemiere et all, 2014: 01)**.

وفيما يلي بعض التّعريفات التي تمّ اعتمادها من قِبَل بعض الباحثين:

- **أدلر(Adler):** يرى أنّ الإنسان كائن اجتماعيّ، وهذا الميل الاجتماعي الذي لديه يساعده في التّغلب على مشاعر النّقص، وتلعب أساليب التّنشئة الاجتماعيّة دورا في تنمية شخصيّته، بحيث يتجاوز مشاعر النّقص، وتحقيق صحّته النّفسيّة **(بني يونس، 2007: 17)**.
- **بوستال(Postel):** يرى أنّ الشّخص الذي يتمتّع بالصّحّة النّفسيّة هو الشّخص الذي يعيش بانسجام مع محيطه، وبالتّالي تربطه علاقة طيّبة بأسرته ومجتمعه، ويتمتّع بتوازن عقلي كاف، وبالتّالي يكون شخصا قادرا على حلّ صراعاته الدّاخلية والخارجيّة، ومقاومة الإحباطات التي يواجهها في حياته مع الآخرين **(بوعود،2014: 25)**.
- **فريدمان (1988) Freidman:** يعرّفها على أنّها قدرة الفرد على التّأقلم مع المتغيّرات اليوميّة والتّفاعل الاجتماعي، دون الخوض في سلوكيّات أو مشاعر غير ملائمة، والصّحّة النّفسية هي أكثر من مجرد غياب الاضطرابات النّفسية والعقلية، ويمكن أن تتأثّر بالعوامل الدّاخلية (الفرد ذاته) أو بالعوامل الخارجية (خارجة عن إرادة الفرد) **(الكيكي، 2013: 283)**.

وعليه فالصّحّة النّفسية تتكيّف بصورة مستمرّة، وليست حالة ثابتة، وهي هدف دائم وضروريّ في نموّ الشّخصية السّوية، كما أنّها حالة إيجابية تشمل كافة المكوّنات المعرفية، والسّلوكية، والانفعاليّة المتكاملة، والنّامية في عملية التكيّف، الهادفة إلى إيصال الفرد إلى أعلى المراتب في تحقيق الذّات **(بني يونس، 2007: 16)**.

كما يتّضح في حالة الاطلاع على التّراث السّيكولوجي لتحديد معنى الصّحّة النّفسية، أنّ هناك اتّجاهين رئيسيين مختلفين، الأول: يميل إلى اعتماد المنظور السّلبي للصّحّة النّفسيّة، ويكون معياره الخلوّ من أعراض الأمراض النّفسيّة أو العقليّة، أو انتقاء حالة المرض، هو المؤشر الأكثر اعتمادا وفقا لهذا الاتجاه في تعريف الصّحّة النّفسيّة. ويغلب هذا الاتجاه في التّعريف على الأطبّاء، وأغلب المنتمين للمدرسة الفرويدية، وعدد من المنظّرين في المدارس النّفسية الأخرى، كالسّلوكية مثلا، إذ يحكمون على الفرد بأنّه ينعم بصحّة جسميّة أو نفسيّة مناسبة، عندما يكون خاليا من الأمراض الجسميّة، ولا يعاني من اضطرابات نفسيّة أو عقليّة.

أمّا الاتّجاه الثّاني فيميل إلى اعتماد النّاحية الإيجابية في تعريف الصّحّة النّفسية، ويركّز على السّلوك الإنسانيّ السّوي، ومدى فاعلية الفرد، ومفهومه لذاته، وسرّ وجوده في الحياة، ويمثل هذا الاتّجاه أنصار المدرسة الإنسانيّة والوجودية، وآخرون من المدارس الأخرى، ويذهب هذا الاتّجاه إلى النّظر للصّحة النّفسية التي تنطوي عليها الشّخصية، كما يتّفق هذا الاتجاه في القول: أنّ الصّحة النّفسية الكاملة مثلٌ أعلى نسعى كلّنا نحوه، وقليل أن نصل إليه في كلّ ساعات حياتنا، لأنّ لدى كلّ منّا مشكلات متعدّدة **(بني يونس، 2007: 16)**.

2- أهمّية الصّحّة النّفسية:

في الفترة الأخيرة يُجمِع أغلب المحلّلين أنّه بالإضافة إلى كون الصّحّة النّفسيّة عنصر أساسي في الصّحّة العامّة للمجتمع، إلّا أنّها عنصر جدّ مهمّ في التّطوّر الاقتصادي، والاجتماعي والإنساني **(Desjardins et al, 2008: 05)**.

فالصّحّة النّفسيّة، هي خاصيّة ذات أهمية كبيرة، سواء على الصّعيد الفرديّ أو الاجتماعي: فإن اكتمال معالم الصّحّة النّفسيّة لدى الفرد تساعده على فهم ذاته وبالتالي الاستخدام الفعّال لموارده الشّخصية للتّعامل مع متطلّبات الحياة من تأقلم، وتعايش، ومواجهة الأزمات الّتي من الممكن أن تواجهه، وكلّ هذه النقاط تتفاعل فيما بينها لتشكل حلقة من التّكامل والّتي في الأخير ينتج عنها السّواء أو على الأقلّ الاقتراب بقدر ممكن من التّوازن النّفسي الذي بدوره يكون عاملا في رضا الفرد عن نفسه وتحقيقه لذاته، وعليه تحقيقه لصحّته النّفسية.

ولما للفرد من دور في تكوين المجتمع من خلال أدواره الاجتماعية المختلفة: فهو أب، وأخ، وزوج، وعامل...إلخ، فإنّ صحّته تنعكس بالإيجابي على المجتمع ككل وتساهم في بناء أفراد آخرين، فبالاستناد على أفكار **إيريكسون Erikson** في مسألة بناء الهويّة الّتي يرى فيها أنّ الفرد في مرحلة الرّشد من أبرز معالم حلِّه لأزمة هذه المرحلة هي أن يصبح الفرد فعّالا يساهم في بناء هويّة الآخرين ويكون عامل في التّوافق النّفسي للجيل الجديد، فكما كان للرّاشدين دور في بناء معالم شخصيته السّوية ومظاهر الصّحة النّفسية لديه، فتوافقه الاجتماعي يكون بتبني هذا الدّور بنجاح حين يأتي دوره. وإن مسألة بناء الهويّة هي بمثابة حجر الأساس في الإدراك الصّحيح للذّات وفهمها والتي بدورها تؤّثر على مستويات الصّحة النّفسية لدى الفرد.

ولكن يجب التأكيد على مسألة أنّ كلا من الصّحّة العامّة للمجتمع والصّحّة الخاصّة بالفرد مترابطتين في حلقة مفرغة، أي أنّ التّأثير والتّأثر يكون في علاقة دائرية، وهو الأمر الذي يبرز أهميّة الاهتمام بالصّحة النّفسية على المستوى الفردي والاجتماعي.

إلا أنّه ورغم المعطيات المرتبطة بأهميّة الصّحّة النّفسية، غير أن الاهتمام بها في المجتمعات القديمة لم يكن بالمقدار الذي كانت تستحقّه هذه الخاصّية، حتى يمكن القول إنّها كانت شيئا محصورا فقط بالطّبقات الغنيّة أو الرّاقية الذي ساهم أسلوب حياتها في بناء والحفاظ على قدر مقبول من السّلامة النّفسية. إلا أنّ آثار الأوبئة والحروب التي كانت تشهدها تلك الفترة لفت انتباه المسؤولين حول أهميّة السّلامة النّفسية في حياة الفرد ولكن الأهمّ من ذلك في الحياة الاجتماعية لما ينتج عنها من استقرار اجتماعي، واقتصادي وحتى ثقافي.

كما أن مع تزايد نسبة الاضطرابات النّفسية والأمراض العقلية سرعان ما بادر الباحثون إلى محاولة فهم البناء النّفسي للفرد وبناء إطار نظري يمكن الاستناد عليه في تفسير وفهم أسباب ظهور المشكلات النّفسية أو العقلية. إلا أن مخلّفات الحرب العالمية الثّانية أدّى إلى ظهور حركات اجتماعية وإنسانية تطالب بالاهتمام أكثر بصحّة الفرد سواء الجسدية أو النّفسية، كما أكّدت على حقّ " الإنسان في الحريّة والأمان، والتي دعت إلى الاهتمام بالصّحّة النّفسية والتأكيد عليها لأهميتها القصوى في تحقيق حياة كريمة للفرد، وفي تنمية المجتمع وازدهاره، لأنّها تميّزه بالخصائص:

- فهم الذّات ونعني بها القدرة على فهم حاجاتها وأهدافها.
- وحدة الشّخصية ودلائل ذلك الأداء الوظيفي الكامل المتناسق للشّخصية (جسمانيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا) والتّمتّع بالنّمو والصّحّة.
- التّوافق الشّخصي والتّوافق الاجتماعي.

- الشّعور بالسّعادة مع النّفس ودلائل ذلك الإحساس بالراحة والأمن والطّمأنينة والثّقة، ووجود اتّجاه متسامح مع الذّات واحترامها وتقبّلها ونمو مفهوم إيجابي نحوها وتقديرها حقّ قدرها.
- الشّعور بالسّعادة مع الآخرين ودلائل ذلك حبّ الآخرين والثّقة بهم واحترامهم والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والانتماء للجماعة والقيام بالدّور الاجتماعي المناسب والقدرة على التّضحية والسّعادة الأسرية والتّعاون وتحمّل المسؤولية الاجتماعية.
- القدرة على مواجهة مطالب الحياة، النّظرة السّليمة الموضوعية للحياة ومطالبها ومشاكلها اليوميّة، والعيش في الحاضر والواقع، والمرونة والإيجابية وتحمّل الصّعوبات والمسؤوليّات الاجتماعية، وتحمّل مسؤولية السّلوك الشّخصي، والسّيطرة على الظّروف البيئيّة والتّوافق معها" **(Desjardins et al, 2008: 05)**.

ونظرا لأهميّة الصّحّة النّفسية فقد ذهبت الدّول المتقدّمة بعيدا في بذل الجهد والمال لتحقيق مستوى عالٍ من الصّحّة النّفسية لأفرادها، ذلك إيمانا منها بدور الصّحّة النّفسية في توفير فرص أكبر لأفراد المجتمع لتحقيق الإنجاز الأفضل والوصول لتقدّم أعظم. كما لوحظ في السّنوات الأخيرة تركيز الدّول المتقدّمة على دعم مشاريع الصّحّة النّفسية والدّعم النّفسي في الدّول النّامية والّتي تعاني من الحروب والاضطرابات وتخصّص لذلك مبالغ هائلة من الأموال مستهدفة المرأة والطّفل والشّباب **(منظمة الصحة العالمية، 2005: 07)**.

كما يبرز هذا الاهتمام والأهمّية من خلال العدد المتزايد من الدّراسات والأبحاث المرتبطة بمفاهيم الصّحّة النّفسية والعوامل ذات الصّلة بها، حيث لم تعد تقتصر هذه الدّراسات فقط في دراسة مكوّنات الصّحّة النّفسية، بل أصبحت تركّز على إيجاد العلاقات بين ظهور الاضطرابات النّفسية (خاصّة القلق والاكتئاب) والجسدية (خاصّة أمراض القلب ومشكلات المناعة) وانخفاض مستويات الصّحّة النّفسية لدى الفرد، فكما قلنا سابقا هي عوامل تؤثر على الاستقرار الاجتماعي

والاقتصادي. وعليه تسعى الدراسات الحديثة إلى دراسة سبل الوقاية وكذا أساليب تعزيز الصّحّة النّفسية لدى الأفراد.

3- مظاهر الصّحّة النّفسية:

إن محدّدات الصّحّة هي تلك العوامل التي تعزّز أو تهدّد الحالة الصّحية للفرد أو المجتمع، وربّما يكون ذلك مسألة خيار للفرد، كأن يكون مدخّناً للتّبغ أو غير مدّخن، أو يمكن أن تتعلق بالخصائص البيئية أو الاقتصادية أو الاجتماعية بعيدا عن سيطرة الأفراد التي تشمل أمثلة الرّتبة الاجتماعية للشّخص، والجنس، والعرق أو القومية، والحصول على التّعليم، ونوعية السّكن، ووجود العلاقات الدّاعمة، وفي مستوى المجتمع المشاركة الاجتماعية أو المدنية، وفرص العمل، ونوعية الهواء، وتصميم الأبنية (**نفس المرجع السابق، 2005: 22**).

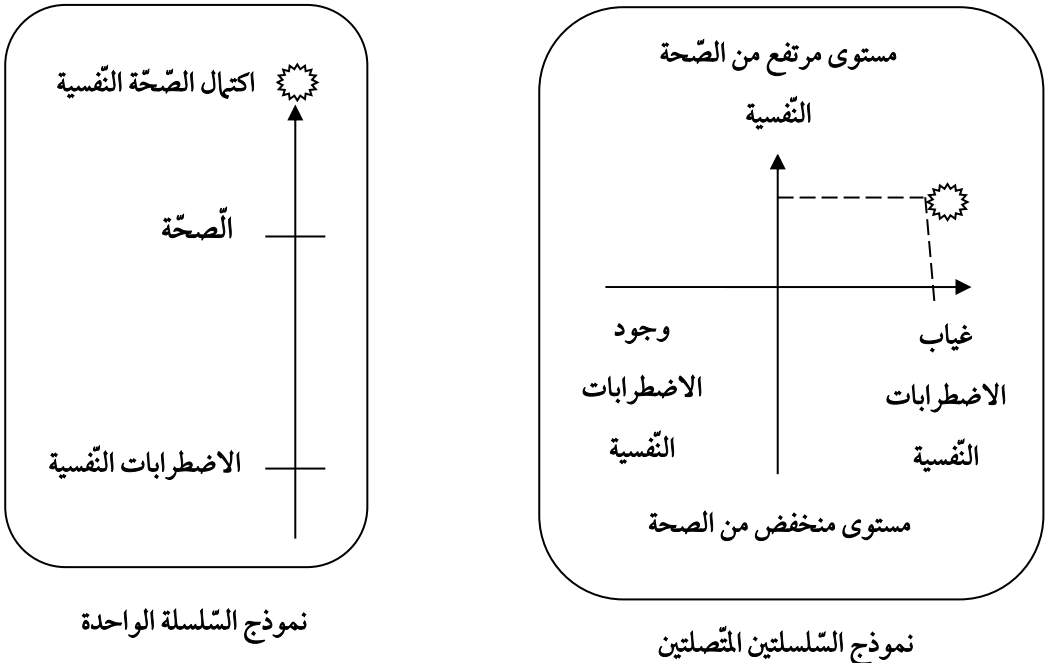
أمّا فيما يخصّ الصّحّة النّفسية، فلطالما ارتبطت محدّدات الصّحّة بمسألة الخلو من الاضطرابات النّفسية كمعيار لتحديد مظاهر الصّحة النّفسية لدى الأفراد، أو حتى بلوغ مستوى محدد من الاتّزان النّفسي حتّى نتمّكن من تصنيف الأفراد في خانة الأصّحّاء نفسيا، وهو التّوجه الذي انبثقت منه أغلب التّعريفات المتداولة والّتي تمّ تصنيفها وفق مفهوم الصّحة النّفسية السّلبية لتركيزها على دراسة الاضطرابات النّفسية وأسباب ظهورها دون وضع خطط علاجية فعالة، غير أن الأبحاث الحديثة وبعد الملاحظات التي أفضت إلى أن المنهج المرضي لم يثبت كفاءته من حيث التّحكم في ظهور وانتشار الاضطرابات النّفسية في الوسط الاجتماعي ، الأمر الذي أدى بها إلى البحث والاهتمام في إمكانية اعتماد أساليب جديدة لدراسة الصّحة النّفسية.

ومن هنا جاءت فكرة الاهتمام بالخصائص الإيجابية الموجودة لدى الأفراد وتنميّتها عوض التّركيز فقط على الخصائص السّلبية أو المرضية، وهي من الأساليب الحديثة التي أثبتت نجاحها في

بناء التّوازن النّفسي. حيث يرى رواد هذا التّيار أن الرّفاه النّفسي (Bien-être) هو أبرز مقوّمات الصّحة النّفسية حتى يمكن اعتباره المظهر المثالي لتحديد الصّحة النّفسية لدى الأفراد.

أمّا عن أساليب تحديد مظاهر الصّحّة النّفسية على حسب البعد السّلبي فإنه يركّز في تحليله على نموذج ذي سلسلة واحدة، أو بتعبير آخر يتمّ تحديدها وفق خطّ مستقيم يمثل أحد طرفيه الاضطرابات النّفسية، والطّرف الثّاني الصّحّة النّفسية. بالمقابل في حالة الاعتماد على البعد الإيجابي للصّحة النّفسية فإنّه يمكن تمثيلها في نموذج ذي سلسلتين متّصلتين. ولتوضيح الفكرة أكثر يمكن الاعتماد على النّموذج الآتي الذي يوضح لنا الفرق بين كل من أساليب تحديد الصّحّة وفق البعد السّلبي والإيجابي **(Doré, 2017: 126)**.

الشّكل رقم (3): نموذج السّلسة الواحدة والسّلسلتين المتّصلتين للصّحة النّفسية والاضطرابات النّفسية (Doré, 2017: 127).



وفقا لمعايير الصّحة النّفسية الإيجابية يمكن تحديد عدّة مظاهر مميّزة لها، ولكن يمكن إجمالها في شكلين هما:

1- الصّحة النّفسية كما تبدو في المعايير الآتية:

أ- المرونة العقلية، والقدرة على التّكيف مع التغيرات البيئيّة،

ب- التّكيّف الاجتماعي، والمشاركة المناسبة في الفعّاليات الاجتماعية،

ت- الاتّزان الانفعالي، ويتطلّب المقدرة على الضّبط الذّاتي، وخلو الفرد من التّوتر النّفسي.

ث- فهم الذّات، وتقييم السّلوك الشّخصي.

ج- المسؤولية والعقلانية في السّلوك.

ح- الحساسية الانفعاليّة المناسبة.

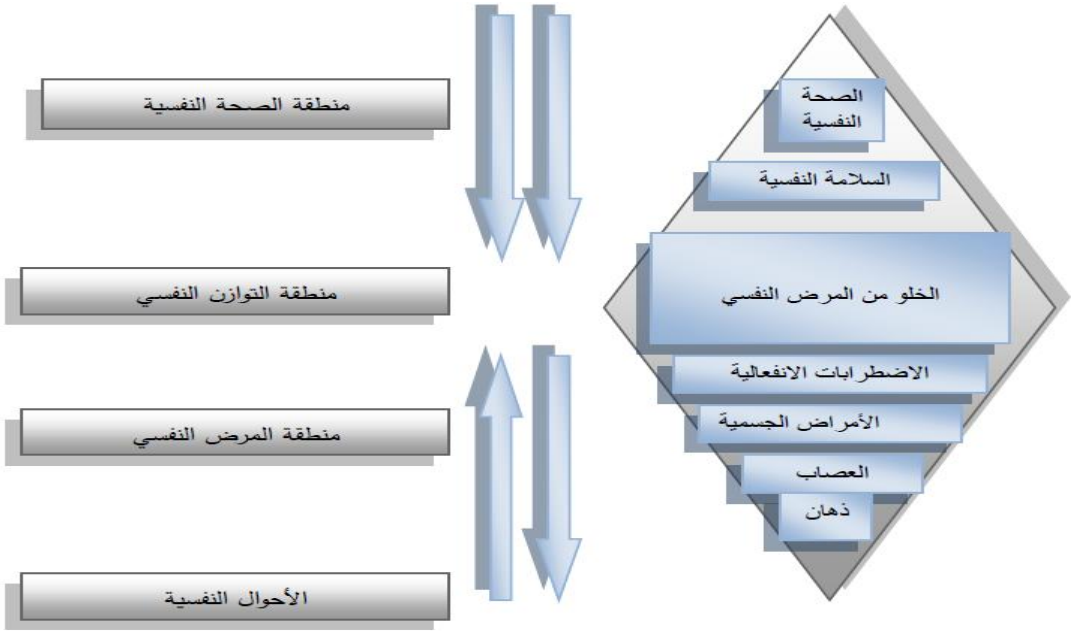
خ- وجود فلسفة للحياة، ووجود أهداف مستقبليّة تتعلق بذاته وبعلاقته مع محيطه المادّي والاجتماعي.

2- الصّحّة النّفسية كما تظهر في علاقة الفرد مع نفسه، من خلال فهمه لمفاتيحه الدّاخلية (كالدّوافع، والرّغبات...إلخ) وتحقيقه لذاته، ووحدة شخصيّته، وعلاقة الفرد مع محيطه المادّي والاجتماعي، من خلال ضبطه لذاته في مواجهة الظّروف المحيطة به، وإدراكه الصّحيح لوجوده الاجتماعي، وشعوره بالأمن والطّمأنينة، وعليه، تتمثّل مظاهر الصّحة النّفسية في التّكيّف الهادف إلى الموازنة بين المفاتيح الدّاخلية للذّات من جهة، والمفاتيح الخارجية أو البواعث المحيطة بالفرد من جهة أخرى **(بني يونس، 2007: 17- 18).**

وفي سياق آخر، وبالاعتماد على تعاريف الصّحة النّفسية السّلبية توجد أربعة محكات تتخذ كمعايير يتم الحكم بها على تحقّق الصّحة النّفسية ووجودها وهي:

- الخلو من الاضطراب النّفسي: وهو المعيار الأوّل الضّروري لتوافر الصّحّة النّفسية، ولكن مجرد غياب المرض النّفسي لا يعني توافر الصّحّة النّفسية، لأن هناك معايير أخرى وشروطا يجب توفّرها.
- التّكيّف بأبعاده المختلفة: التّكيّف النّفسي الذّاتي، من حيث التّوفيق بين الحاجات والدّوافع والتّحكم بها وحلّ صراعاتها، والتّكيّف الاجتماعي بأشكاله المختلفة (المدرسي، والمهني، والزّواجي والأسري)،
- تفاعل الشّخص مع محيطه الدّاخلي والخارجي والإدراك الصّحيح للواقع: فتفاعل الفرد مع محيطه الدّاخلي يتضمّن فهمه لذاته ومعرفة قدراته ودوافعه واتّجاهاته والعمل على تنميتّها، أمّا التّفاعل مع المحيط الخارجي فيتضمّن فهم الواقع وشروطه (متغيّرات البيئة وظروفها) والعمل على التّوافق معه لإبعاد الخطر عن الذّات وتعديل السّلوك.
- تكامل الشّخصية: فالشّخصية المتكاملة هي الشّخصية السّويّة (دليل الصّحّة النّفسية) أما تفكّك الشّخصية وعدم تكاملها فهي الشّخصية المضطربة **(فرطاس، 2016: 100- 101)**.

الشكل رقم (4): منطقة توازن الإنسان في الصحة النفسية (فرطاس، 2016: 102)



وأخيرا، وبالاعتماد على كل ما سبق، يمكننا القول إنّ تحديد مظاهر الصّحّة الّنفسيّة أمر مهمّ بالنّسبة للمختصّين، فهذه المعايير هي التي تسمح لنا ببناء البرامج العلاجيّة بالإضافة إلى المقاييس النّفسية التي من خلالها يمكن تحديد الاستراتيجيات الفعّالة لكلّ حالة، إلا أنّ مسألة تحديد الأبعاد يمكن أن تتأثّر بعدّة عوامل، كما رأينا وأبرزها الإطار النّظري الذي يعتمده الباحث أو المختصّ في تحديدها، ولكن والأهمّ من كلّ ذلك على الباحث والمختصّ أن يكونا ملمّيْن بالّدّراسات الحديثة وآخر التّصنيفات النّظرية.

4- مستويات الصّحّة النّفسيّة:

إنّ مسألة تحديد مستويات الصّحّة النّفسيّة يعتبر بمثابة المعيار الذي يسمح للمختصّ بتحديد أساليب السّير النّفسي للفرد، بالإضافة إلى الأساليب التي يعتمد عليها الفرد في تقييمه وتحليله وعلاجه للمواقف، التي تواجهه في حياته اليوميّة. كما يمكن النّظر إليها بأنّها المعيار الذي يسمح لنا بتقدير نسبة تقدم الخطّة العلاجيّة في حالة العلاج النفسي، فهي مستويات متتالية وتصاعديّة، تسمح بالحصول على التّوازن عند الوصول إلى المستوى الأعلى في التّرتيب.

4-1- المستوى الدّفاعي:

ففيه يمارس الإنسان مظهر الحياة دون جوهرها، ويستمر بالدّفاع عن نفسه وبقائه وقيمه الاجتماعية الثابتة، أكثر ممّا يسعى إلى معرفة طبيعتها وإطلاق قدراته لتغييرها، وهذا المستوى يتّصف به أغلب النّاس، وخاصّة في المجتمعات البدائيّة والتّقليديّة والمتخلّفة، ويتمّ التّوازن بالدّفاع والهجوم معا، وهذا المستوى مستوى مشروع من الصّحّة، يتمتّع به الأغلبية لذلك، لا ينبغي أن ينتقص توازن الفرد عند هذا المستوى، من حقه في الحياة الآمنة ما دامت قدراته وإمكانياته ومجتمعه لم تسمح له بغير هذا المستوى، ولعلّ هذا المستوى هو ما أشار إليه **لامبو lambo** في مناقشته للصّحّة النّفسية في

المجتمعات النامية قائلا : إنّ مفهوم التّقبل والتّلاؤم الاجتماعي، هو أكبر علامة لتقويم الصّحة النفسيّة في المجتمعات التّقليدية، كما أنّ الإنسان في تطوّره يحتاج إلى الكمّ الذي منه يخرج الكيف.

2-4- المستوى المعرفي:

وهنا يتعرّف الإنسان ويدرك الكثير عن دوافعه وغرائزه، كما يدرك القيم الاجتماعية من حوله، ويتقبّل هذا وذاك فيحصل بذلك على التّوازن ، وبهذه الرؤية الواضحة قد لا يحتاج إلى كثير من الحيل الدّفاعية، إذا اعتبرنا أنّ المعرفة في بعض صورها، دفاع ضدّ البصيرة الأعمق، وهو يصل إلى درجة من الرّاحة والتّلاؤم، لا تثير قدراته الخلاّقة للعمل الجديد والتّغيير، فيكون هدفه أساسا في هذه المرحلة هو الرّاحة واللّذة والهدوء، وربما القراءة أو المناقشة العقليّة، ويصل الفرد إلى هذا المستوى من التّوازن بالمعرفة وربما بالاستبصار الذّاتي، عن طريق معلّم أو كتاب أو صديق محلّل أو طبيب، والتّوازن عند هذا المستوى لا يخلو من وسائل دفاعية، أو ممارسة بعض النّشاطات الخلاّقة . ولكن ليس نشاط بالضرورة للتّغيير رغم أصالته، وهذا المستوى ربما يصف من يطلق عليهم المثقّفون، وعلى الرغم من أنّه يعتبر أرقى من سابقه وأقرب إلى الصّفات الإنسانية، إلّا أنّه من الصّعب اعتبار أو تصوّر أنّ غاية تطوّر الإنسان، أن يكون فاهما مرتاحا وكأنّ هذا هدف عظيم في حدّ ذاته، حتّى يعزى بأن يكون غاية وأمل الفرد الفعّال ، إلّا أنّه لا يحمل إرادة التّطور والتّغير، ولكنّه يخدم اتّساع دائرة المعرفة الإنسانيّة التي تخدم بدورها ولو بطريقة غير مباشرة شحذ البصيرة الإنسانيّة، ومن ثمّ الانطلاق إلى المرحلة التّالية، ويمكن وصف الإنسان في هذا المستوى من الصّحّة، بأنّه إنسان يتمتّع بالرّاحة، يعرف كيف يرضى نفسه ويساير من حوله، ويقبل الموجود ويتمتّع بالممكن ، يمارس عمله وبعض هواياته. ولكن هذا المستوى مثل سابقه، لا يعدّ كافيا لحفظ التّوازن.

3-4- المستوى الإنساني:

هذا المستوى وإن وصف الإنسان كما ينبغي أن يكون، إلّا أنّه لا ينطبق إلّا على ندرة من النّاس، في المرحلة الحاليّة لتطوّر الإنسان، وهذا المستوى هو غاية تطوّر الإنسان "كنوع " والإنسان "كفرد"، لأنّه إذا امتدّ معنى التّكيف إلى اهتمام الإنسان بوجوده زمنيّا، كمرحلة من النّوع البشري، تصل الماضي بالمستقبل، ومكانيا كفرد من البشر في كل مكان وأصبحت راحته وصحّته لا تتحقّق إلّا بأن يساهم طوليّا في التّطور، وعرضيّا في مشاركة النّاس آلامهم ومحاولة حلّها بالتّغيير والعمل الخلّاق ، ولم يدخل كلّ ذلك بحياته اليوميّة، ولم ينتقص من قدرته على كسب عيشه مثلا، أو تكوين أسرة ورعايتها، فإنّه يكون قد حقق إنسانيته وتوازنه، على أرقى مستوى معروف للصّحة النّفسيّة والحياة **(عياش ، 47:2016 - 48)**.

5- العوامل المؤثّرة على الصّحّة النّفسيّة:

يشير **ماندلر وواطسون Mandler& Watson** أنّ من بين السّمات التي لها الأثر على مقومات الصّحة النّفسية، هي الإحساس بالذّنب والشّعور بالنّدم إذ ترتبط سمة الشّعور بالذّنب بالقلق، فالشّخص الذي لديه شعور بالذّنب يشعر بالقلق لارتكابه أخطاء كثيرة، سواء ارتكبها أو تخيّل أنّه ارتكبها.

ويرى **كاتل وآخرون Cattel et Al** أنّ الشّعور بالذّنب مكوّن أساسي من مكونات الاستعداد للقلق، فحدّد الشّعور بالذّنب نوعا من القلق، غير أنّ القلق يرتبط بالمستقبل، أمّا الذّنب فيرتبط بحادث ارتُكِب في الماضي، فسمّاه قلقا اجتماعيّا أو خوفا اجتماعيّا، في حين ذهب غيرهما إلى أنّ الشّعور بالذّنب يجعل الشّخص مستهدفا للقلق **(الكيكي، 2013: 281)**.

هناك كثير من العوامل التي قد تؤدّي إلى اختلال وتدنّي في مستويات الصّحّة النّفسيّة لدى الفرد، منها الإحباط الذي يؤدّي إلى اختلال في الصّحّة النّفسيّة للفرد، نتيجة شعوره بحالة من عدم

الإشباع لحاجة من حاجاته، أو حلّ مشكلة من مشكلاته، والصّراع الذي يعتبر حالة نفسيّة مؤلمة، يشعر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعَيْن معا، في وقت واحد لتساويهما في القوّة، كما يعتبر القلق من العوامل المهمّة التي تؤدّي إلى اختلال في الصّحّة النّفسيّة لأنّه مصحوب بمشاعر من الخوف والتّوتّر، وأعراض جسديّة مَرَضيّة، بالإضافة إلى الضّغوط النّفسيّة التي تفوق قدرة وطاقة الفرد والتي تؤدّي إلى اختلال في الصّحّة النّفسيّة.

كما تشير **منظمة الصحة العالمية (2005)** إلى أنّ الصّحّة النّفسيّة لدى الفرد تتأثّر بالعوامل النّفسيّة، والتّجارب وخبرات التي يمرّ بها الفرد، وبالتّداخلات الاجتماعية، والبنية المجتمعية والموارد والقيم الثّقافية، والمشاكل الصّحّيّة (المرض)، والاقتصاديّة (الفقر)، والبطالة، والإدمان على العقاقير والمخدرات، جميعها عوامل تؤثر سلبا على الصّحة النّفسية للفرد، كما تتأثّر الصّحّة النّفسيّة بتجارب الحياة اليوميّة في المدرسة والأسرة والعمل **(يوسف، 2017: 22 – 23)**.

6- نسبية الصّحّة النّفسية:

يُذكر أنّ الصّحّة النّفسيّة هي حالة دائمة نسبيّا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيّا شخصيّا وانفعاليّا واجتماعيّا مع بيئته ومع نفسه، ويشعر بالسّعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيّته متكاملة سويّة إلى أقصى حدّ ممكن، ويكون سلوكه عاديّا ويكون حسن الخلق يعيش في سلامة وسلام، والصّحّة النّفسية حالة إيجابيّة، تتضمّن التّمتّع بصحّة العقل وسلامة السّلوك، وليست مجرد غياب أو الخلوّ أو البرء من أعراض المرض النّفسيّ **(فرطاس، 2016: 102)**.

ويقول **عبد العزيز القوصي وعدنان السبيعي** إنّ الصّحّة النّفسيّة واختلالها أمر نسبيّ كما هو في الشّذوذ، فكما أنّه لا يوجد حدّ فاصل بين الشّاذ والعادي، كذلك لا يوجد حدّ فاصل بين الصّحيح نفسياً والمريض نفسياً، والصّحّة النّفسية شبيهة بالصّحّة الجسمية، فالتّوافق التّامّ بين الوظائف النّفسيّة

المختلفة عند فرد ما، أمر يكاد لا يكون له وجود، ودرجة اختلال التّوافق هي التي تميّز حالة الصّحّة عن غيرها.

كما أنّ في الصّحّة الجسديّة مستوى عال من الإحساس بالقّوة، والثّقة النّفسيّة، والإشباع والامتلاء، والرّضا مع الطّموح من أجل الارتقاء، كذلك في الصّحّة النّفسيّة، وهذا هو المثل الأعلى للصّحّة النّفسيّة، ومن الطّبيعي ألّا يتحقّق هذا المثل إلا نادراً، لكنّه من الطّبيعي أيضاً أن يكون بعض النّاس أدنى أو أقرب من غيرهم، إلى هذا المثل الأعلى وأنّ بعضهم الآخر أبعد عنها من غيرهم، فهناك من تشغله صغائر الأشياء، والأشخاص وهناك من يحيا بالخلافات بين النّاس أو بالصّراعات وهكذا. فالصّحّة النّفسيّة حالة نسبيّة تتفاوت درجتها باختلاف الأفراد، وشرطها الأساسي: تكامل الشّخصية والنّضج الانفعاليّ **(فاطمة، 2007، 16)**.

7- معايير الصّحة النّفسيّة:

ثمّة مؤشّرات عامّة للصّحّة الّنفسيّة، كالرّاحة النّفسية، والقدرة على العمل، فهم الذّات، وشمول نشاط الفرد وتنوّعه، ومدى كفاءة الفرد على تحمّل المسؤولية. فالإنسان الذي يسعى إلى بلوغ الصّحّة النّفسية، من الضّروري أن يكون قادرا على إشباع حاجاته الأساسية وإرضائها، لأنّ ذلك من أهمّ العوامل المباشرة لإحداث التّوافق النّفسيّ، الذي بدوره يؤدّي إلى الصّحّة النّفسيّة التي تسعى من أجلها المجتمعات، وتجعل الفرد مرتاحا بعيدا عن مظاهر الاضطراب والقلق، كما تجعله فردا مقبولا اجتماعيا، وراضيا عن نفسه وعن الآخرين **(بني يونس، 2007: 18)**.

وهناك معايير متعدّدة ومختلفة لتحديد السّواء واللّاسواء في الصّحّة النّفسية لدى الفرد، ولعلّ من أهمّ هذه المعايير:

7-1- المعيار الطبّي:

يمكن بواسطته الحكم على الشّخص بالصّحّة النّفسيّة أو بالحالة المرضية، ويتمّ ذلك باستخدام الفحص الإكلينيكي، بالاستعانة بالأدوات والوسائل الطّبّيّة المختلفة، والمقابلة النّفسيّة، وأسلوب الملاحظة المتخصّصة وغيرها من الأساليب.

7-2- المعيار الذّاتي:

يتحدّد السّويّ فيه من خلال إدراك الفرد لمعناه، فهو كما يشعر الفرد وكما يراها من خلال نفسه، فالسّواء هنا: إحساس داخلي وخبرة ذاتيّة، فإذا كان الفرد يشعر بعدم الرضا عن الذّات فإنّه يعدّ وفق هذا المعيار غير سوي، ومن الصّعب الاعتماد على هذا المعيار، لأنّ معظم الأفراد الأسوياء تمرّ بخبراتهم حالات من القلق والضّيق، وبشكل عام يعتمد هذا المعيار على الأفكار الذّاتية.

7-3- المعيار الإحصائي:

الذي يرى أنّ أي ظاهرة نفسيّة عند قياسها إحصائيّا تتوزّع وفقا للتّوزيع الطّبيعي، بمعنى أنّ الغالبية من العيّنة الإحصائيّة، تحصل على درجات متوسّطة في حين تحصل فئتان متناظرتان على درجات مرتفعة "أعلى من المتوسط"، ودرجات منخفضة "أقل من المتوسّط"، ومن خلال ذلك فإن السّواء هو المتوسط الحسابي للظّاهرة، واللّاسواء هو الانحراف إلى طرفيّ المنحنى، فالشّخص اللّاسوي هو الذي ينحرف عن المتوسط العام للتّوزيع الطّبيعي.

7-4- المعيار الاجتماعي:

يستند على المعايير والقيم الاجتماعية كأساس للحكم على السّلوك بالسّواء أو اللّاسواء، فالسّوي هو المتوافق اجتماعيا، واللّاسوي هو غير المتوافق اجتماعيا.

ويرى **محمد قاسم عبد الله (2004)** أنّ الاعتماد على هذا المعيار أمر نسبيّ فالسّلوك يتغيّر حسب تطوّر المجتمع ونظمه، فالسّلوك الذي يعتبر سويّا في مرحلة تاريخيّة معيّنة، قد يكون شاذّا في مرحلة لاحقة.

7-5- المعيار الدّيني:

في مجتمعنا المسلم، هو من أهمّ المعايير وأقواها أثرا لتمييز السّلوك السّويّ عن السّلوك المنحرف عن الفطرة، وقد خلق الله تعالى الإنسان على الفطرة السّوية، ومدى بُعد الإنسان أو قربه من خالقه – سبحانه وتعالى – هو الذي يحدّد سلامته النّفسية والرّوحية.

7-6- المعيار المثالي:

الذي يُعرَّف بأنّه حالة من الكمال، أو مجموعة من الشّروط الواجبة المستقلّة عن الواقع والزّمان، ويعتبر الوصول إليها والسّعي نحو تحقيقها أمرا جديرا بالطّموح، وكمثل أعلى للسّلوك الإنساني، ويتمّ تقييم السّواء أو الشّذوذ في هذا المعيار، من وجهة نظر أخلاقيّة ودينية وأيديولوجيّة، أو من خلال قيم أخرى، وكلّ إخلال في هذه المعايير يعدّ انحرافا وبالتّالي شذوذا.

في حين يرى **محمد قاسم عبد الله** أنّ للصّحّة النّفسيّة أربعة محطّات أساسية نستطيع الاعتماد عليها في الحكم على تحقّق الصّحّة النّفسيّة ووجودها، تتمثّل في الخلوّ من الاضطرابات النّفسية، والتّكيف بأبعاده وأشكاله المختلفة، كذلك تفاعل الشّخص مع محيطه الدّاخلي والخارجي (الإدراك الصّحيح للواقع)، وتكامل الشّخصية (التّناسق والتّكامل ضمن وحدة الشّخصية) **(يوسف، 2017:19-21)**.

8- النّظريّات المفسّرة للصّحّة النّفسيّة:

8-1- النظرية النفسية التحليلية:

إنّ مفهوم الصّحّة النّفسيّة في المدرسة الفرويدية يختلف عمّا هو عليه في المدرسة السّلوكية، والاتّجاه المعرفيّ، والاتّجاه الإنسانيّ. فالشّخص الذي يتمتّع بالصّحّة النّفسيّة، هو الشّخص القادر على الحبّ والعمل المنتج، وفق رأي **فرويد Freud**، فنراه قد ركّز في نظريّته على الصّراعات التي تعمل على إعاقة تحقيق الصّحّة النّفسيّة، ولم يكشف بدرجة كافية عن الطّريقة التي يتّبعها الأفراد في تنمية صحّتهم النّفسيّة. وتبعا لآراء **فرويدFreud** ، فإنّ الصّحّة النّفسية الجيّدة، تتمثّل في قدرة الأنا على التّوفيق بين أجهزة الشّخصية المختلفة ومطالب الواقع، أو في الوصول إلى حلّ الصّراع الذي ينشأ عن الأجهزة الشّخصية ومطالب الواقع، وإنّ الإنسان وفقا لرأيه، لا يستطيع أن يصل إلى تحقيق جزئيّ لصحّته النّفسيّة، نظرا لأنّه في صراع دائم بين محتويات الهُوَ، ومطالب الواقع **(بني يونس، 2007: 17)**.

كما يرى **فرويد Freud** أنّ البناء النّفسي يتكوّن من الهو، والأنا، والأنا الأعلى، وينتج تفسير السّلوك – وفق هذه النّظرية– من خلال الحتميّة النّفسيّة والطّاقة الجنسيّة والثّبات والاتّزان ومبدأ اللّذة، ويتحقّق هذا التّوازن بين الهُوَ والأنا والأنا الأعلى، فينتج عنه التّوافق والتّكيف النّفسيّ، ويضطرب الإنسان عندما لا تتمكّن الأنا من الموازنة بين الهو الغريزية، والأنا العليا المثالية، ويرى **فرويد Freud** أنّ الخبرات المكبوتة تؤثّر تأثيرا رئيسيّا في الإنسان ممّا ينتج عنه ظهور الأمراض العصابيّة، وأنّ الفرد الذي يتمتّع بصحّة نفسيّة، هو من يستطيع إشباع المتطلّبات الضّروريّة للهُوَ بوسائل مقبولة اجتماعيّا **(عيسى، 2017: 8)**.

ولقد بيّن **فرويد Freud** أنّ الصّحّة النّفسيّة تتألّف من القدرة على الحبّ والعمل المثمر وإشباع الحاجات، دون الشّعور بالإثم أو اللّوم الاجتماعيّ **(ايشعيا، 2008: 522)**.

أمّا **أدلر Adler** فيرى أنّ الشّعور بالنّقص والإهمال والرّفض والتّدليل يؤدّي إلى الاضطراب النّفسي، ويُنشئ الشّعور بالنّقص نتيجة وجود عيب أو ضعف بدني أو خوف لدى الطّفل، يجعله عاجزا عن مسايرة الأطفال الآخرين، فعندما يصعب على الإنسان أن يتّخذ أسلوبا في الحياة يعوّض من خلاله عمّا يشعر به من نقص، حيث يتملّكه الخوف من الفشل في الحياة، فيحاول مواجهة فشله ببعض الحيل الدّفاعية التي تشكّل الأعراض العصابيّة. كما يرى **أدلرAdler** أنّ الكفاح من أجل التّفوّق لدى العصابيّ يكون من أجل أهدافٍ أنانيّة، فيما يكافح السّوي (ذو الصّحة النّفسيّة السّليمة)، من أجل أهداف ذات طابع اجتماعي **(الكيكي، 2013: 286)**.

كما أنّ الإنسان لدى **أدلر Adler** كائن اجتماعيّ، وهذا الميل الاجتماعي لديه يساعده في التّغلب على مشاعر النّقص، وتلعب أساليب التّنشئة الاجتماعيّة دورا في تنمية شخصيّته، بحيث يتجاوز مشاعر النّقص، وتحقيق صحّته النّفسيّة. ويعدّ وجود هدف معين ومدرك لسلوك الفرد، يحاول توظيفه لتجاوز شعوره بالضّعف، ويساعد في أن تكون شخصيّته قويّة وقادرة على مواجهة متطلّبات الحياة **(بني يونس، 2007: 17)**.

أمّا **يونغ Yung** فيرى أنّ الصّحّة النّفسيّة تتطلّب تكامل أربع عمليّات هي: الإحساس، والإدراك، والمشاعر، والتّفكير، وأنّ الاضطرابات النّفسيّة عبارة عن محاولات فاشلة للتّكيف مع الواقع، كما يرى أنّ الشّخص الانبساطي يتّجه بفاعليّة إلى الآخرين ويكون أكثر انتباها لما يحدث في العالم الخارجي، أمّا الشّخص الانطوائي فيتّجه بفعالية إلى الذّات، وهو أكثر ميلا للتّأمّل والاستبطان، ويهتمّ بالخبرات الشّخصية وتأثيرها بالعالم الخارجي، ومن ثمّ، فإنّ الصّحّة النّفسيّة تتطلّب الموازنة بين ميول الانطوائيّة وميول الانبساطية، كما أكدّ **يونج Yung** على أهمّية استمرار النّمو الشّخصي، واكتشاف الذّات الحقيقيّة للوصول إلى الصّحّة النّفسيّة **(الكيكي، 2013: 285- 286)**.

كما تناول **فروم Fromm** مفهوم الصّحّة النّفسيّة بصورة مغايرة تماما لآراء **فرويد Freud**، وأكدّ دور العوامل الاجتماعيّة في تكوين الشّخصيّة، ورأى أنّ المجتمع التّسلّطي يعمل على نمو شخصيّة سلبيّة اعتماديّة، بينما المجتمع المثالي يعمل على نمو الشّخصيّة المنتجة القادرة على الحبّ وتحقيق إمكانيّتها، وهي الشّخصيّة التي تتمتّع بالصّحّة النّفسيّة **(نفس المرجع السابق، 2007: 17)**.

بصفة عامة تركّز النّظريّة التّحليليّة النّفسيّة، في تفسيرها للصّحّة النّفسيّة على قدرة الفرد للحبّ والعمل المنتج، وعن آراء أبرز الباحثين المنتمين لهذا التّيار، فنجد **فرويد Freud** يركّز على مكوّنات الجهاز النّفسي والتّفاعلات الموجودة بينهم، حيث يرى أنّ الفرد الذي يتمتّع بالصّحّة النّفسيّة هو القادر على إشباع المتطلّبات الضّرورية للهُوَ بوسائل مقبولة اجتماعيا، أي حلّ الصّراع الذي ينشأ بين أجهزة الشّخصية المختلفة ومطالب الواقع. ويؤكّد **فروم Fromm** على دور العوامل الاجتماعيّة في تكوين الشّخصيّة، فكلّما تميّز المجتمع بخصائص إيجابيّة ومثالية نتج عن ذلك أفراد يتمتّعون بالصّحة النّفسيّة.

أمّا **أدلر Adler** فيركّز على مسألة الشّعور بالنّقص الذي ينتج عنه الخوف من الفشل، وعليه يحاول الفرد مواجهة هذه المشاعر باستخدام الحيل الدّفاعية، بالإضافة إلى الكفاح من أجل التّفوق، وفي هذا السّياق يقول: أنّ الفرد الذي يتمتّع بالصّحّة النّفسيّة تكون أهدافه في الكفاح ذات طابع اجتماعي، بينما الفرد الذي لا تتوفّر لديه الصّحّة النّفسيّة فيكون ذو طابع أناني. بالمقابل يرى **يونغ Yung** أنّ الصّحّة النّفسيّة هي الموازنة بين الميولات الانطوائيّة والميولات الانبساطيّة، مع التّأكيد على أهميّة اكتشاف الذّات الحقيقيّة.

8-2- النّظرية السّلوكيّة:

يؤكّد **عبد الغفار** أنّ المحور الأساسي لهذه النّظريّة هو عمليّة التّعلم، كما يشار إليها بنظريّة (المثير والاستجابة)، حيث إنّ المثير الذي يتعرّض له الكائن الحيّ يحسم معه الاستجابة، كذلك يعدّ مفهوم

(العادة) من مفاهيم هذه النّظريّة، وهو السّلوك الذي يمثل محور دراسة الشّخصية، فالسّلوك السّويّ وغير السّوي، متعلّم أو مكتسب، من خلال الخبرات التي يتعرّض لها الفرد، حيث يتعلّم السّلوك من خلال تكوّن ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وينشأ الاضطراب الانفعالي الاجتماعيّ نتيجة لعامل من العوامل الآتية:

1- فشل الفرد في تعلّم سلوك معيّن.

2- تعلم أساليب سلوكيّة غير مناسبة.

3- فشل الفرد في التّمييز واتّخاذ القرارات، في بعض المواقف الصّراعية التي تواجهه.

وتقوم النّظريّة السّلوكيّة على أساس عدد من المسلّمات منها: إنّ علم النّفس هو علم السّلوك، والسلوك هو جميع أوجه نشاط الفرد التي يقوم بها ويمكن ملاحظتها، وكذلك تعدّ العوامل البيئية من العوامل الرئيسية، التي تعمل على تكوين شخصيّة الفرد ويرى السّلوكيون أنّ السّلوك المَرَضيّ يمكن اكتسابه، كما يمكن التّخلص منه، وعلى الرغم من وجود اختلافات بين طريقة اكتساب السّلوك العادي، وطريقة اكتساب السّلوك المَرَضِي، إذ أنّ العمليّة الرئيسية في كلتا الحالتين هي عمليّة تعلّم، وهي عملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات **(الكيكي، 2013: 286- 287).**

وعليه وبالاعتماد على المبادئ المدرسة السّلوكية، فإنّ الصّحّة النّفسيّة تنتج عن السّلوكيات المتكيّفة والإيجابية، التي تصدر عن الفرد وتؤدّي إلى تفاعله بطريقة فعّالة مع محيطه، وبالتّالي فإنّ الصّحة النّفسية تدخل في حيّز عمليات التّعلّم، أي بين المثيرات والاستجابات.

8-3- النّظرية الإنسانيّة:

إنّ علماء النّفس الإنسانيّين يركّزون على قدرة النّاس على النّمو والتّغيّر، فضلا عن الطّرائق التي يختبرون فيها حياتهم على نحو موضوعيّ، ولا يركّزون على تصرّفاتهم الماضية، ونتيجةً لذلك، فإنّ هذه الطّريقة تجعلنا مسؤولين عن حياتنا، وتوفير ظروف حياتيّة معقولة، لذلك فإنّ النّاس يتطوّرون

وينشئون في اتّجاهات مرغوب فيها، وفي الحقيقة هناك سلوك إنسانيّ له معنى ايجابي قاد بعضهم مثل **روجرز Rogers وماسلو Maslow** إلى تكوين حركة إنسانيّة، ترى أنّه يمكن السّيطرة على الإنسان، من خلال المجتمع في حين يقول أصحاب الفلسفة الإنسانيّة: أنّ النّاس طيّبون أساسا، يستحقّون الاحترام، ويؤكّد علم النّفس الإنساني على الرّغبة التي تقودهم إلى الإبداع، والوصول إلى أقصى طاقتهم، وأنّ حالتنا النّفسية تكون ذات علاقة إلى حد ما بذاتنان التي ينبغي أن تصل إلى تحقيقها أولا، وعلى سبيل المثال: أنّ الأشخاص الذين حقّقوا ذواتهم يكونون سعداء، وأمّا الأشخاص غير المحقّقين لذواتهم يتّصفون بالانطوائية.

ويعدّ **كارل روجرز Carl Rogers** أحد الرّواد الأساسيين في النّظرية الإنسانيّة، وترى هذه النّظرية أنّ الإنسان مدفوع فطريّا لتحقيق ذاته، وأنّ هذا الدّافع يعدّ من أهمّ الدّوافع التي تساعد على النّجاح، في الوصول إلى الصّحّة النّفسيّة والعقليّة، وأنّ الإنسان عندما يفشل في أن يعيش الحياة التي تمكّنه من تحقيق ذاته، فإنّه يفتقر إلى السّعادة، وتسيطر عليه الاضطرابات النّفسية، بينما الإنسان الذي يتمكّن من تحقيق ذاته فإنّه يسعى بنشاط نحو حياة أكثر إشباعا، وتزداد قدرته على الإبداع ومقاومة الاضطرابات النّفسيّة، وبالتّالي يمتاز بقدر مرتفع من الصّحّة النّفسيّة **(الكيكي، 2013: 287)**.

كما يرى **روجرز Rogers** أن للإنسان قدرة على إدراك ذاته، وأنّ الطّرق التي يتكيّف بها الفرد مع البيئة المنسجمة مع أفعاله وذاته، ما هي إلا انعكاسات لإدراكه لذاته، فإذا كان مفهوم الذّات إيجابيا، كانت الصّحّة النّفسية لديه إيجابية.

وفق **ماسلو Maslow** إنّ الصّحّة النّفسية للفرد لا تتحقّق بصورة كاملة، ما لم تتوافر للفرد شروط تسمح للطبيعة الإنسانية أن تأخذ مداها، وأنّ الصّحّة النّفسية تتحقّق لدى الفرد إذا حقق الحاجات الواردة في هرمه المعروف **(بني يونس، 2007: 17)**.

كما تركّز النّظرية الإنسانيّة في تفسيرها للصّحّة النّفسية، على قدرة الفرد على التّطوّر والتقدم، ويتحقّق ذلك بتوفير الظّروف اللّازمة مع عدم التّركيز على الماضي، كما أنّها ركّزت على البُعد الإيجابي في السّلوك الإنساني، أي أنّ الفرد كائن طيّب يسعى دائما للأفضل، غير أنّ روّاد هذه المدرسة أمثال **روجرز Rogers** و**ماسلو Maslow** إلى جانب ما سبق فيؤكّدون على مسألة سيطرة المجتمع على الأفراد.

وكلّ من "**روجرز Rogers** و**ماسلو Maslow** يربطان الصّحة النّفسية بتحقيق الذّات، غير أنّ **روجرزRogers** يرى أنّ تحقيق الذّات مرتبط بمسألة إدراك الذّات، وهذه الأخيرة مرتبطة بالطّرق التي يتكيّف بها الفرد مع البيئة المنسجمة مع أفعاله وذاته. بالمقابل يؤكد **ماسلو Maslow** على ضرورة توفّر كلّ الشّروط، التي تسمح لطبيعته الإنسانية أن تأخذ مداها وبالتّالي تحقيقه لذاته.

8-4- النّظرية الوجوديّة:

يرى المنظرون الوجوديّون أنّ البشر هم وحدهم القادرون على اختيار سلوكهم في أي وقت، ويتحمّل الرّاشدون ذوو الشّخصية السّليمة مسؤولية أفعالهم، والقرارات التي يتّخذونها، ويحاولون تخطّي العقبات والمعوّقات والضّغوطات الاجتماعية، نحو الانصياع والتّوتّر الشّديد، والتّوتّرات البيولوجيّة والمشاعر، ويصحبون واعين لضغوط القوى الخارجية المفروضة على أفعالهم، لكنّهم مع ذلك لا يختارون بين أن يستسلموا لها أو يعارضونها، وبناء على ذلك يستطيع الناس الاختيار ومن ثمّ فهم الذين يصنعون أنفسهم، ويرى الاتّجاه الوجوديّ كذلك أنّ الصّحّة النّفسيّة تتمثّل في: أن يعيش الإنسان وجوده، أي أن يدرك نواحي ضعفه ويتقبّلها، وأن يكون مدركا لطبيعة هذه الحياة بما فيها من تناقضات، فإذا فشل في ذلك، يعني أنّه سيكون مضطربا نفسيّا وذو صحّة نفسيّة سيّئة **(الرحو، 2005: 360)**.

وملخّص التّوجّه الوجوديّ، أنّ الفرد قادر على اختيار وتقرير سلوكيّاته، وبالتّالي فهو مسؤول على كلّ ما يصدر منه من أفعال. وعليه فإنّ الصّحّة النّفسية تتحقّق بتخطّي العقبات والضّغوطات الحياتيّة، ويتمّ بلوغ هذا الهدف في حالة إدراك الفرد لوجوده في الحياة بكل مكوناتها، مع إدراك جوانب القوّة والضّعف التي تمكّنه من تجاوز المشاكل.

8-5- النّظريّة المعرفية:

يرى المعرفيّون أنّ الصّحّة النّفسية تعتمد على الطريقة التي يفسر بها الأفراد ويقيمون الحوادث في البيئة، كما يرون أن زيادة الإحساس بالفاعلية الذاتية يسهم في تعزيز الصحة النفسية الجسمية عند الأفراد. فالشخص الذي يتمتع بصحة نفسية مناسبة هو الذي يفسر الخبرات المهددة بطريقة تمكنه من المحافظة على الأمل، ومن استعمال مهارات مناسبة للمحافظة على الأمل، وعلى الأساليب المعرفية المناسبة في مواجهة الضغوطات النفسية، بينما الشخص الذي لا يتمتع بصحة نفسية مناسبة فهو الذي يفقد الأمل، ويشعر بالعجز، ولا يتمكن من الاستجابة بفاعلية واقتدار لمتطلبات البيئة، كما يعجز عن استعمال الأساليب المعرفية المناسبة في مواجهة الضغوط النفسية **(بني يونس، 2007: 17)**.

باختصار الصحة النفسية حسب المدرسة المعرفية تركز على مبدأ أساسي: ينتج السلوك عن طريقة تفسير الأمور وتحليلها وفق مخططاتنا المعرفية والتي تسمح لنا بتفسير الخبرات والتعامل معها. غير أننا نجد متغيرا آخر ركزت عليه النظيرة المعرفية في تفسيرها للصحة النفسية وهو الأمل الذي له دور هام في الإحساس بالفاعلية الذاتية التي بدورها تساهم في تعزيز الصحة النفسية.

9- مظاهر الصحة النفسية لدى المراهقين:

اهتمت التربية الحديثة بالنمو الانفعالي والاجتماعي والنفسي مثل اهتمامها بالجانب العقلي، فأخذت المؤسسات التربوية تهتم ببناء الصحة النفسية للفرد وتكامل شخصيته والاهتمام بالطلبة وإيجاد السبل السليمة التي تبعدهم عن اللاسواء والاضطراب النفسي. والملاحظ أن الكثير من

المؤسسات التربوية تهتم الآن بتعديل السلوك وتطويره نحو الأفضل وتسعى للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية، فالطلبة يتلقون في المؤسسات التربوية مختلف المهارات والمعارف وتكوين مقومات الشخصية المستقبلية وتحدد فيها مسارات النمو تبعا لما توفره البيئة المحيطة به.

وينتهي **العظماوي** إلى أن محصلة التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في كل مجتمع تؤدي إلى حالة خاصة ووضع متميز، وهذا الوضع المستجد يفرض على الإنسان أنواعا من الصراعات النفسية، بعضها صراع مع القيم والمعتقدات وبعضها مع الذات والطموح والرغبات وإخفاق الفرد في حفظ توازنه النفسي يؤدي إلى الاضطراب النفسي وما يفرضه من معاناة للفرد والعائلة والمجتمع، لذا فإن تقدم الأمم يقاس بما يقدمه المجتمع من الرعاية النفسية وما يرسيه من أسس في الوقاية من الاضطرابات النفسية لكل فرد.

ويمكن حدوث بعض الأمراض النفسية التي تظهر أعراضها في السنوات متأخرة من حياة الإنسان، كما يمكن أن تتبع أصولها في مرحلة المراهقة إذا لم يتيسر التوجيه السليم والإرشاد النفسي المباشر للناشئ في هذه الفترة وقد يؤدي ذلك إلى إصابته في المستقبل بالهستيريا أو النيوروسثينينا أو الشعور بالنقص **(الكيكي، 2013: 280)**.

10-علاقة التنميط بالصحة النفسية:

أكد **شوتز Shutz** على أهمية النمطية في خبراتنا اليومية فالفرد يستخدم شبكة كاملة من التنميط أو النمذجة وهذه الشبكة تمثل أدواته أو آلياته لتحقيق الانسجام مع البيئة وهي تؤلف أطر مرجعية تقدم تفسيرات للفرد عن الثقافة والعالم المادي. وقد استخدم مفهوم النمذجة ليشير إلى تصنيفات الفرد الاجتماعية للآخرين الذين يصنفهم بحسب معرفته الذاتية لسلوكهم وأقوالهم وأفكارهم وأشكالهم فيسميهم بسمات تحددها معرفته المحيطية التي غالباً ما تتبلور عن:

- ❖ طريقة عيشه في محيطه الاجتماعي،
- ❖ علاقاته المتنوعة مع زملائه وأصدقائه،
- ❖ أهدافه الثقافية **(نفس المرجع السابق، 2019: 504)**.

ويرى **الوردي** أن العقل عند الإنسان واحد، وأنه لا يمكن أن ينمو إلا في حالة اجتماعية وبهذا يتكون الأثر الاجتماعي في الإنسان وبهذا يتبلور أو يتشكل الاتفاق، فيتولد التعايش والتآخي، وهذا الاتفاق يبعث على التماسك في المجتمع، فاتحاد الأفراد يخلق منهم قوة لا يستهان بها تجاه الجماعات الأخرى **(نفس المرجع السابق، 2019: 508)**.

أما عن الآثار السلبية التي تتسبب فيها الصورة النمطية والتي تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على الصحة النفسية للأفراد فهي:

- ❖ القوالب النمطية والجمود الاجتماعي، والذي من شأنه أن يؤثر على مسألة التعاون والتآخي داخل المجتمع، وهو الأمر الذي سيؤثر على نوعية العلاقات الاجتماعية بصفة عامة، مما سينعكس سلب على الدعائم الاجتماعية التي بالعادة يلجأ إليها الفرد لضمان صحته النفسية ومساعدته في تخطي الأزمات النفسية،
- ❖ القوالب النمطية والنزاع الذي يمكن أن ينتج عن تطرف الجماعات الاجتماعية والتي تنحاز للفئة التي تنتمي إليها، وبالتالي يمكن أن تكون عدائية مع الفئات الأخرى أو الأفراد الذين لا ينتمون إلى نفس المجموعة، وهذا التوتر الذي يمكن أن ينشأ في المجتمع من شأنه زعزعة استقراره، والذي بدوره يؤثر في نفسية الأفراد المنتمون إلى هذا المجتمع.

خلاصة:

تتعدّد وتختلف الأسباب التي يمكن أن تكون من أحد العوامل المؤثّرة على الصّحة النفسيّة، سواء بالإيجابي أو بالسلبي. وعليه فإنّ الحلول كذلك في حالة التأثير السّلبي يمكن أن تأخذ أبعادا مختلفة من ناحية المعلومات والحلول، والتي يجب على المختصين أن يكونوا على دراية بها وعلى قدر من التّحكم في وسائلها، ولا ينحصر عملهم فقط مع الأفراد المعنيين، ولكن حتى على المحيط الذي يمكن أن يؤثّر بطريقة مباشرة على تحسين مستويات الصّحّة النّفسية، وفي حالة المراهقين المتمدرسين فإن الطاقم الدراسي خاصّة المعلمين هم أكثر الأفراد الذين يجب أن يكونوا على وعي تامّ بالمعطيات المتعلّقة بالصّحة النّفسية، وهذا حتى يتمكّنوا من مساعدة المراهقين، ولكن والأهمّ من ذلك، تقديم المعلومات الصّحيحة لكلّ من التّلميذ وعائلته.

الفصل الثالث: تقدير الذّات.

تمهيد.

1- الفرق بين مفهوم تقدير الذّات ومفهوم الذّات.

2- أهمّية تقدير الذات.

3- عناصر وأقسام تقدير الذّات.

4- مستويات تقدير الذات.

5- العوامل المؤثّرة في تقدير الذّات.

6- النّظريات المفسّرة لمفهوم تقدير الذّات.

6-1- نظريّة روزنبورغ (Rosenberg) .

6-2- نظريّة كوبر سميث (Coopersmith).

6-3- نظريّة زيلر (Ziller).

7- عوامل تنمية تقدير الذّات.

8- علاقة الصحة النفسية بتقدير الذات.

خلاصة.

تمهيد:

يهتمّ الباحثون في العلم النّفس بمختلف تخصّصاتهم بدراسة المتغيّرات التي من شأنها فهم الإنسان ولكن والأهمّ من كل ذلك تحسّن جودة حياة الإنسان وصحّته النّفسية.

ومن بين أبرز المفاهيم التي اهتمّ بها علم النّفس لما لها من أهميّة في بناء الفرد، أو بتعبير آخر بناء الشّخصية السّوية، نجد متغيّر تقدير الذات الذي يعتبر واحد من مكوّنات الصّحة النّفسية، فبعد أن تمكن الباحثون من تحديد الفروق الموجودة بين كل من الذّات وتقدير الذّات لدى الفرد اهتمّوا بتحديد الإطار النّظري الذي من خلاله يمكن دراسة وقياس هذا المتغيّر، وفي هذا الفصل سنحاول الإلمام بهذه الأطر النّظرية التي من شأنها تفسير بنية تقدير الذّات وتحديد أساليب بنائه وتنميته، والعوامل المؤثّرة فيه، بالإضافة إلى النّظريات المفسّرة له وعلاقة تقدير الذات بمرحلة المراهقة.

1- مفهوم تقدير الذات:

يرى **روزنبرغ (1979) Rosenberg** أنّ تقدير الذّات " اتجاهات الفرد الشّاملة، سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، فتقدير الذّات المرتفع يعني أنّ الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمّيّة، بينما يعني تقدير الذّات المنخفض، عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها واحتقارها **(يونسي، 2012: 18)**.

وعرّفه **كوبر سميث (1967) Cooper Smith** على أنّه: " تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه. ويتضمّن تقدير الذّات: اتجاهات الفرد الإيجابية أو السّلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنّه هام وقادر وناجح وكفؤ، أي أنّ تقدير الذّات هو: حكم الفرد على كفاءته الشّخصيّة، كما يعبّر عن اتّجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها" **(الضيدان، 2003: 08)**.

ويرى **كاتل (1964) Cattle** أنّ تقدير الذّات هو حكم شخصيّ لقيمة الذّات حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة **(أمزيان، 2007: 31)**.

ويقصد بتقدير الذّات " تقويم الشّخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين حوله، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته، وهذا المفهوم مرتبط جدا بمفهوم الذّات، وهو يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، وتتضمّن الثّقة بالنّفس الإيجابية في نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد لذاته نظرة تضمّن الثّقة بالنّفس بدرجة كافية، ويتضمّن إحساس الفرد بكفاءته **(عبد العزيز، 2012: 13)**.

وبالنّسبة **لكولي Cooley** يمكن تعريف تقدير الذّات على أنّه بناء اجتماعي، حيث إنّه يتكون من خلال كلّ التّفاعلات (نظرة كلّ الأفراد) التي تكون بين الأفراد: فهو مرآة اجتماعية، وهذا يعني أنّ تقدير ذات التّلميذ تكون أكثر قوّة في حالة ما كانت رأي المحيطين به إيجابيّة (خاصة عائلته، أصدقائه أو معلّميه) **(Joly, 2011: 05)**.

2- الفرق بين مفهوم تقدير الذّات ومفهوم الذّات:

منذ عام 1960 اقتبس العديد من الباحثين نظريّاتهم من أفكار **ويليام جيمس William James** الذي يعتبر الأنا كمعنى للذّات، وأنّ النّفس تعني المظاهر الرّوحية والمادّية والاجتماعية، ويرى أنّ القدرات العقلية تندرج تحت مفهوم النّفس الرّوحية، وكان يعتمد منهجيّة أخرى وهي أنّ الممتلكات المادّية بمثابة النّفس المادّية حيث أعطى **جيمس** النّفس صفة ديناميكية للمحافظة على الذّات. حيث قسّم مكوّنات الذات إلى:

أ- الذّات الفردية: التي تشمل ممتلكاته المادّية، وجسمية وأسرته التي يمكن أن يعيش الفرد بانسجام معها.

ب- الذّات الاجتماعية: التي من خلالها تتم معرفة الغير، والصّورة التي يكونها الغير عنه بمعنى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصوّرات الآخرين عنه،

ت- الذّات الرّوحية: تتمثل في النّواة المركزية للكائن، وتشمل الشّعور والعواطف التي يدركها الفرد، والميول والقدرات العقلية والاستعدادات النّفسية **(فراحي، 2011: 38)**.

وبصفة عامّة نجد مجموعة من المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذّات، والّتي تهتمّ بدراسة جانب معيّن من الذات وهي في نفس الوقت المعايير التي يمكن الاعتماد عليها لدراسة وقياس الذّات في كليتها، ومن أبرز المصطلحات المرتبطة بالذّات نجد تقدير الذات الذي تهتمّ الدّراسة الحديثة بقياسه والبحث في العوامل التي يؤثّر ويتأثّر بها.

أما عن بداية دراسة تقدير الذّات، فترجع إلى **ستانلي كوبر سميث Stanley Coopersmith** الذي وضع بطّارية تقدير الذات المكونة من خمسين (50) بندا لأطفال الصّف الخامس والسادس.

وعليه قدّم **كوبر سميث Coopersmith** تعريفا للتفريق بين مفهوم الذّات وتقدير الذّات: فمفهوم الذّات يشمل مفهوم الشّخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذّات فيتضمّن التّقييم الذي يضعه وما يتمسّك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، فهو يعبّر عن اتجاه القبول أو الرفض، كما يشير إلى معتقدات الفرد اتّجاه ذاته **(أيت مولود،2012: 41)**.

وباختصار يكون تقدير الذّات هو الحكم على مدى صلاحيتها معبرا عنها بواسطة الاتّجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التّقارير اللّفظية ويعبّر عنها بالسّلوك الظّاهر.

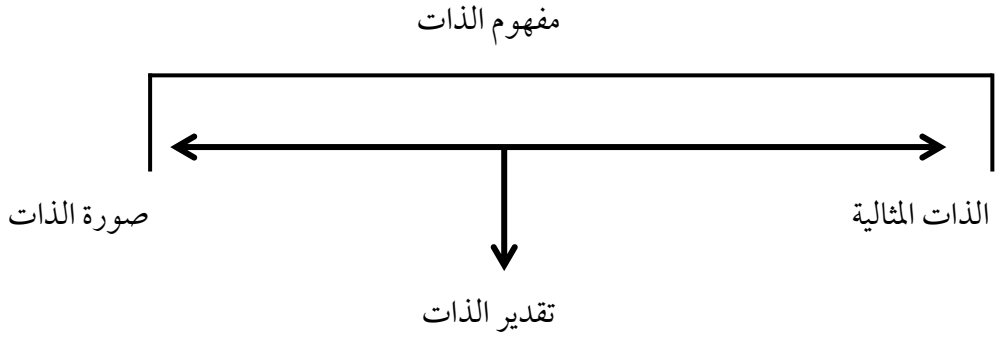
كما ميّز **فوكس Fox** في أبحاثه بين المصطلح الوصفي والمتمثّل في مفهوم الذات والاصطلاح العاطفي الوجداني والمتمثل في تقدير الذات، إذ يرى أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات باستخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: أنا طالب بهدف إعطاء صورة لشخصية متعدّدة الجوانب، أما تقدير الذّات فيهتم بالعنصر التّقييمي لمفهوم الذات حيث إن الأفراد يصدرون أحكاما عن شخصيّتهم بناء على تقييم لها، وببساطة فإنّ مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة

مثيرة، بينما تقدير الذات فيهتمّ بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التّجربة **(أيت مولود ، 2012: 42)**.

وعليه فإن مفهوم الذّات هو مجموعة المعلومات التي تقوم بوصف سمات وصفات الذات، أي أنّه الفهم الموضوعي وحتى التّقييم الموضوعي والمعرفي لمكونات الذات، بينما تقدير الذّات فهو التّقييم الانفعالي لتلك الصّفات والسّمات وبالتالي فهو يعكس بالدّرجة الأولى ثقة الفرد بنفسه.

وحسب **لاورنس Lawrence** تقدير الذّات هو التّقييم الذي يضعه الفرد لذاته بناء على التّباعد أو التّطابق بين صورة الذات والذّات المثالية، وعليه فإنّ تقدير الذات وفق **لاورنس Lawrence** يتكوّن من خلال العلاقة الجدلية بين الذات المثالية وصورة الذات، وهذه العلاقة الجدلية هي التي تمد الذات القدرة على التقييم إما في الاتجاه الإيجابي أو السلبي **(حمري،2012: 15-16)**.

الشّكل رقم (5): النموذج النظري لتقدير الذات وفق لاورنس (حمري، 2012: 16).



ويمكن وضع تعريفات مختصرة لكل من الذات المثالية وصورة الذات حتى نتمكن من فهم توجّه **لورنس** حيث إنّ:

- ✓ الذات المثالية: هي الصّورة المثالية التي يريد الفرد أن يكون عليها سواء ما يتعلّق منها بالجانب الجسمي أو النّفسي أو كليهما معا، ومنه ما كان ممكن التّحقيق، ومنه ما كان غير ذلك معتمد على مدى سيطرة مفهوم الذّات الأساسي أو المدرك لدى الفرد **(خضر،2015: 14).**
- ✓ صورة الذات: لهذه الصورة أهميّة كبيرة لتكوين شخصيّة الفرد، إذ على أساسها يكوّن فكرته عن نفسه، ويكوّن سلوكه متأثّرا بها، وهذه الصّورة المأخوذة تكون متجدّدة ودائمة التّغيير أو الدّيناميكية.

فحسب موسوعة علم النّفس والتّحليل النّفسي فإنّ صورة الذات هي "الذات كما يتصوّرها أو يتخيّلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذّات الحقيقية."

ويمكن التّمييز بين نوعين من صورة الذات:

- ❖ الّصورة الخاصّة: وهو الشّعور بالذّات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتّقدير الذاتي.
- ❖ الصّورة الجماعية: هو ما يمثّله دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لذاته. كما أنّ صورة الجسم تتكون قبل صورة الذّات إذ أنها تبدأ بالشعور بالذات، حيث الإحساسات بالجسم، كما أن صورة الجسم تشكل أيضا تسميات العبارات، هذه التسميات اللفظية المبكرة تعمل على تشكيل صورة الذّات **(أمزيان، 2007: 23- 24)**.

3- أهميّة تقدير الذات:

نالت سمة تقدير الذّات اهتماما واضحا في البحوث والدّراسات الحديثة وخاصّة علاقتها بالعديد من المغيّرات لدرجة أن بعض الباحثين ينظرون إليها كسمة محورية لقطاعات عديدة من السّلوك الإنساني.

فقد ظهر مصطلح تقدير الذّات في أواخر الخمسينيات، وسرعان ما أخذ مكانته المتميّزة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات التي زوّدت بها نظريّة الأدب السيكولوجي في تلك الفترة مثل مفهوم: الذّات المثالية، مفهوم صورة الذات، مفهوم الذات الواقعية، مفهوم تقبّل الذات. ثم ظهر مفهوم تقدير الذات الذي كان يشير حسب **كوهن Cohen** إلى الدّرجة التي تتطابق عندها الذّات المثالية والذات الواقعية **(أيت مولود، 2012: 43)**.

إن الحاجة لتقدير الذّات وبالتّالي الشّعور بقيمتها حاجة أساسية في سلوك الأفراد، فنظرة الفرد لذاته وثقته بنفسه هي التي تحدّد تفاعله مع بيئته، أي أنّها توجّه كل استجاباتنا سواء السّلوكية منها أو الانفعالية أو المعرفية.

حيث يرى **بالمارد Palmard** أنّه: إذا كانت الحاجات النّرجسية لم تشبع فإن تقدير الذات ينقص وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السّوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيّف وبالتّالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النّفسية نحو معرفة حقائق الحياة **(عبد العزيز، 2012: 30)**.

ويعتبر **أرجيل Argyle** من الأوائل الذين كتبوا عن مفهوم تقدير الذّات محاولا تعريفه على أنّه التّقييم الذي يتوصل إليه الفرد ويتبناه عادة فيما يتعلّق بذاته، ويرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتّجاه موافقة أو عدم موافقة من جانب الفرد اتّجاه ذاته من جهة وإلى مدى اعتقاده في ذاته باعتبارها ذاتا قادرة، وناجحة، وذات أهميّة من جهة أخرى **(أيت مولود، 2012: 43)**.

4- أبعاد وأقسام تقدير الذّات:

حسب **ماسلو Maslow** فإنّ للفرد حاجات متسلسلة يسعى دوما لتحقيقها، وإذا لم يستطع ذلك فإنّه سيعيش حالة من الإحساس بالنّقص والشّعور بالقلق، ومن بين الحاجات العليا: الحاجة إلى الاحترام وتقدير الذّات، وهي حاجة نفسية اجتماعية يرغب الشّخص في الحصول على احترام وتقدير

الآخرين لشخصيته، سواء كان ذلك بفضل سمات جسمية أو أخلاقية أو أدوار ومراكز يتمتّع بها الفرد. ويصنّف **ماسلو** تقدير الذات في المستوى الخامس من هرمه الذي يشمل بعدين أساسيين، يتضمن البعد الأوّل الحاجة إلى احترام الذّات ويضمّ أشياء مثل: الجدارة، والكفاءة، والثّقة بالنّفس، وقوّة الشّخصية، والإنجاز والاستقلال. أما البعد الثاني فيتضمّن الحاجة إلى التقدير من الآخرين ويحوي على المكانة، والتّقبّل، والانتباه، والمركز والشّهرة **(أيت مولود، 2012: 44)**.

وعلى العموم يمكن تلخيص أبعاد تقدير الذات فيما يلي:

- **الرّضا عن الذات:** يتمثّل هذا الرّضا في التّوافق النّفسي بين الصّورة التي يرغب الفرد أن يكون عليها والصّورة الواقعية التي يظهر عليها في المجتمع، وعلى مدى التّوافق الموجود بين هاتين الصّورتين، فكلما كان التّقارب بين الصّورتين كلّما كان تقدير الذّات أحسن والتكيّف جيدا.
- **التكيّف:** إن تقدير الذّات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس بل يتعلق أيضا بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادّي والاجتماعي، هذا التّحكم يولّد لدى الفرد إحساسا على أنه قادر على التّدخل في مجرى الأشياء والحوادث وبذلك تقوى الذّات إيجابيا. فالقدرة على التكيف في الوسط الطّبيعي مرهون بإدراك الفرد لتقديره لذاته.
- **الصّورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه:** كما يرتبط تقدير الذّات بصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه، فإذا كانت هذه الصّورة سيئة يشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه والتّعبير عن مشاعره فلا يتوافق مع محيطه، وبالتّالي يمكن أن يصبح عدوّا لنفسه إذ يصل إلى كره ذاته ويتولّد عن ذلك ضغطا سيكولوجيا ينعكس على كل مجالات حياته فيصعب عليه إدراك وفهم حبّ الآخرين له.
- **الثّقة بالنّفس:** إنّ عدم الثّقة بالنّفس تولّد إحساسا سالبا في مجرى الحياة الذي يستلزم ربط علاقات سليمة وإقامة توازن نفسي، أما الثّقة بالنّفس متوقفة على تقدير واقعي للقوى الفردية، لذا فإن تقبّل الذات والتعرف عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد

إمكانات التغيير وتطوير القدرات الكامنة بداخله، حيث إن استعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة.

- **الأدوار الاجتماعية:** تشّكل الأدوار الاجتماعية أهميّة كبيرة في البحث عن الهويّة الفردية وتحديدها وتكوينها في التّنظيم التّدريجي لمفهوم الذات المنفردة، لأنّها تتعلق بالبيئة العائلية التّربوية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، والتي لها إشارات تقييمية يستعملها وفقا لتجاربه المعاشة. ويتكون تقدير الذّات من خلاصة جميع التّقييمات التي يقوم بها الفرد حول صورة ذاته وفعاليتها وأساليبها الدّفاعية **(أيت مولود، 2012: 45)**.

كما يقسّم العلماء والباحثين تقدير الذات إلى قسمين أساسيين هما:

- **تقدير الذّات المكتسب:** هو تقدير الذّات الذي يكتسبه الفرد من خلال انجازاته فيحصل الرضا بقدر ما يحققه من نجاحات، فيبنى هذا النوع من تقدير الذّات من خلال ما يحصله عليه من إنجازات.
- **تقدير الذّات الشامل:** يعود إلى الحسّ العام للافتخار بالذات، فليس مبنيا أساس على مهارة محدّدة أو انجازات معيّنة. فهو يعني أن الأشخاص اللّذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء تقدير الذات العام، وحتى إن أغلق في وجوههم باب الاكتساب **(عبد العزيز، 2012: 45 - 46).**

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشّامل يكمن في التّحصيل والانجاز الأكاديمي ففكرة تقدير الذات المكتسب تقول: أنّ الانجاز يأتي أوّلا ثم يتبعه تقدير الذات، بينما فكرة التّقدير الشّامل والتي هي أعمّ من حيث المدارس تقول: أنّ تقدير الذّات يكون أوّلا، ثم يتبعه التّحصيل والانجاز.

5- مستويات تقدير الذّات:

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم **بوش Boesh** أنّ تقدير الذات يتعرّض لتغيرات حسب تصرّفات الفرد وردود أفعاله، فلتقدير الذات مستويات، ولكل مستوى خصائص ومميزات حسب شخصية كل فرد. ولقد صنّف العلماء هذه المستويات إلى:

- مستوى مرتفع لتقدير الذات (العالي)،
- مستوى منخفض لتقدير الذات (المتدني) **(أمزيان، 2007: 34)**.

5-1- المستوى المنخفض من تقدير الذات:

يعرّفه **روزنبرغ Rosenberg** بأنّه: عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها"، والأسباب المؤدّية لتدنّيه هي الفقر، حالة المجتمع، العلاقات الأسرية، ومن أعراض تدّنّيه هي: الخوف من الفشل، الشّعور بالذّنب، النّقد اللّاذع، الدفاعية، عدم الاستقلالية، الخجل، السّعي لإرضاء الآخرين، واستخدام الآليات الدّفاعية.

فيما يتعلّق بمفهوم الذّات السّلبي يظهر أن هناك نمطين:

- **الأوّل:** تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون للفرد إحساس بثبات الذّات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التّكيف.
- **الثّاني:** يتّصف بالثّبات والتّنظيم ويقاوم التّغيير، وفي النّمطين فإنّ أيّ معلومات جديدة عن الذّات تسبّب القلق والشّعور بتهديد الذّات وقد أشارت العديد من الدّراسات عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الذّات الإيجابي والصّحة النّفسية من جهة وبين مفهوم الذّات السّلبي والاضطراب النّفسي من جهة أخرى .

حيث أنّ الأفراد الأسوياء كانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية، أي أنّهم أشخاص مرغوب بهم أمّا المضطربون فأظهروا مفهوما سلبيا عن ذواتهم، وأنّهم أشخاص غير مرغوب بهم . والواقع أن من يكوّن عن نفسه مفهوما سلبيا، كثيرا ما يكشف عن هذا المفهوم من خلال أسلوب حديثه أو تصرّفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين، مما يجعلنا نصفه بعدم الذّكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذّات، وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السّلبية :إمّا أن يظهر عليه عدم القدرة على التّوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث يعبّر عن ذلك بأنّه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمّل بالمشاكل والهموم أو أنّه يشعر بعدم الاستقرار النّفسي في حياته، أو كشكل ثاني فيه يظهر الفرد في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنّه يشعر بعدم القيمة أو عدم الأهمية أو أنّه غير مقدر من الآخرين مهما فعل **(عبد العزيز، 2012: 37 - 38)**.

كما يتميّز الشّخص من هذا النّوع بفقدان الثّقة في قدراته والاضطراب الانفعالي لعدم قدرته على إيجاد الحلّ لمشاكله، واعتقاده أن معظم محاولاته ستكون فاشلة، وتوقّعه أن مستوى أدائه سيكون منخفضا، كما يشعر بالإذلال إذا قام بنشاطات فاشلة، ويعمل باستمرار على افتراض أنه لا يمكنه أن يحقّق النجاح، وبالتّالي يشعر بأنه غير جدير بالاحترام، ذلك لأنّ أصحاب التّقدير المنخفض يعزون فشلهم لأسباب ذاتية فلا يستخدمون أساليب المواجهة المتمركزة على التّفكير الإيجابي.

وحسب **سيلينغمان ووراينر Seileingman et Winer** فإنّ هذا الفرد يميل إلى الشّعور بالهزيمة لتوقّعه الفشل مسبقا، لأنه ينسب هذا الفشل لعوامل داخلية ثابتة كالقدرية مما يؤدي به إلى لوم ذاته، كما أنّه يعمّم فشله على المواقف الموالية **(أيت مولود، 2012: 47)**.

ويتّصف الأشخاص ذوي التّقدير المنخفض بالصّفات التالية:

- الشّعور بالنّقص اتّجاه أنفسهم أو الشّعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم.

- احتقار الذّات أو الارتباك عند حصول الإطراء والثناء.
- الشّعور بالذّنب دائما حتى ولو لم يكن له علاقة بالخطأ.
- الاعتذار المستمر عن كل شيء.
- الاعتقاد بعدم الاستحقاق للمكانة أو العمل الذي يكون فيه.
- عدم الشّعور بالكفاءة في أدوارهم الاجتماعية كدور الأبوّة أو الأدوار الزوجية.
- الخوف من التحدث أمام الملأ.
- يميلون إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفا من سخرية ورفض الآخرين.
- انطوائيين ويمشون ببطء متطأطئين رؤوسهم.
- التشاؤم.
- الانكماش والانكفاء على النّفس **(عبد العزيز، 2012: 38 - 39)**.

5-2- المستوى المرتفع من تقدير الذّات:

ينشأ اعتبار الذات العالي عن صورة الذات الإيجابية المدعومة بالثّقة، وقوة الإرادة والتصميم، بتقبّل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذّات إيجابي صورا واضحة ومتبلورة للذّات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتكّ به، ويكشف عنها أسلوب تعمله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرّغبة في احترام الذّات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها وأهميتها والثّقة الواضحة بالنّفس والتّمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبّر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها ويعود قبول الذّات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذّات والتّبصر بها **(الشيخ، 2003: 23)**.

وعليه يؤكّد كل من **جين ومورفال Jean et Morval** أنّ الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ينظرون إلى أحاسيس الآخرين بنظرة إيجابية ويميلون أكثر إلى حب الغير، وغالبا ما يتّصفون

بالمبادرة الشّخصية، ويحبّون المشاركة في النّشاطات والمناقشة مع الجماعة كما يميلون إلى التأثير في الآخرين **(أيت مولود، 2012: 49)**.

وحسب **كوبر سميث** فإنّ الأشخاص ذوي التقدير العالي يعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمّين ولديهم فكرة محدّدة وكافية لما يظنون صوابا، ويستمتعون بالتّحدي ولا يضطربون عند الشّدائد، وهو أميل إلى الثّقة بأحكامهم وأقل تعرضا للقلق، ولديهم استعداد من خفض للإقناع والتّأثر بآراء الآخرين وهم أكثر ميلا لتّحمل الإيجابية في المناقشات الجماعية وأقل حساسية للنّقد **(عبد العزيز، 2012: 35)**.

ويبدأ تكوين الاتّجاهات عند الأفراد عندما يبدؤون بالتّعامل مع الآخرين الذين يلبون حاجاتهم ومطالبهم وهناك ثلاثة ظروف أساسية تساهم في تكونهم لتقدير الذّات:

- الحبّ والعاطفة غير مشروطين.
- وجود قوانين محدّدة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتّساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأبناء **(سليم، 2003: 10)**.

كما أنّ للأسرة والمجتمع دور بارز في بناء مفهوم تقدير الذّات لدى الفرد، وذلك من خلال الخبرات والتجارب الحياتية التي يعيشها الفرد في طفولته المبكرة، فكلّما كانت التّنشئة الاجتماعية مبنيّة على أسس صحيحة وجيدة يكون لدى الفرد مفهوم إيجابي عن ذاته حيث أنّه عاش في ظروف وفّرت له الدّفء والأمان.

وقد أظهرت الدّراسات أن الأفراد الّذين يتمتّعون بتقدير ذات عال هم أشخاص أكثر قدرة على السّيطرة على أنفسهم والتّحكم في حياتهم مع أنّهم لا يتحكّمون في كلّ شيء، ولكنّهم يتحكّمون في مشاعرهم واستجاباتهم اتّجاه القضايا والأحداث وهي استجابات ليس بالضّرورة أن تكون دائما إيجابية. ولكنّها لا بدّ من أن تكون مستمرّة، فالحياة رحلة شاقّة فيها السّعادة والحبّ والنّجاح وفيها

التّعاسة والكراهية والفشل، وأصحاب التّقدير العالي لذاتهم يعلمون ذلك ويستمرون في السّير ولا يتوقفون حتى يجدوا البيئة الأكثر استقرارا والسّعادة لأنّهم يؤمنون بأنّ النّهاية ستكون سعيدة . ويمكن ملاحظة هؤلاء من خلال الصّفات التالية:

- الشّعور بالقيمة الذاتية.
- سريعون في الاندماج والانتماء أينما وجدوا.
- لديهم الشّعور بقيمتهم الذاتية وبكفاءتهم وقدرتهم على مواجهة التّحدي.
- هم الأكثر إنتاجية في الأعمال.
- هم أكثر سعادة ورضا بحياتهم من غيرهم.
- متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النّفس.
- القدرة على السّيطرة على أنفسهم والتّحكم في حياتهم.
- القوّة في مواجهة عثرات النّفس.
- قوّة التّحكم في المشاعر.
- يستمتعون بالخبرات الجديدة.
- لديهم حبّ الاستطلاع.
- يطرحون أسئلة كثيرة.
- يتطوّعون للقيام بالمهمّات والأنشطة.
- يستجيبون للتّحديات **(عبد العزيز، 2012: 36- 37)**.

6- العوامل المؤثّرة في تقدير الذّات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثّر في تقدير الذّات والتي تؤدّي إلـى ظهور إمّا تقـدير ذات مرتفـع أو مـنخفض لـدى الأفـراد والتي يمكن تقسيمها إلى فئتين أساسيتين هما :

عوامل ذاتيّة: تتعلّق بالفرد نفسه.

عوامل بيئيّة: تتعلّق بالبيئة الخارجية والمجتمع.

6-1- العوامل الذّاتية:

معظم الدّراسات تؤّكد على مسألة ارتباط تقدير الذّات بخلو الفرد من المشكلات النّفسية، خاصّة القلق والاستقرار النّفسي، أي أنّه كلّما كانت مستويات الصّحّة النّفسية لدى الفرد مرتفعة، كلّما لاحظنا نموا سويا، وبالتّالي ظهور معدّلات مرتفعة من تقدير الذّات، أمّا في الحالة المعاكسة أي أنّ مستويات الصّحة النّفسية لدى الفرد تكون منخفضة فهذا ينتج عنه تقدير ذات منخفض، وعند الحديث عن تقدير الذّات من هذه النّاحية فإنّ التّركيز يكون على العوامل المرتبطة بالفرد نفسه والتي يمكن أن نذكر منها:

- ✓ **الجنس:** إن متغيّر الجنس يعدّ من المتغيّرات المهمّة التي تؤثّر في تقدير الذّات، فهو يحدد إلى حدّ ما أساليب المعاملة الوالديّة، حيث نرى الفرق واضحا في تعامل الوالدين مع أبنائهم، فمثلا يعطيان الرّعاية والعناية والاهتمام للولد أكثر منه للبنت بالمجتمعات العربية خاصّة، وقد يكون العكس لدى بعض المجتمعات الأخرى **(عبد العزيز، 2012: 39)**.
- ✓ **الانطـواء:** الشّخص المنطوي شديد الحرص والحساسية تجرح شعوره بسهولة وكثير الـشّك فـي نيـات النـاس ودوافعهـم، وشـديد القلق على ما قد يأتي به الغد ومتقلب المزاج دون سبب ظاهر، كل ذلك يجعله في حالة قلق مستمر وبالتـالي يكـون لـه تـأثير على تقديره لذاته **(الدخاخني، 1999: 51 – 52)** .
- ✓ **الذّكاء:** يؤثّر ذكاء الفرد وسـماته الشّخـصية والمرحلـة العمريـة والتّعليميـة التـي يمـر بهـا علـى تقـديره لذاتـه.

- ✓ **الخوف:** يعتبر الخوف من العوامل الذّاتية التي تؤثّر في تقدير الذّات، فلقد اتّضح أن تقدير الذّات يتحدّد بقدر خلو الفرد مـن الخوف، فالفرد الذي يتمتّع بصحّة جسمية ونفسيّة جيّدة يكون تقديره لذاته مرتفعا والعكس.
- ✓ **القلق:** يـصاحب القلـق حالة من الشّعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلّق بحوادث المستقبل، وكثرة الاضطرابات الجسمية وتغيّرات فسيولوجية كتوتر العضلات واضطراب النّوم وهذا مـن شـأنه أن يجعـل تقـدير الفـرد لذاتـه منخفـضا **(إبراهيم، 2005: 16)** .

ويعتبر القلـق مـن المتغيـّرات التـي وجـد أنّ لهـا تـأثيرا كبيـرا علـى تكوين تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الفرد. فقد أوضحت العديـد مـن الدّراسـات أن الفـرد الـسّوي الـذي لا يعـاني مـن القلـق يتمتّع بدرجة عالية من تقدير الذّات، كما أكـّد **روجـرز *Rogers*** علـى أنّ تهديـد الـذّات أو سـوء التّوافـق يحـدث عنـدما يتعـرّض الإنـسان للقلق، ويضيف **روجرز** أن القلق هو استجابة انفعالية للتّهديد تنـذر بـأن بنيـان الـذّات المـنظّم قـد أصـبح فـي خطـر ، فـالقلق يؤدي إلي إحداث تغيير خطير في صورة الفرد عن ذاته ، أما إذا كـان الفـرد سـويا لا يعـاني مـن أيّ قلـق زائـد فـإنّ هـذا يـؤدّي إلي إحداث التّوافق الشّخصي ويؤدّي إلي تقدير ذات مرتفع لدى الفرد **(عبدالعزيز، 1992: 23)**.

- ✓ **صورة الجسم:** فـي تقيـيم الفـرد لذاتـه يقـول **أدلـر Adler** إن لصورة الجسم والمظهر الخـارجي والقـدرة العقليـة دوراً هاما على صحّة الشّخص النّفسية لأنّه يحقـره فـي نظـره ويزيـد مـن نظرة القصور العضوي. إنّ وجود الأعضاء القاصرة يؤثّر دائما على شعوره بعدم الأمن **(إسماعيل، 1995: 51) .**
- ✓ **السّن:** أشارت كثير من الدّراسات إلى أنّ مفهوم الذات يتطوّر مع التّقدم في السن، وهي إحدى سمات مفهوم الذات، لكنّه يتطور بدرجات متفاوتة حسب عوامل متعددة كالجنس والصّف الاجتماعي والتّعلم والقدرات العقلية وغيرها. فعملية التّقدم في السن مسألة

حتمية، وإن مفهوم الذات يتبع ذلك ما دام هناك زيادة في المعارف والخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيّف مع البيئة التي يعيش فيها (**عبد العزيز، 2012: 40**).

2-6- العوامل البيئية:

هي عوامل تتعلّق بالبيئة الخارجية أو المجتمع الذي يعيش فيه، ومنها ظروف التّنشئة الاجتماعية، والظروف التي تربّى الفرد فيها، ونوع التّربية، فتقدير الفرد لذاته لا يمكن أن يكون أمرا مستقلاّ عن علاقته بالآخرين، فهو يرتبط بعلاقة الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه، وبالأفراد المحيطين به ويعيش بينهم، ومن بين هذه العوامل البيئية ما يلي :

- ✓ **الوالدان:** تلعب أساليب المعاملة الوالدية دورا هامّا في بناء شخصيّة الفرد، وإشعاره بأنّه شخص هام أو العكس، ويظهر ذلك بوضوح فيما يلي:

أ – نوع المعاملة التي يتلقّاها الطّفل من الوالدين، أو من المؤسّسات التّربوية المتخصّصة: فالمعاملة السّوية تؤدّي إلى تقدير مرتفع للذّات، أما المعاملة السّيئة فتؤدّي إلى تقدير منخفض للذّات.

ب – النّقد والنّبذ: يؤدّي إلى حالة من الاضطراب والتّوتر، إذ يشعر الفرد بالشّك في ذاته ويتوقّع أن يكون موضع نقد، وفي هذه الحالة فإن أي مواجهة أو كشف للذّات، يمكن أن يؤدي إلى شعور شديد بالنّقد، والنبذ يؤدي إلى الشعور بعدم الجدارة، وذلك يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات.

ج – الإهمال: يؤدي إلى الشعور بعدم الأمن، ومثل هؤلاء تعوزهم عدم الثقة والخبرة ويشعرون بأنهم ضائعون ومهجورون، وهم لا يمتلكون المعالم التي تحدد السلوك المناسب الذي يترك أثرا طيبا لدى الآخرين، ولدى أنفسهم، وهذا يؤثّر على تقدير الفرد لذاته.

د – العقاب: من العوامل التي تؤثر في تقدير الذات ما يلاقيه الفرد من منع وضرب وزجر، وما يجد من مقاومة ومعارضة على سلوكه ونشاطه الحرّ، كل هذا يشعر الفرد بأنه غير جدير بالاعتبار، وبالتالي يؤثر على تقديره لذاته.

- ✓ نظرة المجتمع: حيث تؤثر نظرة المجتمع على تقدير الذات لدى الفرد، إذا كان لا يحظى بالقبول والاحترام من الآخرين في البيئة الاجتماعية، فإنه يشعر بالإحباط والدّونية وعدم الثّقة بالنّفس وينسحب من العلاقات الاجتماعية التي لم تشبع حاجته لتقدير الذّات **(إبراهيم، 2005:17-18)** .
- ✓ المدرسة: ولها دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصوّر الطّفل عن ذاته واتّجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط النّظام المدرسي والعلاقة بين المعلّم والتّلميذ تأثيرا هاما على مستوى مفهوم التّلميذ عن نفسه **(عبد العزيز، 2012: 42)**.

ويوضح **كولي Cooley** أن تقدير الطّفل لذاته يتأثّر بمجموعة من العوامل هي:

- سلوك الأبوين والنّظرة التي يحملانها عن طفلهما.
- التّفاعلات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين وجماعة الرّفاق.
- المدرسة ودورها في تحديد تقدير الطفل لذاته، بهدف التعامل مع قدراته وإمكانياته للوصول به للنجاح **(حمري، 2012: 24)**.

7- النّظريات المفسّرة لمفهوم تقدير الذات:

7-1- نظرية روزنبرغ Rosenberg:

ارتكزت أعمال **روزنبرغ Rosenburg** حول دراسة نمو سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السّائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة وأساليب

السّلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، مستعينا بمنهج مفهوم الاتّجاه باعتباره أداة محوريّة تربط بين السّابق واللاّحق من الأحداث والسّلوك.

كما اعتبر **روزنبرغ Rosenburg** أن تقدير الذّات مفهوم يعكس اتّجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يُكوّن اتّجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، فقد يختلف اتّجاه الفرد نحو ذاته ولو من النّاحية الكميّة عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى **(أيت مولود، 2012: 51- 52)**.

ولقد وسّع **روزنبرغ Rosenburg** دائرة اهتمامه لتشمل ديناميكيات تطوّر صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة، واهتمّ خاصّة بالدّور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة والذي يؤثر على تقدير الفرد لذاته، وتقدير الذات الذي يتكون في إطار السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا. وبذلك أكد **روزنبرغ Rosenburg** أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وهو يعبر عن اتّجاه الاستحسان أو الرفض **(حمري، 2012: 19)**.

7-2- نظرية كوبر سميث Coopersmith :

اهتم **كوبر سميث Coopersmith** بدراسة تقدير الذّات لدى الأطفال ما قبل المدرسة الثّانوية، وذهب إلى اعتبار أن تقدير الذات مفهوم متعدّد الجوانب، فهو يبنى وفقه على الحكم الشّخصي للفرد عن قيمته الذاتية والتي يعبّر عنها من خلال اتجاهاته نحو نفسه، وفي دراسته التي أجراها على 1700 تلميذ من المرحلة الابتدائية استطاع أن يميّز بين ثلاثة مستويات لتقدير الذّات وهي على النحو التالي:

- **المستوى الأوّل:** تضمّ الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمّية ويستحقّون قدرا عظيما من الاحترام والتقدير، ويتّصفون

بتمتّعهم بالتّحدي ومواجهة الصّعوبات، ويميلون إلى التّصرف بطريقة تحقق لهم التّقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثّقة في مداركهم.

- **المستوى الثّاني:** تضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبّلين من قبل الآخرين ولا يحضوَن بالحبّ منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، بينما لا يستطيعون تحقيق الذات لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقلّ مقارنة بالآخرين.
- **المستوى الثّالث:** تضمّ الأطفال ذوي تقدير ذات متوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السّابقين، حيث أنّ الأطفال في هذا المستوى يتّصفون بصفات تقع موقعا وسطا بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض **(محمد، 2008: 137).**

ومن هنا فإن المستويات الثّلاثة التي وضعها **كوبرسميث Coopersmith** تعد مؤشرا لتقدير الفرد لذاته، وبمعنى أنّ الأفراد الذين يتمتّعون بتقدير ذات عال يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعورا بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإنّ الأفراد الذين يتمتّعون بتقدير ذات سالب يشعرون بالدّونية والضّعف ولا يثقون بأنفسهم.

كما ميز **كوبرسميث Coopersmith** بين نوعين من تقدير الذات وهما تقدير الذات الحقيقي، وهو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوو قيمة، أما تقدير الذات الدفاعي فهو يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنّهم ليسوا ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشّعور والتّعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين **(حمري، 2012: 20-21)**.

7-3- نظرية زيلر Ziller:

تقوم نظرية **زيلر Ziller** على أن تقدير الذّات ينشأ ويتطوّر بلغة الواقع الاجتماعي، أي أنّ تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر **زيلر Ziller**

إلى تقدير الذّات من زاوية نظرية المجال في تقدير الذات، ويؤكد أن تقييم الذّات لا يحدث إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي.

ويصف **زيلر Ziller** تقدير الذّات بأنّه تقييم يقوم به الفرد لذاته بحيث يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي ، وعليه عندما تحدث تغيرات فهي ستحدث تغييرا في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك، فتقدير الذات وفق **زيلر Ziller** مفهوم يربط بين تكامل الشّخصية من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، وعليه افترض أن الشخصية التي تتمتع بقدر عال من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها لأن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقا من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه **(عدس، 1998 : 154)**.

نلاحظ مما سبق اتّفاق الباحثين على أن تقدير الذات هو باختصار التّقييم أو الحكم الشّخصي للفرد عن قيمته لذاته، كما يمكننا ملاحظة أيضا تركيز كل من **روزنبرغ** و**كوبر سميث Rosenburg & Coopersmith** حول مسألة بناء الذات في مرحلة الطّفولة: غير أن تركيز **كوبر سميث** كان حول تحديد مستويات تقدير الذّات وأنواعه، بالمقابل نجد **روزنبرغ Coopersmith** يؤكّد على الدّور البارز الذي تلعبه الأسرة في تكوين هذا المتغيّر. وفي نفس السّياق قام **زيلر Ziller** بتوسيع الدّائرة لتشمل المجتمع ككل في بناء تقدير الذّات لدى الفرد، مع تأكيده أنّ التّقييم الذاتي لا يتم إلا في إطار مرجعي اجتماعي.

8- تقدير الذّات والمدرسة:

للمدرسة دور كبير في تقدير الفرد لذاته، فهي التي تخلق الجو الملائم للرغبة في الدّراسة واكتساب معارف جديدة، كما تساعد الفرد على تكوين تصور واضح عن نفسه، وبالتالي إما يتّجه نحو قبول ذاته أو رفضها، واعتبر **توماس Thomas** أن نمط المدرسة والنّظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتّلميذ، من العوامل المؤثّرة في تقدير الطّفل لنفسه. كما أن للمعلّم تأثيرا على مستوى فهم

الطّفل لنفسه، إذ باستطاعة المعلّم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر على مستوى طموحات الطّفل وأدائه **(الحميدي ،2003: 31)**.

وفي هذا السياق جاءت دراسة **سكوت وآخرين Scott et al** التي حاولت إبراز العلاقة بين المحيط المدرسي وتقدير الذات لدى التلاميذ، وأسفرت الدّراسة على تأكيد وجود علاقة بين مستويات تقدير الذات، من حيث مستوى ونمط الدراسة **(Guillon et Crocq, 2004 : 32)**.

وفي نفس السياق، أكّدت مريم سليم على الدور الحساس الذي يقوم به المعلم، في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجابيا أو سلبيا، فالمعلّم بحكم عمله يعدّ من أكثر النّاس اتّصالا بالأطفال والمراهقين، فإذا كان الوالدين هما النموذج الخاصّ بالبيت، فإن النّموذج الخاص بالمدرسة هو المعلّم بالتّالي يعد أكثر العوامل تأثيرا عليهم، فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذواتهم، كما يمكن للمعلم أيضا أن يطور بيئة تعليمية إيجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء والسعادة والأمن، مما يزيد فرص التعلّم والنّجاح **(حمري، 2012 :31)**.

9- علاقة الصحة النفسية بتقدير الذات:

يلعب تقدير الذات حسب **مريك Mruk** دورا مهما في زيادة دافعية الفرد للإنجاز والتعلم وفي تطور شخصيته وجعلها أقل عرضة للاضطرابات النفسية المختلفة، فقد تبين أن تقدير الذات العالي يرتبط بالصحة النفسية والشعور بالسعادة في حين أن تقدير الذات المنخفض يرتبط بالاكتئاب والقلق والتوتر والمشكلات النفسية **(خوجة، 1289:2011)**.

ويرى **دريني** أن مكونات تقدير الذّات هي: الصّحّة الجسمية، والصّحّة النّفسية، والقدرات العقلية، والهيئة أو المنظر الشخصي، والعلاقات بالأسرة، العلاقات بالأصدقاء، وتحقيق السعادة، والاستمتاع بوقت الفراغ، وتكوين الفلسفة الشخصية **(رشماوي ،201 20:3)**.

كما أنّ الصّحّة النّفسيّة نقطة الانطلاق لكلّ من مهارات التّواصل والتّعلم ومواجهة الضغّوط والصمود أمام الصّدمات وتقدير الذّات، إذ أن تقدير الذات يعمل كموجه للسّلوك وقوة دافعة له، وهو يشكل ذلك التنظيم الإدراكي الذي يقف وراء وحدة الأفكار والمشاعر والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا والموجه له. وإن تقدير الذات في شموليته تقويم عام لقيمة الشخص لنفسه، أي درجة تحقيقه لذاته، ويعتبر تقدير الذات في الوقت نفسه ناتج البناء النفسي للفرد وإنتاج النشاط المعرفي والاجتماعي. بالتالي فإن تقدير الذات هو بناء متتال لا يولد مع الشخص بل يتطور وفق سيرورة دينامية، ومتواصلة، وهو بعد أساسي في بناء الشخصية السوية، فهو بمثابة الوعي بقيمة الأنا حسب **وليام جيمس William James (إبراهيم، 2019: 179 – 180).**

خلاصة:

إن تقدير الذّات ليس مجرّد مكوّن للبناء النّفسي، بل هو لبنة أساسية في هذا البناء، فمن خلاله يتمكّن الفرد من فهم ذاته، وتقبّلها، واحترامها، وتنميتها، وهي عوامل أساسية في بناء الشّخصية السّوية، خاصة في مجتمعاتنا المعاصرة التي انتشرت فيها المشكلات النّفسية التي أدّت إلى اختلال معايير الصّحّة النّفسية لدى مجتمعاتها.

كما أن تطوّر مفهوم تقدير الذّات لدى الفرد يمر بمراحل ويتأثر بالمحيط وبعوامل النّمو لديه، فكل مرحلة من حياة الإنسان لها خصائصها، ليس كونها تعتبر فترة أزمات، ولكن التّغيير يفرض حتمية التّأقلم الذي من شأنه تهديد الاستقرار النّفسي. وعليه فإنّ الاهتمام بتنمية تقدير الذّات في كل مرحلة على حسب خصوصياتها أمر جدّ مهمّ لضمان النّمو النّفسي السليم للفرد، وبذلك بناء مجتمع يتميّز بمعامل الصّحّة النّفسية.

الفصل الرابع: المراهقة.

تمهيد:

1- مفهوم المراهقة:

2- نبذة تاريخيّة عن تطوّر مفهوم المراهقة.

3- مراحل المراهقة.

4- أنواع المراهقة.

5- مظاهر النّمو في مرحلة المراهقة.

6- النّظريّات المفسرة لفترة المراهقة:

6-1- النّظريّة النّفسيّة التّحليليّة.

6-2- النّظريّة المعرفيّة.

6-3- نظريّة التّعلم الاجتماعيّة.

6-4- الاتّجاه البيوثقافي.

7- المظاهر النّفسيّة لدى المراهق.

8- سبل التّعامل مع مشكلات المراهق.

9- تقدير الذّات ومرحلة المراهقة.

خلاصة

تمهيد:

اتّجه الباحثون والعلماء إلى تقسيم حياة الفرد إلى مجموعة من المراحل التي تسهل عليهم دراستها وفهمها أكثر، إلاّ أن هذه التقسيمات ليست دائما لديها أطر واضحة ومحددة.

وتعتبر المراهقة من بين المراحل التي ساهم البحث العلمي والتّغيرات الاجتماعيّة في بروزها وتطوّرها، رغم الاختلافات والتّباين الذي يمكن ملاحظته في الأطر النّظريّة التي حاولت شرح هذه الفترة، فبين مؤيّد ومعارض حول مسألة تحديد الفتّرة الزمنيّة التي تنحصر فيها مرحلة المراهقة، سنحاول من خلال هذا الفصل التّطرق إلى أبرز المحاور التي تعرض لنا تطوّر هذا المفهوم وتأثير البيئة والثّقافة في بروزه، لكن هذا لا يعني إغفال النّقاط التي توصلت إليها الأبحاث حتّى وإن كانت نسبيّة.

1- مفهوم المراهقة:

المراهقة هي المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ (أي من بداية النّضج الجنسي) حتى اكتمال نموّ العظام. وهو مصطلح وصفيّ للفترة التي يكون فيها الفرد غير ناضج انفعاليا وذو خبرة محدودة، ويقترب من نهاية نموّه البدنيّ والعقليّ **(صوكو، 2009: 21)**.

وبالنّسبة **لليهال Lehall** المراهقة هي مرحلة جديدة لعملية التّحرر من مختلف أشكال التّبعية، إذ يتضمّن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي، وكذا عقد علاقات جديدة مع الآخرين **(بلحاج، 2011: 18)**.

أمّا بالنّسبة **لإيريك إيركسون Eric Erickson** فالمراهقة تمثّل مرحلة تطوّر الشّعور بالهويّة مقابل الشّعور باضطراب الهويّة من 12 إلى 21 سنة **(بن سكيريفة، 2013: 09)**.

ويرى **بياجي Paiget** أنّ المراهقة تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع الكبار، والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنّه أقل ممّن هو أكبر منه سنّا، بل هو مساوٍ لهم في الحقوق على الأقلّ **(بلحاج، 2011: 149)**.

أمّا **ستانلي هول Stanley Hall** فيعرّفها بأنّها فترة من العمر تتميّز فيها التّصرفات السّلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادّة والتوتّرات العنيفة **(بنت عبد الله، 2004: 25)**.

أي أنّ المراهقة بناء نظري يتطوّر بصورة ديناميكية بالاعتماد على معطيات فيزيولوجية نفسيّة، بالإضافة إلى البعد الاجتماعي والثقّافي. وعادة ما يتمّ حصر هذه المرحلة الحسّاسة من النّمو بين بداية البلوغ، وإنشاء الاستقلال الاجتماعي **(Curtis, 2015: 01)**.

2- نبذة تاريخيّة عن تطوّر مفهوم المراهقة:

من المواضيع التي لا يمكن الاعتراض عليها في السّنوات الأخير مسألة خصوصيّة سنوات حياة الفرد التي تنحصر بين كلّ من الطّفولة والرّشد والتي تعرف تحت اسم المراهقة، فلقد تمكّنت هذه الفئة من بناء مجموعة اجتماعيّة خاصة بها والتي تتبنى سماتها، وقيمها، وثقافتها المميّزة لها، وهو الأمر الذي أثّر في الذاكرة الاجتماعيّة إلى درجة التّيقن بأنّها مرحلة حقيقيّة في التّطور البشري، وأنّه موروث ثقافي، غير أنّ البحوث والدّراسات أثبتت عكس ذلك بل وأكّدت على مسألة حداثة المفهوم وأن بداية انتشاره كانت في النّصف الثاني من القرن 20.

ولقد ظهر مصطلح المراهقة للمرّة الأولى في المجتمع الغربي في القرن 15 مشتقا من المصطلح اللاّتيني Adolescere، والذّي يعني الشّخص الذي هو في طور النّمو، ومنذ ذلك الوقت حقّق المصطلح درجات متفاوتة من النّجاح: فقد اختفى تدريجيا من المفردات على مدار القرون التّالية، ثمّ عاد ليظهر بقوّة ويفرض نفسه في القرن 20 **(Claes, 2011: 215).**

وحتّى ذلك الوقت لم تكن لمرحلة المراهقة مكانة أو اعتراف اجتماعي على أنّها فئة عمرية محدّدة، حيث يؤكّد **فيليب أرييس (1973) Philipe Ariès** على أنّها ظاهرة حديثة رغم تأكيد الدّراسات التّاريخيّة على تحديد هذه الفئة، فحسب **أرييس** ما حدث مع الطّفولة في القرن 19 تكرّر مع المراهقة في القرن 20، فهنا فقط بدأ الرّاشدون يأخذون بعين الاعتبار الاحتياجات والقدرات الفسيولوجية

والنّفسيّة للمراهقين، وهذا التّصوّر منحهم الفرصة للتّعرف على مرحلة من مراحل النّمو لدى الإنسان **(Conceiçao, 2005 : 521)**.

كما أنّ الإشكال الكبير الذي حدث بخصوص هذا المصطلح راجع إلى أنّ هناك العديد من المفكّرين وباحثين الذّين يرون أنّ المراهقة مرحلة حقيقيّة وأساسيّة للتّطوّر السّليم والمتكامل للإنسان، ولتبرير ذلك اعتمدوا الدّراسات التّاريخيّة في ظهور المصطلح حيث إنّهم يرون أنّ كتابات **أفلاطون وأرسطو** شملت مصطلح المراهقة وعليه فإنّ هذه المرحلة كان معترفا بها في الحضارة الإغريقية، غير أنّ ورود مصطلح المراهقة في هذه الكتابات ليس بالضّرورة بنفس المعنى الذي يستخدمه الباحثون في الوقت الحالي.

إنّ استخدام مصطلح المراهقة فعلا كان موجودا في روما القديمة، غير أنّ مفهومه كان يقتصر على المعنى اللّغوي لهذه الكلمة لا أكثر (الشّخص في طور النمو) ولم يعني بأيّ شكل من الأشكال فئة عمريّة محددة.

ولقد كان في روما الشّباب الذّين تتراوح أعمارهم بين 17 و30 سنة هم الّذين تتمّ تسميتهم بالمراهقين، فمن جهة ليسوا بالغين وفي نفس الوقت ليسوا مرتبطين بفترة ما بعد المراهقة، مع الإشارة إلى أنّ الفرد عند بلوغه سن 17 سنة يصبح لديه الحقّ في الزّواج **(Huerre,2001 :06)**.

أمّا في مجال علم النّفس، تمّ نشر أول دراسة منهجيّة للمراهقة من قبل **ستانلي هول Stanley Hall** في عام 1904، صحيح أنّه تمّ نشر بعض المقالات حول الموضوع في المجلاّت الأمريكيّة في عام 1891 بالإضافة إلى كتاب **بورنهام Burnham** " دراسة المراهقة"، ومع ذلك فإنّ كتاب **هول** " المراهقة: علم النّفس وعلاقته بعلم وظائف الأعضاء، والأنثروبولوجيا، وعلم الاجتماع، والجنّس ، والجريمة، والدّين والتّعليم" هو الذي يمثل بداية تاريخ علم النّفس المراهق.

وفي وقت لاحق – في البداية كردّ فعل على الأطروحات التي أعلنها **هول** – ازداد الاهتمام بالمراهقة وسرعان ما أصبح موضوع للبحث في مختلف التّخصّصات، فإلى جانب الدّراسات ذات الطّبيعة النّفسيّة نشأت العديد من الأعمال المتعلّقة بهذه الفترة، ولا سيما في مجالات الأنثروبولوجيا، والتّاريخ، وعلم الاجتماع والطّب.

ورغم الانتشار الواسع لهذا المصطلح، إلاّ أنّه أثبت أنّ واقع المراهقة مقاوم بشكل خاص للتّصورّ المفاهيمي المتكامل أو الوصف الموحّد، إلى جانب الجدل المعتاد بين المدارس المختلفة بالإضافة إلى تقديم العديد من الدّراسات التي استنتجت وبشكل قاطع أنّ المراهقة غير موجودة، حيث إنّها مجرد ظاهرة مصطنعة اخترعتها مجتمعات أو ثقافات معيّنة في مرحلة معيّنة من تاريخها **(Conceiçao, 2005: 521)**.

أمّا من النّاحيّة الشّرعيّة فإذا تمعنّا في الألفاظ ومعانيها فإنّنا لا نجد أيّ دليل يدفعنا للقول إنّه فعلا توجد مرحلة تأتي بين الطّفولة والرّشد يجب دراستها أو حتّى اعتبارها مرحلة حرجة أو تفكّك أو اضطراب، وحتّى إن وجدنا مصطلح المراهقة مستخدما عند العرب إلاّ أنّه لا يحمل بالضّرورة نفس المعنى المستخدم في العلوم الحديثة، فمثلما رأينا سابقا مفهوم المراهقة في اللّغة الإغريقيّة واستخداماته في ذلك الوقت نفس الشّيء في اللّغة العربية فهو يعني مقاربة البلوغ وليس الفترة المحصورة بين كل من الطّفولة إلى ما بعد البلوغ بعدّة سنوات.

وأمّا عن استخدامه في كلّ من الكتاب وسنّة النّبويّة نجد أنّ المعاني التي ذكرها أهل العلم 13 لكلمة رهق، والتي في مجملها لا تخرج عن المعاني التّالية:

- الغشيان وهو يحمل معنى الاقتراب والحطّ: غشاه أي ألمّ به ونزل وحطّ واقترب،
- معنى التّكليف والتّحميل: أرهقه أي كلّفه وحمّله وأتّعبه، ومنه الإرهاق أي التّعب والإعياء **(إسماعيل، 2004: 106)**.

أمّا عند ابن القيّم فيطلق على الصّبي في المرحلة من سنّ العاشرة إلى سنّ البلوغ: مناهز للاحتلام أو مراهق، إذ يقول في ذلك: ثمّ بعد العشر إلى سنّ البلوغ يسمّى مراهقا ومناهزا للاحتلام، وفي موضوع آخر يفصل الكلام فيقول: فإذا بلغ العشر، فهو مترعرع وناشئ، فإذا قارب الحلم فهو يافع ومراهق ومناهز للحلم، فإذا بلغ فهو بالغ (**مصطفى، 2009: 361**).

أمّا فيما يتعلق بمصطلح الحلم فنجد أنّ الله عزّ وجلّ ذكره في الآية الكريمة: {**وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ**} النّور: 59.

وجاء في تفسير هذه الآية: وإذا بلغ هؤلاء الأطفال الصّغار مبلغ الرّجال وأصبحوا في سنّ التّكليف، علموهم الأدب السّامي أن يستأذنوا في كل الأوقات كما يستأذن الرّجال البالغون. أمّا فيما يتعلّق بكلمة **الحلم**: الاحتلام في المنام قال في القاموس الحلم الرّؤيا جمعه أحلام والحلم والاحتلام الجماع في المنام، وهو زمن البلوغ سمّي به لكون صاحبه جديرا بالحلم أي الأنّة وضبط النّفس، وعليه فإنّ الحلم هو قدرة الفرد على التّمييز بين ما هو جائز وما لا يجوز فهو مكلّف أمام الله سبحانه وتعالى.

وعن ابن عمر رضي الله عنه قال: " عرضت على النّبيّ صلّى الله عليه وسلم في الجيش وأنا ابن أربع عشرة سنة فلم يقبلني فعرضت عليه من قابل في الجيش وأنا ابن خمس عشرة سنة فقبلني". ولهذا أخذ هذا الحديث دليلا على اعتبار سنّ خمس عشرة سنة هو سنّ البلوغ وهو الحدّ الّذي يميّز بين الصّغير والكبير.

وعليه نجد أن الشّريعة الإسلاميّة لم تحدّد أو تفصل بين البلوغ والمراهقة والرّشد كمراحل منفصلة يجتازها الفرد ولكنها فصلت بين سنّ التّكليف والمسؤوليّة وبين سنّ الصبا والطّفولة **(شرقي، 2005: 21)**.

ولقد حظيت مرحلة البلوغ في التّصوّر الإسلامي بخصوصيّة ومتطلّبات شرعيّة، إذ بها يدخل الفرد إلى مرحلة التّكاليف الشّرعيّة، وحمل المسؤوليّة والأمانة. يقول ابن القيّم: فإذا تيقّن بلوغه جرى عليه لقم التّكليف، وثبت له جميع أحكام الرجل، كما وينقل ابتداء حاجته في هذه المرحلة إلى الزّواج **(مصطفى، 2009: 361).**

وكما يمكن القول إنّه لم يجد مفهوم المراهقة معناه الفريد والمتكامل إلاّ في مجال علم الاجتماع والأنثربولوجيا، وهو خال من جميع خصائصه وبعيد عن التّطابق مع مرحلة طبيعيّة في التّطوّر البشري، حيث أثبتت الأبحاث عن تجربة المراهقة ومدّتها أنّها وثيقة الصلة بالترتيبات الثّقافيّة التي يضمن المجتمع بواسطتها الانتقال من حالة الطّفولة إلى حالة البلوغ **(Conceiçao, 2005 : 522)**.

3- مراحل المراهقة:

إن استخدام مصطلح المراهقة وانتشاره كان في القرن 20 كما تمّ ذكره سابقا، إلاّ أنّ مسألة تحديد الفترة الزّمنيّة التي تنحصر فيها هذه الفئة بدأت تتبلور تدريجيا، ويمكن اعتبار الأزمة الاقتصاديّة العالمية التي جاءت قبل الحرب العالميّة الثّانية " نقطة تحوّل في تطوّر مفهوم المراهقة حيث إن الظروف المعيشيّة وسوق العمل الذي تغيّر أدّى إلى ارتفاع نسبة البطالة فحتى الشّباب المتعلّمين لا يمكنهم العثور على وظيفة، وفي سنة 1935 تحدث **جون تشارل هارفي Jean-Charles Harvey** عن الفجوة التي تسبّبت فيها 6 سنوات من الكساد الاقتصادي بين جيلين متجاورين.

حيث إنّ هذه الفترة أدّت إلى تغيير اجتماعي عميق نتج عنه ظهور المراهقة كمجموعة اجتماعيّة جديدة، حيث كان المختصّون يتساءلون عن مصير هذه الفئة التي لم يكن بوسعها إيجاد مكان في عالم الكبار وخاصة العمل، وهو الأمر الذي دفع بهم إلى الاستمرار في الذّهاب إلى المدرسة والتّسجيل في المدارس الثّانويّة بشكل جماعي، كما أنّها كانت نقطة تحوّل لهذه الفئة التي أدركت أنّها تتفرّد كمجموعة،

ونتيجة لكل ما سبق ذكره بدأت ثقافة المراهقة في الظّهور وبالتّحديد في الخمسينيات " **(Lepage, 2000: 244 – 245)**.

إنّ تحديد مرحلة المراهقة لا يعدّ أن يكون أمرا تقريبيا، وذلك لأنّه من الصّعب تحديد بداية هذه المرحلة ونهايتها وتحديدها زمنيا بدقّة وذلك للعوامل التّالية:

- أن تقسيم حياة الفرد إلى مراحل متعدّدة يعدّ في الواقع تقسيما اصطلاحيا فقط ومن أجل دراسة المرحلة والتّعمق فيها أكثر، فالمرحلة التي يمرّ بها الفرد لا تخضع لتقسيم محدد وخال من التّدخّل، لأنّ حياة الفرد تعتبر وحدة متّصلة ومتكاملة لا يمكن فصل مرحلة عن سابقتها أو التي تليها، كما أنّ انتقال الفرد من مرحلة لأخرى لا يكون انتقالا مباشرا لأنّه لا يصبح مراهقا بين عشيّة وضحاها، وإنّما نجد أنّ مراحل النّمو المختلفة هي عبارة عن امتداد واستمرار لخصائص المرحلة السّابقة وتمهيدا للمرحلة اللاّحقة.
- كما أنّ الفروق الفرديّة تلعب دورا هاما في تحديد بداية أي مرحلة من المراحل النّمو ونهايتها ولعلّ هذه الفروق ترجع في عمومها إلى عوامل وراثيّة وأخرى مكتسبة من البيئة، وقد تكون أحيانا مرضيّة، وبهذا نجد أنّ بداية مرحلة المراهقة ونهايتها تختلفان من فرد لآخر.
- كما أنّ طول فترة المراهقة أو قصرها يختلف باختلاف الثّقافات والمناخات والظّروف الاقتصاديّة والاجتماعيّة والحضاريّة لأيّ مجتمع، فالمراهقة تمتدّ في مداها الزّمني أو تتقلّص تبعا للمعايير الاجتماعيّة والمقاييس الحضاريّة التي يحيا في أجزائها المراهق فمن النّاحيّة الفيسيولوجيّة تأخذ المراهقة مجراها الطّبيعي مفترضين اكتمال الصّحة الجسميّة والنّفسيّة والعقليّة ولكن للبيئة أحكامها من غير شكّ **(شرقي، 2005: 20)**.

ويمكن تقسيم مرحلة المراهقة حسب المختصيّن إلى ثلاث مراحل أساسيّة هي:

- **مرحلة ما قبل المراهقة:** وهي مرحلة نهاية الطّفولة والتي حسب **ويليان وتنبرغ Willian and Thunberg** تتحدّد غالبا بفترة من النّمو المتسارع في الجسم والتّصرفات غريبة الأطوار والرّغبة في البقاء مع مجموعة من نفس الجنّس، أوّل علامة نفسيّة تظهر في سنّ التّاسعة إلى عشر سنوات وتنتهي هذه المرحلة عندما يصل الذّكر أو الفتاة إلى مرحلة النّمو الجسدي مهتما فيها بالبقاء مع الجنّس الآخر.
- **مرحلة المراهقة المبكرة:** ويصل فيها المراهق للاستقرار النّوعي من التّغيّرات البيولوجيّة وكذلك يستقلّ متخلّصا من القيود المحيطة بذاته.
- **مرحلة المراهقة المتأخّرة:** مرحلة الاستقرار والتّكيف مع المجتمع وضبط النّفس للدّخول في الجماعات وتحديد الاتّجاهات في السّياسة والعمل **(لروي، 2017: 151).**

وتتّفق آراء معظم الباحثين على أنّ فترة المراهقة هي تلك الفترة من العمر التي تمتدّ بين (12 - 21) من العمر، ويقسّمها بعضهم إلى المراهقة المبكّرة وتمتدّ من (12 – 16) عاماً، والمراهقة المتأخرة وتمتدّ من (17- 21) عاماً. في حين قسّمها آخرون إلى مراهقة مبكّرة (13 – 16) عاماً، ومراهقة متـأخرة تمتدّ من (17 -21)، بينما قسّمها **زهران** إلى ثلاثـة أقـسام علـى الشّكل التّالي:

- مرحلة المراهقة المبكّرة من سنّ (12 - 14) وتقابل المرحلة المتوسطة،
- مرحلة المراهقة الوسطى من سنّ (15 – 17) وتقابل المرحلة الثّانوية،
- مرحلة المراهقة المتأخرة من سنّ (17 – 21) تقابل المرحلة الجامعيّة **(السبتي، 2004: 26).**

ولكن في الحقيقة يصعب تحديد بداية المراهقة أو حتى نهايتها، حيث لم ينجح حتّى الآن علم النّفس في تحديد فترة ومعايير محدّدة لهذه الفئة، في الغالب يجد المختصّون النّفسانيّين أنفسهم مجبرين إلى

التّركيز على معايير النّظام الاجتماعي: الدّخول إلى عالم العمل، ترك المنزل الأسري، الاستقلال الاقتصادي، الرّشد المدني، تأسيس أسرة. وكل هذه المعايير في الحقيقة لا يمكنها أن تحلّ إشكالية وضع فترة المراهقة في مدّة زمنيّة محدّدة أو ترتيب معين لمراحلها يمكن اعتماده على اختلاف الفترات الزّمنيّة التّي يتم فيها دراسة مرحلة المراهقة.

4- أنواع المراهقة:

مثل أي مرحلة نموّ يمرّ بها الإنسان تتميّز المراهقة بوجود أنواع متعدّدة أو نماذج للأفراد الّذين ينتمون لهذه الفئة، ويمكن تفسير هذا الاختلاف والتّنوع من وجهة نظر **"ميخائيل إبراهيم أسعد** أنّ هناك عوامل ومحددات كثيرة تشكل نموذج المراهقة ومن بين هذه العوامل نجد:

- عوامل تتعلّق بالتّغيرات الجسميّة والجنسيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة: فإن استطاع المراهق تحقيق حاجاته وأهدافه مرت مراهقة بهدوء،
- عوامل تتعلّق بالبيئة الجديدة للمراهق: استكشاف البيئة الجديدة والتّعرف عليها، وتحقيق قدرا من الانسلاخ عن الأساليب الطّفولية واستبدالها بنماذج أرقى في تعامله مع الرّاشدين ومع المواقف الجديدة،
- عوامل أسرية تتعلّق بأساليب المعاملة التي يتلقّاها المراهق: أن تقوم على تفهم حاجات المراهق، والتّوازن في المعاملة،
- عوامل تتعلّق بالرّفاق والرّاشدين: الصّحبة السّيئة والنّقد الدّائم من أبرز العوامل التي تؤدي إلى خلق مراهقة عدوانية منحرفة،
- عوامل تتعلّق بكثرة الاحباطات التي يواجهها المراهق: كثرة وشدّة الاحباطات التي يعيشها أي فرد تدفعه إلى تحقيق أمانيه وطموحاته عن طريق الحيل الدّفاعيّة اللاّشعورية كالإسقاط والتّبرير وأحلام اليقظة،

- عوامل تتعلّق بخبرات المراهق في مراحل نموّه.

وقد كشفت الدّراسات الحديثة أنّ اضطرابات المراهقين لا ترجع فقط إلى المرحلة الحرجة التي يمرون بها بسبب التّغيرات البيولوجيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، وإنّما ترجع إلى وجود اضطرابات عميقة الجذور في شخصياتهم بسبب التّكوين النّفسي وظروف التّنشئة الاجتماعيّة وخبرات الطّفولة **(صديق، 2005: 63 - 65)**".

4-1- المراهقة المتكيّفة أو المتوافقة:

يمتاز هذا النّوع من المراهقة بالهدوء النّفسي والاتّزان الانفعالي والعلاقة الاجتماعيّة الإيجابيّة مع الآخرين داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع، ويجتاز المراهق فترة المراهقة دون معاناة شديدة. حيث يكون لديه اهتماماته الكثيرة التي يحقّق من خلالها ذاته ووجوده، موفق في دراسته، يدرك مسئوليّاته جيّدا، متقبّل لذاته واع للتّغيرات التي تحدث له ولما يجري حوله، ويقف وراء هذه المراهقة المتّزنة المعاملة المنزليّة القائمة على الاتّزان وتفهم حاجات المراهق والنّجاح المدرسي والصّداقات الموفّقة، وتوفير فرص تعلّم الاستقلال وتحمّل المسئوليّة **(نفس المرجع السابق، 2005: 62)**.

4-2- المراهقة الانسحابيّة المنطويّة :

من سمات هذا الشّكل من أشكال المراهقة سيطرة الطّابع الانطوائي والتّمركز حول الذّات، التّردّد، الخجل، الشّعور بالنّقص، إضافة إلى الإسراف في الجنسيّة الذّاتيّة والاتّجاه نحو التّطرف الدّيني بحثا عن الرّاحة النّفسيّة والتّخلص من مشاعر الذّنب، كما يميّزها محاولة النّجاح في الدّراسة، وبما أنّه يغلب عليها طابع الانطواء والعزلة فإنّ العلاقات الاجتماعيّة في هذا الشّكل محدودة جدّا سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الدّراسي ممّا ينجم عنه تأخّر ملحوظ في المستوى الدّراسي رغم المحاولة **(ميخائيل، 1994: 331)**.

3-4- المراهقة العدوانيّة المتمرّدة :

هذا النّمط من المراهقة يتّسم سلوك المراهق فيه بالعدوان نحو نفسه ونحو غيره من النّاس والأشياء، حيث يكون فيها المراهق ثائراً على السّلطة سواء سلطة الوالدين، أو سلطة المدرسة، أو المجتمع الخارجي. والسّلوك العدواني عند هـذا النّمط قد يكون صريحاً مباشراً يتمثّل في الإيذاء، أو قد يكون بـصورة غيـر مباشـر كالعناد. وعند بعض المراهقين من هذا النّوع قد يتعلّق بالأوهام والخيال وأحـلام اليقظـة ولكن بصورة أقلّ عمّا سبقها.

وتلعب أسـاليب التّربيـة الضّاغطة المتزمّتة، أو القائمة على النّبذ والحرمان، وكثرة الإحباطات دوراً كبيراً فـي المراهقة العدوانيّة **(بنت عبد الله، 2004: 32)**.

4-4- المراهقة المنحرفة :

يتّصف هذا النّوع بانغماس المراهق في ألوان السّلوك المنحرف كالإدمان على المخدرات أو السّرقة أو تّكوين عصابات أو الانحلال الأخلاقي أو الانهيار العصبي، ويبدو أن هذا النّموذج قد يعرض أفراده إلى خبرات شّاذة أو صدمات عاطفيّة عنيفة من انعدام الرّقابة الأسرية أو القسوة الشّديدة في معاملته، وتكاد الصّحبة السيّئة أن تكون عاملا مهما في المراهقة المنحرفة **(صديق، 2005: 63)**.

وحالات هذا النّوع تمثل الصّور المتطرّفة للشّكلين المنسحب والعدواني، فإذا كانت الـصورتان الـسّابقتان غير متوافقة أو غير متكيّفة، إلاّ أنّ مدى الانحراف فيها لا يصل في خطورتـه إلـى الصّورة الواضحة في الشّكل الرّابع، حيث نجد الانحلال الأخلاقي، والانهيـار النّفـسي، وقيام المراهق بتصرّفات تضرّ المجتمع وتخيفه، حيث أدخلهـا الـبعض فـي عـداد الجريمة، أو المرض النّفسي، أو المرض العقلي **(بنت عبد الله، 2004: 32)**.

5- مظاهر النّمو في مرحلة المراهقة:

إنّ كلّ مرحلة نّمو لدى الإنسان تتميّز عن المرحلة التّي تسبقها وكذا التي تليها، وكغيرها من المراحل تتميّز المراهقة بمجموعة من الخصائص التي تميّز مظاهر النّمو لديه، " ومن أهمّ خصائص المراهقة ما يلي:

- النّمو الواضح المستمر نحو النّضج في كافة ظّواهر وجوانب الشخصيّة،
- التّقدّم نحو النّضج الجسمي،
- التّقدّم نحو النّضج الجنسي،
- التّقدّم نحو النّضج العقلي، حيث يتمّ تحقّق الفرد واقعيّا من قدراته، وذلك من خلال الخبرات والمواقف والفرص التي يتوفّر فيها الكثير من المحكّات التي تظهر قدرته وتوضّح له حدوده،
- التّقدم نحو النّضج الانفعالي،
- التّقدم نحو النّضج الاجتماعي والتّطبع الاجتماعي، واكتساب المعايير السلوكيّة الاجتماعيّة والاستقلال الاجتماعي، وتحمّل المسؤوليّات وتكوين علاقات اجتماعيّة جديدة، والقيام بالاختيارات واتّخاذ القرارات فيما يتعلق بالتّعليم والمهنة والزّواج،
- تحمّل مسؤوليّة توجيه الذّات، بذلك يتعرّف المراهق على قدراته وإمكانيّاته، وتمكّنه من التّفكير واتّخاذ القرارات بنفسه،
- اتّخاذ فلسفة في الحياة، ومواجهة نفسه والحياة في الحاضر، والتّخطيط للمستقبل **(السبتي،2004: 45 - 46).**

5-1- النّمو الفيزيولوجي:

إنّ النّمو الفيزيولوجي هو مجموعة من العمليات الحيوية التي لا تخضع للمشاهدة البصريّة والتي تحدث داخل جسم المراهق تنعكس بذلك على المظهر الخارجي، حيث تبدأ الغدد الصّماء في إفراز بعض الهرمونات التي تساعد على انتقال الفرد من فترة الفتوّة والصبا إلى مرحلة البلوغ، ويصبح بذلك مستعدا للإنجاب أي بروز خصائص الثّانويّة الأوليّة للجنّس، وعليه فالبلوغ إذن مؤشّر من مؤشرات بداية المراهقة **(شرقي، 2004: 29)**.

ولقد حدّد **ستينبرغ (2002) Steinberg** مظاهر النّمو الجسمي والتي تتمثّل في نّمو الطول والوزن كذلك تطوّر الخصائص الجنسيّة الأوليّة ثمّ الثّانويّة وتّغير في التّكوين الجسدي والجهازين الدّوري والتّنفسي والذي له تأثير على مكونات اللّياقة البدنية، كما أنّ كلّ مجموعة من هذه التّغيرات هي نتيجة للنّمو في جهاز الغدد الصّماء والجهاز العصبي المركزي والتي يحدث الكثير منها قبل مرحلة البلوغ بل الكثير منها قبل الولادة. ونظرا لما للطول والوزن كخصائص مورفولوجية من أهمّية في دراسة نموّ الفرد فقد أشار الكثير من العلماء إلى التّطوّرات والتّغيرات الكثيرة المتسارعة التي تحدث لجسم الفرد خلال هذه المرحلة حيث يرى **عبد الرحيم بريكسي (1995)** أنّه ابتداء من سنّ 15 سنة يبدأ ظهور فارق النموّ لدى الذكور مقارنة مع الإناث، فمسار هذا الفارق الذي سمّاه **إيمانويل فان براغ (2008) Emmanuel Van Praagh** مرحلة طفرة النّمو للبلوغ **(لروي، 2017: 154)**.

5-2- النّمو العقلي:

يستمرّ النّمو العقلي في المراهقة سواء من النّاحية الكميّة أو الكيفيّة، ويكـون النّمـو العقلي كمّياً، بمعنى أنّ المراهق يصبح أكثر قدرة على إنجاز المهام العقلية، سواء مـن نّاحية السّرعة والكفاءة والسهولة، عمّا كان عليه في مرحلة الطّفولة. أمّا النّمو العقلـي كيفيّاً فيلاحظ في طبيعة العمليّات

المعرفيّة التي تختلف عن مرحلة الطّفولة. وتنمو فـي الفرد في مرحلة المراهقة القدرة على التّفكير باستخدام العمليّات الصوريّة أو الـشكليّة كما سماها **بياجيه Piaget (السبتي، 2004: 49)**.

كما يتجسد النّمو العقلي في شكل نّمو القدرات العقليّة المختلفة: كالإدراك، والذّاكرة، والانتباه، والتخيّل، والذّكاء ...إلخ، كما يشمل نّمو العمليات المعرفيّة ومراحل الإدراك المرتبطة بالجهاز العصبي والدّماغ الإنساني وأعضاء الإحساس المختلفة.

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة حسّاسة حيث أنّها تعتبر مرحلة النّمو الحقيقي لبعض القدرات التي تمتاز بالتّطور مثل: الخيال، حيث يقول **البهي** في هذا المجال: تختلف سرعة نموّ الذّكاء وسرعة نموّ كل من القدرات العاطفيّة المختلفة، فتهدأ في المراهقة ويهدأ نموها نوعا ما في أوائل هذه المرحلة ثم يهدأ تماما في منتصفها ثم يحدث له استقرارا تاما في الرّشد، كما تهدأ سرعة نموّ الذّكاء حيث يقترب هنا من الوصول إلى الاكتمال في الفترة ما بين 15 و18 سنة ويزداد نمو القدرات العقليّة وخاصة القدرات اللّفظيّة والميكانكيّة وسرعة الإدراكيّة، كذلك يظهر الابتكار خاصة عند المراهق الأكثر استقلال وذّكاء في التّفكير وفي أعلى من مستوى الطّموح وتتّسع المدارك وتنمو المعارف ويستطيع المراهق وضع الحقائق مع بعضها البعض بحيث يصل إلى فهم أكثر من مجرد الحقائق نفسها بل يصل إلى ما ورائها كما يميل المراهق عادة إلى التّعبير عن نفسه والاهتمام الجدّي بمستقبله التّربوي والمهني. كما يتمّ في هذه المرحلة إخضاع القيم والتّعاليم التي يتلاقاها لحكم العقل فهو لم يعد يتقبّل ما يفرض عليه فرضا بل يحاول أن يخضع قيم الأهل والمجتمع لموازين الواقع الذي يعيشه لمحكّات قدراته العقليّة، ونتيجة لتّركيز مصادر المعرفة لدى المراهقين على الأسس العقليّة والمنطقيّة تصبح اهتماماتهم ذات اتّجاهات مختلفة فتزداد الاهتمامات الاجتماعيّة والجنسيّة وتطلعاتهم المستقبليّة **(لروي، 2017: 157 – 158)**.

3-5- النّمو الاجتماعي:

يعتمد المراهق على خبراته القديمة وما كوّنه من اتّجاهات لملائمة نفسه في المواقف الاجتماعيّة الجديدة، فكلّما كانت البيئة الاجتماعيّة ملائمة له ساعد ذلك على تكوين علاقات اجتماعيّة سويّة في هذه المرحلة. كما أنّه يميل إلى مسايرة الجماعة بمحاولة منه لتحقيق ذاته من خلال إحساسه بالمودة والألفة فهو يتّبع لأساليب وسلوك ومعايير الأصدقاء بتحوّله من الولاء للأسرة إلى ولائه لجماعة الأقران، فيصبح تصرّفه مماثلا لتصرّف جماعة الأصدقاء كما أنّه يسعى إلى أن يكون له مركز بين الرّفاق ويقوم بأعمال تلفت نظر الآخرين، كالمبالغة في الحديث وذكر مستوى تحصيله وغراميّاته والعناية الفائقة بمظهره الخارجي ليجذب انّتباه النّاس له ويؤّكد شخصيّته ويشعر بمكانته ويرغم الآخرين المحيطين به على الاعتراف له بهذه المكانة، كما أنّه يظهر الشّعور بالمسؤوليّة الاجتماعيّة، ويتمسّك المراهق ببعض القيم والمثل الاجتماعيّة والاتّجاهات نحو الخير والعمل الصالح، وقد يرجع ذلك إلى افتقاره للتّقدير الاجتماعي وعدم الاعتراف بهويته وسعيه إلى الشّهرة والظّهور وإثبات ذاته **(لروي، 2017: 159)**.

كما يتّصف النّمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة بمظاهر رئيسيّة وتبدو هذه المظاهر في تآلف المراهق مع الآخرين، أو في نفوره منهم، وهذه المظاهر كما ذكرها **البهي** تتلخص فيما يأتي:

❖ **مظاهر التآلف:**

- ✓ **الميل إلى الجنس الآخر**: يميل الفرد في أوائل مراهقته إلى الجنّس الآخر، ويؤثّر هذا الميل على نمط سلوكه ونشاطه، حيث يحاول أن يجذب انتباه الجنّس الآخر بطرق مختلفة .
- ✓ **الثّقة وتأكيد الذّات:** يستخفّ المراهق من سيطرة الأسرة، ويؤكّد شخصيّته، ويشعر بمكانته، ويحاول أن يجبر الأفراد المحيطين به على الاعتراف له بهذه المكانة، فهو لهذا السبب يفتخر

بنفسه ويبالغ في أحاديثه وألفاظه وفي ذكر مستوى تحصيله، كما يسرف في العناية بمظهره الخارجي ليجذب انتباه الآخرين .

- ✓ **الخضوع لجماعة النّظائر:** يخضع المراهق لأساليب أصدقائه ومسالكهم ومعاييرهم ونظمهم، ويصبح بذلك تابعاً لجماعة الأصدقاء رغم تحرّره من أسرته، أي أنّه يتحول بولائه الاجتماعي من الأسرة إلى النّظائر.
- ✓ **البصيرة الاجتماعيّة:** حيث يستطيع المراهق أن يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الآخرين، وأن يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع النّاس.
- ✓ **اتّساع دائرة التّفاعل الاجتماعي:** تزداد آفاق الحياة الاجتماعيّة للفرد، حيث تّتسع دائرة نشاطه الاجتماعي، ويدرك حقوقه وواجباته ويستخفّ من أنانيّته، ويقترب بسلوكه من معايير النّاس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعيّة.

❖ **مظاهر النّفور :**

تهدف مظاهر النّفور إلى إقامة الحدود بين شخصيّة المراهق وبين بعض الأفراد والجماعات التي كان ينتمي إليها ويتفاعل معها، ليقيّم بذلك شخصيّته المستقلّة، ومظاهر النّفور هي كالآتي :

- ✓ **التّمرد:** يتحرّر المراهق من سيطرة الأسرة ليشعرها بفرديّته ونضجه واستقلاله، وقد يبالغ في هذا التّحرر، فيعصي ويتمرّد ويتحدّى السّلطة القائمة في أسرته.
- ✓ **السّخريّة:** يتطوّر إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطوراً ينحو به أحياناً نحو السّخريّة من الحياة الواقعيّة المحيطة به لبعدها عن هذه المثل التي يؤمن بها ويدعو إليها، ولكنّه يقترب شيئاً فشيئاً من الواقع كلّما اقترب من الرّشد واكتمال النّضج.
- ✓ **التعّصب:** يزداد تعصب المراهق لآرائه ولمعايير جماعة النّظائر التي ينتسب إليها ولأفكار رفاقه وأساليبهم، ويتأثّر في تعصّبه هذا بعوامل عدّة تنشأ في جوهرها من علاقته بوالديه وبأنماط الثّقافة التي تسيطر على بيئته، وبالشّعائر الدّينيّة التي يؤمن بها، وبالطّبقات

الاجتماعية التي ينتمي إليها، وقد يتّخذ التّعصب سلوكاً عدوانياً يبـدو فـي الألفاظ النّابية والنّقد اللاّذع .

- ✓ **المنافسة:** يؤّكد المراهق مكانته بمنافسته أحياناً لزملائه في ألعـابهم وتحـصيلهم ونـشاطهم، والمغالاة في المنافسة الفرديّة تحول بينه وبين الوصول إلى المعايير الصحيحة للنّضج السّويّ **(السبتي، 2004: 52 -54).**

ويعتبر العديد من الباحثين المراحل التي اقترحها **كولبرج Kohlberg** أحسن وسيلة لتحديد التّغيرات التي تظهر في هذه المرحلة، وبالتّحديد من وجهة نظر الأخلاقيّة.

حيث يمكن ملاحظة هذه التّغيرات عند الانتقال من المستوى ما قبل التّقليدي: والذي يميّز الطّفولة (نجد فيه مرحلتين)، إلى المستوى التّقليدي: الذي يمكن ملاحظته في المراهقة (نجد فيه المرحلة 3 والمرحلة 4). ومن الموضوعات التي يمكن ملاحظتها في **المرحلة الثّالثة**: الاهتمام بشكل أساسي بالحفاظ على الثّقة الشخصيّة والموافقة الاجتماعية، وهنا يتمّ فهم التّوجه الأخلاقي المبني على أساس " الفتى الصّالح والفتاة الطيّبة " بالإضافة إلى مقولة " لا تفعلوا بالآخرين ما لا تريدهم أن يفعلوه بك ". بعد ذلك تأتي **المرحلة الرّابعة**: هنا يركّز الفرد على فكرة أن السّعي وراء المصالح الفرديّة يكون شرعيّا، وهذا فقط عندما يكون متّسقا مع الحفاظ على النّظام الاجتماعي والأخلاقي ككلّ، حيث يتّجه المراهقون إلى احترام القانون المقبول اجتماعيّا والذي يستخدم كمعيار للعدالة والأخلاق. ثم لاحقا وفي حوالي 20 - 25 سنة نجد المستوى ما بعد التّقليدي والذي يميّز بالفعل مرحلة البلوغ والذي يقع عند تقديم الفرد تنازلات مع المبادئ الأخلاقيّة التي يجب أن يقوم عليها المجتمع العادل والصّالح **(Conceição, 2005: 528 – 529)**.

5-4- النّمو الانفعالي:

يتمثل النّمو الانفعالي في تطور الحالات الانفعاليّة المختلفة مثل الأحاسيس كالحبّ، والغيرة، والحزن، والخوف، والكره، والغضب، والفرح، والسرور، والتوتّر، والزّيادة والتّغيرات التي تطرأ على هذه الانفعالات عبر انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى من مراحل النّمو المختلفة، ويشير **علي فالح الهنداوي (2002)** إلى أنّ انفعالات المراهق ترتبط بالتّغيرات العضويّة الدّاخليّة وما يصاحبها من انفعالات وتغيّرات فسيولوجيّة وكيمياويّة داخل الجسم، كما ترتبط بالبيئة الخارجيّة التي تحيط بالفرد وهي بمثابة مثير لهذه الانفعالات، وتتّسم بالحدّة إذ تجتاحه ثورة القلق والضّيق والتّأزم، كما يميل إلى الاستقلال رغم أنّه لا زال يعتمد على والديه وهذا ما يوقعه في تناقضات قد تكون عنيفة أحيانا، كما تتميّز انفعالاته بالقوّة والحماس وتظهر لديه مشاعر الحبّ والميل إلى الجنّس الآخر، كما يتولّد لديه الفرح والسرور إذا شعر بحبّ أحد أفراد الجنّس الآخر له، يميل إلى الثورة على مصادر السلطة مثل الأسرة والمدرسة والنّظام الاجتماعي، كما يلاحظ خوفه من بعض المواقف التي تهدّد مكانته الاجتماعيّة **(لروي، 2017: 158)**.

كما أنّها تكون مرتبطة بالحركات المتزامنة بين وضع المسافات التي توضع بين الوالدين والتّقارب الذي يحصل مع الأقران. بروز النّشاط الجنّسي وإضفاء الطّابع الجنّسي على الرّوابط الأوليّة يلعبان بلا شكّ دورا حاسما في هذه الحركة المزدوجة **(Atger, 2007: 75)**.

- **العلاقة مع الوالدين:** في بداية المراهقة نلاحظ الابتعاد عن الوالدين، وهذا من نّاحية الوقت الذي يقضيه المراهق مع والديه أو حتى من نّاحية التّقارب العاطفي، بالإضافة إلى الابتعاد المتدرّج في اللّجوء إلى آرائهم لاتّخاذ القرارات.
- **العلاقة مع الأقران:** على الرّغم أنّ العلاقة بالأقران أثناء الطّفولة تلعب دورا أساسيا في التّطور الاجتماعي الطّبيعي، فهي ليست علاقة ارتباط. إلاّ أنّه ابتداء من المراهقة تبدأ هذه العلاقة تأخذ

تدريجيا طابع الارتباط مع الأقران، وفي أواخر المراهقة يبدأ تكوين العلاقات طويلة الأمد ويصبح الأقران شخصيات مهمة في حياة الفرد **(Atger, 2007: 76)**.

وهكذا، خلال فترة المراهقة يكتسب الارتباط بالوالدين من جهة والتّعلّق بأقرانه من جهة أخرى أهمّية كبرى، وهذا نظرا للأمان العاطفي الذي يوفّره واحترام الذّات الذي يعزّزه، ويلعب هذا الارتباط المزدوج دورا هيكليّا في التّطوّر التّدريجي لتمثيل جديد للذّات وللآخرين وذلك من خلال الاستمراريّة وتزايد المعرفة بالذّات. فالمراهق يبني هويته الخّاصة بالاعتماد على الماضي الذي يفترضه، والحاضر الذي يعيشه، والمستقبل الذي يعرض نفسه فيه باستمرار **(Conceição, 2005: 529)**.

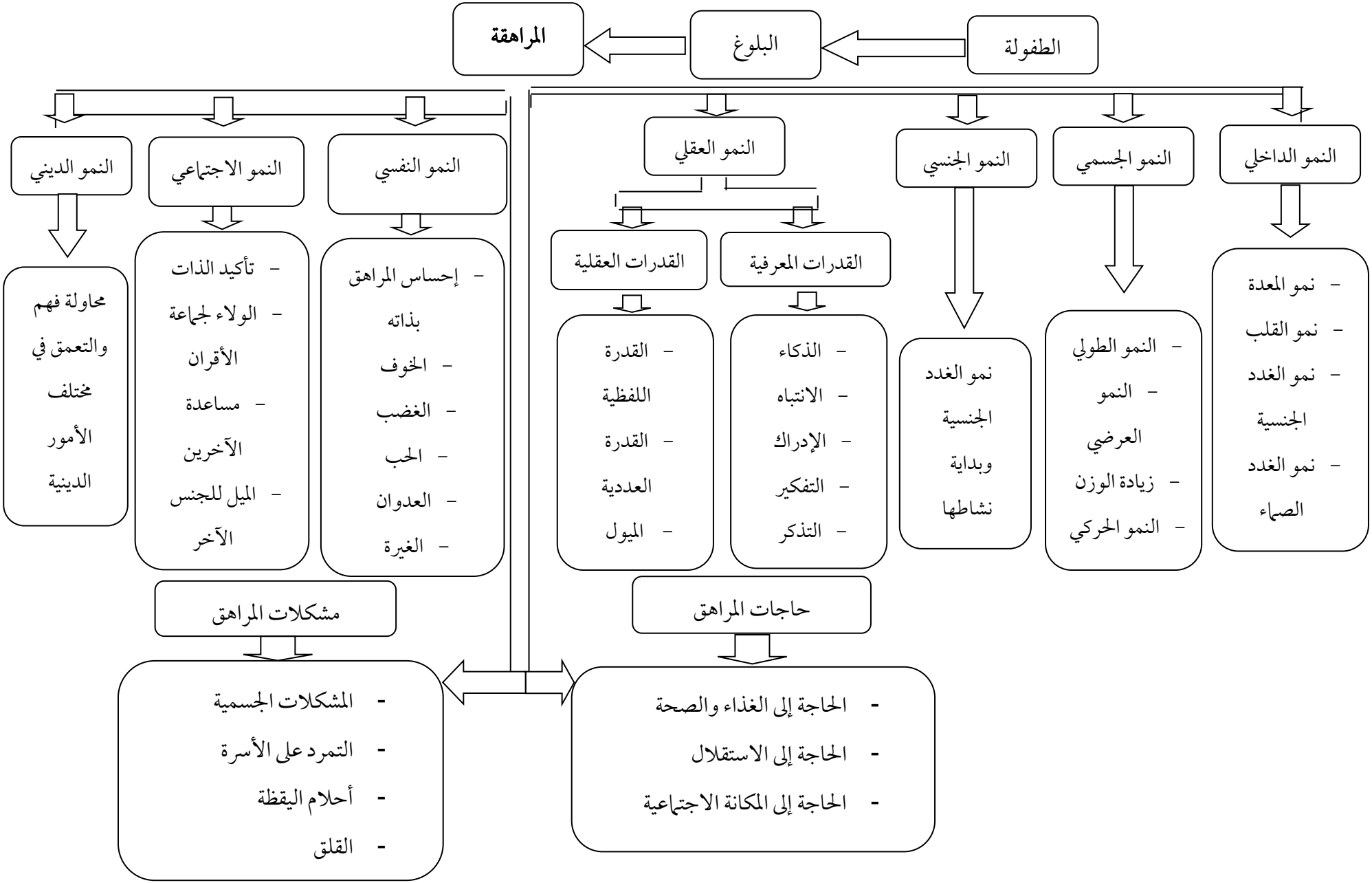
5-5- النّمو الدّيني والأخلاقي:

يرتبط نموّ الإنسان بجانب رئيسي يعمل على تنظيم وتوجيه حياته إلى ما فيه الخير والنّماء له، وهذا الجانب يتمثل في العقيدة أي الدّين، والدّين الإسلامي حسب **سعيد رشيد الأعظمي** (2007) يرى في مرحلة المراهقة أنّها مرحلة عادية تمتاز بنضوج العقل وتطوّر القدرة على التّفكير المجرد والمستقل، وعليه فقد فتح أمام المراهق مجالات كثيرة للتّأمل والتّفكير في نفسه وبني جنسه والكون من حوله وهو يشمل على مسائل الدّين عامة فتفتح في عقله قضية التّوحيد والغاية من الخلق وقضايا البعث والحشر والحساب والجنّة والنّار والملائكة والجان وحكمة التّكاليف والتّشريعات والعبادات، وقد وجد ارتباطا كبيرا بين مستوى التّطوّر الدّيني والصّحة الجسميّة والثّقة بالآخرين والصّحة النّفسيّة الشّخصيّة والقناعة والسّعادة والكفاءة والإتّقان واحترام الذّات، ويعمل على الحدّ من الممارسات الخاطئة كشرب الخمور وتعاطي المخدرات والعنف وممارسة العمليات الجنّسيّة غير المشروعة، كذلك تعتبر المرحلة العمريّة من سنّ 10إلى 18سنة مرحلة تزداد فيها قدرات المراهقين على الاستدلال الأخلاقي، حيث يدفعهم كل من النّضج النّفسي والتّفكير الأكثر تجريدا إلى التّساؤل حول المبادئ الأخلاقيّة التي يعتنقها الوالدان وينظرون إلى قيم مجتمعهم وما وراء ذلك من قيم، وبهذا تكون إحدى

المهمّات التّطوريّة التي يجب على المراهق أن يصل إليها هي تعلّم ما تتوقعه منه المجموعة والتي تجعله يرغب في تكوين سلوك يتوافق مع هذه التّوجهات دون إشراف أو توجيه مستمر أو تهديد بالعقاب، فيتّصف الحسّ الخلقي لديه بالوضوح والجديّة ويتّخذ دمج شخصيته بالجماعة توجها جديدا، فيلاحظ حبّ المراهق إلى الميل للتّماهي بالراشدين والأشخاص المرموقين في المجتمع والنّاجحين وذوي الجاذبيةّ **(لروي، 2017: 159 – 160).**

وكخلاصة لمظاهر النّمو لدى المراهق والمشكلات التي تظهر في هذه المرحلة سنعتمد الشّكل التّالي الذي هو تبسيط لها:

الشكل رقم (6): خصائص النمو في فترة المراهقة (شرقي، 2005: 66).



6- النّظريّات المفسّرة لفترة المراهقة:

في بداية القرن 20 بدأت المجتمعات تهتمّ بوضع حلول للمشاكل التي بنظرها كان المراهق يتسبّب فيها، وأبرز هذه المشكلات هي مسألة الانحراف والمشكلات السلوكيّة التي كانت تتزايد خاصة في المدن الكبرى وضواحيها، وهو الأمر الذي دفع بالمجتمع إلى الطلب من المختصّين وضع أطر نظرية تشرح وتدرس هذه الفئة، ومن هنا كانت بداية العلاج الطبّي والنّفسي للمراهقة والتي نتج عنه فكرة المراهقة تمرّ باضطرابات وأمراض يجب استيعابها، أي أنّها جدّ ضرورية وجزء من النّضج النّفسي والاجتماعي والفسيولوجي قبل الانتقال إلى مرحلة البلوغ **(Huerre,2001 :07)**.

والحديث عن المراهقة يحتّم علينا الحديث عن وجهة نظر **ستانلي هول *Stanley Hall*** فكما وجدنا سبقا يعتبر أبرز الأسماء ومن الأوائل الذين قاموا بوضع إطار نظري لهذه المرحلة، فحسب الاتّجاه البيولوجي الذي يمثله **هول *Hall*** والذي يركّز على "المحدّدات الدّاخلية للسّلوك (المحدّدات البيولوجيّة): المراهقة مرحلة عواصف وضغوط تولد فيها شخصيّة الإنسان من جديد، وقد اعتبر التّغيرات السلوكيّة الّتي تحدث خلال المراهقة تخضع إلى سلسلة من العوامل الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد. كما اعتبر **هول *Hall*** المراهقة ميلادا جديدا يحدث في شخصيّة الفرد، فالتّغيرات السّريعة التي تحدث في هذه المرحلة تحوّل شخصية الطفل إلى شخصيّة جديدة مختلفة تماما عمّا كانت عليه، ويعزو **هول *Hall*** هذه التّغيرات للنّضج الجنّسي، والتّغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على الغدد، والنّتائج النّفسيّة لهذه التّغيرات متشابهة عند جميع المراهقين. ولكون هذه التّغيرات سريعة ومفاجئة فقط وصفها **هول *Hall*** بأنّها فترة عواصف وتوتّر، فالمراهق يكون فيها شارد الذّهن، سريع الانفعال، ومن الصّعب التّنبؤ بسلوكه **(السبتي، 2004: 27)**.

ويمكن القول إن التيّارات المختلفة لعلم النّفس لم تولي اهتماما كبيرا بهذه الفئة خاصة في أوائل القرن 20، حيث كان علم النّموّ يركّز جلّ اهتمامه بمرحلة الطّفولة خاصة بعد الثورة التي أحدثها

فرويد Freud بنظريته حول نموّ الطّفل، لكن سرعان ما ظهرت في هذه الفترة موجة كبيرة لدراسة وتفسير مرحلة المراهقة، ولكن والأهمّ من ذلك وضع إطار نظري يشرح حقيقة هذه المرحلة. وبصفة عامة يمكن القول إن النّظريّات التي برزت في تلك المرحلة هي: المدرسة التّحليليّة بتركيزها على الجنّس، المدرسة المعرفيّة بقيادة **بياجيه Piaget** والذي ركّز على التّطوّر المعرفي، ثمّ نجد وجهة نظر **إريكسون Erikson** الذي ركّز على مسألة بناء الهويّة لدى الفرد والتي بنظره مرحلة المراهقة هي الفترة الجوهريّة في بنائها، وفيما يلي عرض لأبرز النّظريّات النّفسيّة وطرحها لإشكاليّة المراهقة:

6-1- النّظريّة النّفسيّة التّحليليّة:

مثل باقي التيّارات النّظريّة اهتم التّحليل النّفسي بفترة المراهقة والمراهقين، وكغيره من الباحثين في ذلك الوقت اهتمّ **فرويد Freud** بهذا المتغيّر، غير أنّه ركّز على مسألة التّغيرات النّفسيّة المرتبطة بمرحلة البلوغ (ثلاث مقالات في النّظريّة الجنّسيّة) مع الإشارة إلى أنّه لم يتطرّق بأيّ شكل من الأشكال إلى مفهوم المراهقة في كتاباته.

ويجب علينا الانتظار إلى غاية 1922 مع كتابات المحلّل النّفسي الأجلوسكسوني **جونس Jones** وبالتّحديد في كتابه " بعض مشاكل المراهقة "، حيث حلّ مصطلح المراهقة محلّ مصطلح البلوغ. وقبل الحرب العالمية وبالتّحديد سنة 1936 حاولت **أنا فرويد Anna Freud** الرّبط بين سنّ البلوغ الفرويدي والمراهقة وهذا من خلال عملها "الهو والأنا عند البلوغ والقلق الغريزي أثناء البلوغ".

أمّا فيما يخصّ الكتابات التي جاءت بعد الحرب العالميّة فلقد عرف الموضوع ازدهارا كبيرا عند المحلّلين النّفسانيّين، مع الإشارة إلى أنّ أغلبيّة المنشورات كانت من أصل أمريكي، أمّا عن أبرز الأسماء التي ساهمت في بناء بعد تّحليلي للمراهقة نجد كلّ من: **بيرنفيلد Bernfeld ، فينيشل Fenichel،**

دوتش Deutsch، إيريكسون Erikson، أنا فرويد Anna Freud، كلاين Klein (Huerre,2001 :08).

لكن يمكن القول إنّ الفضل يعود إلى **أنا فرويد (1958 – 1969) Anna Freud** في إعطاء بعد تحليلي أكثر اكتمالا لمرحلة المراهقة، حيث ترى أنّ المراهقة تبدأ باكتمال نضج الأعضاء التّناسليّة التي تتزامن وفترة البلوغ، وهو الأمر الذي يؤدّي إلى زيادة مفاجئة في دفع النّزوات ولكنّ والأهم من كلّ هذا تتميز بكونها جديدة، هذه الأخيرة يكون لها دور في تدمير التّوازن الذي تمّ إنشاؤه خلال فترة الكمون، وهو الأمر الذي يؤدّي إلى ظهور حالة من الاضطراب الشّديد لدى الفرد: الألم، والشّعور بالذّنب، والإثارة، والنّكوص إلى المراحل الطّفوليّة، والمعارضة بالإضافة إلى السّلوك العدواني.

كما يظهر في هذه المرحلة فشل في تنظيمات الأنا بالإضافة إلى ملاحظة بعض الأعراض والمظاهر التي تكون قريبة للحالات العصابيّة أو حتّى يمكن القول عنها إنّها حالات ما قبل الذهان والتي تكون أكثر وضوحا في مراحل لاحقة من حياة الفرد، وكل هذه الأعراض هي طبيعيّة وضروريّة يعيشها المراهق كنوع من الحداد على الاعتماديّة الطّفوليّة وبلوغ النّضج العاطفي والجنسي **(Claes, 2011 : 215 - 216)**.

وحسب **يونغ (1941) Jung** سبب المشكلات قد يعود إلى أنّ المراهق يمرّ بمرحلة ميلاد نفسي جديد، حيث يسعى المراهق فيها إلى التّمييز بين حاجاته النّفسيّة الخاصّة والحاجات النفسية الأبوية، ويعلل **يونغ Jung** ذلك بأن التطورات السريعة التي تطرأ على النّمو الجسمي وما يرافقها من تغيّرات فيزيولوجيّة تلازمها تغيّرات نفسيّة، فالمراهق يصبح لديه درجة من التّطوّر الدّاخلي نتيجة ظهور حاجات جديدة تحتاج إلى إشباع، ويؤدّي عدم إشباع هذه الحاجات إلى إصابة المراهق بالإحباط **(بنت عبد الله، 2004: 28)**.

أمّا بالنّسبة **لإريكسون (1963 – 1969) Erikson** المراهقة فترة محوريّة في نموّ الفرد، والتي تتميّز بأزمة وصراع مركزي وهذا بين بناء الهويّة الذي يقابل اضطراب الهويّة.

حيث قام **إريكسون Erikson** بالتّطرق إلى جميع الجوانب المكوّنة لما سمّاه بأزمة هوية المراهقة: اكتساب الثّقة بالنّفس، وتعلّم مهارات جديدة، والجنّس، والعلاقات مع السّلطة والصياغة أيديولوجية شخصيّة تقوم على نظام من القيم والمعتقدات.

كل هذه العناصر المكوّنة للهويّة يتمّ بناؤها تدريجياً من خلال ما يسمّيه **إريكسون Erikson** تجريب الأدوار المجّانية، فبالنّسبة له المراهقة هي مرحلة يتقبّل فيها المجتمع والبالغون التزام المراهق ومشاركته في تجارب جديدة وكل هذا دون تدخل السّلطة الوالدية، ممّا يسمح للفرد الصّغير بتوسيع نطاق حدود الذّات، وممارسة أدوار جديدة، وبناء هوية الفرد محدّد **(Claes, 2011: 216)**.

6-2- النّظريّة المعرفيّة:

تتميّز المراهقة من النّاحية المعرفيّة بظهور ما يسميه **بياجيه Piaget** بالعمليّات الرسميّة: يتحرّر الفكر من الملموس، ويصبح المراهق قادرا على التّفكير بشكل رسميّ في البيانات المجرّدة والفرضيات.

وتسمح هذه القدرات الجديد للمراهق أن يصبح قادرا على التّأمل بشكل مختلف في عمليات التّفكير الخاصة به، وفي تّمثيلاته. وبعد ذلك يمكنه تطوير قدراته الانعكاسيّة، وهي المرحلة التي سمّتها **ماري مين (1991) Mary Main** بما وراء المعرفة **(Atger, 2007 : 74)** .

نشر كلّ من **بياجيه وإنهيردر Piaget et Inherder** عام 1955 عملهما حول منطق الطّفل وصولا إلى منطق المراهق: حيث قاما بوصف الابتكارات المعرفيّة المختلفة التي تميّز الوصول إلى التّفكير المجرد، وهي المرحلة النّهائيّة من التّطوّر المعرفي التي تظهر في سنّ المراهقة.

تتميّز هذه المرحلة بظهور أشكال جديدة من التّفكير الذي يتعذّر الوصول إليه قبل هذه المرحلة: ظهور التّفكير المجرد المتحرّر من الحقائق الملموسة، والقدرة على صياغة الفرضيات وتصوّر حقائق جديدة، والوصول إلى طريقة أكثر تفصيلاً للجمع بين عناصر التّفكير من خلال عمليات عقلية جديدة، مما يسمح بالوصول إلى أشكال أعلى من التّفكير.

بالنّسبة **لبياجيه Piaget**، فإنّ هذا الوصول إلى التّفكير المجرد هو في قلب أزمة المراهقة، لأنّ هذه الطرق الجديدة في التّفكير حول الواقع وتمثيل الذّات هي التي ستسمح للمراهق أن يعتبر نفسه متساويا مع البالغين وتحدّي سلطتهم؛ يمكنه الآن تصوّر نفسه في المستقبل، وتطوير طرق جديدة لرؤية العالم، وصياغة المشاريع والخطط وتخيّل أشكال جديدة من التّنظيم الاجتماعي **(Claes, 2011: 216)**.

6-3- النظريّة التّعلّم الاجتماعيّة:

تشير العديد من الدّراسات إلى أنّ لدى الأطفال والمراهقين ميلا لتقليد النّماذج التي يرونها متشابهة مع أنفسهم أكثر من النّماذج التي تختلف عنهم، فليس مستغربا أن تتشابه سلوكيّات الأطفال مع آبائهم من نفس الجنّس أكثر وأكثر كلّما نما الأطفال عبر الزّمن، كما تتعزّز المحاكاة من خلال الراشدين الذين يصدرون أحكاما مثل: " إنّها تشبه أمّها تماما " أو " يشبه أباه كثيرا"، كما ينظر أصحاب نظريّة التّعلّم الاجتماعي إلى سلوك المراهقين على أساس الثّقافة السّائدة والتّوقعات الاجتماعيّة ويفترضون أنّ هذا السلوك هو نتيجة تربية الطفل الذي تعلّم أدوارا معينة. لهذا فإنّ عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة هي المسؤولة عن نموّ الفرد السويّ أو غير السويّ، كما ذهب أقطاب هذه النظريّة إلى التّأكيد على أهميّة التّغيّرات النّظريّة لمرحلة المراهقة، فالمراهق من وجهة نظر **بندورة Bondura** معرض للاضطراب والتوتّر والضّغط والقلق ويكون مجبرا على التّوافق مع المواقف الاجتماعيّة غير المهيّأ لها **(لخضر، 2017: 112)**.

6-4- الاتّجاه البيوثقافي:

حيث يعتبر النّمو في مرحلة المراهقة ينتج عن التّفاعل بين التّأثيرات البيولوجيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة، ولهذا هناك تغيّرات تميّز هذه المرحلة: **الأول** تغير بيولوجي، و**الثّاني** تغير اجتماعي.

وقد حاولت **أوزبل Ausubel** أن تقدم صورة متكاملة للتّأثيرات البيولوجيّة والثّقافيّة في نموّ المراهق، من خلال فكرته عن ذاته التي تتكوّن أثناء التّنشئة الاجتماعيّة، وكلّ المحاولات التي يبذلها لتحقيق استقلاله وتكوين صورة صحيحة عن نّفسه؛ فالتّنشئة الاجتماعيّة تمثّل السيرورة التي تساهم في اكتساب الشّخصيّة مجموعة من القيم والمعايير وأنماط السّلوك والاتّجاهات وبالتّالي إمدادها بمقومات وسمات الشّخصيّة السويّة المقبولة اجتماعيا.

حيث ركّز أصحاب هذه النّظريّة على الجوانب الثّقافيّة وتفاعلها مع الجوانب البيولوجيّة خلال عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة وما ينتج عنها من عوامل تدخل في إعداد الشّخصيّة. ونجد أن الثّقافة ترادف المعرفة والمهارة والمعتقدات والقيم التي توجّه سلوك جماعة معيّنة من النّاس وكذلك الفنّ، والأشياء من صنع الإنسان التي ينتجها وينقلها إلى الجيل التّالي **(لخضر، 2017: 112 - 113).**

النّظريّات التي تمّ عرضها تتبنّى جميعها بدرجات متفاوتة فكرة أنّ الوصول إلى مرحلة الرّشد يمرّ بالضّرورة بفترة أزمة والتي تتخلّلها الاضطرابات، غير أنّه في سنة 1970 ظهرت سلسلة من الدّراسات التي شكّكت في هذه المسألة. ففي دراسة طولية دامت 7 سنوات لكلّ من **أوفار وأوفار Offer et Offer (1975)** حيث كانا أوّل المشكّكين بوجود أزمة لا مفرّ منها خلال مرحلة المراهقة، وخلصا إلى أنّ المراهقين الذين كانوا جزء من الدّراسة قد عاشوا تغيّرات كبيرة وهو الأمر الذي دفع بهم إلى الإعراب على مخاوف جديدة، علما أنّه نادرا ما كانت هذه التّجربة مصحوبة باضطرابات أو مشاكل عاطفيّة، أو الشعور بتقيد الحرّية.

كما أنّ أغلب المراهقين كانوا قادرين على التأّقلم مع التغّيرات التي تظهر في هذه المرحلة. بالإضافة إلى كل ما سبق لاحظ الباحثان أن مراهقا واحدا من خمسة فقط ينمو وفق "النّموذج المضطر" الذي وصفته **أنا فرويد** بالمسار الطّبيعي للنّموّ، وأنّ باقي المراهقين ينمون بصورة طبيعيّة رغم الصعوبات الكبيرة التي عاشوها في مرحلة الطّفولة، خاصة بما يتعلّق بالجوانب العلائقيّة مع الأبوين والأقران **(Claes, 2011: 216 - 217)**.

7- المظاهر النّفسيّة لدى المراهق:

سجل علماء النّفس حوالي عشرة مظاهر نفسيّة منتشرة بنسبة كبيرة عند المراهقين في مراحل المراهقة المختلفة، وإن كانت تبدو واضحة في المرحلة الثّانويّة، وهي لا توجد مجتمعة في مراهق واحد وإنّما قد تختلف من واحد لآخر ومن وقت لآخر.

وهذه المظاهر من المهمّ التّعرف عليها حتّى لا نتفاجأ بها فتكون ردّة فعلنا اتّجاهها عنيفة أو ضعيفة، بل مرنة لتكون لها آثارها الطيّبة على المراهق، ومن تلك المظاهر نجد:

- **الرّغبة الشّديدة في التّفرد والانعزال:** حيث يفقد ميله إلى رفاق اللّعب فينسحب من الجماعة، ويقضي معظم وقته لوحده. ولن يستطيع اختراق ذلك الانفراد وتلك العزلة إلاّ الشخص الذي يثق فيه المراهق ويشعر معه بالأمان النّفسي.
- **النّفور من العمل والنّشاط:** حيث تقّل حركته في المنزل ويقّل عمله، وقد يهمل واجباته المدرسيّة، وهذا النّفور ليس كسلا، ولكنّه نتيجة النّموّ الجسمي السّريع الذي يمرّ به في هذه المرحلة.
- **الملل وعدم الاستقرار:** الأنشطة التي كان يستمتع بها سابقا لم تصبح تحمل نفس المعنى لديه، وفي نفس الوقت لا توجد أنشطة جديدة اكتشفها ليستمتع بها.
- **الرّفض والعناد:** لإثبات أنّه لم يعد طفلا.

❖ **مقاومة السّلطة:** سلطة الأب والأم، ويكون هناك عناد ممّا يستوجب تلبية الأوامر وتمرير بعض الأخطاء الصّغيرة.

❖ **الاهتمام بمسائل الجنّس:** بسبب نموّ الأعضاء الجنّسيّة.

❖ **أحلام اليقظة:** هي مصدر مهم بالنّسبة للمراهق للتّعبير عن الانفعالات أو إشباع الدّوافع التي يشعر بها في أرض الواقع، ولكن نتيجته تكون بازدياد بعده عن الواقع وسوء تكّيفه الاجتماعي.

❖ **شدّة الحياء:** يشعر بالحياء الشّديد خاصة في المواقف الاجتماعيّة وعندما يكون مع الكبار.

❖ **نقص الثّقة بالذّات:** وقد ينشأ ذلك الشّعور بسبب كلّ من:

- نقص المقاومة الجسميّة والقابليّة الشّديدة للتّعب،
- الضّغوط الاجتماعيّة المستمرّة التي تطلّب منه القيام بمهام أكبر من قدراته،
- عدم تكليفه بجميع الأعمال التي يدّعي أنه يجيدها ويحسنها،
- عند تكليفه ببعض الأعمال تقدّم له المساعدة الكاملة، ولا يلام كثيرا على عدم قيامه بالعمل،
- تكليف المراهق الذي يخشى الفشل بأعمال يسهل عليه أداؤها، ثم يمدح كثيرا كأنّه قام بالمطلوب،
- إشباع حاجته إلى النّجاح والتّقدير الذي لا يفعل أفعال توقعه تحت طائلة العقاب مدفوعا إلى تأكيد ذاته المفتقدة في هذه الفترة.

❖ **الانفعال الشّديد:** غالبا يكون تّجاه الكبار، حيث يفسّر أيّ نظرة أو ابتسامة أو تعليق على كلامه أنّه موجّه إليه باعتباره استهزاء **(حنفي، 2004: 112- 115).**

بالإضافة إلى المظاهر النّفسيّة التي تمّ ذكرها، يجب التّركيز على مسألة الخوف لدى المراهق الذي يعلب دورا هاما في المشكلات التي يعاني منها، كما يمكن اعتباره من أبرز العوامل المؤثّرة في الظواهر

النّفسيّة التي يمكن ملاحظة لدى المراهقين، " وقد حدّدت موضوعات الخوف في مرحلة المراهقة في الآتي:

- ✓ **المخاوف المدرسيّة:** والتي تدور حول العمل المدرسي، مثل: الخوف من سّخرية وتأنيب المدرسين لعدم الاستذكار وعدم التّحصيل الجيّد، والخوف من الامتحانات والرّسوب والفشل الدّراسي .
- ✓ **المخاوف الصحيّة:** مثل: الخوف من المرض والإصابات، والحوادث والإعاقات، والموت .
- ✓ **المخاوف العائليّة:** مثل: الخوف من الشّجار والصّراع الذي ينشأ بين أفراد الأسرة، والطّلاق الذي يؤدّي إلى التّفكّك الأسري .
- ✓ **المخاوف الاقتصاديّة:** مثل: البطالة والفقر، وتعرّض الأسرة لانخفاض في مستواها المعيشي **(بنت عبد الله، 2004: 72)**.
- ✓ **المخاوف الأخلاقيّة:** وذلك عندما يرتكب المراهق إثماً أو خطيئة تشعره بالذّنب، أو عندما ينزلق في أخطاء يتردّى فيها مع رفاقه .
- ✓ **مخاوف ذات صلة بالعلاقات الاجتماعيّة:** مثل: خوف المراهق من عدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعيّة ناجحة مع الآخرين .
- ✓ **مخاوف جنّسيّة:** وهي مخاوف ناتجة عن حدوث البلوغ في هذه المرحلة وخوف المراهق من نّقد الكبار له وسخريتهم بسبب اختلال تناسب أعضاء جسمه، وتغير ملامحه، وميله الواضح نحو الجنّس الآخر **(السبتي، 2004: 72)**.

وفيما يلي جدول يبين لنا المخاوف المنتشرة لدى المراهقين والاختلافات الموجودة بين الذكور والإناث في نسبة هذه المخاوف":

الجدول رقم (1): أنواع المخاوف في مرحلة المراهقة (شرقي، 2004: 46).

المخاوف	الذكور %	الإناث %
الخوف من المستقبل	38	19
الخوف من الرّسوب المدرسي	12	26
الخوف من المدرّسين	12	15
الخوف من تأنيب الضّمير	12	15
الخوف من الله	11	13
الخوف من الآخرة	01	30

8- سبل التّعامل مع مشكلات المراهق:

يمكن تقسيم سبل التّعامل مع مشكلات المراهق إلى قسمين أساسيّين: الوقاية من هذه المشكلات، والتّربية والتّنشئة الصّحيحة. فالوقاية من هذه المشكلات لا تتّم إلاّ إذا ضاعفنا الجهود وهيّأنا البيئة الصّالحة لنّموّ المراهق، وأتيحت له الفرصة لنموّ الشّخصيّة السويّة، ويتمّ ذلك عن طريق:

- اكتشاف المشكلات العامّة مبكرا والاستعانة بالاختصاصيّين النّفسيّين لمعالجتها،
- مساعدة المراهق في أن يتعلّم الأشياء الكثيرة عن جسمه ومشكلات النّموّ الجسمي والبلوغ،
- علاج الاضطرابات العصبيّة والتّوتّر،
- إعداد برامج منظّمة لخدمات الإرّشاد النّفسي المدرسي،
- التّركيز على التّربية الدّينيّة والخلقيّة ونموّ الضّمير والضّبط الذّاتي للسّلوك،
- توثيق الصلة بين المدرسة والبيت،
- التّدريب على تحمل المسئوليّة،
- حسن اختيار المعلّم المربي في المدارس،

- توفير برامج وأنشطة مدرسيّة مفيدة لشغل أوقات الفراغ،
- الاهتمام برعاية المشكلات الفرديّة **(صديق، 2005: 74 – 75).**

أمّا عن المطالب التّربويّة للتّنشئة الاجتماعيّة في مرحلة المراهقة والتي تكون إحدى الرّكائز التي يعتمدها المجتمع حتّى يتمكّن من بناء المناخ المناسب للمراهق حتّى يحقّق فيه ذاته نجد كلاّ من:

- الاهتمام بالتّربية الاجتماعيّة في الأسرة والمدرسة والمجتمع،
- تشجيع التّعاون مع الأسرة والمؤسّسات الاجتماعيّة،
- ترك الحرّية في اختيار أصدقاء المراهق مع التّوجيه الحسن في اختيارهم،
- احترام ميول المراهق ورغباته في الاستقلال،
- توسيع معارفه وخبراته بالنّسبة للجماعات الفرعيّة في المجتمع الكبير،
- تشجيع الميل إلى الزّعامة وتدريبه على القيادة، وزيادة ميوله لتقبّل المسؤوليّة الاجتماعيّة،
- إقامة علاقات مع المراهق أساسها الفهم المتبادل، ممّا يساعد على نموّ الذّات وتشجيع الحوار المفتوح، وإقامته معه، وتقبّل ظاهرة التّجريب التي تميّزه عن غيره بصفة عامة **(بن علية، 2015: 103)**.

9- تقدير الذّات ومرحلة المراهقة:

تعد المراهقة من المواضيع المهمّة في دراسة الجانب النفسي للفرد، حيث إن للخبرات المكتسبة في هذه المرحلة، تأثيرا بارزا على التطورات التي ستحدث في مراحل متقدمة من حياة الفرد، فالتّكيف الإيجابي في مرحلة المراهقة يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو الرّاشد من جهة وبسلامة المجتمع ككل من جهة أخرى **(شريم،2009: 24)**.

هذا وقد أدّى الإدراك والتّقدير لأهميّة المراهقة كمرحلة حرجة من النّمو إلى جعلها محور اهتمام عدد من الباحثين، أمثال **ارنولد جازل Arnold Jazel** ومعاونيه والذين قضوا الشّطر الأكبر من حياتهم العلمية في دراسة هذه المرحلة من العمر **(حمري، 2012: 27)**.

لقد بين كل من **سيجلمان وشافير Sigelman et Shafer** أن فترة المراهقة هي من أكثر فترات الحياة أهميّة بالنسبة لنموّ الذات، فالمراهقة وفقهما هي الوقت الذي يجد فيه الفرد نفسه ويقدّرها حق قدرها، وهي المرحلة الذي يعرف فيها وعلى نحو وثيق ما سيكون عليه مستقبلا، فالمراهق في هذه الفترة يناضل لكي يكون الشّخص الذي يريده **(كفافي،2006: 313)**.

فتقدير الذات يعد اللّبنة الأساسية التي يقوم عليها البناء النّفسي لشخصية المراهق خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات النّمائية الأساسية للمراهق هو سعيه الدّائم لتحقيق ذاته وتقديرها **(مخول،1981: 203)**.

خلاصة:

حتّى وإن كان للعوامل الثّقافيّة، والاقتصاديّة، والعلميّة دور في تّبلور مفهوم المراهقة بمعناه الحديث الذي لاحظنا أنّه ليس بضرورة مرتبط بالمعنى الحقيقي للمصطلح في حدّ ذاته، إلاّ أنّ هذا التّحول في المجتمع كان له الفضل في الاهتمام بهذه الفئة التي كان ينظر إليها على أنّها تنتمي إلى فئة الكبار، لكن دون إعطاءهم كل حقوقهم بل التّركيز فقد على واجباتهم

كما أنّ البحث في هذا المجال ساهم في بناء تصوّر نظري من شأنه توفير الظّروف المناسبة لنموّ وتطوّر هذه الفئة، ولكن الأمر الذي يجب التّركيز عليه أنّه ليس بالضّرورة الانتقال يعني الأزمة، وأنّ على الباحثين الاهتمام أكثر بأساليب اختيارهم لعيّنات دراساتهم، فعلينا أن نبتعد عن الصّور النّمطيّة المرتبطة بهذه الفئة إذا أردنا فعلا بناءها بصورة سويّة.

الباب الثاني:
الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد:

1- الدّراسة الاستطلاعيّة.

2- مكان الدّراسة.

3- العيّنة.

4- منهج الدّراسة.

5- إجراءات الدّراسة.

6- التّذصميم التّجريبي.

7- أدوات القياس.

7-1- مقياس الصّحّة النّفسيّة المعدل (SCL-90-R).

7-2- مقياس تقدير الذّات لروزنبوغ Rosenberg.

8- الأدوات الإحصائيّة.

تمهيد:

إنّ الهدف الأساسي من الدّراسة العلميّة هو التّحقّق من فرضيّاتها، التي تمثّل الإجابة عن الإشكالية التي ينطلق منها أي باحث، لبناء تصوّره النّظري عن الموضوع الذي أثار فضوله العلميّ، فإذا كانت أدبيّات الموضوع هي نقطة بداية صياغة الدّراسة، فإنّ التّطبيق والتّجريب هما أدوات التّحقق، والإثبات، التي تجعل الدّراسة قابلة للتّعميم، ولا يمكن القول أنّها نقطة نهاية، بل هي بداية لدراسات أخرى.

ومن هنا تأتي أهمّية فصل الإجراءات المنهجيّة للدّراسة، الذي سنقوم من خلاله بشرح الخطوات التي اعتمدنا عليها في هذه الدّراسة، حتى تتمّ الإجابة على إشكالية دراستنا.

ويتضمّن هذا الفصل وصفا للدّراسة الاستطلاعيّة التي اعتمدنا عليها قبل البدء في الدّراسة الأساسيّة، وهذا من أجل التّحقق من أدوات الدّراسة، ثمّ تطرّقنا إلى التّعريف بمكان إجراء الدّراسة، يليه تحديد عيّنة الدّراسة، بالإضافة إلى التّطرق إلى المنهج والإجراءات التي تمّ اعتمادها في الدّراسة، وفي الأخير نجد تقديما لأدوات القياس المستخدمة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائيّة التي اعتمدناه لتفسير وتحليل النّتائج.

1- الدّراسة الاستطلاعيّة:

تستخدم البحوث الاستطلاعيّة في المراحل الأولى للبحث في التّصميمات المختلفة، وتمثّل اللّبنة الأولى للدّراسة الميدانيّة، كما تعتبر من الدّراسات المهمّة لتمهيدها للبحث العلميّ وتعريفها للظّروف التي سيتمّ فيها.

وتُعْرَف الدّراسة الاستطلاعيّة بالدّراسة الكشفيّة أو التّمهيدية أو الصّياغيّة، تعتبر أوّل خطوة في سلسلة البحث الاجتماعيّ، ويتوقّف العمل في مراحل البحث الأخرى التي تلي الدّراسة الاستطلاعيّة، على البداية الصّحيحة والملائمة، التي تخطوها هذه الدّراسة (**خضر، 2013: 77**).

وعليه واقتناعا بأهمية الدّراسة الاستطلاعيّة في البحث العلميّ، قمنا بالاعتماد عليها للتّأكد من مدى ملائمة الإجراءات والخطوات المتّبعة لدراسة موضوعنا، بالإضافة إلى التّحقّق من النّقاط التّالية:

- التّأكّد من مدى إمكانيّة القيام بالدّراسة.
- الإحاطة بالموضوع بصورة أكبر من خلال الملاحظة المباشرة، التي من خلالها يمكن تحديد سياقات لم يتمّ الانتباه لها، عند دراسة أدبيّات الموضوع.
- تحديد فرضيّات الدّراسة.
- التّعرّف على الظّروف العامّة التي ستتمّ فيها الدّراسة، مع تحديد صعوبات الدّراسة.
- الوقوف على الطّرق التي يمكن من خلالها إيجاد حلول للمشكلات التي يمكن أن تصادفنا.
- تحديد خصائص العيّنة ومعرفة مدى توفّرها وتعاونها.
- حصر أدوات القياس وتحديد مدى ملائمتها، بالإضافة إلى جمع معطيات تساهم في بنائنا التّجريبي.

وفيما يخصّ نقطة حصر أدوات القياس وتحديد ملائمتها في البيئة الجزائريّة، قمنا بتحديد الثّبات والصّدق وفق الطّرق الإحصائيّة المناسبة لكلّ من مقياس الصّحة النفسية المعدل **SCL-90-R**، بالإضافة إلى مقياس تقدير الذّات **لروزنبارغ Rosenberg**، حيث اعتمدنا على طريقة إعادة التّطبيق بعد 15 يوما من التّطبيق الأول على نفس العيّنة.

كما تمّ استغلال الدّراسة الاستطلاعية من أجل جمع المعلومات اللّازمة في بناء أداة الدراسة المعتمدة، لتحديد تأثير الأفكار المسبّقة على الصّحّة النّفسيّة وتقدير الذّات، والتي هي عبارة عن مقالين يتمّ بناؤهما بطريقة مبسطة تتلائم مع الخصائص المعرفّيّة لعيّنة الدّراسة.

وسيتمّ التّطرق إلى كلّ من خصائص بناء المقالين، وتقنين أدوات القياس في العناوين اللّاحقة المتلائمة مع محتواها، وفيما يلي سيتمّ عرض خصائص عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة، بالإضافة إلى نتائج السّؤال المفتوح.

1-1- عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة:

من بين الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات في الدّراسة الاستطلاعية: العينة، التي لها دور كبير في حصر الدّراسة بشكل جيّد من ناحية بناء الإشكاليّة وصياغة الفرضيّات الملائمة لواقع الدّراسة.

ويمكن للعيّنة في الدّراسة الاستطلاعيّة أن تكون لها صفتان: " **الأولى** أن يختار الباحث عيّنة من ذوي الخبرة العلميّة والعمليّة، والممتهنين بالموضوع، ويكونون عادة من أهل المشورة والرّأي، **والثانية** أن يختار الباحث عيّنة يطلق عليها علميّا **بالحالات المثيرة للاستبصار**: ويقصد بها الحالات التي تزود الباحث باستبصارات جديدة عن الموضوع الذي يرغب في دراسته، حيث يقوم الباحث بتوجيه بعض الأسئلة إليهم في النواحي التي يريد معرفة المزيد عنها"**(خضر، 2013: 79)**.

وبالاعتماد على ما تم ذكره نشير إلى أننا في دراستنا قمنا باعتماد الحالتين: الأولى من أجل بناء المقالين وذلك لمراعاة الخصائص المعرفية لأفراد العينة الأصلية (المراهقين)، والمتمثلين في بعض أساتذة الطور الثانوي في مختلف المواد، بالإضافة إلى أستاذ في اللغة العربية لتأكد من أن الجانب اللغوي والمفردات المستخدمة ستفهم من قبل أفراد العينة.

أما في الحالة الثانية أي الحالات المثيرة للاستبصار، فلقد تم أخذ عينتين الأولى خاصة بدراسة صدق وثبات أدوات القياس، والثانية للإجابة على السؤال المفتوح الذي ساعدنا على بناء المقالين، وسيتم فيما يلي تحديد خصائص العينتين:

1-1-1- عيّنة تقنين أدوات القياس:

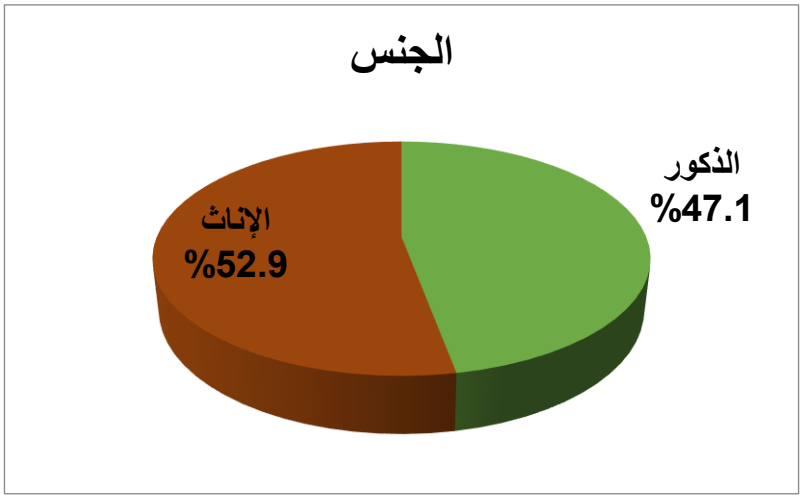
لقد تمّ التّطبيق على عيّنة لها نفس خصائص العيّنة الأساسية للدّراسة: أي المراهقين المتمدرسين في الطّور الثّانوي، ولقد تمّ اختيارها بالاعتماد على أسلوب العيّنة المقصودة (أسلوب غير عشوائي)،

وللأغراض البحثيّة سيتمّ وصفها بالعيّنة الاستطلاعيّة رقم (1)، كلّ هذا يمكن توضيحه من خلال الجداول والأشكال التّالية:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغيّر الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	48	% 47.1
الإناث	54	% 52.9
المجموع	102	% 100

رسم بياني رقم (1): نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير الجنس.



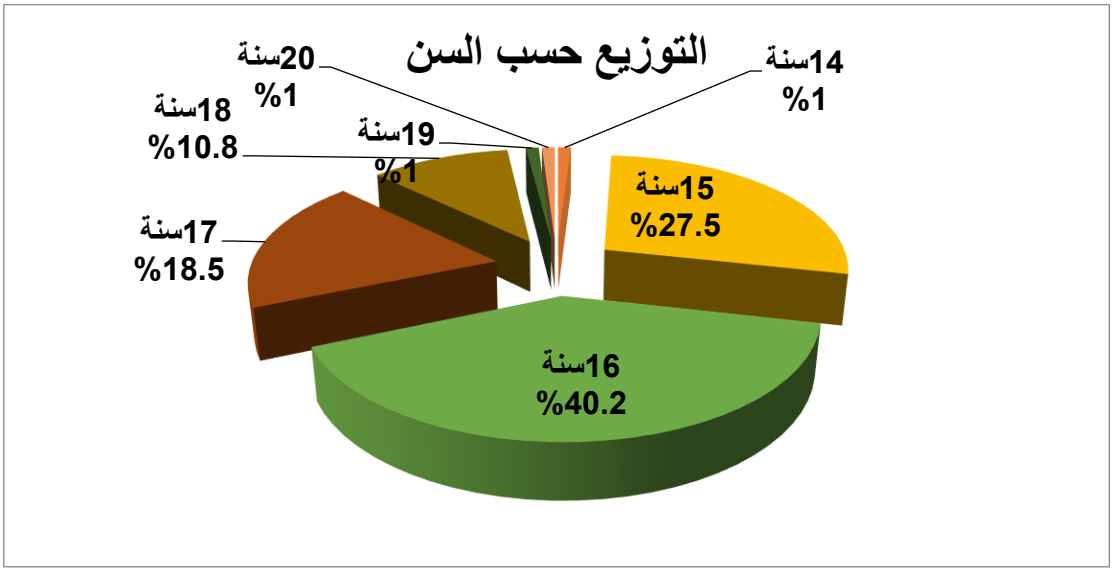
بالاعتماد على كلّ من الجدول رقم (2) والرّسم البياني رقم (1) نلاحظ أنّ حجم العيّنة الاستطلاعيّة رقم (1) تقدّر بـ 102 فرد، وهي العيّنة التي تشمل كلّا من الذّكور والإناث.

وعن توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس نلاحظ أن: الإناث تفوّقن من حيث العدد مقارنة بالذّكور، حيث مثّلنا 52.9 % من المجموع الكلّي، أي 54 فردا، بالمقابل نجد نسبة الذّكور 47.1 % أي بمجموع 48 فردا.

الجدول رقم (3): توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغيّر السّن.

العدد والنسبة / السن	العدد الكلي	النسبة المئوية
14 سنة	01	%01
15 سنة	28	%27.5
16 سنة	41	%40.2
17 سنة	19	%18.5
18 سنة	11	%10.8
19 سنة	01	%01
20 سنة	01	%01
المجموع	102	%100

الرسم البياني رقم (2): نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن



يمثل الجدول رقم (3) والرّسم البياني رقم (2) توضيحا لتوزيع أفراد العيّنة الاستطلاعية رقم (1) بالنّسبة لمتغيّر السّن، حيث نلاحظ أنّ أعمار أفراد العيّنة تنحصر بين 14 و20 سنة.

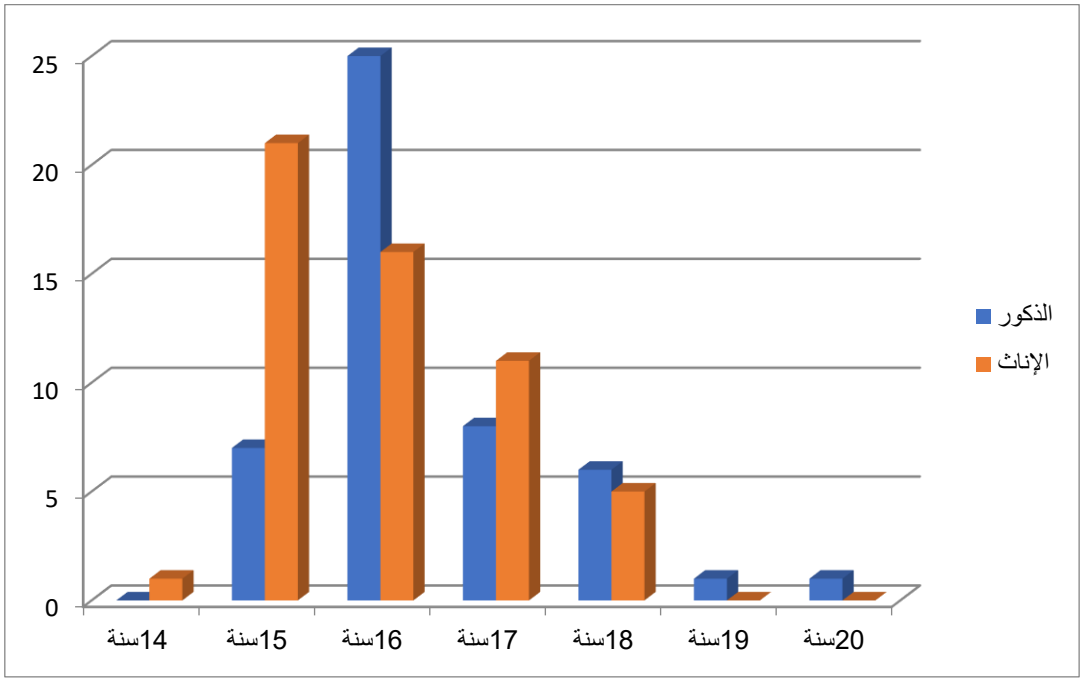
حيث نجد في المرتبة الأولى، الأفراد الذين تمثل أعمارهم 16 سنة، وذلك بمجموع يقدر بـ 41 فردا، وبنسبة 40.2 %، ثمّ تليها فئة الـ 15 سنة، التي بلغ حجمها 28 فردا أي بنسبة 27.5 %، وفي المرتبة الثّالثة نجد فئة 17 سنة، بمجموع 19 فردا وبنسبة تقدر بـ 18.5 %، ثم نجد فئة 18 سنة التي بلغت نسبتها 10.8 % وهي النّسبة التي يقابلها مجموع 11 فردا.

وفي الأخير نجد كلّا من فئة 14 سنة، و19 سنة، و20 سنة بمجموع متساوي يقدر بفرد واحد وبنسبة 1 %.

الجدول رقم (4): توزيع أفراد العيّنة الاستطلاعيّة رقم (1) حسب متغيّر السّن والجنس.

الجنس والنسبة / السن	الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية
14 سنة	00	%00	01	%01
15 سنة	07	%06.86	21	%20.58
16 سنة	25	%24.51	16	%15.68
17 سنة	08	%07.84	11	%10.78
18 سنة	06	%05.88	05	%04.9
19 سنة	01	%01	00	%00
20 سنة	01	%01	00	%00
المجموع	48	%47.1	54	%52.9

الرسم البياني رقم (3): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن والجنس.



نلاحظ من خلال الجدول رقم (4) ورسم البياني رقم (3) أنّه في كلّ من الفئات العمريّة التّالية: 16سنة، 18 سنة، 19 سنة و20 سنة يتفوق الذكور من حيث العدد مقارنة بالإناث.

بالمقابل نجد في الفئة: 14 سنة، 15 سنة، و17 سنة تفوّقت الإناث من حيث العدد مقارنة بالذكور.

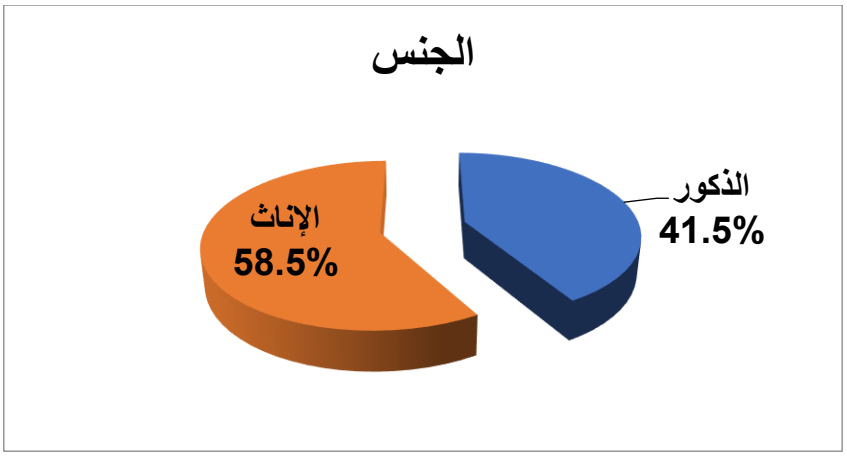
1-1-2- عيّنة بناء أداة الدراسة أو المقالين (عينة السؤال المفتوح):

لقد تمّ وضع استمارة ذات سؤال مفتوح، وهذه الأخيرة تمّ توزيعها على عيّنة من المراهقين المتمدرسين في الطّور الثانوي، أمّا عن طرق اختيار عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة رقم (2)، فكانت بنفس أسلوب العينة الاستطلاعيّة رقم (1)، أي بأسلوب العيّنة المقصودة (أسلوب غير عشوائي)، وفيما يلي سنقوم بتوضيح خصائص هذه العيّنة من خلال جداول وأشكال:

الجدول رقم (5): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	166	% 41.5
الإناث	234	% 58.5
المجموع	400	% 100

رسم بياني رقم (4): نسب توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير الجنس.

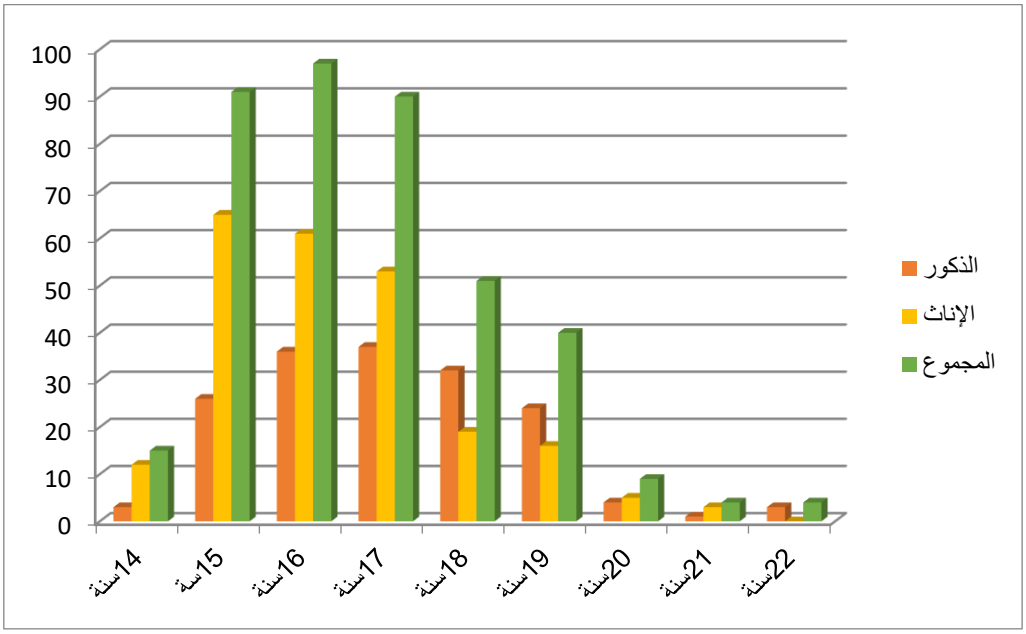


نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) بالإضافة إلى الرسم البياني رقم (4) أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور، حيث نجد عند الإناث 234 فردا يمثلون بنسبة 58.5 %، بالمقابل نجد عدد الذكور 166 ومقدرة بنسبة 41.5 %، مع الإشارة إلى أن حجم العينة الاستطلاعية رقم (2) يقدر بـ 400 فرد.

الجدول رقم (6): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (1) حسب متغير السن والجنس.

الجنس والنسبة / السن	الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
14 سنة	03	%02	12	%05	15	%04
15 سنة	26	%16	65	%28	91	%22
16 سنة	36	%21	61	%26	97	%24
17 سنة	37	%22	53	%23	90	%22
18 سنة	32	%19	19	%08	51	%13
19 سنة	24	%14	16	%07	40	%10
20 سنة	04	%03	05	%02	09	%03
21 سنة	01	%01	03	%01	04	%01
22 سنة	03	%02	00	%00	03	%01
المجموع	166	%41.5	54	%58.5	400	%100

رسم بياني رقم (5): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب متغير السن والجنس.



كل من الجدول رقم (6) والرسم البياني رقم (5) يمثلان توزيع أفراد العينة الاستطلاعية رقم (2) حسب كل من متغير السن والجنس، ونلاحظ أن أفراد العينة يتمركزون خاصة بين سن 15 سنة و17 سنة.

أما فيما يخص توزيع الإناث حسب السن فنجد أنهن يتفوقن على الذكور من حيث العدد في كل من السنوات: 14 سنة، 15 سنة، 16 سنة، 17 سنة، 20 سنة و21 سنة.

بينما نجد الذكور متفوقين على الإناث من حيث العدد في السنوات المتبقية أي كل من: 18 سنة، 19سنة، وأخيرا 22 سنة.

1-2- تحليل نتائج السؤال المفتوح:

لقد تم توزيع استمارة ذات سؤال واحد مفتوح، وذلك لترك حرية التعبير للتلاميذ عن المشاكل التي يعانون منها في حياتهم اليومية بالإضافة إلى كل ما يمكن أن يزعجهم، وكل هذا من أجل تحديد المشكلات

النفسية التي يعاني منها المراهقون ومحاولة حصر الأسباب التي يمكن أن تكون من العوامل التي تساهم في ظهور المشكلات النفسية لديهم، وهي المعطيات التي بعد تحليلها سيتم الاعتماد عليها من أجل بناء المقالين.

والنتائج التي سيتم تحديدها في الجداول الآتية تخص عينة مجموعها الكلي: 400 (166ذكرا، 234 من الإناث) موزعة على أربع ثانويات (ثلاث مؤسسات تابعة لمديرية التربية الوطنية الجزائر الوسطى: ثانوية الأمير عبد القادر، ثانوية عمارة رشيد، ثانوية المقراني (2)، وثانوية تابعة لمديرية التربية الوطنية الجزائر غرب: ثانوية سعيد موزارين).

وبعد الاطلاع على كل المعلومات التي جاءت في الاستمارات يمكن حصر هذه العوامل إلى أربع نقاط أساسية كالتالي:

❖ **مشاكل أسرية:** والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الضغط الكبير للدراسة دون الاهتمام بأحوالهم الشخصية.
- حصر كل وقتهم للدراسة دون ترك المجال لهم للراحة أو ممارسة هواية ما.
- تحطيم معنوياتهم بالتقليل من قيمتهم.
- عدم فسح المجال لهم لتنمية مواهبهم وفرض الأولياء رغباتهم.
- التناقض في المعاملة من جهة تحميلهم مسؤوليات أكبر منهم، لكن بالمقابل عدم فسح المجال لهم لتحقيق ذواتهم.
- ممارسة سياسة التخويف بالنسبة للدراسة والفشل، والحياة بصفة عامة.
- بالإضافة إلى بعض المشكلات العلائقية مثل: الإهمال ونقص الاهتمام بهم، الحرمان العاطفي، التشدد وسوء المعاملة، نقص الحوار وفي بعض الأحيان انعدامه بالكامل، والمشكلات العائلية بصفة عامة كالطلاق، مرض أو موت أحد الأولياء.

❖ **مشاكل مع الأساتذة:** ونذكر أهمها:

- التّقليل من قيمتهم.
- غرور بعض الأساتذة.
- ضغط الأساتذة دون مراعاة أحوالهم الشّخصية.
- معاملتهم بالاعتماد على أفكار مسبقة عن المراهقين.
- الشّعور بالعنصريّة بين الشعب.
- التّحكم الغير الجيّد للأستاذ للمادة، والتّحسّس من ملاحظات التلاميذ.
- سوء المعاملة خاصّة اللّفظيّة.
- نقص الحوار ونقص تقديم النّصائح.
- قلّة التّحفيز لتطوير إمكانيّاتهم.
- عدم الأخذ على محمل الجدّ مشكلاتهم، ووصف تصرّفاتهم بالصّبيانية.

❖ **مشاكل في المؤسسة التّربوية:** وأبرزها:

- التّفريق بين الشّعب.
- سوء المعاملة لبعض المراقبين.
- معاملتهم على أنّهم فاشلون.
- مشاكل بين التّلاميذ من التّنمر، سوء معاملة واضطهاد.

❖ **مشاكل اجتماعية:**

- التّعامل معهم على أساس الأفكار المسبقة السّلبية عن المراهقين.
- الضّغوط الممارسة عليهم في بعض الحالات (انفصال الأولياء).
- تحميلهم مسؤوليّة كلّ شيء سلبيّ.
- عدم تقديم الحلول والشّرح، ممّا يدفعهم إلى ارتكاب الأخطاء.

- النّظر إليهم على أنّهم غرباء.

وتجدر الإشارة إلى أنّه رغم كلّ هذه المشكلات التي يمكن أن يعاني منها المراهق، إلّا أنّ أكثر شيء يؤثّر عليه هو عدم وجود أشخاص للتّحاور معه، وتوجيهه وإعطائه النّصائح، وذلك باحتوائه دون الحكم عليه أو انتقاده أو التّقليل من معاناته والصّعوبات التي يواجهها للتّأقلم مع حياته الجديدة، أي خروجه من مرحلة الطّفولة والاستعداد للدّخول في سنّ الرّشد، بكلّ ما تحمله هذه المرحلة من مسؤوليّات.

أمّا عن الفروق الموجودة بين الذّكور والإناث في تأثّرهم بهذه المشكلات، فتمّ تلخيصها في الجدول رقم (7)، مع الإشارة إلى أنّ 82 % من أفراد العيّنة يتأثّرون بالمشكلات الأربعة، بينما 18% المتبقيّة تتأثّر بمشكل واحد فقط، وفي أغلب الحالات نجد الإناث تتأثّرن بالمشاكل الأسرية، أمّا الذّكور فنجد تأثّرهم بالمشاكل مع الأساتذة والأهّل خاصّة.

الجدول رقم (7): مجموع ونسب المشكلات التي يعاني منها المراهقين موزّعة على حسب الجنس.

الجنس / المتغيرات	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
مشاكل أسرية	61	% 37	117	% 50	178	% 45
مشاكل مع الأساتذة	39	% 23	73	% 31	112	% 28
مشاكل في المؤسسة	26	% 16	20	% 09	46	% 11
مشاكل اجتماعية	40	% 24	24	% 10	64	% 16
المجموع	166	% 41.5	234	% 58.5	400	% 100

أما عن المشكلات النفسية التي تمت ملاحظتها من خلال إجابات التلاميذ والتي أغلبها ناتجة عن العوامل التي تم تحديدها في البداية، فسوف يتم عرض المشكلات الأكثر تكرارا من خلال الجدول رقم (8):

الجدول رقم (8): توزيع الاضطرابات النفسية الأكثر تكرارا على حسب الجنس.

الجنس / المتغيرات	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
الاكتئاب	20	% 12	74	% 31	94	% 23
القلق العام	16	% 10	18	% 07	34	% 09
قلق المستقبل	12	% 07	09	% 04	21	% 05
العنف والعدوانية	14	% 08	06	% 03	20	% 05
اضطرابات النوم	03	% 02	03	% 02	06	% 02
اضطرابات الأكل	02	% 01	04	% 02	06	% 02
نقص تقدير الذات	15	% 09	36	% 15	51	% 13
الانطوائية	11	% 07	20	% 08	31	% 07
الانحراف	33	% 20	24	% 10	57	% 14
الادمان	15	% 09	01	% 01	16	% 04
مشاكل دراسية	18	% 11	12	% 05	30	% 07
الأفكار الانتحارية	07	% 04	27	% 11	34	% 09
المجموع	166	% 41.5	234	% 58.5	400	% 100

مع الإشارة في الأخير، أنّ معظم هذه المشكلات تنبثق منها مشكلات أخرى، أبرزها وحسب وصف التّلاميذ دائما:

- الشّعور بالوحدة والضّياع.
- الشّعور بالعجز.
- الهروب من الواقع واللّجوء إلى الإنترنت والألعاب الإلكترونية والأفلام.
- التّقليد الأعمى، والبحث عن الصّورة المثالية لتحقيق ذواتهم، وفعل الأشياء الغريبة للفت الانتباه.
- عدم الثّقة بالنّاس وبمحيطهم، وصعوبة بناء العلاقات الاجتماعيّة بظهور الخوف والخجل.
- الرّغبة في الهجرة للبحث عن مجتمع أحسن، يتقبلهم كما هم، بسبب شعورهم أنّهم مرفوضون.
- الرّغبة في الانتقام والتّمرد لسو ء معاملتهم، ممّا يؤدّي إلى التّسرع في قراراتهم.
- الحزن والبكاء الدّائم، والذي ينتج عنه مع الوقت برود المشاعر.
- مخالطة رفقاء السّوء رغم معرفة السّلبيات.
- إيذاء النّفس والغير.

2- مكان الدّراسة:

2-1- ثانوية الأمير عبد القادر:

هي أقدم مدرسة ثانوية، تمّ إنشاؤها في الفترة ما بين 1862 و1868 من طرف المهندسين المعماريين **كلوديل (Claudel)** و**غيوشان (Giauchain)** وفق الطّراز الهوسماني، وجاء هذا القرار بعد الحاجة الملحّة والتّشبع الذي عرفته مدرسة" **باب عزون**" آنذاك، وعرفت وقتها "**بثانوية الجزائر الكبرى**" ثمّ لاحقا "**بثانوية بيجو**".

وكانت عند إنشائها مخصّصة للطّلاب الذّكور ضمن النّظام الدّاخلي والخارجي، وكانت تعدّ بمثابة جامعة تستقطب المتمدرسين من كلّ أنحاء الوطن. وبعد الاستقلال تمّ اعتماد النّظام المختلط فيها، لتضمّ حوالي 1400 تلميذ، بالإضافة إلى إعادة تسميتها لتحمل اسم **ثانوية الأمير عبد القادر**.

2-2- ثانوية المقراني 2:

بعد الاكتظاظ الذي عرفته ثانوية الأمير عبد القادر سنة ،1886 قرّرت الإدارة الفرنسيّة فتح ملحقة لها في بن عكنون، وعرفت هذه الملحقة آنذاك تحت تسمية **"ثانوية بن عكنون الصغيرة"**. وأثناء ثورة التّحرير تمّ استغلالها من قبل الاستعمار الفرنسي كمركز سرّي للتّعذيب والاستجواب والتّحقيق مع المجاهدين، وبموجب قانون أفريل 1957 أصبغت عليها فرنسا طابعا شرعيّا.

وبعد الاستقلال، أصبحت الثّانوية مستقلّة عن ثانوية الأمير عبد القادر، حيث قامت السّلطات الجزائريّة بتسميتها **بثانوية الشيخ محمد المقراني**.

وتنتمي ثانويّة المقراني 2، إلى مديريّة التّربية الجزائر وسط. تحتوي 32 قسم، 6 مخابر للفيزياء والعلوم الطبيعيّة والحياة، بالإضافة إلى 8 مكاتب إداريّ وملعب.

2-3- ثانوية عمارة رشيد:

تقع ثانويّة عمارة رشيد، في بلدية بن عكنون، وهي تابعة لمديريّة التّربية الجزائر وسط، ولقد فتحت أبوابها سنة 1953، وكانت تسمى آنذاك بمدرسة الأبيار، وكما حملت اسم **فرونكو مزلمان**. تضمّ المؤسسة 37 قسما دراسيا، مكتبة، ملعبين، 10 مخابر للفيزياء والعلوم الطبيعيّة، وبالإضافة إلى 8 مكاتب إدارية.

2-4- ثانوية سعيد موزارين:

تقع ثانوية سعيد موزارين في بلدية دالي إبراهيم، وتنتمي إلى مديرية التّربية الجزائر غرب. تأسّست سنة 2004: تحتوي المؤسّسة على 30 قسما، 6 مكاتب إداريّة، 8 مخابر للعلوم الفيزيائيّة والعلوم الطبيعيّة. ويبلغ عدد الأفواج فيها 28 فوجا، أمّا عن عدد الأساتذة فهو: 49 أستاذا وأستاذة.

2-5- ثانوية عبد العزيز رضوان:

تقع ثانوية عبد العزيز رضوان في بلدية العاشور، وهي تابعة لمديرية التّربية الجزائر غرب. فتحت أبوابها في سنة 1996 وكانت تُعرَف سابقا بثانوية العاشور الجديدة.

تضم المؤسسة 22 قاعة تربوية، 06 مخابر للعلوم الفزيائية والعلوم الطبيعية، قاعة محاضرات، مكتبة و5 مكاتب إدارية.

2-6- ثانوية زوبيدة ولد قابلية:

تقع ثانوية زوبيدة ولد قابلية في وسط مدينة دراية، تأسّست في 15 أكتوبر 1988، تنتمي في نظامها التّربوي إلى مديريّة التّربية الجزائر غرب، تتربّع الثّانوية على مساحة 11 هكتارا، أمّا المساحة المبنيّة منها 1.5 هكتار.

تحتوي الثّانوية على 25 قاعة تربويّة، 7 مكاتب إداريّة، 6 مخابر للعلوم الفيزيائيّة والعلوم الطبيعيّة. كما تتوفّر على 22 فوجا تربويّا يؤطّرهم 47 أستاذا، في مختلف التّخصصات. أمّا الطّاقم الإداريّ فيتكوّن من: المدير، نائب المدير، مراقبون، مستشار التّربية ومستشار التّوجيه، مقتصد، حراس وعمّال الصّيانة.

3- العيّنة:

تعتبر العيّنة جزءً أساسيّا في الدّراسة العلميّة، وهذا إذا تمّ تحديدها بصورة جيّدة تتناسب وأغراض الدّراسة، ويمكن تعريف العيّنة على أنّها " مجتمع الدّراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءً من كلّ، بمعنى أنّه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثّلة للمجتمع لتجري عليه الدّراسة" **(مرابطي، 2009: 96)**.

وكما جاء في إشكالية دراستنا فإنّ العيّنة التي سيتمّ الاعتماد عليها في هذه الدّراسة تتمثّل في فئة المراهقين المتمدرسين في الطّور الثّانوي، بالتّالي فإنّ طريقة التي تمّ بها اختيار العيّنة، هو أسلوب العيّنة المقصودة غير

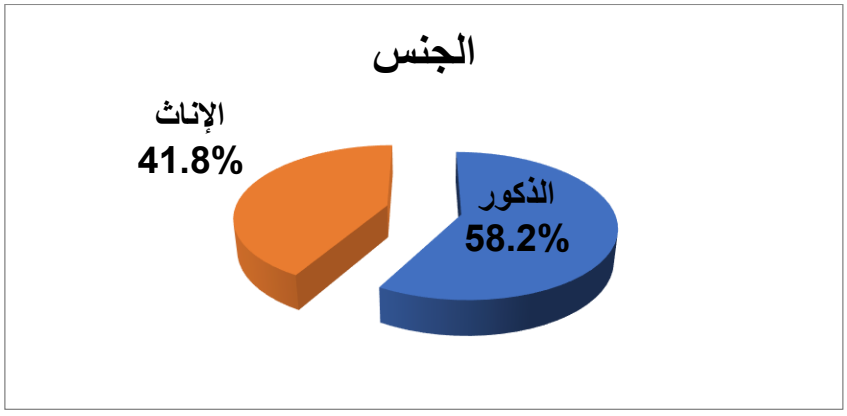
العشوائية، وأمّا عن الفئة العمريّة فتنحصر بين 14 و19 سنة، وهي الفترة التي يتبلور فيها مفهوم الذّات وبالتّالي يبني المراهق تقديره لذاته، وعن جنسها فستشمل الذّكور والإناث حتّى نتمكّن من إظهار الفروق بينهم.

ويمكن تلخيص خصائص عيّنة الدّراسة في الجداول والرّسومات والبيانات التّالية:

الجدول رقم (9): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	78	% 58.2
الإناث	56	% 41.8
المجموع	134	% 100

الرسم البياني رقم (6): نسب توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.



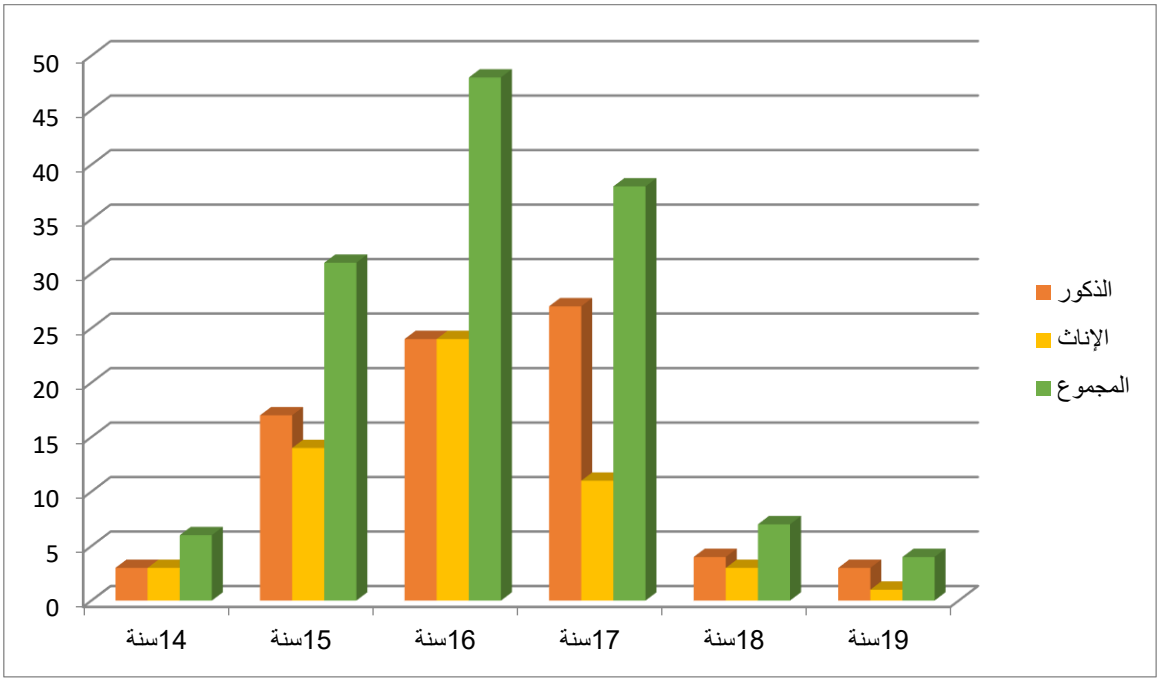
بيّن لنا الجدول رقم (9) والرّسم البياني رقم (6)، توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس، والملاحظ أنّ نسبة الذّكور تفوق نسبة الإناث.

حيث يقدّر عدد الذكور بـ 78 فردا، والذي يمثل بنسبة 58.2%، مقابل 56 من الإناث أي بنسبة 41.8%، وأي أنّ المجموع الكلّي لأفراد العيّنة يقدر بـ 134 فردا.

الجدول رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن والجنس.

الجنس / السن	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
14 سنة	03	% 02.2	03	% 02.2	06	% 04.5
15 سنة	17	% 12.7	14	% 10.5	31	% 23.1
16 سنة	24	% 18	24	% 18	48	% 35.8
17 سنة	27	% 20.1	11	% 08.2	38	% 28.4
18 سنة	04	% 03	03	%02.2	07	% 05.2
19 سنة	03	% 02.2	01	% 0.7	04	% 03
المجموع	78	% 58.2	56	% 41.8	134	% 100

الرسم البياني رقم (7): توزيع أفراد العينة حسب متغير السن والجنس.



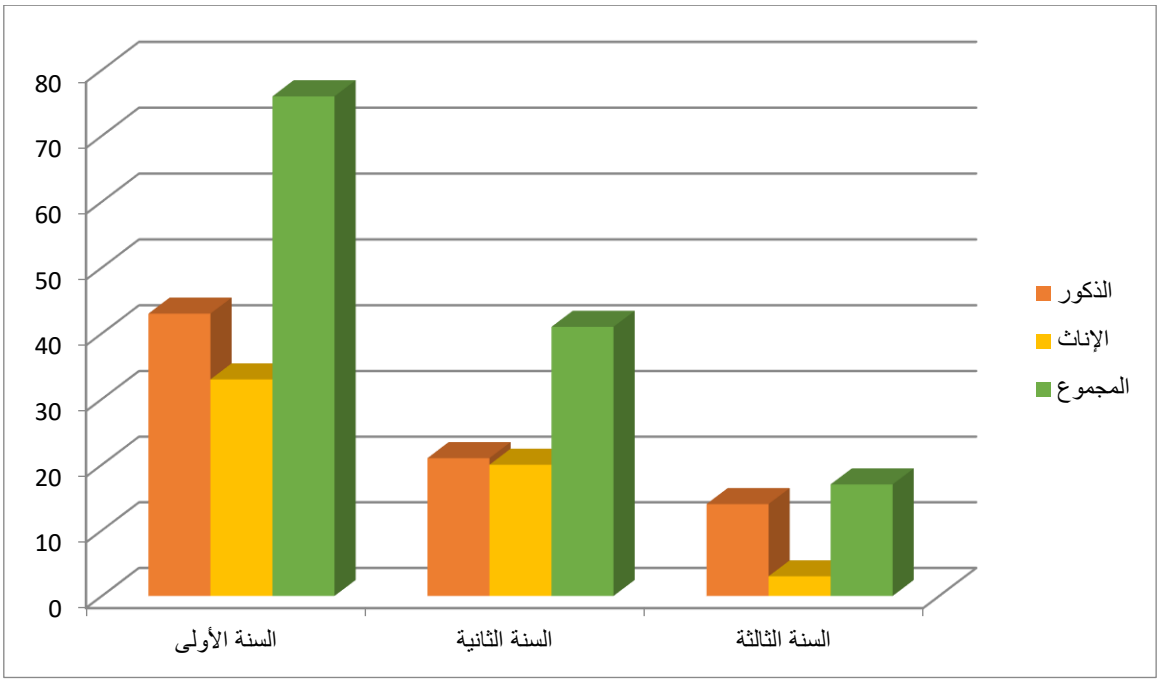
يمثل كل من الجدول رقم (10) والرسم البياني رقم (7) توزيع أفراد العيّنة حسب كلّ من متغيّر السّن والجنس، ونلاحظ أنّ أفراد العيّنة يتمركزون خاصّة بين سن 15 سنة و17 سنة، وبالأخصّ في سن 16 سنة.

أمّا فيما يخصّ توزيع الذّكور حسب السّن، فنجد أنّهم يتفوّقون على الإناث من حيث العدد، في كلّ من السّنوات: 15 سنة، 17 سنة، 18 سنة و19 سنة. بينما نجد في كلّ من سن 14 سنة، 16 سنة تماثلا من حيث العدد بين الذكور والإناث.

الجدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / الجنس	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع
الذكور	43	21	14	78
النسبة المئوية	% 32	% 15.7	% 10.5	% 58.2
الإناث	33	20	03	56
النسبة المئوية	% 24.6	% 15	% 02.2	% 41.8
المجموع	76	41	17	134
النسبة المئوية	% 56.7	% 30.6	% 12.7	% 100

الرسم البياني قم (8): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي.



نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) والرّسم البياني رقم (9) أنّ أفراد العيّنة يتوزّعون على المستويات الثّلاثة للتّعليم الثانوي أي: السّنة الأولى، السّنة الثّانية والسّنة الثّالثة.

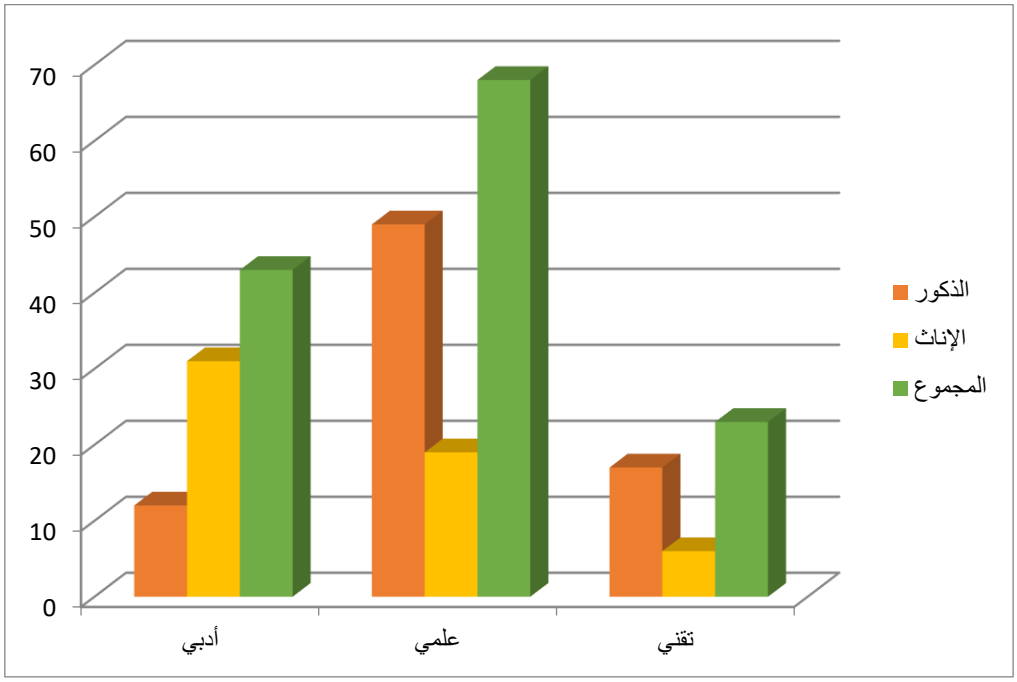
وبصفة عامّة، عيّنة الدّراسة تتركّز أكثر في الفئة التي تنتمي إلى السّنة الأولى ثانوي، ثمّ تليها السّنة الثّانية ثانوي، وفي الأخير نجد عيّنة أقلّ تنتمي إلى فئة السّنة الثّالثة ثانوي.

أمّا عن توزيع أفراد العيّنة على حسب متغيّر الجنس على المستويات الثّلاثة التّعليمية، فهي كالآتي: في الأطوار الثّلاثة يتفوّق الذّكور، من حيث العدد على الإناث، غير أنّ الفارق بين الجنسين ضئيل في السّنة الثّانية ثانوي، أمّا الفارق الأكبر فيمكن ملاحظته في السّنة الثّالثة ثانوي.

الجدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والشعبة.

الشعبة / الجنس	أدبي	علمي	تقني	المجموع
الذكور	12	49	17	78
النسبة المئوية	% 09	% 36.6	% 12.6	% 58.2
الإناث	31	19	06	56
النسبة المئوية	% 23.1	% 14.2	% 04.5	% 41.8
المجموع	43	68	23	134
النسبة المئوية	% 32.1	% 50.7	% 17.2	% 100

الرسم البياني رقم (9): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس والشعبة.



يمكن القول وبالاعتماد على الجدول رقم (12) والرّسم البياني رقم (9) أنّ أفراد عيّنة الدّراسة يتوزّعون على الشُّعَب العلميّة التّالية: أدبي، علميّ وتقني، فأغلب الحالات نجدها تتمركز في الشّعبة العلميّة، تليها الأدبية، من حيث العدد، وفي الأخير نجد شعبة تقني رياضي.

وتوزيع أفراد العيّنة من حيث العدد على الشّعب، يتماثل مع توزيع الإناث على الشُّعَب الثّلاثة، بالمقابل نجد أكبر عدد من الذّكور في شعبة العلمي، تليها شعبة تقني رياضي، وفي الأخير نجد أقلّ عدد في شعبة الأدبي.

ويجب الإشارة إلى أنّ الذّكور يتفوّقون من حيث العدد، مقارنة بالإناث في كلّ من شعبة العلمي والّتقني رياضي، بالمقابل الإناث يتفوّقن على الذّكور في شعبة الأدبي.

4- منهج الدّراسة:

نظرا لخصائص وطبيعة معطيات دراستنا، وحتّى نتمكّن من التّحقّق من فرضياتها، فإنّ المنهج الشّبه تجريبي هو الأنسب، وهو أكثر المناهج الذي يخدم دراستنا، التي سنحاول من خلالها إظهار تأثير متغيّر المستقلّ على متغيّر التّابع، أي تأثير التّصنيف والتّنميط على الصّحّة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين.

ويمكن تعريف المنهج الشّبه التّجريبي بأنّه، تصميم تجريبيّ يقع " في موقع وسط بين التّصميمات التّمهيدية والتّصميمات التّجريبية (المثالية)، ولقد سُمِّي بهذا الاسم، لأنّه لا يتمّ فيه الاختيار والتّعيين العشوائي، كما لا يتمّ ضبط المتغيّرات الخارجية بمقدار ضبطها في التّصميمات التّجريبيّة، وإنّما يتمّ ضبطها ضبطا يحول بين عوائق الصّدق الدّاخلي والصّدق الخارجي، من أن يكون لها أثر على صدق التّجربة **(بن هويمل، 201: 12)**.

كما يعرف على أنّه " المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظّواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، كما أنّه يمثل دراسة العلاقة بين متغيّرين، على ما هما عليه في الواقع دون التّحكم في المتغيّرات" **(خضر، 2013: 208)**.

5- إجراءات الدّراسة:

امتدّت فترة إجراء الدّراسة من نوفمبر 2017 إلى غاية فيفري 2020، حيث مّرت بمرحلتين أساسيّتين: **الأولى** (نوفمبر 2017 إلى جوان 2018) والتي شملت فترة الدّراسة الاستطلاعيّة، التي قمنا من خلالها من التّأكد من صدق وثبات المقاييس المستعملة في الدّراسة، بالإضافة إلى جمع المعلومات اللّازمة لبناء المقالين الخاصّين بالدّراسة الأساسيّة.

ولقد تمّ التّطبيق في هذه المرحلة على ثلاث مؤسسات ثانويّة تابعة لمديريّة التّربية الوطنيّة الجزائر وسط وهي:

- ثانوية الأمير عبد القادر بباب الوادي.

- ثانوية عمارة رشيد ببن عكنون.
- ثانوية المقراني (2) ببن عكنون.

بالإضافة إلى مؤسّسة تربويّة تابعة لمديريّة التّربية الوطنيّة الجزائر غرب، وهي:

- ثانوية سعيد موزارين بدالي إبراهيم.

وخلال هذه الفترة تمّ استرجاع 120 استمارة من أصل 150، وبعد عملية التّدقيق وفرز الاستمارات تمّ استبعاد 18 استمارة لعدم استكمال جميع الشّروط، وعليه فإنّ مجموع الاستمارات القابلة للدّراسة حُدّدَ بـ 102، وهذا فيما يخصّ الاستمارات الموجّهة لدراسة صدق وثبات المقياسين.

وفيما يخصّ الاستمارة ذات السّؤال المفتوح، والخاصّة بجمع معلومات لبناء المقالين، فلقد تمّ استرجاع 400 استمارة من أصل 450، حيث أنّ 50 استمارة الناقصة يعود لأفراد رفضوا إرجاعها بعد أن قاموا بتدوين ملاحظاتهم وفضلوا الاحتفاظ بها وهو الأمر الذي قمنا باحترامه.

أمّا المرحلة **الثّانية** (أكتوبر 2018 إلى فيفري 2020) تمّ فيها إجراء الدّراسة الأساسيّة، والتي قمنا فيها باحترام التّصميم التّجريبي المعتمد في الدّراسة، وحتّى يكون لدينا متّسع من الوقت للتّطبيق الأوّل، وعرض المقالين ثمّ لتطبيق بعديّ، قمنا باعتماد حصّة الرّياضة البدنيّة، التي تمتد لساعتين بالإضافة إلى إمكانية إعادة التّطبيق بعد 15 يوما على نفس العيّنة.

وفي هذه المرحلة تمّ استرجاع 168 استمارة من أصل 200، وبعد عمليّة الفرز وتفقّد الاستمارات تمّ استبعاد 34 استمارة لعدم استكمال الإجابة على كلّ فقرات المقياسين، وبذلك يكون المجموع الكلّي للاستمارات القابلة للدّراسة هو 134.

أمّا عن التّطبيق في مرحلة الدّراسة الأساسيّة، فتمّ جمع عيّنة الدّراسة من مؤسّستين تربويّتين تابعتين لمديريّة التّربية الوطنيّة الجزائر غرب وهما:

- ثانوية عبد العزيز رضوان بالعاشور،
- ثانوية زوبيدة ولد قابلية بدرارية.

6- التّصميم التّجريبي:

ستعتمد الدّراسة على المنهج الشّبه تجريبي، ونظرا لطبيعة العلاقة التي سيتمّ إظهارها وهي تأثير متغيّر على الآخر، وبعد الاطّلاع على أُسس بناء التّصاميم التّجريبيّة، فإنّ تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي هو الأنسب، أو ما يعرف كذلك بتصميم السّلاسل الزّمنية والمتمثّل في: " إخضاع مجموعة تجريبيّة واحدة للمتغيّر المستقلّ، بعد أن يتمّ اختبارها قبليّا، ثمّ تختبر أيضا بعد التّجربة بعدد من الاختبارات البعديّة، لمقارنة نتائجها بنتائج الاختبار القبليّة، من أجل معرفة أثر المتغيّر المستقلّ" **(بن هويمل، 2013: 13)** والذي تمّ باتّباع الخطوات التّالية:

- تصميم مقال علميّ لأغراض الدراسة، معتمدين على عكس الصّور النّمطيّة والتّنميطات السّلبية، التي تمّ تحديدها من خلال استمارة ذات سؤال واحد.
- تطبيق مقياس الصّحّة النّفسيّة ومقياس تقدير الذّات، على العيّنة قبل عرض المقالين على أفراد العيّنة.
- عرض المقال ومناقشته مع أفراد العيّنة (من قِبَل الباحثة)،
- تطبيق مقياس الصّحّة النّفسيّة ومقياس تقدير الذّات، مباشرة بعد مناقشة المقالين.
- إعادة تطبيق مقياس الصّحّة النّفسيّة وتقدير الذّات، بعد 15 يوما للتّأكد من صدق وثبات النّتائج المتحصّل عليها.

7- أدوات القياس:

7-1- مقياس الصّحّة النّفسيّة المعدل (SCL -90–R):

7-1-1- تعريف المقياس وتصميمه:

تمّ تصميم مقياس الصّحّة النّفسيّة المعّدل من قبل " **ليونارد، ديروجيتس، رونالد، لبمان ولينوكوفي Leonard, Derogatis, Ronald, Lipman and Linocovi**، وهذا تحت عنوان: **R-SCL-90 Symptomes Check List**، ثمّ قام **فضل أبو هين** بتعريب المقياس وتقنينه على البيئة الفلسطينية سنة **1992**.

وهذا المقياس خاص بالأعراض النّفسيّة المَرَضيّة الأكثر انتشارا، بين المتردّدين على العيادات النّفسيّة، وهو مقياس تقدير إكلينيكي يعتمد على التّقدير الذّاتي، ويحتوي المقياس على 90 عبارة تتضمّن 9 أبعاد مَرَضيّة وهي على النّحو الآتي:

الجدول رقم (13): تحديد فقرات وأبعاد المقياس وتعريفها (مغازي، 2005: 78).

أبعاد المقياس	تعريف البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الأعراض الجسمانية	يقصد بها الأحوال المختلفة التي يكون عليها الجسم الإنساني، وخاصة تأثير أعضاء الجسد بالجهاز العصبي اللاإرادي، حيث تظهر هذه التأثيرات في بعض تعطيل أو المعاناة في الأداء الوظيفي للعضو	**11**	**1،4،11،29، 40،42،48،4 9،52،58،71**
الوسواس القهري	يقصد بها الأفكار التي تسيطر على ذهن الفرد ولا يقوى على التخلص منها رغم أنه يبذل الجهد الكثير للتغلب عليها إلا أنه يجد نفسه مقهوراً لتكرارها، مما يوقعه دوما تحت وطأة الألم الشديد، وكذلك تلك الأفعال والطقوس الحركية التي تسيطر عليه ولا يجد منها فكا ويجد نفسه مقهوراً لتكرارها رغم سعيه وقناعته بعدم منطقيتها	**10**	**3،9،10،28، 38،45،46،5 1،55،65**

أبعاد المقياس	تعريف البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
الاكتئاب	يقصد به زملة الأعراض الإكلينيكية المصاحبة للاكتئاب سواء على المستوى العضوي أو النفسي وتشتمل الهبوط في الأداء الوظيفي للإنسان وتتفرع منها حالات الهبوط المزاجي واليأس والسوداوية والانسحاب من الواقع وعدم الاهتمام بالأنشطة ونقص الهمة والدافعية، والإحساس بفقدان الطاقة الحيوية إضافة لمشاعر الدونية وتبخيس الذات	**13**	**2، 32، 31، 30، 28، 27، 26،14،15 ،54، 22، 20 5،**
القلق	يقصد به التوتر والعصبية والأعراض السلوكية التي تكون تظهر كتعبير عن حالات القلق من ارتجاف الأطراف إلى العوارض الجسمية الأخرى	**10**	**86، 80، 79، 72، 57، 39، 33، 23، 17، 12**
العدوانية	يقصد به سلوك الاعتداء إما على مستوى الأفكار أو المشاعر أو الأفعال	**6**	**13،24،63،67،74،81**
الخواف (الفوبيا)	يقصد به مظاهر الخوف الغير طبيعية التي تنتاب بعض الأفراد والتي يصطلح على تسميتها بالفوبيا ومنها الخوف من الأماكن العامة وأي مظهر من المظاهر المختلفة للخوف من موضوع معين بطريقة غير طبيعية	**7**	**25،47،50،70،75،78،82**
البارانويا	يقصد بها انساب الشخص عيوبه للآخرين وكذلك العداء والشك والارتياب والمركزية حول الذات والهذاءات وفقدان الاستقلال الذاتي ومشاعر العظمة	**6**	**8،18،43،68 76،83،**
الذهانية	يقصد بها الهلاوس السمعية وإذاعة الأفكار والتحكم الخارجي في الأفكار واقتحام الأفكار داخل الذهن عن طريق قوى خارجه عن إرادة الفرد	**10**	**7، 16، 35، 62، 77،88،87،85،84،90**
عبارات إضافية	وهي عبارات الصحة النفسية العامة.	**8**	**19،44،53، 59، 60، 89 64،66**

7-1-2- طريقة التصحيح:

تصحّح كلّ فقرة من فقرات المقياس على تدرج خماسي، وتكون أقلّ درجة "0" للخيار "لا توجد إطلاقا"، وعلى الدّرجة "4" للخيار " توجد بشكل كبير جدا". وتتراوح أدنى وأعلى درجة، على جميع فقرات المقياس التّسعين بين (0 وهي أدنى الدرجات – 360 وهي أعلى الدّرجات) **(مغازي، 2005: 78)**.

7-1-3- صدق مقياس الصّحّة النّفسيّة المعدل (SCL -90-R):

للتّحقّق من صدق المقياس في البيئة الجزائريّة، تمّ الاعتماد على الدّراسة الاستطلاعيّة والتي أسفرت عن النّتائج الموضحّة في الجداول التّالية:

الجدول رقم (14): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الأوّل ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.63	0.01
4	0.55	0.01
11	0.41	0.01
29	0.61	0.01
40	0.75	0.01
42	0.67	0.01
48	0.69	0.01
49	0.59	0.01
52	0.66	0.01
58	0.67	0.01
71	0.44	0.01

يمثل الجدول رقم (14) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل والمجموع الكليّ للبعد (الأعراض الجسمانية)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (15): معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثّاني ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
3	0.52	0.01
9	0.40	0.01
10	0.59	0.01
28	0.53	0.01
38	0.55	0.01
45	0.47	0.01
46	0.55	0.01
51	0.60	0.01
55	0.67	0.01
65	0.57	0.01

يمثل الجدول رقم (15) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثّاني، والمجموع الكلّي للبعد (الوسواس القهري)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (16): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الثّالث ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
6	0.43	0.01
21	0.56	0.01
34	0.68	0.01
36	0.64	0.01
37	0.56	0.01
41	0.52	0.01
61	0.61	0.01
69	0.53	0.01
73	0.40	0.01

يمثل الجدول رقم (16) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثّالث، والمجموع الكلّي للبعد (الحساسيّة التّفاعليّة)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (17): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الرّابع ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
2	0.53	0.01
5	0.22	0.05
14	0.65	0.01
15	0.57	0.01
20	0.57	0.01
22	0.65	0.01
26	0.55	0.01
27	0.49	0.01
28	0.69	0.01
30	0.70	0.01
31	0.64	0.01
32	0.64	0.01
54	0.5	0.01

يمثل الجدول رقم (17) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الرّابع والمجموع الكلّي للبعد (الاكتئاب)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (18): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الخّامس ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
12	0.68	0.01
17	0.7	0.01
23	0.73	0.01
33	0.68	0.01
39	0.64	0.01
57	0.68	0.01
72	0.59	0.01
79	0.38	0.01
80	0.53	0.01
86	0.67	0.01

يمثل الجدول رقم (18) معاملات الارتباط بين عبارات البُعد الخامس والمجموع الكلّي للبعد (القلق)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد السّادس ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	0.3	0.01
24	0.59	0.01
63	0.48	0.01
67	0.78	0.01
74	0.59	0.01
81	0.7	0.01

يمثل الجدول رقم (19) معاملات الارتباط بين عبارات البعد السّادس والمجموع الكلّي للبعد (العدوانيّة)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (20): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد السّابع ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	0.37	0.01
47	0.24	0.05
50	0.54	0.01
70	0.59	0.01
75	0.54	0.01
78	0.65	0.01
82	0.64	0.01

يمثل الجدول رقم (20) معاملات الارتباط بين عبارات البعد السّابع والمجموع الكلّي للبعد (الخوّاف)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (21): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الثّامن ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	0.61	0.01
18	0.54	0.01
43	0.78	0.01
68	0.63	0.01
76	0.60	0.01
83	0.52	0.01

يمثل الجدول رقم (21) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثّامن والمجموع الكلّي للبعد (البارانويا)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (22): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد التّاسع ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
7	0.45	0.01
16	0.38	0.01
35	0.25	0.05
62	065	0.01
77	0.59	0.01
84	0.3	0.01
85	0.38	0.01
87	0.68	0.01
88	0.57	0.01
90	0.6	0.01

يمثل الجدول رقم (22) معاملات الارتباط بين عبارات البعد التّاسع والمجموع الكلّي للبعد (الذّهانية)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالّا عند مستوى 0.01 و0.05.

الجدول رقم (23): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد العاشر ومجموع البعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
19	0.56	0.01
44	0.64	0.01
53	0.56	0.01
59	0.55	0.01
60	0.36	0.01
64	0.37	0.01
66	0.64	0.01
89	0.56	0.01

يمثل الجدول رقم (23) معاملات الارتباط بين عبارات البعد العاشر والمجموع الكلّي للبعد (عبارات أخرى)، حيث نلاحظ أنّ كل العبارات حققت ارتباطا دالا عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (24): معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد والدّرجة الكليّة للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأوّل: الأعراض الجسمانيّة	0.87	0.01
البعد الثّاني: الوسواس القهري	0.81	0.01
البعد الثّالث: الحساسيّة التّفاعليّة	0.76	0.01
البعد الرّابع: الاكتئاب	0.88	0.01
البعد الخامس: القلق	0.92	0.01
البعد السّادس: العدوانيّة	0.77	0.01
البعد السّابع: الخواف (فوبيا)	0.79	0.01
البعد الثّامن: البارانويا	0.77	0.01
البعد التّاسع: الذهانيّة	0.78	0.01
البعد العاشر	0.77	0.01

يمثل الجدول رقم (24) معاملات الارتباط لكل أبعاد مقياس الصّحة النّفسيّة والدّرجة الكليّة للمقياس، ونلاحظ أن كل المعاملات جاءت مرتفعة وقيمها محصورة بين 0.76 و0.92، وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.01.

وعليه وبالاستناد على نتائج من الجدول رقم (14) إلى غاية الجدول رقم (24) نلاحظ أنّ المقياس يمتاز بصدق عال وهذا لما حقّقته معاملات الارتباط سواء بين فقرات كلّ بعد والدّرجة الكليّة للبعد أو حتّى الأبعاد والدّرجة الكليّة لمقياس الصّحة النّفسيّة وذلك عند مستوى الدالة 0.01 و0.05.

7-1-4- ثبات مقياس الصّحة النّفسيّة المعدل (SCL -90- R):

للتّحقّق من ثبات المقياس في البيئة الجزائريّة تمّ الاعتماد على الدّراسة الاستطلاعيّة والتي أسفرت عن النّتائج الموضحة في الجداول التّالية:

الجدول رقم (25): ثبات مقياس الصّحة النفّسيّة بحساب معامل الارتباط بيرسون.

التّطبيقات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التّطبيق الأول – التّطبيق الثاني	**0.71**	**0.01**

يمثل الجدول رقم (25) حساب معامل الارتباط بيرسون بين كلّ من التّطبيق الأول والتّطبيق الثاني لمقياس الصّحة النّفسيّة والذي تمّ بفاصل زمني قدره 15 يوما، حيث نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.71 ودالة عند المستوى 0.01.

الجدول رقم (26): ثبات مقياس الصّحة النّفسيّة بحساب ألفا كرونباخ

التّطبيق	ألفا كرونباخ
التّطبيق الأول	**0.97**

يمثل الجدول رقم (26) حساب معامل ألفا كرونباخ الذي يبيّن لنا ثبات المقياس من خلال قياس الاتّساق الدّاخلي للمقياس، وجاءت نتيجته تساوي 0.97 وهي القيمة التي تعني أن المقياس ثابت.

وعليه وبالاعتماد على كلّ من نتائج الجدول رقم (25) والجدول (26) والتي تبيّن نتائجها أنّ مقياس الصّحة النّفسيّة يمتاز بالثّبات وهذا سواء بتطبيق معامل الارتباط بيرسون أو حتى معامل ألفا كرونباخ.

7-2- مقياس تقدير الذّات لروزنبارغ Rosenberg:

7-2-1- تعريف المقياس وتصميمه:

صمم المقياس من طرف **روزنباغ (1979) Rosenberg** وهو مقياس واسع الاستعمال في كل من البحث العلمي والممارسة العيادية، وهو مقياس يخدم أغراض البحث خاصة إذا علمنا أن العينة التي استعان بها **روزنبارغ** تمثلت في المراهقين.

ويتكون المقياس من عشر عبارات مصاغة صياغة إيجابية في خمس منها والمتمثلة في البنود رقم: 1 – 3 – 4- 7 – 10، وخمسة أخرى سلبيّة والمتمثلة في البنود رقم: 2 – 5 – 6 – 8 – 9 مع الإشارة إلى أنّ كلّ عبارة تحتوي على أربعة احتمالات أرفض تماما – أرفض – أوافق تماما - أوافق. وأمّا عن صدق وثبات المقياس فلقد تمّ حسابهما من طرف عدد كبير من الباحثين الجزائريين وجاءت أغلب النّتائج كالآتي: 0,78 فيما يخص ثبات المقياس و0,88 بالنّسبة للصدق **(أيت مولود، 2012: 195).**

7-2-2- طريقة التصحيح:

يتمّ التّنقيط في هذا المقياس بإعطاء الدّرجات من 1 إلى 4 على التوالي على العبارات الأربع بالنّسبة للبنود الإيجابيّة، وبالنّسبة للبنود السلبيّة فتعطى الدّرجات من 4 إلى 1 أي بالعكس على العبارات الأربع أماّ عن تفسير النّتائج فهو كالتّالي:

- أعلى مجموع يمكن الحصول عليه هو 40 درجة.

- إذا تمّ الحصول على مجموع أقلّ من 25 درجة فهذا يعني أنّ الفرد ذو تقدير ذات جدّ منخفض.
- إذا تمّ الحصول على مجموع بين 25 و31 درجة فهذا يعني أنّ الفرد ذو تقدير ذات منخفض.
- إذا تمّ الحصول على مجموع بين 31 و34 درجة فهذا يعني أنّ الفرد ذو تقدير ذات متوسط.
- إذا تمّ الحصول على مجموع بين 34 و39 درجة فهذا يعني أنّ الفرد ذو تقدير ذات مرتفع.
- إذا تمّ الحصول على مجموع أكبر من 39 درجة فهذا يعني أنّ الفرد ذو تقدير ذات جد مرتفع **(أيت مولود، 2012: 198).**

7-2-3- صدق مقياس تقدير الذّات لروزنبارغ Rosenberg:

للتّأكد من صدق المقياس قمنا بحسابه من خلال تطبيقه على العيّنة الاستطلاعيّة رقم(1) والتي قوامها 102 فرد موزعين على أربع مؤسّسات تربويّة ثانويّة تابعة لكل من مقاطعة الجزائر وسط، ومقاطعة الجزائر غرب، وكل هذا بواسطة حساب كلّ من الصدق التّكويني والاتّساق الدّاخلي للمقياس، والنّتائج المتحصل عليها جاءت كالآتي:

الجدول رقم (27): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الأول ومجموع بعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
1	0.64	0.01
3	0.55	0.01
4	0.52	0.01
7	0.55	0.01
10	0.61	0.01

يمثل الجدول رقم (27) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل والمجموع الكلّي للبعد (العبارات الموجبة)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالاّ عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (28): معاملات الارتباط بين كلّ من عبارات البعد الثاني ومجموع بعد.

العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
2	0.57	0.01
5	0.57	0.01
6	0.76	0.01
8	0.72	0.01
9	0.77	0.01

يمثل الجدول رقم (28) معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني والمجموع الكلّي للبعد (العبارات السّالبة)، حيث نلاحظ أنّ كلّ العبارات حقّقت ارتباطا دالاّ عند مستوى 0.01.

الجدول رقم (29): معاملات الارتباط بين كلّ من الأبعاد والدّرجة الكليّة للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
البعد الأوّل: العبارات الموجبة	0.71	0.01
البعد الثاني: العبارات السّالبة	0.87	0.01

يمثل الجدول رقم (29) معاملات الارتباط لكل أبعاد مقياس تقدير الذّات والدّرجة الكليّة للمقياس، ونلاحظ أنّ كلّ المعاملات جاءت مرتفعة وقيمها تساوي 0.71 و0.87، وهي دالة إحصائيا عند المستوى 0.01.

وعليه وبالاستناد على نتائج كلّ من الجدول رقم (27) والجدول رقم (28)، والجدول رقم (29) نلاحظ أن المقياس يمتاز بصدق عال وهذا لما حقّقته معاملات الارتباط سواء بين فقرات كل بعد والدّرجة الكلية للبعد أو حتّى الأبعاد والدّرجة الكلية لمقياس تقدير الذّات وذلك عند مستوى الدّلالة 0.01.

7-2-4- ثبات مقياس تقدير الذّات لروزنبارغ Rosenberg:

للتّحقّق من ثبات المقياس في البيئة الجزائريّة تمّ الاعتماد على الدّراسة الاستطلاعيّة والتي أسفرت عن النّتائج الموضحة في الجداول التّالية:

الجدول رقم (30): ثبات مقياس تقدير الذّات بحساب معامل الارتباط بيرسون.

التّطبيقات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدّلالة
التّطبيق الأوّل – التّطبيق الثاني	**0.85**	**0.01**

يمثّل الجدول رقم (30) حساب معامل الارتباط بيرسون بين كلّ من التّطبيق الأوّل والتّطبيق الثاني لمقياس تقدير الذّات والذي تمّ بفاصل زمني قدره 15 يوما، حيث نلاحظ أنّ قيمة معامل الارتباط تساوي 0.85 ودالة عند المستوى 0.01.

الجدول رقم (31): ثبات مقياس تقدير الذّات بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ.

التّطبيق	ألفا كرونباخ
التّطبيق الأول	**0.85**

يمثل الجدول رقم (31) حساب معامل ألفا كرونباخ الذي يبيّن لنا ثبات المقياس من خلال قياس الاتّساق الدّاخلي للمقياس، وجاءت نتيجته تساوي 0.85 وهي القيمة التي تعني أنّ المقياس ثابت.

وعليه وبالاعتماد على كلّ من نتائج الجدول رقم (30) والجدول (31) والتي تبيّن نتائجها أن مقياس تقدير الذّات يمتاز بالثّبات وهذا سواء بتطبيق معامل الارتباط بيرسون أو حتّى معامل ألفا كرونباخ.

8- الأدوات الإحصائيّة:

سنعتمد في عمليّة تحليل البيانات على التّحليل الإحصائي بالاستخدام برنامج الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة SPSS، مع العلم أنّ النّتائج سيتمّ تفسيرها بالاعتماد على الأساليب الإحصائيّة التّالية:

- **المتوسّط الحسابي:** للتّأكد في أيّ من التّطبيقات علامات المراهقين مرتفعة عند تطبيق المقاييس.

$$\overline{x} = \frac{\sum \mathrm{Fx}}{N}$$

حيث أنّ:

$\overline{x}$: المتوسّط الحسابي.

$\sum$: المجموع.

F: التّكرارات.

X: المتغيّرات.

N: حجم العينة.

- **الانحراف المعياري:**

$$S = \sqrt{\frac{\sum(\mathrm{X} - \overline{\mathrm{X}})}{N-1}}$$

حيث أنّ:

S: الانحراف المعياري.

- **معامل الارتباط بيرسون:** لحساب العلاقة بين درجات المراهقين على كلّ من مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة.

$$r = \frac{N\sum \mathrm{XY} - \sum \mathrm{X}.\sum \mathrm{Y}}{\sqrt{[N(\sum \mathrm{X}^2) - (\sum \mathrm{X})^2][\mathrm{N}(\sum \mathrm{Y}^2) - (\sum \mathrm{Y})^2]}}$$

r: معامل الارتباط بيرسون.

X: متغيّرات العيّنة الأولى.

Y: متغيّرات العيّنة الثانية.

- **اختبار " ت " للفروق لعيّنتين مستقلّتين:** لحساب الفروق الموجودة في درجات المراهقين على مقاييس الدّراسة بين كلّ تطبيقين.

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}\right]\left[\frac{n_1+n_2}{n_1.n_2}\right]}}$$

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

حيث أنّ:

$\overline{x_1}$: المتوسّط الحسابي للعيّنة الأولى.

$\bar{x}_2$: المتوسّط الحسابي للعيّنة الثّانية.

S_1^2: الانحراف المعياري للعيّنة الأولى.

S_2^2: الانحراف المعياري للعيّنة الثّانية.

n_1: حجم العيّنة الأولى.

n_2: حجم العيّنة الثّانية.

df: درجة الحرّية.

معامل الثبات ألفا كرونباخ.

الفصل السادس: عرض وتفسير النّتائج.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيّات:

1-1- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثّانية.

1-3- مناقشة نتائج الفرضيّتين الجزئيّتين الأولى والثّانية.

1-4- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثالثة.

1-5- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة.

1-6- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الخامسة.

1-7- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة السّادسة

1-8- مناقشة نتائج الفرضيّات الجزئيّة الثالثة والرّابعة والخامسة والسّادسة.

1-9- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة السّابعة.

1-10-عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثّامنة.

1-11- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة التّاسعة.

1-12- مناقشة نتائج الفرضيّات الجزئيّة السّابعة والثّامنة والتّاسعة.

2- الاستنتاج العام.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيّات:

1-1- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الأولى:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة الأولى على النّحو التّالي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّات بين التّطبيق القبلي والبعدي لدى المراهقين المتمدّرسين "، وللتأّكد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للتّطبيق القلبي (التّطبيق الأوّل) والتّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني)، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (32): يوضّح الفروق في درجات المراهقين على مقياس تقدير الذّات أثناء التّطبيق القبلي والبعدي.

تقدير الذّات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرّية	مستوى الخطأ	قيمة الدّلالة(P)	مستوى الدّلالة(α)
التّطبيق الأوّل	02.43	0.36	19.14	01.96	133	0.042	0.000	0.05
التّطبيق الثاني	03.24	0.31						

نلاحظ من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (32) أن قيمة المتوسّط الحسابي للتّطبيق القبلي (التّطبيق الأوّل) تقدّر بـ 02.43 بانحراف معياري قدره 0.36 وهو أصغر من المتوسّط الحسابي للقياس البعدي

(التّطبيق الثاني) الذي يقدر بـ 03.24 وبانحراف معياري أقلّ تشتّتا يقدر بـ 0.31، وهذا يعني أنّ علامات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات في التّطبيق الثّاني مرتفعة مقارنة بالتّطبيق الأوّل.

وهو الأمر الذي يمكن التّأكد منه من خلال قيمة " ت" المحسوبة المقدرة بـ 19.14 وهي قيمة دالة إحصائيا عند درجة الحرّية 133 ومستوى خطأ 0.042 بقيمة دلالة قدرها 0.000 ومستوى دلالة يساوي 0.05 (أي أنّ " ت" المحسوبة أكبر من "المجدولة والمقدرة بـ 01.96)، وهذا يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات المراهقين على مقياس تقدير الذّات قبل وبعد مناقشة المقالين.

2-1- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثّانية:

أمّا عن الفرضيّة الجزئيّة الثّانية فلقد جاءت على النّحو التّالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائياً في درجات مقياس الصّحة النّفسيّة بين التّطبيق القبلي والبعدي لدى المراهقين المتمدّرسين"، وللتّأكد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للتّطبيق القبلي (التّطبيق الأوّل) والتّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني)، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (33): يوضح الفروق في درجات المراهقين على مقياس الصّحة النّفسيّة أثناء التّطبيق القبلي والبعدي.

الصّحة النّفسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرّية	مستوى الخطأ	قيمة الدّلالة(P)	مستوى الدّلالة(α)
التّطبيق الأوّل	01.53	0.37	48.55	01.96	133	0.036	0.000	0.05
التّطبيق الثاني	03.30	0.27						

نلاحظ من خلال مناقشة نتائج الجدول رقم (33) أن قيمة المتوسّط الحسابي للتّطبيق القبلي 01.53 منخفضة مقارنة بقيمة المتوسّط الحسابي للتّطبيق البعدي 03.30، وهي النّتائج التي يمكن ملاحظتها بالنّسبة لقيمة الانحراف المعياري في التّطبيقين: حيث نلاحظ أنّه في التّطبيق القبلي قيمة الانحراف المعياري تساوي 0.37 أي أنّها أكثر تشتّتا مقارنة بالتّطبيق البعدي حيث تقدر قيمة الانحراف المعياري فيه بـ 0.27، وهو

الأمر الذي يمكن تفسيره على أنّ علامات التّلاميذ على مقياس الصّحة النّفسيّة مرتفعة في التّطبيق البعدي أي بعد مناقشة المقالين وتعديل الأفكار مقارنة بنتائجهم على المقياس الصّحة النّفسيّة في التّطبيق الأوّل أو القبلي.

وأمّا عن دراسة الفروق في تأثير مناقشة المقالين على نتائج المقياس، فنلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة "ت" المحسوبة التي تقدر بـ 48.55 أكبر من قيمة "ت" المجدولة التي تساوي قيمتها 01.96 وذلك عند قيمة دلالة 0.000، ومستوى دلالة 0.05، ودرجة حرّية تساوي 133، ومستوى خطأ 0.036 وهذا يعني أنّه توجد فروق في درجات المراهقين قبل وبعد مناقشة المقالين.

1-3- مناقشة نتائج الفرضيّتين الجزئيّتين الأولى والثّانية:

بعد التّحليل الإحصائي الذي تبيّن لنا من خلاله الاختلافات التي ظهرت بين التّطبيق الأوّل (قبل مناقشة المقالين) والتّطبيق الثاني (بعد مناقشة المقالين) في نتائج التّلاميذ وهذا في كلّ من مقياس الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات، واستنادا إلى كل ما سبق يمكن تفسير هذه النّتائج إلى أنّ التّلاميذ في التّطبيق الأوّل قاموا بالإجابة على أسئلة المقاييس متأثّرين بالصّورة النّمطيّة المرتبطة بهم خاصة أنّه قبل البدء في التّطبيق تمّ توضيح أنّ الدّراسة مرتبطة بفترة المراهقة والمراهقين، وهو الأمر الذي قام بتفعيل الوصم الذّاتي والاستجابة على هذا الأساس، حيث إنّه وبمجرد مناقشة المقالين ومعرفة الأفكار الحقيقية للباحثة أصبحت استجابات التّلاميذ أكثر إيجابية مقارنة بالتّطبيق الأول.

ويمكن تفسير هذا إلى أنّ كلا من الصور النّمطيّة والأفكار المسبّقة تؤدي إلى وصم الأفراد بالعار، وهو التّصور الذي يمكن أن يصبح مرهقا وقمعيا لدرجة أنّه يعزز المشاكل الصّحيّة بصفة عامة، والصّحة النّفسيّة بصفة خاصة (إذا وجدت من قبل)، وهو الأمر الذي سيؤدّي إلى فقدان الثّقة بالذّات وبالمحيط **(Fungula,2018 :26)**.

كما أشارت العديد من الدّراسات إلى أنّ الطلبة أو الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة اجتماعيّة محرومة، أو التي تنتمي إلى مجموعة الأقلّيات لديها ميل إلى أخذ علامات ضعيفة على مقاييس مقنّنة (مثلا اختبار الذكاء) مقارنة بالأفراد الذين ينتمون إلى مجموعات اجتماعيّة ذات مكانة في المجتمع **(Racky, 2013 :11)**.

إلاّ أنّه عادة عند الحديث أو التّطرق إلى فترة المراهقة يتمّ تصويرها على أنّها فترة حرجة يتميز الأفراد الذين ينتمون إليها بنقص في النّضج والوعي، بل أبعد من ذلك أنّهم لا يتأثرون بالعوامل الخارجية سواء الإيجابيّة أو السّلبيّة منها، وهذا راجع لعدم النّضج المعرفي لديهم بالإضافة إلى أنّهم متمركزون حول ذواتهم.

غير أنّ الدّراسات أثبتت عكس هذا حيث يربط الباحثون بين مفهوم الذّات ومرحلة المراهقة وبين النّموّ المعرفي معتمدين في ذلك على آراء **بياجيه Piaget** في هذا الصدد والذي يرى أن المراهق يصل في هذه المرحلة إلى أكثر مستويات النّموّ المعرفي تعقيدا...وقد ذكر **الكيند** أن التّفكير العقلي المجرد من جانب المراهقين لا يسمح لهم فقط بفهم أفكارهم، بل يسمح لهم بفهم أفكار الآخرين، فقدرة المراهقين على فهم أفكار الآخرين كان الأساس الذي اقترح بناء عليه **الكيند** مفهوم التّمركز حول الذّات والذي يعني أن المراهقين يعتبرون مركزيّين على الذّات، وينظر إليهم أنّهم دائموا الاعتقاد بأنّ النّاس من حولهم يهتمون بما تتركّز عليه أفكارهم **(غريب ، 1994: 04 – 05)**.

أي أنّ هذا التّمركز حول الذّات الذي يمكن ملاحظته لدى المراهقين لا يعني أنّهم لا يتأثرون بمحيطهم، بل وعلى العكس تمنحهم القدرة العالية الموجودة لديهم فهم أفكار الآخرين خاصة فيما يتعلّق بهم، ويكون هذا سببا للضّغط عليهم من خلال ما يمكن أن يفكّر به المجتمع بخصوصهم، وكلّها عوامل يمكن أن تؤثّر على تقديرهم لذواتهم وبالتّالي على صحّتهم النّفسيّة، خاصة إذا تعلّق الأمر بالصور النّمطيّة والأفكار المسبقة التي تكون مرتبطة بهم.

كما توصلت بعض الدّراسات إلى أنّ ارتفاع تقدير الذّات ارتبط بانخفاض الوعي بالصّورة النّمطيّة، حيث إنّه لا ينظر إلى تقدير الذّات الإيجابي على أنّه خاصية أساسيّة للصّحة النّفسيّة فحسب، بل إلى أنّه أيضا

عامل وقائي يساهم في تحسين الصّحة النّفسيّة والسّلوك الاجتماعي الإيجابي من خلال عمله كحاجز ضد تأثير الإدراك السّلبي والعواطف والاستجابات السلوكيّة غير المتكّيفة. يعمل تقدير الذّات كقوة محفزة تؤثّر على التصوّرات والتّكيف. وفي سياق الرسائل السّلبيّة والضغوطات يمكن أن يكون لتقدير الذّات الإيجابي وظائف وقائيّة مختلفة، تتفاعل عوامل الحماية مع المخاطر لتعديل آثارها في اتّجاه إيجابي.

في نموذج قام به **واطسون وآخرون Watson et al** يعتبر الوعي بالصور النّمطيةّ أحد مكونات الوصم الذاتي، المكونات الأخرى هي اتّفاق الصور النّمطيّة – تأييد نفس الصور النّمطيّة التي ينظر إليها على أنّها شائعة في الجمهور – والمنافسة الذّاتية – عندما يعتقد النّاس أنّ المعتقدات الدّخيلة ثقافيا تنطبق عليهم في الواقع، في هذه الدّراسة ينظر إلى تقدير الذّات المرتفع على أنّه عامل وقائي يؤدّي إلى المرونة، في حين أنّ تدني احترام الذّات قد يكون عاملا من عوامل الضّعف أمام تجربة وصمة العار **(Cathrine & al, 2014 : 02).**

وفي الآونة الأخيرة أصبح هناك العديد من الدّراسات والبيانات التجّريبيّة التي تظهر أن تنشيط الصور النّمطيّة يؤثّر على السلوكيات الشّخصيّة وسلوكيات الأداء الفكري والسلوكيات الحركيّة، ونأخذ على سبيل المثال: العدوانيّة اتّجاه الأفراد يكون أكبر بعد تفعيل الصّورة النّمطيّة عند الأفارقة الأمريكيّين (**بارغ وآخرون، Bargh & al 1996**)، ينخفض أداء الذّاكرة بعد تنشيط الصّورة النّمطيّة لدى كبار السنّ (**ديكسترهويس وآخرون، بارغ وآخرون، ليفي، Dijksterhuis & al 2000**)، يتحسن الأداء مؤقّتا في مهمة ثقافيّة عامة عن طريق تنشيط الصّورة النّمطيّة للمعلمين أو تقليلها عن طريق تنشيط الصّورة النّمطيّة لمشجعي كرة القدم (**ديكسترهويس و فان، Dijkterhuis & Van 2000**)، يمكن تقليل الأداء الحسابي مؤقّتا عن طريق تنشيط الصّورة النّمطيّة المرتبطة بالمعاقين عقليّا (**فولنفانت وماير، Follenfant & Meyer 2001**) **(Follenfant, 2005 : 124)**.

وبالاعتماد على هذه الدّراسات يمكن القول أنّها جاءت متطابقة ونتائج التّطبيق الأوّل: حيث إنّها كانت منخفضة مقارنة بالتّطبيق الثّاني وهذا في كل من مقياس الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات، أي أنّ الصور

النّمطيّة كان لها دور في استجابات المراهقين. فمعرفة التّلاميذ أنّ الدّراسة تهتمّ بفترة المراهقة هو الأمر الذي قام بتفعيل الصور النّمطيّة المرتبطة بهم والتي تركّز على كلّ الأمور السّلبيّة سواء من النّاحيّة السّلوكية الانفعاليّة أو حتّى المعرفيّة وبالتّالي أثّرت على تقديرهم لذواتهم ومن ثمّ على صحّتهم النّفسيّة، والدّليل على ذلك هو النّتائج المتحصّل عليها في التّطبيق الثّاني والتي كانت مرتفعة علما أن التّطبيق الثّاني تمّ بعد مناقشة المقالين.

أمّا عن نتائج التّطبيق الثاني وتفسيرها فيمكن الاعتماد على دراسة كلّ من **ستيل وأرونسون (1995) Steele et Aronson** والتي قاما من خلالها بتسليط الضّوء على دور الصور النّمطيّة في أداء أعضاء المجموعة المنمّطة، حيث قاما في دراستهما بالاستناد على الصّورة النّمطيّة التي مفادها أنّ أداء الطّلاب الأمريكيّين السود في المدرسة أقلّ من أداء الطّلاب الأمريكيّين البيض. افترض المؤلفان أن السّياقات التي تجعل الصور النّمطيّة للذّكاء أقل للأمريكيّين السّود بارزة هي أصل هذا الاختلاف في الأداء. ولدعم فرضيتهم طلبوا من الطّلاب البيض والسّود الإجابة على اختبار قدموه إمّا كاختبار ذكاء (تقييم تشخيصي للصّورة النّمطيّة) أو كتمرين أكاديمي بسيط (تقييم غير تشخيصي للصّورة النّمطيّة). والنّتائج كانت كالآتي: عندما تمّ تقديم الاختبار كتمرين أكاديمي لم يلاحظ أيّ فرق بين الطّلاب البيض والسّود، بالمقابل عند تقديم اختبار الذّكاء كان أداء السّود أقل جودة من البيض. وانطلاقا من هذا العمل طرح كلّ من **ستيل وأرونسون** فكرة أنّ المواقف التي تجعل الصور النّمطيّة السلبيّة بارزة تؤدّي تلقائيا إلى تطفل الأفكار المسبّبة للقلق المرتبطة بالخوف من رؤية هذه الصور النّمطيّة مؤكّدة، هذا الأخير سوف يتداخل مع حسن سير الاختبار وسوف ينعكس في تدهور الأداء الفردي **(Bourguignon, 2007: 126)**.

ويمكن مطابقة نتائج التّطبيق التّجريبي لدراستنا والنّتائج التي تمّ التّوصل إليها في دراسة كل من **ستيل وأرونسون(1995) Steele et Aronson**، حيث إنّ التّطبيق الأوّل في دراستنا يمكن مقابلته مع التّقييم التّشخيصي للصّورة النّمطيّة في دراسة الباحثين أعلاه، والتّطبيق الثّاني مع التّقييم الغير التشخيصي للصّورة النّمطيّة. فعلى الرّغم من أنّ التّطبيقين كان فيهما الاختباران عبارة عن مقاييس للذّكاء، إلاّ أنّه في

المرحلة الأولى لّما تمّ عرضه على هذا الأساس كانت نتائج الأمريكيّين السّود ضعيفة بالمقابل في المرّة الثّانية تمّ تقديم مقياس الذّكاء على أساس تمرين أكاديمي بسيط، فهنا كانت النّتائج تعكس فعلا مستوى الأفراد وهذا راجع إلى أنّه في المرّة الأولى تمّ تفعيل الصور النّمطيّة السّلبيّة، أمّا في المرّة الثانية قام أفراد عيّنة الدّراسة بالإجابة وفق كفاءاتهم الفعليّة.

أمّا عن **أثر بيجماليون Effet Pygmalion** والذي حسب الأبحاث يؤثّر في استجابات الأفراد دون أن نكون مجبرين إلى التّصريح بأفكارنا المتعلّقة بهم، فيمكن تفسير غياب هذا الأثر في التّطبيق الأول إلى أنّ التّمهيد إلى هذه المرحلة أي تقديم الباحثة تمّ بواسطة أحد إداريّي المؤسّسة التّربويّة وهو الأمر الذي يمكن أن يكون له دور في توقع المراهقين أنّه حتّى الباحثة لديها صور نمطيّة سالبة عن المراهقين، أو حتّى أن التّفاعل الذي تمّ في البداية بين التّلاميذ ومسؤول الإدارة كان كافيا لتفعيل الصور النّمطيّة السلبيّة ومن تمّ تثبيتها بعد إدراك أن الدّراسة تهتم بفئة المراهقين.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ الصور النّمطيّة الاجتماعيّة ليست هي بالضرورة المؤثّر المباشر في **أثر بجماليون Effet Pygmalion**، فهي ليست الوحيدة المسؤولة عن هذا الأثر. ومع ذلك يبدو أن أعضاء المجموعات الموصومة يعانون صعوبات في التّقدم، وهذه الحساسية ستعزى ليس فقط إلى التّوقعات السلبيّة ولكن إلى نقص الموارد من جانب الفئة الموصومة أنفسهم لمقاومة التّأثير. وهو ما أشار إليه كلّ من **روزنتال وجاكوبسون Rosenthal & Jacbson (1968)** أنّه ومقارنة بأعضاء الفئات المحظوظة، فإنّ أعضاء الفئات الموصومة هم الأكثر عرضة لتحفيز التّوقعات غير المواتية وبالتّالي تقييد فرص التّقدم **(Caroline & al, 2008 : 218)**.

وأخيرا يمكن تلخيص كلّ ما جاء ذكره لتفسير نتائج كلّ من الفرضيّة الأولى والثّانية إلى أنّه في التّطبيق الأوّل تمّ تفعيل الصور النّمطيّة السلبيّة بالمقابل في التّطبيق الثّاني تمّ بناء أفكار جديدة والتي على أساسها قام التّلاميذ بالاستجابة على كلّ من مقياس الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات. وعليه فإنّ توقعات المجتمع حيال

أفراد الفئات يلعب دورا كبيرا في تحديد نوع السّلوك الذي ستتمّ ملاحظته، فكيف لهذه التّوقعات أن تؤثّر على المراهقين خصوصا وأنّه قلنا في البداية إنّ لديهم قدرة التّأثر بأفكار المحيط أكثر من غيرهم؟

4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة الثّالثة على النّحو التّالي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياّ في درجات مقياس تقدير الذّات بين التّطبيقين البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدّرسين "، وللتّأكد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للتّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني) والتّطبيق التّتابعي (التّطبيق الثالث)، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصّل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (34): يوضح الفروق في درجات التّلاميذ على مقياس تقدير الذاّت على التّطبيق البعدي والتّطبيق التّتابعي.

تقدير الذّات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرّية	مستوى الخطأ	قيمة الدّلالة (P)	مستوى الدّلالة (α)
التّطبيق الثاني	03.238	0.308	01.78	01.96	133	0.0041	0.077	0.05
التّطبيق الثالث	03.231	0.309						

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لدرجات المراهقين في التّطبيق الثاني تقدّر بـ 03.238 وبانحراف معياري قدره 0.308 وهو قريب جدّا من المتوسّط الحسابي لعلامات المراهقين في التّطبيق الثالث والمقدّر بـ 03.231 وبانحراف معياري قدره 0.309، ويمكن تفسير هذا بأنّ نتائج التّلاميذ في التّطبيقين متقاربة ولا توجد اختلافات بينهم.

وتؤكّد قيمة "ت" المحسوبة ذلك حيث جاءت تساوي قيمة 01.78 وهي غير دالة عند درجة الحرّية 133 ومستوى خطأ 0.0041 قيمة دلالة قدرها 0.077 ومستوى دلالة يقدّر بـ0.05، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات المراهقين على مقياس تقدير الذّات عند مقارنة نتائج التّطبيق البعدي ونتائج التّطبيق التّتابعي.

1-5- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة على النّحو التّالي: " توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّا في درجات مقياس تقدير الذّات بين التّطبيقين البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدّرسين "، وللتّأكّد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين كلّ من درجات المراهقين في التّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني) ونتائج المراهقين في التّطبيق التّتابعي (التّطبيق الثالث)، والنّتائج المتوصّل إليها موضّحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (35): يوضح العلاقة بين درجات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات على التّطبيق البعدي والتّطبيق التّتابعي (معامل الارتباط بيرسون).

التّطبيقات	معامل الارتباط	درجة الحرّية	قيمة الدلّالة (P)	مستوى الدّلالة (α)
التّطبيق الثاني والتّطبيق الثالث	0.988	134	0.000	0.05

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول رقم (36) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة تساوي 0.98 وهي أكبر من القيمة المجدولة التي تقدّر بـ (0.16) وهذا عند قيمة الدّلالة 0.000 ومستوى الدّلالة 0.05 وعند درجة الحرّية 134، وهي النّتائج التي تؤكّد لنا وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّا في علامات المراهقين على مقياس تقدير الذّات عند مقارنة نتائج المراهقين في التّطبيق البعدي ونتائجهم على التّطبيق التّتابعي.

6-1- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الخامسة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة الخامسة على النّحو التّالي: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّا في درجات مقياس الصّحة النّفسيّة بين التّطبيقين البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدّرسين ". وللتّأكّد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري للتّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني) والتّطبيق التّتابعي (التّطبيق الثالث)، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصّل إليها موضّحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (36): يوضّح الفروق في درجات التّلاميذ على مقياس الصّحة النّفسيّة على التّطبيق البعدي والتّطبيق التّتابعي.

الصّحة النّفسيّة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة "ت" المجدولة	درجة الحرّية	مستوى الخطأ	قيمة الدّلالة (P)	مستوى الدّلالة (α)
التّطبيق الثاني	03.304	0.273	01.75	01.96	133	0.0019	0.082	0.05
التّطبيق الثالث	03.301	0.270						

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لعلامات المراهقين في التّطبيق الثاني تقدّر بـ 03.304 بانحراف معياري قدره 0.273 وهو قريب جدّا من المتوسّط الحسابي لعلامات المراهقين في التّطبيق الثالث والمقدّر بـ 03.301 بانحراف معياري قدره 0.270، ويمكن تفسير هذا بأنّ نتائج التّلاميذ في التّطبيقين متقاربة.

وهو ما تؤكّده قيمة "ت" المحسوبة حيث جاءت تساوي قيمة 01.75 وهي غير دالة عند درجة الحرّية 133 ومستوى خطأ 0.0019 بقيمة دلالة تقدّربـ 0.082 ومستوى الدّلالة 0.05، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في علامات المراهقين على مقياس الصّحة النّفسيّة عند مقارنة نتائج التّطبيق البعدي ونتائج التّطبيق التّتابعي.

1-7- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة السّادسة:

جاءت الفرضيةّ الجزئيّة السّادسة على النّحو التّالي: " توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيّا في درجات مقياس الصّحة النّفسيّة بين التّطبيقين البعدي والتّتابعي لدى المراهقين المتمدّرسين"، وللتّأكّد من صحّة هذه الفرضيّة سيتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين كلّ من نتائج المراهقين في التّطبيق البعدي (التّطبيق الثاني) ونتائج المراهقين في التّطبيق التّتابعي (التّطبيق الثالث)، والنّتائج المتوصّل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (37): يوضّح العلاقة بين درجات التّلاميذ على مقياس الصّحة النّفسيّة على التّطبيق البعدي والتّطبيق التّتابعي (معامل الارتباط بيرسون).

التّطبيقات	معامل الارتباط	درجة الحرّية	قيمة الدّلالة (P)	مستوى الدّلالة (α)
التّطبيق الثاني والتّطبيق الثالث	0.99	134	0.000	0.05

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول رقم (37) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون المحسوبة تساوي 0.99 وهي أكبر من القيمة المجدولة التي تقدّر بـ (0.16) وهذا عند قيمة الدّلالة 0.000 ومستوى الدّلالة 0.05 وعند درجة الحرّية 134، وهي النّتائج التي تؤكّد لنا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيّا في علامات المراهقين على مقياس الصّحة النّفسيّة عند مقارنة نتائج المراهقين في التّطبيق البعدي ونتائجهم على التّطبيق التّتابعي.

8-1- مناقشة نتائج الفرضيّات الجزئيّة الثالثة والرّابعة والخامسة والسّادسة:

إنّ الهدف الأساسي من التّطبيق الثالث (أي بعد مرور 15 يوما) هو دراسة مدى استمرارية أثر التّطبيق الثاني أو بتعبير آخر مدى بقاء أثر المقالين الذين تمّ عرضهما على التّلاميذ، أي استمرار الصور النّمطيّة الإيجابيّة التي كان لها دور في الاستجابات المرتفعة على كلّ من مقياس الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات. من خلال كلّ من الفرضيّة الثالثة والخامسة نلاحظ أنّه لا توجد فروق بين كلّ من التّطبيق الثاني والثالث أيّ أنّ أثر المقالين لا يزال مستمرا في الوقت، غير أنّه من النّاحية الإحصائيّة عدم وجود فروق لا يعني بالضّرورة وجود علاقة: والعلاقة لها دلالة أكبر للتّأكّد من استمرار هذا الأثر، وعليه قمنا بوضع كلّ من الفرضيّة الرّابعة والسّادسة التي أكّدت هذه العلاقة بين التّطبيقين سواء على مقياس الصّحة النّفسيّة أو مقياس تقدير الذّات.

كما يجب الإشارة في البداية إلى نقطة مهمة وهي أنّ للصّورة النّمطيّة محتوى، وأنّ هذا المحتوى هو الذي يحدّد لنا مدى تأثيرها واستمرارها، وفي هذا السياق اقترح **فيسك وزملاؤه (2002) Fiske and colleagues** نموذج لتفسير محتوى الصّورة النّمطيّة، ووفقا لهذا النّموذج لا يشير محتوى الصور النّمطيّة ببساطة إلى قائمة السّمات المنسوبة تحديدا إلى مجموعة اجتماعيّة معيّنة، ولكنه منظم حول بعدين أساسيين: بعد **الدّفء** الذي يشير إلى النّوايا (طيب، شرير، محبوب، مفيد أو صادق ...إلخ)، وبعد **الكفاءة** المحّدد على أنّه قدرة المجموعات على تنفيذ هذه النّوايا بسمات مثل قادر أو ناجح أو مستقّل **(Frederik, 2012 :87 - 88)**.

وبالإضافة إلى ذلك فإنّ مجرد التّفكير في سلوك معين يجعلنا نتصرّف في اتّجاه هذا السلوك، فإنّ أدنى فكرة عن سلوك ما كافية لزيادة احتماليّة بدء هذا السلوك، ويؤكّد **جيمس James** على الطّبيعة السّلبيّة لهذا التّأثير، بحجّة أنّ الفعل الطوعي أو المتعمّد ليس ضروريا للتّفكير في سلوك ما ليؤدّي إلى ظهور هذا السلوك **(Follenfant, 2005: 123)**.

انطلاقا من ملاحظة **جيمس James** فيمكن التّأكيد أنّ للصور النّمطيّة المدركة من قبل الفئة الموسومة تأثير كبير في ظهور السّلوك المرتبط بها وكلّ هذا يتمّ بصورة لاشعورية، وتأكيد **جيمس James** على الطّبيعة

السّلبيّة لهذا الأثر راجع إلى أنّ للصور النّمطيةّ أو حتى الأفكار المسبّقة بعدان (سالب وموجب). كما يمكن أن نعتبر هذا التّفعيل التّلقائي من أحد العوامل المساعدة على استمرار أثر الصور النّمطيّة.

كل هذه الصور النّمطيّة التي يمكن أن تؤثّر على سلوك الأفراد بصفة عامة، وعلى صحّتهم النّفسيّة بصفة خاصة يمكن أن نلاحظها في البيئة الاجتماعيّة التي يتفاعل فيها الأفراد، إلاّ أنّ كلّ فئة تتأثّر ببيئة محدّدة تكون أكثر تأثيرا عليها، فمثلا في دراستنا هذه يمكن القول إنّ المراهقين يقضون أغلب وقتهم في المدرسة، وعليه فإنّ العوامل التي تميّز هذا المحيط لها دور في بناء شخصية التّلاميذ وفي تحديد السلوك هذه الفئة.

غير أنّ الدّراسات أثبتت أنّ المدارس ليست محصنة ضد ظهور الصور النّمطيّة والتي بدورها تؤثّر على السّلوك، فحسب دراسة **روزنتال وجاكوبسون (1968) Rosenthal & Jacobson** إنّ توقعات المعلمين لها تأثير حاسم على سلوك الطّلاب، على وجه التّحديد الطّلاب الذين يستفيدون من التّوقعات الإيجابيّة يحقّقون تقدما فكريّا أكثر من الطّلاب الذين لا يفعلون ذلك (**Caroline & al, 2008 : 218**).

كما أنّ التّقدم الفكري الذي أشار إليه كلّ من **روزنتال وجاكوبسون Rosenthal & Jacobson** يمكن اعتباره من بين العوامل التي تساهم في استمرار أثر الصور النّمطيّة الإيجابيّة، حيث إنّ قدرة المراهقين لفهم أفكار الآخرين تساهم في إدراك التّوقعات الإيجابيّة أو الصور النّمطيّة المرتبطة بهم وهو الأمر الذي يساهم في تنمية تقديرهم لذواتهم وبالتالي صحتهم النفسية وهي بدورها تعمل على تنمية الجوانب المعرفيّة. إنّ هذه العملية تأخذ شكل الدائرة في تفاعلها، فهي تبدأ بالجانب الفكري ثم تؤثّر على العوامل الأخرى والتي بدورها في الأخير تزيد من الوعي الفكري والذي هو أحد أهم العوامل التي تساهم في استمرار الأثر.

وحتى نفهم أكثر تأثير التّوقعات أو الصور النّمطيّة على أداء الأفراد واستمراره وشموليّته، يمكننا الاعتماد على دراسة تمّ إجراؤها على المراهقين وبالتّحديد في فترة قبل المراهقة من قبل كلّ من **هوغيت ورينير Huguet & Régner (2009)** في الحالة الأولى قدما شكلا على أنّه اختبار هندسي بالإضافة إلى أنّهما قاما بتنشيط الصّورة النّمطيّة القائلة بأنّ أداء المرأة في الرياضيات أقلّ من أداء الرجل. في الحالة الثانية قدّما الشكل

على أنّه اختبار رسم وفي هذه المرحلة لم يتمّ تنشيط أيّ صورة نمطيّة بصورة مباشرة، نتائج هذه الدّراسة تؤكّد أنّه عند تحديد الصّورة النّمطيّة يحقّق الأولاد نتائج أفضل من الفتيات في حالة اختبار الهندسة والعكس صحيح في حالة اختبار الرسم **(Lionel & al, 2016 :09 -10)**.

إذا أردنا شرح ما سبق، فيمكن القول إنّه ورغم عدم التّصريح بصورة نمطيّة جديدة في الاختبار الثّاني إلاّ أنّه وبطريقة الاستدلال يمكن التّفكير أنّ ضعف الفتيات في الرياضيات يعني أنّه لديهم حس إبداعي كون أنّ الاختبار الثاني عبارة عن اختبار في الرّسم. أي أنّ تفعيل صورة نمطيّة جديدة لا يعني فقط استمرار تأثيرها ولكنّها ستأخذ صورة الشموليّة من حيث التّأثير على المواضيع التي لها علاقة بها، وهي النّقطة التي تدفعنا للحديث مرة أخرى عن محتوى الصور النّمطيّة الذي يشرح لنا بطريقة أدقّ كيف تتمكّن الصور النّمطيّة في التّأثير على أفراد الفئة واستمرار أثرها بالإضافة إلى شموله جوانب لا تحتويها الصور النّمطيّة بصورة مباشرة.

كما أنّه قد تكون هناك اختلافات كبيرة من حيث درجة تعريف ومحتوى الصور النّمطيّة، وبالتّالي ستكون بعض الصور النّمطيّة غنيّة بالمحتوى وتشير إلى المعرفة التي تغطي عددًا كبيرًا من الخصائص والسلوكيّات المرتبطة بأعضاء المجموعة المستهدفة، في حين أنّ البعض الآخر سيكون فقيرًا وسيقتصر على كميّة محدودة جدًا من المعلومات. تعود جذور هذه الاختلافات إلى عوامل مختلفة: الثّقافة، والتّعليم، والأهمية الذّاتية للصّورة النّمطيّة، وتكرار الاتّصال بأعضاء المجموعة النّمطيّة. على سبيل المثال، أظهر **أوجوستينوس ولوك (1994) Augoustinos et Locke** أنّ محتوى الصّورة النّمطيّة للأمريكيّين من أصل أفريقي يختلف اختلافًا كبيرًا اعتمادًا على مستوى تحيّز الأفراد. وهكذا، في حين أنّ محتوى الصور النّمطيّة للأفراد ذوي درجة عالية من التحيّز يتكوّن فقط من عناصر سلبيّة (السّود عنيفون، كسالى ...إلخ)، فإنّ محتوى الأفراد ذوي درجة منخفضة من التحيّز يحتوي على عناصر إيجابيّة وعناصر سلبية (السّود هم الرياضيون والموسيقيّون العنيفون ولكن أيضًا الجيّدون). لذلك فإن محتوى القوالب النّمطيّة ليس بالضّرورة هو نفسه بالنّسبة للجميع **(Jean-Baptiste, Sylvain, 2015: 19)**.

ووفقا لنظريّة التّصنيف الذّاتي سيظهر إدراك الذّات والآخرين كدالة للتّفاعل بين خصائص الأفراد والسياق الذي يتمّ وضعهم فيه. اعتمادا على هذا السياق فإن الأهميّة النسبيّة لمستوى تصنيف معين ستحدّد الطبيعة غير الشّخصيّة أو الشّخصيّة للتّصورات. وبموجب هذه النّظريّة ستكون لدالة إمكانية الوصول النسبيّة وملاءمة الفئات. يعرف **أوكاس (1987) Oakes** الملاءمة على أنّها الدّرجة التي ينظر عندها إلى أوجه التّشابه والاختلاف الملحوظة بين الأشخاص (أو أفعالهم) على أنّها مرتبطة بطريقة متوافقة مع الصور النّمطيّة، مع تقسيمها إلى فئات اجتماعية **(Guegan, 2012: 39)**.

كما أكّدت العديد من الدّراسات أنّ العمل على بناء الذّات له دور كبير في محاربة الصور النّمطيّة السلبيّة، بالإضافة إلى تأثيرها على الجوانب النّفسيّة لدى الأفراد. فحسب دراسة كل من **تايلر وولتن (2011) Taylor & Walton** فإنّ القيام بتمرين صغير وبسيط له تأثير كبير في مسألة تعديل الصّورة النّمطيّة: التّمرين هو عبارة عن كتابة مقال صغير عن قيمة الذّات وإظهار الجوانب السلبيّة للصور النّمطيّة سيكون له تأثير إيجابي على الأداء المدرسي للتّلاميذ بالإضافة إلى الجانب النّفسي، وهو التّأثير الذي يمكن ملاحظته حتّى بعد مرور فترة من الزمن (أسابيع أو سنوات). وفي نفس السياق أضاف **بوين وآخرون Bowen et al** أنّ هذه الآثار تكون مفيدة أكثر وتدوم لفترة أطول وتكون أكبر إذا قرأ المعلّم هذا المقال، بالإضافة إلى أنّه يسمح له باكتشاف جوانب غير معروفة لدى التّلاميذ **(Lionel & al, 2016 :13)**.

كما يرى العديد من المؤلفين: من أبرزهم **ألبرت (1954) Allport، بيتلهايم (1943) Bettelheim، كلارك (1965) Clark، إيكسون (1956) Exon، غرير (1956) Grier، كوبس (1968) Coobs، ليوين (1941) Lewin**، أنّه من خلال التّعرض المنتظم للقوالب النّمطيّة، فإنّ الأفراد المستهدفين يستوعبونها. بعبارة أخرى، يعتقد النّاس أنّ الصّورة النّمطيّة صحيحة عن أنفسهم أو حول الآخرين: عندما تكون الصّورة النّمطيّة لمجموعتهم سلبيّة، فإنّهم يطورون شعورا بالنّقص أو انخفاض توقعات الكفاءة في المجال المعني، هنا يتحدث بعض المؤلفين عن الدّونية أو قلق الضّعف والذي يتم تنشيطه في المواقف التي تنطبق فيها الصّورة النّمطيّة، هذا الشعور بالنّقص الذي تستوعبه الصّورة النّمطيّة سيؤدي

إلى عواقب سلبيّة على التّحفيز والأداء. وعليه فإنّ تنشيط صورة نمطيّة إيجابيّة سيكون له نفس النّتائج لكن بصور عكسيّة أي الزّيادة في التّحفيز والأداء وهي العوامل التي تؤثّر على ثقة الأفراد في المجموعة التي ينتمون إليها وإلى مكانتهم في المجتمع وبالتّالي على صحتهم النّفسيّة **(Aïna, 2006: 36-37)**.

وعليه فإنّ الصور النّمطيّة الإيجابيّة تعمل كمحفزات تزيد من كفاءة الأفراد، حيث أنّه يُفَعَّل بطريقة تلقائية وهذا التّفعيل المتكرر يعمل على استمرار أثره حتّى إذا لم نقم بتعريض أفراد الفئة لهذه الصّورة عدة مرات، وكل هذا بدوره سيساهم في تعديل السّلوك بالإضافة إلى تأثيره على الجوانب النّفسيّة ومن أبرزها تقدير الذّات وبالتّالي الصّحة النّفسيّة.

9-1- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة السّابعة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة السّابعة على النّحو التّالي: " توجد فروق دالة إحصائيّا في درجات تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق القبلي تعزى إلى النّوع "، وللتّأكّد من صحة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الذكور وعلامات الإناث، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصّل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (38): يوضح الفروق الموجودة بين درجات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق القبلي تعزى للنّوع.

المتغيرات / النّوع	تقدير الذآت	الصّحة النّفسيّة
الذكور	02.41	01.53
	0.38	0.38
الإناث	02.45	01.51
	0.32	0.36
"ت" المحسوبة	0.63	0.29
"ت" المجدولة	01.96	01.91
درجة الحرّية	132	132
مستوى الخطأ	0.063	0.065
قيمة الدّلالة (P)	0.53	0.77
مستوى الدّلالة(α)	0.05	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لكلّ من الذكور (تشمل 78 فردا) والإناث (تشمل 56 فردا) متقاربة وهو نفس ما يمكن ملاحظته بالنّسبة لنتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو تقدير الذّات، وحتّى من ناحية التّشتّت فنلاحظ نفس التّقارب في النتائج الانحرافات المعيارية.

وأمّا عن دراسة الفروق بين الذكور والإناث، فنلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة سواء في نتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو مقياس تقدير الذّات وذلك عند مستوى الدّلالة 0.05 والذي هو أصغر لقيمة الدّلالة والتي تقدر بـ 0.53 بالنّسبة لمقياس تقدير الذّات، و0.77 بالنّسبة لمقياس الصّحة النّفسيّة وعليه نقبل الفرضيّة الصّفريّة، أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيّا بين الذكور والإناث على مقياسي الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات وهذا في التّطبيق القبلي.

1-10- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة الثامنة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة الثامنة على النّحو التّالي: " توجد فروق دالة إحصائيّا في درجات تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق البعدي تعزى إلى النّوع "، وللتّأكّد من صحة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الذكور وعلامات الإناث، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصّل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (39): يوضح الفروق الموجودة بين درجات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق البعدي تعزى للنّوع.

المتغيرات / النّوع	تقدير الذّات	الصّحة النّفسيّة
الذكور	03.26	03.28
	0.25	0.26
الإناث	03.20	03.33
	0.37	0.28
"ت" المحسوبة	01.06	0.96
"ت" المجدولة	01.96	01.96
درجة الحرّية	132	132
مستوى الخطأ	0.054	0.047
قيمة الدّلالة (P)	0.29	0.34
مستوى الدّلالة(α)	0.05	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لكلّ من الذكور (تشمل 78 فردا) والإناث (تشمل 56 فردا) متقاربة وهو نفس ما يمكن ملاحظته بالنّسبة لنتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو تقدير الذّات، وحتّى من ناحية التّشتّت فنلاحظ نفس التّقارب في النتائج الانحرافات المعيارية.

وأمّا عن دراسة الفروق بين الذكور والإناث، فنلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة سواء في نتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو مقياس تقدير الذّات وذلك عند مستوى الدّلالة 0.05 والذي هو أصغر لقيمة الدّلالة والتي تقدّر بـ 0.29 بالنّسبة لمقياس تقدير الذّات، و0.34 بالنّسبة لمقياس الصّحة النّفسيّة وعليه نقبل الفرضيّة الصّفريّة، أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيّا بين الذكور والإناث على مقياسي الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات وهذا في التّطبيق البعدي.

1-11- عرض نتائج الفرضيّة الجزئيّة التّاسعة:

جاءت الفرضيّة الجزئيّة التّاسعة على النّحو التّالي: " توجد فروق دالة إحصائيّا في درجات تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق التّتبعي تعزى إلى النّوع "، وللتّأكّد من صحة هذه الفرضيّة سيتمّ المقارنة بين كلّ من المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات الذكور وعلامات الإناث، ثمّ بعد ذلك سنقوم بدراسة الفروق بتطبيق اختبار "ت" والنّتائج المتوصّل إليها موضحة في الجدول التّالي:

الجدول رقم (40): يوضّح الفروق الموجودة بين درجات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيق التّتابعي تعزى للنّوع.

المتغيرات / النّوع	تقدير الذّات	الصّحة النّفسيّة
الذكور	03.25	03.28
	0.24	0.26
الإناث	03.19	03.32
	0.37	0.28
"ت" المحسوبة	01.22	0.83
"ت" المجدولة	01.96	01.96
درجة الحرية	132	132
مستوى الخطأ	0.054	0.047
قيمة الدّلالة (P)	0.22	0.41
مستوى الدّلالة(α)	0.05	0.05

نلاحظ من خلال الجدول رقم (40) أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لكل من الذكور (تشمل 78 فردا) والإناث (تشمل 56 فردا) متقاربة وهو نفس ما يمكن ملاحظته بالنّسبة لنتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو تقدير الذّات، وحتّى من ناحية التّشتّت فنلاحظ نفس التّقارب في النتائج الانحرافات المعيارية.

وأمّا عن دراسة الفروق بين الذكور والإناث، فنلاحظ من خلال الجدول أنّ قيمة "ت" المحسوبة أصغر من قيمة "ت" المجدولة سواء في نتائج مقياس الصّحة النّفسيّة أو مقياس تقدير الذّات وذلك عند مستوى الدّلالة 0.05 والذي هو أصغر لقيمة الدّلالة والتي تقدّر بـ 0.22 بالنّسبة لمقياس تقدير الذّات، و0.41 بالنّسبة لمقياس الصّحة النّفسيّة وعليه نقبل الفرضيّة الصّفريّة، أي أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيّا بين الذّكور والإناث على مقياسي الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات وهذا في التّطبيق التّتابعي.

1-12- مناقشة نتائج الفرضيّات الجزئيّة السّابعة والثّامنة والتّاسعة:

يعتبر الجنّس (ذكر/ أنثى) من أوائل الفئات الاجتماعيّة التي تتشكّل عند الأطفال الصغار، نظرا لأن هذا المفهوم يعتمد على ثنائية بسيطة سواء من النّاحية الإدراكيّة أو الاجتماعيّة، فليس من المستغرب أن يولي الأطفال الكثير من الاهتمام للجنّس ويكتسبون بسرعة المعرفة بالقوالب النّمطيّة المرتبطة بها (**Diane, Lisa, 2006: 284**).

إلاّ أنّه قبل البدء في تفسير نتائج الفرضيّات الجزئيّة السّابعة والثّامنة والتّاسعة يجب التّمييز بين مصطلحين أساسين مرتبطين بتحليل النّتائج المرتبطة بالثنائيّة ذكر/ أنثى، حيث إنّه في العديد من الدّراسات والأبحاث يتمّ استخدام مصطلحين لتفسير الفروق الموجودة بينها وهما: الجنّس والنّوع، وفي كثير من الأحيان نلاحظ أنّه يتمّ استخدامها وكأنّهما كلمتان مترادفتان. إلاّ أنّ بعض الدّراسات اهتمت بتحديد أوجه التّشابه والاختلاف بين هذين المصطلحين مع التّركيز على مسألة ما إذا كانت الأسبقية في التّصنيف إلى النّوع أو الجنّس.

لقد تمّ تأسيس مبدأ التّمييز بين الجنّس والنّوع منذ فترة طويلة، وترجع أصوله إلى الأعمال التي قامت بها **موني Money** والمتعاونين معها في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، فبينما يشير مصطلح الجنّس إلى الخصائص البيولوجية التي تجعل من الممكن التّفريق بين الذّكور والإناث، فإنّ النّوع يرتبط بالسّمات النّفسيّة والأنشطة والأدوار الاجتماعيّة والحالات الاجتماعيّة المخصّصة ثقافيا لكل فئة من فئات الجنّس ويشكل نظاما من المعتقدات، والذي يكون مبدأه التّحديد البيولوجي هو المحور. إذا كان الاهتمام العلمي لمثل هذا التّمييز بين الجنّس والنّوع هو الذي جعل من الممكن في تفضيل أسبقيّة للجنّس على النّوع. إلاّ أنّه بالنّسبة للعديد من الباحثين فإنّ النّوع كنظام اجتماعي وهرمي بين الرجال والنساء هو الذي يسبق الجنّس **(Diane, Lisa, 2006: 284)**.

وعليه في دراستنا لتحديد الفروق بين الذّكور والإناث سيتمّ الاعتماد على مصطلح النّوع لما يحمله من شموليّة في التّفريق بين الذّكر والأنثى، بالإضافة إلى تركيزه على دراسة الفرق الموجود بينهم من حيث السّمات النّفسيّة والاجتماعيّة.

ويعتبر الوعي الذّاتي كذّكر أو الأنثى بالإضافة إلى استدخال وقبول الأدوار والقيم المرتبطة بها أحد أسس بناء الهويّة الفردية والاجتماعيّة. وحسب بعض الباحثين أمثال **ليويد (1994) Lioyd، شافير Schaffer (1996)، باوليشة، سين، سيربان، بولان دوبوا، ايشستيدت (2001) Powlishta, Sen, Serbin, Poulin-Dubois & Eichstedt**، إنّ هذا البعد هو أولى محددات بناء الهويّة وهذا لأنّ في جميع التّصنيفات الاجتماعيّة الفئات التي يتمّ تحديدها بالعودة إلى النّوع هي الأكثر تمايزا. وتعتبر مرحلة ما قبل المراهقة هي المرحلة التي يتمّ فيها المعرفة الجيّدة نسبيا بالسّمات والأدوار المنسوبة إلى الرّجال والنّساء **(Gaid, Laetitia, 2006 :252)**.

غير أنّه وعند ملاحظتنا لنتائج الفرضيّات نستخلص عدم وجود اختلافات في الاستجابات المرتبطة بالصور النّمطيّة وتأثيرها على كلّ من الصّحة النّفسيّة وبتقدير الذّات، وهذا سواء قبل أو بعد العمل على هذه الصور، ويمكن قول إنّ هذه النّتائج مخالفة لما تمّ ذكره في البداية.

إلاّ أنّه يجب التّركيز على مسألة أنّ استدخال الأدوار الاجتماعيّة والخصائص النّاتجة عنها تكون واضحا خاصة في مرحلة قبل المراهقة، غير أنّه في فترة المراهقة هناك عوامل أخرى تؤثّر بصورة أكبر على السّمات النّفسيّة والسلوكيّات الاجتماعيّة التي من شأنها أن تظهر التّمايز من حيث الاستجابات، ويمكن القول إنّ أبرز هذه العوامل هو أنّ الدور الاجتماعي للذّكور والإناث لم يصبح مختلف عكس ما كانت عليه الأمور في السّابق، ويمكن الاستناد إلى الفكر المرتبط بظهور مصطلح المراهقة حيث أنّ التّطورات التي طرأت على هذه الفئة مع فترة الأزمة الاقتصاديّة والتي أدت إلى استبعادهم من الحياة العمليّة هي التي أدت إلى ظهور هذه الفئة الجديدة في المجتمع مع فرض مجموعة من المعتقدات المرتبطة بها حتّى تندمج وتتماشى مع المنظومة الاجتماعيّة.

كما أنّ الحديث عن المنظومة الاجتماعيّة يسلط الضّوء على العوامل الاجتماعيّة التي لها دور في بناء الهويّة الاجتماعيّة للفرد، وللتّنشئة الاجتماعيّة في هذا الصدد دور كبير في تحديد التّشابه أو التّباين الذي يمكن أن يكون بين أفرادها بصفة عامة، وبين الجنسين بصفة خاصة.

ويعتبر التّعلم من أبرز العمليات التي تستند عليها التّنشئة الاجتماعيّة، كما أنّه من العمليات التي لطالما تمّ الاستناد عليها لتفسير سلوكيّات الأفراد، ولفترة طويلة سيطرت نظريّات التّعلّم على تفسير تطور السلوكيّات المتمايزة بين الجنّسين، ثمّ بعد ذلك " ظهر تأثير النّماذج المعرفيّة منذ السبعينيّات، وأصل هذا الانتقال هو نشر كتاب **ماكوبي وجاكلين (1974) Maccoby & Jacklin** والذي من خلاله شكّك المؤلفون في تقليد نموذج من نفس الجنّس كتفسير للاختلافات بين الجنّسين بالإضافة إلى اعتمادهما على تأثير عامل آخر أكثر عمومية في طبيعته مع ظهور الثّورة المعرفيّة. حيث اكتسب المنهج المعرفي أهمّية مع اقتراح نظريّات مخطط الجنّس، لا سيما تلك التي ركزت على قضايا التّنمية، ووفقا لهذا المنهج يقوم الأطفال ببناء نظريّات (أو مخطّطات ساذجة حول خصائص الرّجال والنّساء)، وتؤثّر هذه النّظريّات على اختيار السلوكيّات التي يعتبرونها مناسبة لجنّسهم" **(Diane, Lisa, 2006 : 290)**.

أمّا عن الاختلافات التي تركّز عليها أغلب الأبحاث، فيمكن القول وكما جاء في دراسة كل من **ماكوبي وجاكلين (1994) Maccoby & Jacklin** في كتابهما "علم النّفس الفروق" في مراجعتهما النّقدية المكثّفة لما يقرب من ألفي كتاب ومقال حول الفروق الجنّسية إلى أنّ أوجه التّشابه بين الذّكور والإناث أكثر من أوجه التّباين **(بوفاتح، 2013: 402)**.

كما أنّ النّتائج التي جاء بها كلّ من **ماكوبي وجاكلين Maccoby & Jacklin** تتطابق مع ما خلصت إليه نتائج الفرضيّات السّابعة والثّامنة والتّاسعة، والتي لم تظهر فيها اختلافات من حيث الاستجابات على كلّ من مقياس الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى الذكور والإناث، بل وعلى العكس كانت النّتائج جدّ متقاربة وهو الأمر الذي يؤكّد أنّه هناك عوامل أخرى تؤثّر أو بتعبير آخر تنمّي التّباين أو التّشابه الذي يمكن أن نلاحظه بين الجنّسين، فالأمر يتعلق بمسألة الفئات الاجتماعيّة أكثر ما هو فقط مرتبط بالاختلافات في النّوع.

كما أنّ لكل فئة اجتماعيّة مجموعة من الصور النّمطيّة المرتبطة بها والتي من شأنها أن تؤثّر في بناء هويّة الأفراد الذين ينتمون إلى هذه الفئات. استدخال الصّورة النّمطيّة هو العملية التي من خلالها يتعلّم ويندمج الأفراد خلال فترة تنشئتهم الاجتماعيّة وهذا من خلال الإعلام، جماعة الأقران، والعائلة والمدرسة....، ويتّسم السّياق الاجتماعي للفرد الموصوم بضغوط للتّوافق مع الصور النّمطيّة (مجموع الخبرات المعاشة) حيث تتراكم هذه الضغوط لينتهي الأمر تدني القيمة الاجتماعيّة والتي في الأخير يتمّ استدخالها وتقبّلها **(Bonnot &al, 2012 : 02)**.

كما تتعامل العديد من الدّراسات في علم النّفس الاجتماعي مع العلاقات بين المجموعات في حالات التّناظر أو التّبادلية، فغالبا ما يتمّ دمج المجموعات في هيكل اجتماعي يحدّد نظام تحديد الموقع الهرمي. تستند ظاهرة التّرسيخ النّفسي الاجتماعي **لدواس Doise (1992)** إلى فكرة أنّ التّصورات ستتأثّر بموقع الهيمنة أو التّباعية التي تحتلها الجماعات في المجتمع. حيث تؤكّد العديد من الدّراسات إلى أن أعضاء المجموعات

المهيمنة على أنّهم غير متجانسين، أي كأفراد متميزين عن بعضهم البعض وبالتّالي غير قابلين للتّبادل، بالمقابل نجد أفراد المجموعات التّابعة أو المسيطر عليها على أنّها أكثر تجانسا وتبدو متطابقة مع بعضها البعض وقابلة للتّبادل.

ويمكن النّظر إلى تجانس تصورات المجموعة الواحدة مثل الصّورة النّمطيّة، على أنّه نتيجة للتّصنيف الاجتماعي وبشكل أكثر تحديدا لعملية الاستيعاب. في الواقع التّفكير على أساس الفئات الاجتماعيّة من خلال النّظر إلى المجموعة ككلّ موحد، يؤدّي إلى التّجميع الإدراكي لأعضائها حول الصّورة النّمطيّة **(Guegan, 2012 : 31-32)**.

وعليه فإنّ كل من التّرتيب الهرمي للفئات والصور النّمطيّة المرتبطة بها هي التي تؤثّر بصورة كبيرة على بناء الهويّة الاجتماعيّة للأفراد، بالإضافة إلى تحديد مدى التّمايز والتّشابه في الخصائص النّفسيّة الاجتماعيّة التي لها علاقة بالنّوع، وهي العوامل التي بدورها تؤثّر في التّنشئة الاجتماعيّة والتي تركّز عليها الدّراسات في تفسير التّمايز الموجود بين الذّكور والإناث من حيث السلوكيّات وتفاعلاتهم مع المحيط الاجتماعي.

كما أنّه للفئات العمريّة دور في تحديد الاختلافات، حيث أظهر علم النّفس الاجتماعي أنّه عندما يكون الذّكور والإناث فيما بينهم، فإنّ المراهقين من كلا الجنّسين يظهرون سلوكيّات وتفضيلات أقلّ اتّساقا مع النّماذج السائدة حول الفروق بينهم، حيث إنّه لم يعد عليهم تأكيد أنفسهم والظّهور أمام الآخرين في قالب ذكر أو أنثى **(Müller, 2011: 08)**.

وأخيرا يمكن القول إنّه وعلى الرّغم من أنّ الفرضيّات السّابعة والثّامنة والتّاسعة لم تتحقّق، إلاّ أنّ هذه النتائج منطقية عند الأخذ بعين الاعتبار مسألة الفئات الاجتماعيّة وما يرتبط بها من صور نمطية التي منطلقها التّصنيف، وهو الأمر الذي يؤكّد لنا على الدّور الذي يلعبه التّصنيف الاجتماعي في تحديد الصور النّمطيّة التي تؤثّر في استجابات الأفراد وتفاعلهم داخل المجموعة الاجتماعيّة، وهي النّقاط التي بدورها تؤثّر على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى الأفراد، فهي عوامل تأثير وتأثّر بالأبعاد الاجتماعيّة.

2- الاستنتاج العام:

قمنا من خلال الدّراسة الحالية بتسليط الضّوء على أحد المواضيع المهمّة وهو تأثير الآثار النّاتجة عن التّصنيف الاجتماعي والمتمثلة في الصور النّمطيّة على كلّ من الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين. حيث تمّت الدّراسة الشّبه تجريبية على ثلاث مراحل حاولنا من خلالها إظهار مدى تأثير الصور النّمطيّة السلبيّة على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى التّلاميذ، ومن تمّ تفعيل صور نمطيّة جديدة إيجابيّة لمعرفة الأثر السّريع والمستمر لهذه الصور.

كما أنّ هذا التّصميم الذي تمّ الاعتماد عليه لم يتمّ اختياره بطريقة عشوائيّة بل وعلى العكس هي الطّريقة الأمثل في هذا النّوع من الدّراسات، حيث إنّه "غالبا ما تتم دراسة تأثير الصور النّمطيّة على أحكام وسلوك الأفراد الموسومين في إطار النّهج المعرفي القائم على النّموذج التّجريبي: يتلقى المدرك معلومات حول الهدف – غالبا ما تكون مكتوبة – ويجب عليه إصدار حكم عليه. يتمّ التّلاعب بالمجموعة المستهدفة التي ينتمي إليها الهدف (على سبيل المثال ذكر أو أنثى) ولكن الهدف يحتفظ عموما بنفس الخصائص بغضّ النّظر عن المجموعة التي ينتمون إليها (على سبيل المثال: نفس الأداء). إذا الاختلاف في الحكم يعتمد على المجموعة المستهدفة التي ينتمي إليها المدرك، ويمكن استنتاج أن المدرك اعتمد على الصّورة النّمطيّة لتشكيل حكمه " **(Aïna, 2006 :21)**.

وبعد المعالجة الإحصائيّة للمعطيات وتحليلها تمّ التّوصل إلى مجموعة من النّتائج التي جاءت على النّحو التّالي:

1- جاءت نتائج كل من الجدول رقم (32) والجدول (33) لتوضيح الفروق التي يمكن ملاحظتها في درجات المراهقين على التّطبيق الأوّل والثاني وهذا بالنّسبة لمقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة، وبعد تحليل النّتائج اتّضح لنا وجود فروق بين التّطبيقين وهو الأمر الذي أكّد لنا صحة كلّ من الفرضيّة الأولى والثّانية وقبولهما.

وباختصار تعني هذه النّتائج أنّه في التّطبيق الأوّل كانت استجابات التّلاميذ على مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة منخفضة مقارنة بالتّطبيق الثاني لأنّها كانت متأثّرة بالصور النّمطيّة السلبيّة المرتبطة بهم والتي هي متداولة ويتعاملون معها بصورة يوميّة، ثمّ بمجرد بناء صورة جديدة إيجابيّة عن هذه المرحلة من خلال المقالين لاحظنا ارتفاع معدل الاستجابات لديهم، وهو الأمر الذي يدفعنا إلى استنتاج أنّ الصّورة النّمطيّة تؤثّر على الفئة المستهدفة بصورة مباشرة وسريعة.

وهو نفس الأمر الذي أكّده **ديفين (1989) Devine** حيث يرى أنّ الصور النّمطيّة من المحتمل أن تؤثّر على آرائنا حتّى لو لم نوافق عليها، فعلى الرّغم من أنّنا نرفض بوعي بعض الصور النّمطيّة لأنّها تبدو لنا غير شرعية، فهي جزء من التّراث الثّقافي للمجتمع الذي نعيش فيه، لذلك ستكون للصور النّمطيّة قدرة على التّنشيط التّلقائي عندما يكون هناك في المجموعة عضو متأثّر بهذه الصور النّمطيّة **(Lionel & al, 2016 :07)**.

ولشرح كيف أنّ كل أفراد العينة تأثّروا بهذه الصّورة النّمطيّة يمكن الاعتماد على نظرية التّصنيف الذّاتي والتي تفترض أنّه على مستوى تضمين المجموعة من المرجّح أن يؤدّي إلى تبديد شخصيّة الذّات. هذه العمليّة تتوافق مع تعديل دقيق وسياقي للهويّة الذي يسير في اتّجاه التّقريب الذاّتي للموضوع والنّموذج الأوّلي لفئة الانتماء الخاصة به، بعبارة أخرى إنّها ظاهرة نمطيّة ذاتية تدفع الفرد إلى إدراك نفسه قبل كلّ شيء على أنّه نموذج غير متمايز لفئة الانتماء واعتماد سلوكيّات نموذجيّة لهذه الفئة **(Guegan, 2012: 38 -39)**.

وبعد دراسة تأثير الصور النّمطيّة السلبيّة على تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة لدى المراهقين بالمقابل كيف أنّ الصّور النّمطيّة الإيجابيّة تعمل على تعزيزها، حاولنا معرفة ما إذا أنّ هذا التّأثير حقيقي بالإضافة إلى مدى استمراره في الوقت رغم أنّنا لم نقم بالتّأثير على أفراد العيّنة عدة مرات وهذا من خلال وضع أربع فرضيات.

2- جاءت نتائج كلّ من الجدول رقم (34) والجدول رقم (36) لتوضيح الفروق الموجودة بين التّطبيق الثاني والتّطبيق الثالث، وخلصت النّتائج على عدم وجود فروق في التّطبيقين وهذا سواء في نتائج مقياس تقدير الذّات أو الصّحة النّفسيّة وعليه قبول الفرضيّة الثالثة والخامسة. وفي الأخير نجد نتائج الجدول رقم (35) والجدول رقم (37) التي تبيّن لنا ما إذا كانت هناك علاقة بين التّطبيق الثاني والثالث، وعليه الإجابة على كلّ من الفرضيّة الرّابعة والسّادسة أي أنّ هناك علاقة بين نتائج التّلاميذ في التّطبيق الثاني والثالث على مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة.

والغرض الأساسي من هذه الفرضيّات هو دراسة استمرار أثر الصّورة النّمطيّة في الوقت رغم أنّ التّأثير على أفراد عينة الدّراسة تمّ مرة واحدة فقط، وعليه تمّ إظهار عدم وجود اختلافات في نتائج العينة بعد مرور 15 يوما، إلاّ أنّ هذه النّتائج تبين لنا أنّه فعلا لا تزال هناك أثار للصّورة النّمطيّة الجديدة لكن لا تحدد لنا ما إذا كانت بنفس الشّدة أو أنّ التّأثير ظهر بصورة طفيفة، وعليه قمنا بدراسة العلاقة بين التّطبيق الثاني والتّطبيق الثالث.

وعلى الرّغم من إمكانية تصور استيعاب الصّورة النّمطيّة على أنّها عملية دائمة ستظلّ آثارها مستقرة نسبيا من حالة إلى أخرى، غير أنّه في بعض الدّراسات تظهر أنّه من الممكن أيضا تصوّرها على أنّها ظاهرة أكثر انتقالية، تتفاعل بشكل مختلف من خلال المواقف الاجتماعيّة التي تنشط الهويّة الاجتماعيّة، وتجعل الصور النّمطيّة تفعّل بطريقة سهلة أكثر **(Bonnot &al, 2012: 03)**.

وفي نفس السّياق ذكر **روش وزملاؤه Rüsch et ses collègues** أنّ تحديد عوامل الضّعف والمرونة للتّوتر بسبب الصور النّمطيّة يمكن أن يساعد في تقليل تأثير الصّورة النّمطيّة على الأشخاص، حيث أنّهم أكدوا على الارتباط الموجود بين احترام الذّات ووعي الفرد بالصور النّمطيّة **(Cathrine & al, 2014 : 02)**.

وبالاستناد إلى ما سبق يمكن القول إنّ النّتائج المتوصّل إليها في دراستنا لها تفسير منطقي، حيث أنّ العمل مع فئة المراهقين ساهم في تنشيط الهويّة الاجتماعيّة لديهم بصورة أكبر كون أنّه نلاحظ أن الأفراد الذين يتعرضون بكثرة للصور النّمطيّة السلبية لديهم انتماء أكبر لمجموعتهم وبالتّالي يتفاعلون بطريقة أسرع مع العوامل المؤثّرة في المجموعة هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة من خلال المقالين ساهم في زيادة احترام المراهقين لذواتهم ونظرتهم لهذه المرحلة العمرية بطريقة مغايرة وهو الأمر الذي سهل استدخال الصور النّمطيّة الجديدة واستمرار تأثيرها في الوقت رغم أنّ التّطبيق تمّ مرة واحدة فقط.

3- في الأخير نجد نتائج الجدول رقم (38) والجدول رقم (39) والجدول رقم (40) والتي قمنا من خلالها دراسة المعطيات التي تبيّن لنا الفروق الموجودة في علامات المراهقين والتي تعزى إلى النّوع وهذا في التّطبيقات الثلاثة.

وعلى الرّغم إلى أنّ معظم الدّراسات تؤكّد على مسألة الاختلافات التي يمكن ملاحظتها في الاستجابات بين الذّكور والإناث وهي نفس الصيغة التي جاءت بها فرضيات دراستنا أيّ أنّه توجد فروق تعزى إلى النّوع في علامات المراهقين، إلاّ أنّ النّتائج التي توصّلنا إليها جاءت عكس ذلك، وعليه تمّ رفض الفرضيّة السّابعة، والثّامنة، والتّاسعة.

كما أنّ الاختلافات التي يمكن أن تنشأ بين الذّكور والإناث مرتبطة بالتّنشئة الاجتماعيّة وبالتّحديد بالدّور الاجتماعي الذي ينسب لكلّ فئة، مع الإشارة إلى أنّه "ابتداء من فترة التّنشئة الاجتماعيّة المبكرة (أي من 0 إلى 6 سنوات) تساهم ثلاث عمليات في استيعاب الصور النّمطيّة للجنسين: **تصنيف** العالم بين الذّكر والأنثى، **أخذ القدوة** حيث تشكل ملاحظة الطّفل لبيئته في حدّ ذاته تعلّم تقسيم الأدوار الاجتماعيّة بين الرّجل والمرأة، **التّعزيز** عندما يتم تشجيع الطّفل على تصرّف ما وفقا لجنّسه. ويمكن تعديل عمليات التّعزيز وتصحيحها عن طريق زيادة الوعي حول الصور النّمطيّة، أمّا فيما يخص الأخذ بالقدوة فإنّ إعادة التّوازن في

تقاسم الأدوار والرّعاية بين الأفراد يساهم في إعادة بناء نمط التفكير" **(Marie-Cécile, Vanessa, 2014 :09)**.

وعليه فإنّ استيعاب الصور النّمطية للنّوعين له دور كبير في ظهور الاختلافات بين الذّكور والإناث، إلاّ أنّ العمليات المرتبطة بها لها تكون فعّالة في حال تفعيلها في بيئة متوازنة مبنية على صور نمطيّة حقيقيّة وصادقة تعكس فعلا خصائص كلّ فئة، وعليه تحظى كلّ فئة بالعدل وما يقلّل في الصّراعات الموجودة بينها، إلاّ أنّ هذا الأمر يصعب تحقيقه وبالتّالي يتكون لدينا مجتمع فيه فئات تشعر بالدّونية والقلق ونقص تقدير الذّات، وهي عوامل تساهم في التّفاف أفراد الفئة حول مجموعتهم وتقلّص نسبة الاختلاف الذي يمكن ملاحظته بين أفرادها وهذا حتّى بين النّوع، وهذه النّقطة من أحد أبرز العوامل التي يمكن أنّ تفسر عدم وجود اختلافات بين الذّكور والإناث في الدّراسات العلمية.

وعليه وبالاعتماد على التّحليل الذي تمّ تقديمه في تفسير نتائج المعطيات الإحصائيّة والتي من خلالها قمنا بالإجابة على الفرضيّات الجزئيّة للدّراسة، ورغم رفض كلّ من الفرضيّة السّابعة، والثّامنة، والتّاسعة فإنّ هذه النّتائج لا تؤثّر على دراستنا بل وعلى العكس تأتي في نفس سياق باقي الفرضيّات التي تؤكّد على مسألة تأثير الصور النّمطيّة على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين وهذا بنفس الشّدة بالنّسبة للذّكور والإناث، وبالتّالي يمكننا الإجابة وتأكيد على أنّه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات المراهقين على كل من مقياس تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة في التّطبيقات القبليّة، البعديّة والتّتابعية".

وأخيرا يمكننا القول إنّ الصور النّمطية تمثل تهديدا اجتماعيا على الأفراد من ناحية البنية الاجتماعيّة أي على الصّعيد الجماعي أو حتى من النّاحية النّفسيّة أي من الجانب الفردي: إنّ استيعاب القوالب النّمطية وتهديداتها يؤدي إلى تبنيها واستدخالها وعليه التّقيد بها، وهذه العملية في حد ذاتها تهديد لهويّة الأفراد الموصومين وسلوكياتهم، حيث إنّ السلوكيّات التي تنتج عنها لا تعكس بصورة حقيقيّة بنية السّياق

الاجتماعي للهويّة بل يمكن وصفها بخصائص زائفة للشّخصيّة والتي من المفترض أن تعكس جوهر المجموعة ككلّ وهو الأمر الذي يسمح في الأخير بتبرير عدم المساواة بين الفئات الاجتماعيّة.

وكما قلنا سابقا فإنّ عدم المساواة يولّد لدى أفراد الفئات المحرومة الشّعور بالدّونية والقلق، ومع كثرة الصور النّمطيّة السلبيّة التي توصف بها بعض المجموعات يتولّد لديهم نقص في احترام الذّات، وعلما أنّ تكوين الذاّت من أبرز عوامل بناء هوية الفرد وشخصيّته وعليه فإنّ الآثار السلبيّة التي يمكن أن تؤثّر سلبا على تقديره لذاته ستنعكس على هويّته وشخصيّته وعليه على صحّته النّفسيّة وهي النّقاط التي اهتمت بها دراستنا.

وعليه وبالاستناد إلى كلّ ما جاء في النّتائج المتحصّل عليها، وبعد مناقشتها والرّجوع إلى الدّراسات السّابقة وأدبيات الموضوع وبعد الإجابة على كلّ من الفرضيّة العامّة والفرضيّات الجزئيّة يمكننا الإجابة على تساؤل البحث على النّحو التّالي:

" تؤثر الصور النّمطيّة النّاتجة عن التّصنيف والتّنميط على الصّحة النّفسيّة وتقدير الذّات لدى المراهقين المتمدّرسين ".

الخاتمة:

حاولنا من خلال دراستنا التّطرق إلى أحد المواضيع الحديثة التي تحاول العديد من الدّراسات الإحاطة به رغم قدم المفاهيم المرتبطة به ألا وهو التّصنيف الاجتماعي وآثاره على النّظام الاجتماعي بصفة عامة، وعلى الفئات بصفة خاصة. حيث لاحظنا كيف أنّ أغلب الدّراسات تهتمّ بدراسة الآثار النّاتجة عن هذه التّصنيفات الاجتماعيّة، بالإضافة إلى الخصائص التي يتمّ اعتمادها في بنائها.

وكأيّ دراسة يجب الاعتماد على عيّنة لتحديد إشكالية الدّراسة ومن تمت الإجابة على فرضياتها، فبالاعتماد على أدبيات الموضوع تمّ استخلاص أنّ التّنميطات والصور النّمطيّة التي تنتج عن هذه التّصنيفات تؤثّر بصورة كبيرة على التّوازن النّفسي لدى الأفراد، خاصة أنّ إدراك هذه الصور مرتبط بتقدير الذّات والذي هو بدوره يؤثّر على الصّحة النّفسيّة. وبما أنّ الدّراسات الحديثة تركز على مسألة انتشار الاضطرابات النّفسيّة في مرحلة المراهقة (وهي في حدّ ذاتها صور نمطيّة مرتبطة بهذه المرحلة)، مؤكّدين على مفهوم الذّات والتّوازن النفّسي، بالإضافة إلى أنّ أغلب الدّراسات تركز على الجوانب السلبيّة لهذه المرحلة وهو الأمر الذي جعل من هذه الفئة العينة المثاليّة لدراسة أثر الصور النّمطيّة على كلّ من تقدير الذّات والصّحة النّفسيّة.

كما أنّه وبعد تطبيق النّموذج الشّبه تجريبي الذي تم تصميمه للّدراسة، والتّحليل الكمّي والكيفي للمعطيات تمّ الإجابة على الفرضيّات: حيث تمّ التأكّد من أنّه فعلا الصور النّمطيّة تؤثّر على تقدير الذاّت والصّحة النّفسيّة، وهذا في حالة ما إذا كانت هذه الصور سلبيّة أو إيجابيّة، كما تمت ملاحظة أنّ هذا الأثر يتم بطريقة سريعة ومباشرة حتّى وإذا لم يتم تعريض العينة للمثير عدّة مرات، بالإضافة إلى أنّها تدوم في الوقت. كما لاحظنا عدم وجود اختلافات بين الذّكور والإناث في إدراك والتأثّر بهذه الصور وهو الأمر الذي تمّت الإجابة عليه بالاعتماد على نظريّة التّصنيف الذّاتي، والتي ترى أنّ أفراد الفئة الموسومة والمحرومة تتبدّد لديهم شخصيّة الذّات، وعليه يدرك الفرد نفسه وفق نموذج غير متمايز عن الفئة التي ينتمي إليها.

اقتراحات الدّراسة:

إنّ حدود أيّ دراسة لا تنتهي بمجرد الإجابة على الفرضيّات التي تمّ تحديدها، بل وعلى العكس فإنّ هذه الإجابات تفتح المجال لدراسات جديدة في نفس السّياق، أو تساهم في انتقاد بنّاء يسمح ببناء أطر نظريّة جديدة.

وبعد العرض النّظري والتّطبيقي الذي شملته دراستنا، وبالتّركيز على تحليل النّتائج يمكن تحديد مجموعة من الاقتراحات:

- على الباحثين الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الحقيقيّة للعيّنات المدروسة ومحاولة قدر الإمكان الابتعاد عن الأحكام المسبّقة في اختيارهم لها.
- على الباحثين والمختصين الأخذ بعين الاعتبار **أثر بيجمالون*Pygmalion*** **Effet** وأثر **غولم** **Effet *Golem*** في تعاملاتهم.
- التّركيز في الدّراسات على الجوانب الإيجابيّة لدى المراهقين عوض التّركيز فقط على الجوانب السلبيّة حتّى وإن كانت حقيقيّة.
- ضرورة توضيح أنّ فترة المراهقة مرحلة كباقي المراحل الانتقالية تمتاز بمجموعة من الخصائص، وهذا لا يعني بالضّرورة أنّها مرحلة اضطراب.
- توعية العاملين في المدارس سواء الأساتذة أو الإداريين على تأثيرهم الكبير في بناء التّوازن النّفسي للتلّاميذ.
- توعية العاملين في المدارس التّأثير الكبير لأفكارهم الغير مصرّحة على الصّحة النّفسيّة للتّلاميذ وحتّى على تحصيلهم الدّراسي.

المراجع

❖ **المراجع باللغة العربية:**

- **الكتب والمجلات العلمية:**

1. أبو الخير عبد الكريم قاسم (2004). " **النمو من الحمل إلى المراهقة: منظور نفسي اجتماعي طبي تمريضي**"، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
2. آزاد علي إسماعيل (2014)." **الدين والصحة النفسية**"، ط 1، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية.
3. بن سكيريفة مريم، غزال نعيمة (2013)." **علاقة المعاملة الوالدة بالسلوك العدواني لدى المراهقين**"، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
4. بن هويمل ابتسام ناصر (2013). " **المنهج التجريبي: التمهيدي – المثالي – شبه التجريبي**"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
5. بني يونس محمد محمود (2007). " **علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية**"، المجلد: 34، العدد 01، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأردن، عمان.
6. بوعود أسماء (2014)." **الاضطرابات النفسية بين السيكولوجيا الحديثة والمنظور الإسلامي**"، العدد: 08، السيكولوجية من منظور التراث النفسي العربي الإسلامي، مؤسسة العلوم النفسية العربية، http: arabpsynet.com.
7. جبر سعيد سعاد (2008). "**سيكولوجية التفكير والوعي بالذات**"، جدارا للكتاب العالمي، عمان.
8. جبر سعيد سعاد (2008)." **علم النفس المقارن**"، ط 1، جدارا للكتاب العلمي للنشر والتوزيع، عمان.
9. الجندي حسن دياب حسن (2014). "**الإحصاء والحاسب الآلي تطبيقات IBM SPSS Statictics V21**"، ط 1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

10.جواد نظام كاظم، هراطه هشام عادل (2019). " **القوالب النمطية في سوسيولوجيا علي الوردي: النشأة والآثار**"، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، العدد:01، المجلد: 27، العراق.

11.حنفي إسماعيل محمد (2004). " **أساليب معاملة المراهق في الإسلام** "، العدد:07، الملجد: 11، دراسات دعوية، جامعة إفريقيا العالمية المركز الإسلامي الإفريقي إدارة الدعوة، السودان.

12.الخاني محمد أحمد الفضل (2006). " **المرشد إلى فحص المريض النفسي**"، ط 1، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت.

13.خضر أحمد إبراهيم (2013)." **إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة**"، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر.

14.خطاطبة عدنان مصطفى (2009). " **مراحل النمو الإنساني وعوامله ومبادئه عند ابن القيم**"، العدد: 02، المجلد: 36، دراسات: علوم الشريعة والقانون، الجامعة الأردينة، عمان، الأردن.

15.خمول سليمان مالك (1981). " **علم النفس والطفولة والمراهقة** "، مطابع مؤسسة الوحدة، القاهر.

16.الداهري صالح حسن (2005). " **مبادئ الصحة النفسية**"، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

17.دايلي ناجية (2018). " **معايير السواء ومؤشرات الصحة النفسية – دراسة نظرية تحليلية**"، المجلد: 15، العدد: 27، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا.

18.الركيبات أمجد فرحان (2015)." **تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن** "، المجلد: 04، العدد. 05، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، وزارة التربية والتعليم الأردنية، الأردن.

19.ريزونر روبرت (2002). " **بناء تقدير الذات في المدارس الثانوية**"، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

20.الزعبي أحمد محمد (2010)." **سيكولوجية المراهقة: النظريات – جوانب النمو – المشكلات وسبل علاجها**"، ط1، زهران للنشر، عمان.

21.زهران حامد عبد السلام (2005). " **الصحة النفسية والعلاج النفسي**"، ط 4، عالم الكتب، القاهرة.

22.سعد عبد الرحمان (2008)." **القياس النفسي: النظرية والتطبيق**"، ط 5، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

23.سعدون ابتسام محمد، الخفاجي طالب محمود ياسين، العزاوي مثال عبد الله (2013). " **مستوى شعور طلبة كلية التربية بالهوية الوطنية** "، العدد: 10، مجلة التراث، جامعة زيان عاشور، الجلفة.

24.سليم مريم (2003)." **تقدير الذات والثقة بالنفس: دليل المعلمين** "، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

25.شريم رغدة حمكت (2009). " **سيكولوجية المراهقة** "، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26.الشيخ دعد (2003). " **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة** "، دار الكيوان، دمشق، سوريا.

27.الصفدي عصام حمدي (2007). " **المدخل إلى الصحة النفسية**"، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

28.عبد الستار زينة (2006). " **نظرية الصورة الذهنية وإشكالية العلاقة مع التنميط** "، المجلد: 00، العدد: 02، العراقية (المجلية الاكاديمية العلمية)، جامعة بغداد، العراق.

29.عبد العال تحية محمد أحمد (2008). "**تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع**"، المؤتمر العلمي الأول، جامعة بنها، مصر.

30.عبد العزيز الحسين أسماء (2002). " **المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي**"، عالم الكتب، المملكة العربية السعودية.

31.عدس عبد الرحمن (1998). "**علم النفس التربوي نظرة معاصرة** "، الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.

32.العزة سعيد حسني (2004). " **تمريض الصحة النفسية**"، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

33.العساف صالح بن حمد (2006). " **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**"، ط 4، مكتبة العبيكان، الرياض.

34.العلمان خالد أحمد (2006). " **المراهقة بين الفقه الإسلامي والدراسات المعاصرة**"، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

35.العلمان خالد أحمد (2006)." **المراهقة** "، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت.

36.علي عبد الرحيم صالح (2013). " **علم النفس الوراثي**"، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

37.العيسوي عبد الرحمان محمد (2008). " **الصحة النفسية في المؤسسات التربوية**"، منشورات الحلبة الحقوقية، بيروت.

38.غريب عبد الفتاح غريب (1994). " **مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة**"، قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد: 06، الفصل: 17، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

39.قندلي رمضان (2012). " **الحق في الصحة في القانون الجزائري: دراسة تحليلية مقاربة**"، دفاتر السياسة والقانون، جامعة ورقلة، الجزائر.

40.الكيكي محسن محمود أحمد، مهنا بشير عبد الله (2013)." **الصحة النفسية وعلاقتها بالندم الموقفي لدى طلاب وطالبات ثانوية المتميزين والمتميزات في مدينة الموصل**"، المجلد: 20، العدد: 01، مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل، العراق.

41.محمد جاسم محمد (2004). " **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**"، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

42.محمد صديق محمد حسن (2005). " **مرحلة المراهقة: بين مسؤولية الأسرة ودور المجتمع**"، س: 34 العدد: 152، التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر.

43.مرابطي عادل، نحوي عائشة (2009). " **العينة** "، العدد 04، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

44.مشعل عبد الباري بن محمد (2007). " **العقود النمطية للأدوات المالية الإسلامية: أما آن الأوان؟** "، بيت المشورة للاستشارات الشرعية، الكويت.

45.معوض خليل ميخائيل (1994)." **سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة** "، دار الفكر العربي، مصر.

46.الهاشمي حميد (2008)." **نظرية الهوية الاجتماعية وتطبيقاتها على الأقليات المهاجرة إلى البلدان الغربية: مناقشة علمية وتكييف نظري**"، العدد: 22، دراسات، اتحاد كتاب وأدباء الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

- **الرسائل والأطروحات:**

47. أمزيان زبيدة (2007). **" علاقة الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية: دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس"**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

48. أوصبح أماني موسى (2011). **" دور الهوية الجماعية الفلسطينية في تحقيق التوافق النفسي للأفراد عقب الصدمة الناجمة عن التعرض للعدوان العسكري "**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بير زيت، فلسطين.

49. أيت مولود يسمينة (2012). **" تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج"**، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة ملود معمري، جامعة تيزي وزو.

50. بلحاج فروجة (2011). **" التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي"**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

51. بن علية مسعودة (2015). **" أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى المراهق الجزائري "**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

52. بوفاتح محمد (2013). **" الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى الأساتذة الجامعيين (دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط)"**، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر-2-، الجزائر.

53. الحمري صارة (2012). **"علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية"**، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

54. خضر أزهار خالد (2015). **" الذات المدركة والاكتئاب لدى المترددات على مراكز الإخصاب بمحافظة غزة "**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

55. الدخاخنى إبراهيم (1999)**." المشكلات النفسية والاجتماعية للأطفال المحرومين من الوالدين وعلاقتها بتقدير الذات والممارسة العلاجية للخدمة الاجتماعية "**. رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

56. ساعو مراد (2011)." **تأثير السند الاجتماعي (بأبعاده المختلفة) في الصحة النفسية لدى مرضى الغدة الدرقية"**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

57. السبتي خولة بنت عبد الله (2004). " **مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية: دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض**"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

58. شرقي رحيمة (2005)." **أساليب التنشئة الأسرية وانعكاساتها على المراهق (دراسة ميدانية بولاية بسكرة)**"، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

59. صوك سهام (2009). " **واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية** "، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة.

60. الضيدان محمد الحميدي ضيدان (2003). " **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض** "، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

61. الطحان لبنى إسماعيل أحمد (1995). " **تقدير الذات وعلاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم** "، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، مصر.

62. عبد العزيز حنان (2012)." **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات** "، مذكرة ماجستير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

63. فراحي فيصل (2011). " **تقدير الذات وعلاقته بمشروع التكوين لدى طلبة التكوين المهني**"، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

64. لخضر بوزاهر محمد (2017). " **أهمية التربية البدنية والرياضية في تنمية التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** "، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

65. لروي إلياس (2017)." **اقتراح بطارية اختبارات بدنية خاصة لرياضة الدراجات على الطريق للالتحاق بالثانوية الرياضية بدرارية**"، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

66. محمد إبراهيم محمد الأنور (2005). " **فاعلية برنامج إرشادي لزيادة تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع**"، رسالة دكتوراه منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين الشمس، مصر.

67. مغاري رائد عبد الله سلمان (2005). **"تأثير الإعاقة السمعية للأطفال على الصحة النفسية للوالدين في قطاع غزة"**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- **المنظمات والمديريات:**

68. مديرية المراكز الثقافية (2011). " **مختصر التصنيف في المكتبات ونظام ديوي العشري**"، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

69. منظمة الصحة العالمية (2005). " **تعزيز الصحة النفسية: المفاهيم – البيانات المستجدة – الممارسة** "، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، القاهرة.

❖ **المراجع باللغة الأجنبية:**

- **Livres :**

70. Absil Marie (2015). **"stigmatisation: stéréotype, préjugé, discrimination"**, 1ére édition, Centre Franco Basaglia ASBL, Liège.
71. Bennett Marck, Sani Fabio (2004). " **The Development Of The Social Self**", Psychology Press, New York.
72. Burke Peter James (2006). "**Contemporary social psychological theories**", Stanford University University Press, California.
73. Desjardins Nicole, Foro Anna, Laverdure Johanne, Blanchet Luc, April Nicole, Gignac Isabelle (2008)."**Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux**", Institut national de santé publique du Québec, Canada.
74. Foddy Margaret, Smithson Michael, Schneider Sherry, Hogg Michael (2003). " **Resoving social dimemmas: Dynamic, Structural, and Intergroup Aspevts**", Psychology Press, New York.
75. Giodana Jean-Yves (2010). "**Stigmatisation en psychiatrie et en santé mentale**", Elsevier Masson, France.
76. Gosling Patrick, Ric François, Chanton Olivier, Mazé Corinne, Kreel Valérie, Richard Ghislaine, Bouchet Jérôme (1996). "**Psychologie Sociale**", Tome 2, Bréal, France.
77. Klein Olivier, Wallast.R, Eberlen.J (2018). " **Cognition, attitudes et comportements intergroupes état des lieux dans le monde**

professionnel et dans nos sociétés", Université libre de Bruxelles, De Boeck, Louvain-La-Neuve, Belgique.
78. Lallemand Jean François (2015). "**Psychologie Sociale**", Institut d'enseignement et de promotion sociale, Tournai, Belgique.
79. Légal Jean-Baptiste, Delouvée Sylvain (2015). "**Stéréotypes, préjugés et discrimination**", 2°édition, Dunod, Paris, France.
80. Lemiere Catherine, Batis Najoua (2014). " **Santé mentale, maladie mentale : Mais de quoi parle-ton ?** ", ASPH, Bruxelles, Belgique.
81. Leyens Jacques-Philipe, Yzerbut Vincent (2005). " **Psychologie sociale** ", Mardaga, Belgique.
82. Leyens Jacques-Philipe, Yzerbyt Vincent, Schadron Georges (2000). " **Stéréotypes et cognition sociale** ", Mardaga, Belgique.
83. Moliner Pascal, Rateau Patrick (2009). "**Représentations sociales et processus sociocognitifs** ", Presses universitaires de Rennes, Pur-éditions, France.
84. Moliner. P, Vidal. J (2003). "**Stéréotype de la catégorie et noyau de la représentation sociale** ", Laboratoire de psychologie sociale, Université Paul Valéry, Montpellier III, France.
85. Naves Marie-Cécila, Wisnia-Weill Vanessa (2014). " **Lutter contre les stéréotypes filles-garçons (Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance)**", Commissariat général à la prospective, www.strategie.gouv.fr, Paris, France.
86. Organisation mondiale de la santé (OMS) (2006)." **Santé mentale : Relever les défis, trouver des solution** ", Rapport de la conférence ministérielle européenne de l'OMS, Danemark.
87. Oulmokhtar Djamel (2011). " **La règle et l'exception dans les stéréotypes sociaux** ", Edition Universitaires Européennes, France.
88. Paulus Paul (2015). "**Psychology of group influence**", Second Edition, Psychology Press, New York.
89. Rouet Marcel (2010)." **Relaxation psychosomatique**" , Edition Mehdi, Tizi Ouzou.
90. Schauder Silke (2007). "**Pratiquer la psychologie clinique auprès des enfants et des adolescents**", DUNOD, Paris.
91. Tupker Elsbeth (2006). "**Les jeunes, les drogues et la santé mentale**", Centre de toxicomanie et de santé mentale, Canada.

92. Wuillemin Edith Salès (2007). "**Catégorisation et représentation sociales**", Laboratoire Parisien de psychologie sociale, Université de Paris 8, France.
93. Wuillemin-Salès (2006). "**La catégorisation et les stéréotypes en psychologie social**", Dunod, Paris.

- **Articles scientifiques :**

94. Aballéa François (2000). "**Travail social et intervention sociale: de la catégorisation à l'identité** ", No: 62, Recherches Et Préventions, Paris.
95. Alice Follenfant (2005). " **Effet de l'activation de stéréotypes sur le comportement : Une application en contexte sportif** ", N°55, Vol 02, Revue Européenne de psychologie appliquée, Elsevier.
96. Atger Frédéric (2007). "**L'attachement à l'adolescence** ", Vol: 01, N°: 175, Dialogue: Revue de recherches cliniques et sociologiques sur le couple et la famille, ERES, Paris.
97. Autin frédérique (2010). "La **théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner**", Cognition et pratique sociales, Laboratoire savoirs, Université de Poitiers, France.
98. Begeny Christopher, Huo Yuen (2016). "**Is it always goog to feel valued ? The psychological benefits and costs of higher perceived status in one's ethnic minority group**", Vol : 01, N° 21, Group processe intergroup relation, university of California, USA.
99. Bertran Heritt, Rodrigue Henri, Fronkeng Epah George (2017). "**Sentiment de privation relative et efficacité politique: Analyse psychosociale de l'abstentionnisme électoral chez les jeunes diplômes au Cameroun** ", N° 31, Cahiers de psychologie politique, Revue d'information de réflexion et de recherche, Edition électronique.
100. Bodenhausen G.V, Morales J.R, Tennen H, Suls J, Weiner I.B (2003). "**Cognition sociale** ", Vol: 05, Personality and social psychology, Handbook of psychology, USA.
101. Bonnot Virginie, Neuville Emmanuelle, Rastoul-Migane Claire (2012). "**Stéréotype d'incompétence : les conséquences professionnelles d'une menace sociale**", N°01, Vol 41, L'orientation scolaire et professionnelle, institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, France.
102. Bourguignon David (2007). "**Activation du stéréotype, performance intellectuelle et intentions d'action : Le cas personnes**

sans emploi", N°4, Vol : 20, Revue internationale de psychologie sociale, Presses Universitaires de Grenoble, Pug, France.

103. Cariline Desombre, Delelis Gérald, Lachal Marc, Urban Eugéne, Roye Luois, Gaillet Françoise, Antoine Laura (2008). "**Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil**", N° 37, Vol 02, L'orientation scolaire et professionnelle, (INETOP) Institut national d'étude du travail d'orientation professionnelle, Paris, France.
104. Catherine Van Zelst, Van Nierop Martine, Oorschot Margreet, Delepeul Philippe, Myin-Germeys Inez, Van Os Jim (2014). " **stereotype awareness, self-esteem and psychopathology in people with psychisis**", N° 02, Vol 09, Plos ONE, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0088586.
105. Chang Jie (2011). "**A case study of pygmalion effect: Teacher expectations and studanr achievement** ", Vol: 04, N°: 01, International education studies, Canadian Center of Science and Education, Canada.
106. Cheng W. Alice, Chang Janet, O'Brien Janine, Budgazad Marc, Tsai Jack (2016). "Model **minority stereotype: Influence on perceived mantal health needs of asian americans**", Vol: 18, N° 03, Journal Of Immigrant and Minority Health, Centre For Minority Public Health, New York.
107. Claes Michel (2011). "**L'étude scientifique de l'adolescence: d'où venons-nous, où allons-nous** ", Vol: 02, N°: 02, Enfance, Presses universitaires de France (PUF)، France.
108. Conceição Maria Da Taborde-Simões (2005). "**L'adolescence: une transition, une crise ou un changement ?** " , vol: 05, N°: 479, Bulletin de psychologie, Groupe d'études de psychologie de l'université de Paris، France.
109. Cordonier Laurent (2014). "**les pentes cognitives naturelles de la catégorisation sociale** ", Vol: 11, N°: 18, implications philosophiques, revue scientifique en ligne.
110. Curtis Alexa (2015). "**Dedining Adolescence**", Vol: 07, N° 02, Journal Of Adolescent And Family Health, USA.
111. Diane Poulin-Dubois, Lisa Serbin (2006). "**La connaissance des catégories de genre et des stéréotypes sexués chez le jeune enfant** ? ", N°03, Vol 58, Presses universitaires de France (Enfance), Puf, France.
112. Doré Isabelle, Caron Jean (2017). "**Santé mentale: Concepts, mesures et déterminants** ", Vol: 42, N°: 01, Sante Mentale au Québec, NRC Research Press, Canada.

113. Duhoux Arnaud (2009)."**Santé mentale positive : du traitement des maladies mentales à la promotion de la santé mentale** ", Vol :01, N° : 02, QUITESSENCE (l'accès au savoir en santé mentale populationnelle, Québec, Canada.
114. Enguerran Macia, Chapuis-Lucciani Nicole, Boetsch Gilles (2007). **" Stéréotypes liés à l'âge, estime de soi et santé perçue** ", Vol: 25, N°: 03, Sciences sociales et santé, John Libbey Eurotext, Royaume-Uni.
115. Finez Lucie, Berjot Sophie, Rosnet Elisabeth (2011). "**Déterminants, motifs et cibles des stratégies d'auto-handicap comportemental**", Tome 24, Revue International de Psychologie sociale, Presses Univ, Grenoble.
116. Gaid Le Maner-Idrissi, Renault Laetitia (2006). "**Développement du schéma de genre : Une asymétrie entre filles et garçons ?** ", N°03, Vol 58, Presses universitaires de France (Enfance), Puf, France.
117. Guillon M-S, Crocq Marc-Antoine (2004). "**Estime de soi à l'adolescence : Revue de la littérature**", N° 52, Vol 01, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Science direct, www.sciencedirect.com.
118. Huerre Patrice (2001). "**L'histoire de l'adolescence: rôle et fonctions d'un artifice** ", Vol: 03, N°: 14, Journal français de psychiatrie, ERES, Paris.
119. Lepage Françoise (2000)." **Le concept d'adolescence: évolution et représentation dans la littérature québécoise pour la jeunesse**", Vol :25, N°: 2, S: 74, Le champ littéraire de la jeunesse au carrefour de la recherche universitaire, Université du Québec à Montréal, Canada.
120. Leyrit Alexandra, Oubrayrie-Roussel Nathalie, Prêteur Yves (2011). "**L'auto-handicap chez les adolescents: analyse d'une stratégie de protection de soi à l'école**", Vol: 40, N°: 02, L'orientation scolaire et professionnelle, Institut National d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Paris.
121. Lionel Dany, Aim Marie-Anastasie, Lelaurain Solveig (2016). "**l'école sous influences : rôles et impacts des stéréotypes, psychologie et scolarités**", HAL, https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01648425/document.
122. Liu Xia, Jingxin Zhao (2015). "**Chinese migrant adolescents' perceived discrimination and pshychological well-being: the**

moderating roles og group identity and the type of school", Vol: 11, N° 01, Plos One, University Of Illinois-Urbana Champaign, USA.

123. Lopez Marcelino (2007) : Moyens de communication, stigmatisation et discrimination en santé mentale : éléments pour une stratégie raisonnable, N° 10, Vol 83, L'information psychiatrique, John libbey Eurotext, Montrouge, France.
124. Marcelli Daniel (2007). " **Garçons/filles. La différence des sexes, une question de physiologie ou de culture**", N° 02, Vol 25, Adolescence, éditions GREUPP, Paris.
125. McGarty Graig (2018). "**Social categorization**", Psychologu, Oxford Research Encyclopedias, https://oxfordre.com/.
126. Mok Sog Yee, Martuny.E Sarah, Keller M.Malanie (2016) **. " The relationship between ethnic classroom composition and Turkish-Origin and German students' reading performance and sense of belonging**", Vol: 07, Psychology Journal, Boston University School Of Medcine, USA.
127. Morchian Pascal (2006). "**valeurs et perception stéréotypée des groupes**", Vol: 10, N° 11, Cahiers de l'Urmis, Urmis-UMR 7032, Université de Paris 7, Paris.
128. Niari Maria, Manousou Evaggelia, Lionarakis Antonis (2016). "**The pygmalion effect in distance laerning: A case study at the hellenic open university**", Vol: 19, No: 01, European Journal Of Open Distance And e-Learning, http://www.eurodl.org.
129. Robert M.Sellers, Copeland-Linder Nikeea, Martin P.Pamela, Lewis L'Heureux (2006) . **"Racial Identity matters: the relationship between racial discrimination and psychological functioning in African American Adolescents**", Vol: 16, N° 02, Journal Of Research On Adolescence, Society For Rereach On Adolescence, USA.
130. Rogner Isabelle, Steele R.Jennifer, Ambady Nalini, Thinus-Blanc Catherine, Huguet Pascal (2014) . " **Our Future Scientists: A review of stereotype threat in girls from early elementary school to middle school**", N° 03, Revue Internationale De psychologie sociale, Presses Univ, Grenoble.
131. Schadron Georges (2006). "**De la naissance d'un stéréotype à son internalisation** ", Vol: 10, N°: 11, Cahiers de l'Urmis, Open Edition Journals, Edition électronique.

132. Verlhiac Jean-François (2006). "**Les effets du statut et de la privation relative sur l'optimisme comparatif de sujets de faibles ressources socio-économiques** ", Vol: 04, N°: 72, Les cahiers internationaux de psychologie sociale, Presses universitaires de Liège, Belgique.
133. William F.Brewer (1993) . "**What are concepts ? Issues of representation and ontology** ", Vol : 29, Psychology of learning and mativation, Elsevier.

- **Thèses :**

134. Blanc Leticia (2016). "**Regards des adolescents sur les stéréotypes de genre véhiculés dans une série télévisée**", Mémoire professionnel, Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse.
135. Chalabaey Aïna (2006). "**l'influence des stéréotypes sexuelles sur la performance et la motivation en sport et en éducation physique**", thèse de doctorat, Université Joseph-Fourier, Grenoble, France.
136. Costa Guillaume (2015). "**L'effet pygmalion en milieu scolaire: traitements différenciés et conséquences sur les élèves**", Mémoire de Master, Université Joseph Fourier, France.
137. Coulange.S, Wozny.D, I. Perelli, F.Sahli, A.Peytremenn (2009) ." Les **étudiants et leur santé**", Faculté de médecine, Université de Genève, Suisse.
138. Fungula Garcia Noëlla (2018). "**La santé mentale des migrants : influence des stéréotypes des professionnels de la santé sur la continuité de soins de cette population**", thèse de Master, Université Catholique de Louvain, Faculté de santé publique, Belgique.
139. Ginsberg Frederik (2012). "**Les effets automatiques de l'activation du stéréotype associé aux personnes en situation de handicap sur les performances de motricité fine**", thèse de doctorat, Université de Strasbourg, France.
140. Guegan Jérôme (2012). "**Effets de contexte et modulation des processus sociocognitifs via internet**", thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, France.
141. Joly Christine (2011). **" Quelles stratégies pédagogiques mettre en place pour permettre à l'élève de SEGA de restaurer son estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire ?** ", Mémoire Professionnel, Académie de Nantes, Nantes.

142. Müller Valentin (2011). " **Les différences de comportement entre filles et garçons à l'école selon la perception des élèves et des enseignants**", Mémoire professionnel, Haute école pédagogique (HEP), Lausanne, Suisse.
143. Peter R.Leeson (2006) **." The role of social identities and invidual differences in predicting prejudice : a plea for tolerance** ", A thesis submitted in fulfilment of tne requirements for the award of the degree, University of Wollongong, Australia.
144. Racky Ka (2013). "**Menaces du stéréotype et perception de soi : comment modérer l'impact des réputations négatives sur les membres des groupes stéréotypés ? Le cas des femmes et des noirs de France**", thèse de doctorat, Université Paris Descartes, France.
145. Rossi Luliana (2014). **"L'effet paravent des TICE** ", Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Cergy Pontoise, Ile de France.
146. Roventa-Frumusani Daniela (2009). "**Concepts Fondamentaux pour les études de genre**", Agence Universitaire de la francophonie, Canada.

الملاحق

الملحق رقم (1): السؤال المفتوح الموجه للتلاميذ.

جامعة الجزائر (2)

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة.....

في إطار إعداد دراسة للحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد والصحة النفسية سنعرض على سيادتكم سؤالا مفتوحا مرتبط بالحياة اليومية، والذي يمكن الإجابة عليه بكل حرية بالعبارات التي ترونها مناسبة فهو يمثل رأيكم الشخصي.

ونحيطكم علما أن إجابتكم ستحاط بالسرية التامة وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى ذلك نعلمكم بأنه لا تود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي لتي تعبر عن وجهة نظركم بدقة.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن لكم بخالص الشكر والامتنان على تعاونكم معنا لإثراء البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

السن:

الجنس:

السنة والشعبة:

المؤسسة التربوية:

السؤال المفتوح.

- من خلال ملاحظاتكم ومعاشكم، ما هي المشكلات والاضطرابات النفسية التي ترتبط عادة بفترة المراهقة والمراهقين؟ أذكر البعض منها فقط؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (2): الأداة المصممة للدراسة (المقالين).

النص رقم:01.

يعتبر الإعلام من أقوى الوسائل الحديثة في التأثير على حياة الأفراد، حيث أنه من أكبر المستودعات لحفظ المعلومات فهو يزود الأفراد بآخر المستجدات من اكتشافات وأخبار، هذه الأخيرة تلعب دورا حاسما في اختيار أو تغيير توجهاتنا، فبالتالي يجب على كل فرد أن يعي درجة هذا التأثير على حياته، خاصة أنه في الوقت الحالي أغلب وسائل الإعلام تتجه إلى المواضيع المثيرة اقتناعا منها أنها أكثر المواضيع جلبا للمشاهدين، وعليه فإن المواضيع الشائكة والمشكلات الخطيرة هي الأهم بالنسبة لهم، بل أبعد من ذلك المواضيع الإيجابية عادة ما يتم طرحها بشكل مختصر أو بطابع هزلي.

ونفس الشيء بالنسبة لمرحلة المراهقة فهو موضوع لا يخرج عن هذه القاعدة، بل وعلى العكس نجد الاعلام بكل أنواعه يستثمر في هذا الموضوع علما أن هذه الفئة من المجتمع جد مهمة فهي المستقبل وهي أمل كل مجتمع فكل الأعين متجهة إليها، وللأسف فإن المواضيع التي تتنافس عليها وسائل الاعلام فيما يخص هذه الشريحة هي المشكلات والجوانب السلبية حتى وإن لم تكن حقيقية فنجدها تتكلم عن: العنف، الاكتئاب، الفشل، نقص الكفاءات...إلخ، ووسط كل هذه المعطيات يظن أو بالأحرى يقتنع المتتبع بعدم وجود أي جانب إيجابي لهذه الفئة، وهو عكس الواقع فالأبحاث أثبتت أن المراهقين يتمتعون بصحة نفسية عالية، فمثلا نجد في بحث قامت به منظمة الصحة الفرنسية سنة 2014 أن 80% من المراهقين لهم نظرة إيجابية للحياة رغم تراجع هذه النسبة بـ 2 % بين سنتي 2010 و 2014 وهو التراجع الذي جاء بسبب وسائل الاعلام وخاصة شبكات التواصل الاجتماعية التي ترسم صورة سالبة وغير واقعية عن المراهقة فمثلا أكبر نسبة تراجع كانت عند الإناث، والذي تم تفسيره بالصورة الغير الواقعية عن معايير الجمال مثلا.

وعليه لا نتفاجأ إذا كان أكثر من 80% من الناس إذا قمنا بطرح السؤال الآتي عليهم: ما هي المراهقة؟ وما هي نظرتك إلى المراهقين؟ أن تكون أجوبتهم ذات طابع سلبي، وللأسف هذه الأجوبة ناتجة عن تأثير الاعلام بكل وسائله والصورة التي يرسمها عن هذه الفئة.

وللأسف نجد هذا التركيز في الصورة السلبية عند المجتمعات العربية أكثر منها في باقي الدول، وأبسط مثال على ذلك، إذا قمنا بفتح محرك البحث في الأنترنيت وقمنا بكتابة الجوانب الإيجابية للمراهقة باللغة العربية نجد معظم وإن لم نقل كل الاقتراحات التي تعرض لنا تركز في طرحها على مشكلات هذه المرحلة وكأنه لا توجد لها أي إيجابيات، وإذا تم التطرق إلى الإيجابيات فإننا نجدها تأخذ حيز جد صغير، وهو تقريبا نفس الأمر بالنسبة للكتب، بالمقابل إذا قمنا بنفس التجربة ولكن في هذه المرة نقوم بالبحث باللغة الفرنسية فإن الاقتراحات التي تظهر لنا نلاحظ من خلالها المحاولات الحديثة من أجل إعطاء المكانة المناسبة للمراهقة والمراهقين في المجتمع، وبالتالي لا نستغرب إذا سمعنا أن المراهقين في الدول العربية هم الأكثر انتقادا.

وإذا تطرقنا إلى إشكالية إعطاء المكانة المناسبة فيجب أن ننوه إلى أن المشكلة الأساسية في الحكم أو دراسة هذه المرحلة تمكن في النظر إليها على أنها المرحلة الواقعة بين الطفولة والرشد عوض النظر إليها بما تتميز به فعلا، فإذا حكمنا عليها بوقوعها بين مرحلتين أساسيتين، فإن الطفولة كذلك محصورة بين مرحلة الرضاعة والمراهقة بالإضافة إلى أن مرحلة الرشد محصورة بين كل من الشباب والشيخوخة، رغم هذا لم نحكم عليها على أنها محصورة بين هذا وهذا، بل قيمناها بما تتصف به فعلا.

وفي الأخير مهما تعددت الجوانب السلبية للإعلام إلا أنه في كل موضوع توجد الإيجابية إذا قمنا بالاستغلال الجيد والفهم الصحيح لهذ المواضيع، وهو الأمر الذي أثبته لنا المراهقين بقوتهم على مواجهة كل هذه الموجة السالبة الموجة لهم، وعوض أن ننظر إليهم بصورة تشاؤمية الأجدر بنا أن يكونوا لنا مثال على قوة إدراك النفس.

النص رقم:02.

يمكن تحديد مرحلة المراهقة باعتبارها الفترة الأساسية في مراحل تطور الأفراد، فهي المرحلة التي يقوم فيها بدمج وتحليل كل المعارف والتجارب المتعلمة في مرحلة الطفولة وكل هذا بهدف التحضير إلى مرحلة الرشد. هي المرحلة التي تجد فيها كل الأجزاء إيجابية والجيدة مكانها الإيجابي والصحيح.

هي مرحلة النضوج والنمو السريع، مرحلة البحث عن الاستقلالية، مرحلة التأمل والاستكشاف كل هذا من أجل تهيأت المراهق للتقييم واتخاذ القرارات الهامة في حياته، وبالتالي يجب فتح المجال له من أجل أن يطور نفسه بطريقة سليمة عوض تصعيب الأمور عليه بحصر الأمور المتعلقة به فقط بالجوانب التي نراها مناسبة لنا، فإذا اقتنعنا أن أسس التربية تتم قبل سن السادسة فعلينا أن نعي أن كل القرارات تتم في مرحلة المراهقة، خاصة إذا علمنا أن الأبحاث أثبتت أن في هذه المرحلة يتم استغلال أكبر نسبة من قدرات الدماغ التي تصل إلى 80%، وعكس ما يظنه المجتمع أنها مرحلة تتحكم فيها الهرمونات فإن الدراسات الحديثة أكدت عكس هذا حيث أنها مرحلة تحكم الدماغ أو بمعنى أصح مرحلة استغلال كفاءات الدماغ، وفي هذا السياق تأكد **ماري سيلفي دييون** في أحد المقالات التي نشرتها سنة 2016 (دماغ المراهقين) أن الدماغ البشري يمر بمرحلتين أساسيتين في تطوره الأولى في المرحلة الجنينية، والثانية في فترة المراهقة وهو الأمر الذي يمكن أن يفسر سلوكياته التي لطالما تم ربطها بالتغيرات الهرمونية وبالتالي النظر إليها على أنها عدم استقرار انفعالي، بل وعلى العكس هي ناتجة عن طريق الدماغ نحو النضوج وبالتالي ميله إلى استغلال الكفاءات الجديدة التي تتكون لديه.

وبالتالي كل هذه التغيرات على مستوى الدماغ من المفترض أن نعرفها ونتقبلها، التقبل لا يعني أن نفتح المجال أمام الخطأ ولكن محاولة البحث عن الأبعاد الحقيقية لسلوكياتهم عوض تأكيدها على أنها سلبية فقط. فالمراهق بصفة عامة حتى يتمكن من تطوير ذاته وبناء تصورات مستقبلية سليمة يجب عليه في البداية أن: يطور، يفهم، يقيم وفي الأخير يكون ذاته، وكل هذا يكون من خلال استعمال هذه العمليات في كل علاقاته (علاقة الأبوين والأبناء، العلاقات الأسرية بصفة عامة، العلاقات

الاجتماعية، وعلاقته مع ذاته)، فبالتالي إذا تميزت هذه العلاقات بالتوتر: ليس لأنه موجود فعلا، ولكن التفكير الحديث يرى أنها يجب أن تكون موجودة دون الاعتماد على دلال واقعية ولكن بالاستناد على معايير نسبية، بالتالي لا نتعجب من سلوكيات المراهقين بل بالعكس هي برهان على فهمهم لمعنى المنطق، فإذا قمنا بإقناعهم أنهم: ينتمون إلى مرحلة المراهقة، مرحلة عدم الاستقرار الوجداني، مرحلة حب الاستكشاف، والأخطر من ذلك مرحلة المشكلات النفسية، فكيف لنا أن نتوقع منهم عكس هذا، فأي إنسان مهما كانت المرحلة العمرية التي ينتمي إليها فإنه بالضرورة يسعى إلى الانتماء إلى مجموعة، والمراهق لا يخرج عن هذه القاعدة.

ولكن إذ قمنا بالتحليل بأسلوب عادل، فيمكن أن نصل إلى فكرة أنه كان لنا دور في الوضع الحالي فالانتقاد السلبي في أغلب الأحيان ينتج عنه سلوكيات سلبية، فما بالنا إذا كانت مبنية على أسس غير موضوعية بل لأغراض بحثية فقط: فالمراهقة مرحلة غير موجودة فالإنسان يمر بالطفولة، الشباب، الكهولة ثم الشيخوخة باختلاف الثقافات وباختلاف الديانات، فالمراهقة مصطلح طور لأغراض بحثية تعيينا لفئة الشباب المتمدرسين، فهل هذا أمر سلبي، لا بالعكس لكن المجتمع يحكم من حيث عطائه للمجتمع فينظر إليه كعبء عوض أن ينظر إليه على أن استثمارا للمستقبل، وأما عن عدم الاستقرار الوجداني وحب الاستكشاف ما هو إلا دليل على النمو السليم لعقله فعوض قمعه يجب علينا توجيهه في الطريق الصحيح ليس بالنقد السالب ولكن بالنقد البناء، ولا نستغرب منه عند خروجه من هذه المرحلة أن يكون غير ناضج فنحن وراء ذلك.

وأخيرا إن الحديث عن المشكلات النفسية موضوع جد طويل ولكن خلاصة القول فيه أن الصحة النفسية أمر نسبي في حياة كل فرد، والتغيير مهما كانت فترته يولد الاضطراب ليس كعامل مرضي ولكن كعامل مساعد على التأقلم، والأهم من ذلك النظرة للأمور هي التي تعطيها طابعها الإشكالي، فمن الطبيعي أن يمر المراهق بمشكلات نفسية في طريقه إلى إيجاد ذاته وإلى اكتمال نضجه، ولكن المشكلة الأساسية في تركزنا عليه على أنها أمور غير طبيعية ويجب علينا أن ندرسها أو حتى أن نقمعها، فحدتها لا تكون بوجودها ولكن تأكيدنا عليها بأنها مشكلة.

الملحق رقم (3): الأدوات المستخدمة في الدراسة (مقياس تقدير الذات لروزنبارغ Rosenberg و مقياس الصحة النفسية المعدل SCL-90-R).

جامعة الجزائر (2)

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.....

في إطار الإعداد لدراسة للحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد والصحة النفسية سنعرض على سيادتكم استمارتين تتعلق بمواقف من الحياة، والمطلوب منكم هو قراءتها بتمعن ثم اختيار إجابة واحدة فقط لكل سؤال وذلك بوضع إشارة أمام الخيار الذي ترونه الأنسب إليكم.

ونحيطكم علما أن إجابتكم ستحاط بالسرية التامة وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى ذلك نعلمكم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظركم بدقة.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدم لكم بخالص الشكر والامتنان على تعاونكم معنا لإثراء البحث العلمي.

البيانات الشخصية:

السن :

الجنس:

السنة والشعبة:

المؤسسة التربوية:

الإستمارة (1): مقياس تقدير الذات لروزنبارغ Rosenberg.

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك، ضع اشارة (×) أمام المكان الذي يناسبك حيث تبين مدى موافقتك على العبارة التي تصفك كما ترى نفسك. أجب على كل عبارة بصدق، ليس هناك أجوبة صحيحة وأخرى خاطئة للعبارات، تصف نفسك كما تراها أنت وليس كما يرغب الآخرون أن تكون، يجب أن تفكر في كل عبارة على حدى وأن تجيب بدقة على مدى موافقتك على كل عبارة.

الرقم	العبارات	أرفض	أرفض تماما	أوافق	أوافق تماما
01	على العموم أنا راض عن نفسي.				
02	في بعض الاحيان افكر بانني لست كفؤا على الاطلاق.				
03	اشعر ان لدي عددا من الخصائص الجيدة.				
04	أنا قادر على القيام بالأشياء مثلما يستطيع ذلك معظم الناس.				
05	انا متأكد أحيانا من إحساسي بأنني شخص عديم الفائدة.				
06	أشعر بأنني لا أملك ما أعتز به.				
07	أشعر أنني شخص له قيمة على الأقل مقارنة بالآخرين.				
08	أتمنى لو أنني استطعت احترام نفسي أكثر.				
09	أميل إلى الشعور بأنني شخص فاشل.				
10	لدي اتجاه إيجابي نحو نفسي.				

الاستمارة (2): مقياس الصحة النفسية المعدل SCL-90-R.

التعليمة:

الرجاء التكرم بالإجابة وذلك بوضع علامة (×) تحت الإجابة المناسبة لوجهة نظرك حول وجود هذه المشاكل، حيث يوجد أمامك عدد من المشكلات التي قد تعاني منها أو لا.

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	الصداع المستمر					
2	النرفزة والارتعاش					
3	حدوث أفكار سيئة					
4	الدوخان مع الاصفرار					
5	فقدان الرغبة أو الاهتمام الجنسي					
6	الرغبة في انتقاد الآخرين					
7	الاعتقاد بأن الآخرين يسيطرون على أفكاري					
8	أعتقد بأن الآخرين مسؤولين عن مشاكلي					
9	الصعوبة في تذكر الأشياء					
10	الانزعاج بسبب الإهمال وعدم النظافة					
11	يسهل استثارتي بسهولة					
12	الألم في الصدر والقلب					
13	الخوف من الأماكن العامة والشوارع					
14	الشعور بالبطيء وفقدان الطاقة					
15	تراودني أفكار للتخلص من الحياة					
16	أسمع أصوات لا يسمعها الآخرون					
17	أشعر بالارتجاف					
18	عدم الثقة بالآخرين					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
19	فقدان الشهية					
20	البكاء بسهولة					
21	الخجل وصعوبة التعامل مع الآخرين					
22	أشعر بأني مقبوض أو ممسوك أو مكبل					
23	الخوف فجأة وبدون سبب محدد					
24	عدم المقدرة على التحكم في الغضب					
25	أخاف أن أخرج من البيت					
26	نقد الذات لعمل بعض الأشياء					
27	الألم في أسفل الظهر					
28	أشعر بأن الأمور لا تسير على ما يرام					
29	أشعر بالوحدة					
30	أشعر بالحزن (الاكتئاب)					
31	الانزعاج على الأشياء بشكل كبير					
32	فقدان الأهمية بالأشياء					
33	الشعور بالخوف					
34	أشعر بأنه يسهل إيذائي					
35	اطلاع الآخرين على أفكاري الخاصة بسهولة					
36	الشعور بأن الأخرين لا يفهمونني					
37	الشعور بأن الآخرين غير ودودين					
38	أعمل الأشياء ببطيء شديد					
39	زيادة ضربات القلب					
40	ينتابني غثيان واضطرابات في المعدة					
41	مقارنة بالآخرين أشعر بأني أقل قيمة منهم					
42	عضلاتي تتشنج					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
43	أشعر بأنني مراقب من قبل الآخرين					
44	صعوبة النوم					
45	أفحص ما أقوم به عدة مرات					
46	أجد صعبة في اتخاذ القرارات					
47	الخوف من السفر					
48	صعوبة التنفس					
49	السخونة والبرودة في جسمي					
50	أتجنب أشياء معينة					
51	الشعور بعدم القدرة على التفكير					
52	الخدر والنمنمة في الجسم					
53	الشعور بانغلاق الحلق وعدم المقدرة على البلع					
54	فقدان الأمل في المستقبل					
55	صعوبة التركيز					
56	ضعف عام في أعضاء جسمي					
57	أشعر بالتوتر					
58	الشعور بالثقل باليدين والرجلين					
59	الخوف من الموت					
60	الإفراط في النوم					
61	أشعر بالضيق عند وجود الآخرين ومراقبتهم لي					
62	توجد عندي أفكار غريبة					
63	أشعر بالرغبة في إيذاء الآخرين					
64	أسيقظ من النوم مبكرا					
65	إعادة نفس الأشياء عدة مرات					
66	أعاني من النوم المتقطع والمزعج					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
67	الرغبة في تكسير وتحطيم الأشياء					
68	توجد لدي أفكار غير موجودة عند الآخرين					
69	حساسية زائدة في التعامل مع الآخرين					
70	الخوف من التواجد في التجمعات البشرية					
71	كل شيء يحتاج إلى مجهود كبير					
72	أشعر بحالات من الخوف والتعب					
73	أشعر من الخوف من التواجد في الأماكن العامة					
74	كثرة الدخول في الجدل والنقاش الحاد					
75	أشعر بالنرفزة عندما أكون وحيدا					
76	الآخرون لا يقدرون أعمالي					
77	أشعر بالوحدة حتى عندما أكون مع الناس					
78	الشعر بالضيق وكثرة الحركة					
79	أشعر بأني غير مهم					
80	أشعر بأن أشياء سيئة سوف تحدث لي					
81	الصراخ ورمي الأشياء					
82	أخاف من أن أفقد الوعي أمام الآخرين					
83	أشعر بأن الآخرين سيستغلونني					
84	يزعجني التفكير في الأمور الجنسية					
85	تراودني أفكار بأنه يجب معاقبتي					
86	توجد عندي تخيلات وأفكار غريبة					
87	أعتقد بأنه يوجد خلل في جسمي					
88	أشعر بأني غير قريب وبعيد من الآخرين					
89	الشعور بالذنب					
90	عندي مشكلة في نفسي					

الملحق رقم (4): نتائج صدق وثبات مقياس الصحة النفسية.

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الأول ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_مقياس_1البعد النفسية_لصحة	1_سؤ	4_سؤ	11_سؤ	29_سؤ	40_سؤ	42_سؤ	48_سؤ	49_سؤ	52_سؤ	58_سؤ	71_سؤ
ال_مقياس_1البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	1	,630**	,554**	,409**	,611**	,751**	,669**	,694**	,592**	,659**	,670**	,438**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
1_سؤ	Corrélation de Pearson	,630**	1	,318**	,222*	,302**	,310**	,568**	,355**	,283**	,318**	,377**	,204*
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,025	,002	,002	,000	,000	,004	,001	,000	,039
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
4_سؤ	Corrélation de Pearson	,554**	,318**	1	,193	,207*	,333**	,289**	,276**	,309**	,320**	,255**	,197*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,052	,037	,001	,003	,005	,002	,001	,010	,048
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
11_سؤ	Corrélation de Pearson	,409**	,222*	,193	1	,120	,127	,123	,126	,051	,348**	,104	,219*
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,052		,231	,202	,218	,208	,609	,000	,299	,027
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
29_سؤ	Corrélation de Pearson	,611**	,302**	,207*	,120	1	,461**	,271**	,479**	,343**	,291**	,329**	,259**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,037	,231		,000	,006	,000	,000	,003	,001	,009
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
40_سؤ	Corrélation de Pearson	,751**	,310**	,333**	,127	,461**	1	,471**	,661**	,485**	,462**	,490**	,189

	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,001	,202	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,057
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_42	Corrélation de Pearson	,669**	,568**	,289**	,123	,271**	,471**	1	,374**	,290**	,365**	,492**	,268**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,218	,006	,000		,000	,003	,000	,000	,006
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_48	Corrélation de Pearson	,694**	,355**	,276**	,126	,479**	,661**	,374**	1	,407**	,366**	,463**	,127
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,208	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,203
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_49	Corrélation de Pearson	,592**	,283**	,309**	,051	,343**	,485**	,290**	,407**	1	,326**	,380**	,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,002	,609	,000	,000	,003	,000		,001	,000	,442
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_52	Corrélation de Pearson	,659**	,318**	,320**	,348**	,291**	,462**	,365**	,366**	,326**	1	,399**	,158
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,000	,003	,000	,000	,000	,001		,000	,113
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_58	Corrélation de Pearson	,670**	,377**	,255**	,104	,329**	,490**	,492**	,463**	,380**	,399**	1	,275**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,010	,299	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,005
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_71	Corrélation de Pearson	,438**	,204*	,197*	,219*	,259**	,189	,268**	,127	,077	,158	,275**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,048	,027	,009	,057	,006	,203	,442	,113	,005	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثاني ومجموع بعد.

Corrélations

		ال_مقياس_2البع النفسية_صحة	3_سؤ	9_سؤ	10_سؤ	28_سؤ	38_سؤ	45_سؤ	46_سؤ	51_سؤ	55_سؤ	65_سؤ
_مقياس_2البع النفسية_الصحة	Corrélation de Pearson	1	,522**	,402**	,592**	,526**	,546**	,468**	,545**	,590**	,669**	,568**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
3_سؤ	Corrélation de Pearson	,522**	1	,200*	,118	,309**	,088	,174	,204*	,248*	,233*	,299**
	Sig. (bilatérale)	,000		,044	,237	,002	,381	,080	,040	,012	,019	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
9_سؤ	Corrélation de Pearson	,402**	,200*	1	,199*	,092	,249*	-,001	,069	,215*	,093	,178
	Sig. (bilatérale)	,000	,044		,045	,360	,012	,990	,493	,030	,354	,074
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
10_سؤ	Corrélation de Pearson	,592**	,118	,199*	1	,174	,303**	,282**	,311**	,101	,283**	,279**
	Sig. (bilatérale)	,000	,237	,045		,080	,002	,004	,001	,314	,004	,004
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
28_سؤ	Corrélation de Pearson	,526**	,309**	,092	,174	1	,261**	,063	,303**	,247*	,364**	,082
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,360	,080		,008	,532	,002	,012	,000	,414
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

سؤ_38	Corrélation de Pearson	,546**	,088	,249*	,303**	,261**	1	,194	,145	,277**	,284**	,207*
	Sig. (bilatérale)	,000	,381	,012	,002	,008		,051	,145	,005	,004	,037
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_45	Corrélation de Pearson	,468**	,174	-,001	,282**	,063	,194	1	,160	,095	,229*	,241*
	Sig. (bilatérale)	,000	,080	,990	,004	,532	,051		,109	,341	,021	,015
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_46	Corrélation de Pearson	,545**	,204*	,069	,311**	,303**	,145	,160	1	,253*	,350**	,163
	Sig. (bilatérale)	,000	,040	,493	,001	,002	,145	,109		,010	,000	,101
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_51	Corrélation de Pearson	,590**	,248*	,215*	,101	,247*	,277**	,095	,253*	1	,549**	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,030	,314	,012	,005	,341	,010		,000	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_55	Corrélation de Pearson	,669**	,233*	,093	,283**	,364**	,284**	,229*	,350**	,549**	1	,295**
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,354	,004	,000	,004	,021	,000	,000		,003
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_65	Corrélation de Pearson	,568**	,299**	,178	,279**	,082	,207*	,241*	,163	,302**	,295**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,074	,004	,414	,037	,015	,101	,002	,003	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثالث ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_مقياس_3البعد النفسية_لصحة	6_سؤ	21_سؤ	34_سؤ	36_سؤ	37_سؤ	41_سؤ	61_سؤ	69_سؤ	73_سؤ
ال_مقياس_3البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	1	,425**	,555**	,677**	,638**	,555**	,521**	,612**	,531**	,404**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
6_سؤ	Corrélation de Pearson	,425**	1	,113	,155	,246*	,208*	,026	,070	,297**	-,008
	Sig. (bilatérale)	,000		,259	,121	,013	,036	,795	,482	,002	,938
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
21_سؤ	Corrélation de Pearson	,555**	,113	1	,423**	,262**	,165	,182	,348**	,068	,125
	Sig. (bilatérale)	,000	,259		,000	,008	,096	,067	,000	,497	,210
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
34_سؤ	Corrélation de Pearson	,677**	,155	,423**	1	,321**	,227*	,255**	,337**	,252*	,322**
	Sig. (bilatérale)	,000	,121	,000		,001	,022	,010	,001	,011	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
36_سؤ	Corrélation de Pearson	,638**	,246*	,262**	,321**	1	,417**	,315**	,340**	,239*	-,037

	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,008	,001		,000	,001	,000	,016	,711
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_37	Corrélation de Pearson	,555**	,208*	,165	,227*	,417**	1	,215*	,198*	,289**	,059
	Sig. (bilatérale)	,000	,036	,096	,022	,000		,030	,046	,003	,553
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_41	Corrélation de Pearson	,521**	,026	,182	,255**	,315**	,215*	1	,215*	,135	,281**
	Sig. (bilatérale)	,000	,795	,067	,010	,001	,030		,030	,175	,004
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_61	Corrélation de Pearson	,612**	,070	,348**	,337**	,340**	,198*	,215*	1	,201*	,210*
	Sig. (bilatérale)	,000	,482	,000	,001	,000	,046	,030		,043	,034
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_69	Corrélation de Pearson	,531**	,297**	,068	,252*	,239*	,289**	,135	,201*	1	,132
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,497	,011	,016	,003	,175	,043		,185
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_73	Corrélation de Pearson	,404**	-,008	,125	,322**	-,037	,059	,281**	,210*	,132	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,938	,210	,001	,711	,553	,004	,034	,185	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الرابع ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_مقياس_4البعد النفسية_لصحة	سؤ_2	سؤ_5	سؤ_14	سؤ_15	سؤ_20	سؤ_22	سؤ_26	سؤ_27	سؤ_28	سؤ_30	سؤ_31	سؤ_32	سؤ_54
ا_مقياس_4البعد النفسية_لصحة	Corrélation de Pearson	1	,529**	,216*	,654**	,569**	,571**	,648**	,552**	,490**	,686**	,703**	,636**	,638**	,499**
	Sig. (bilatérale)		,000	,029	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_2	Corrélation de Pearson	,529**	1	-,169	,284**	,340**	,267**	,309**	,108	,207*	,214*	,263**	,245*	,406**	,327**
	Sig. (bilatérale)	,000		,089	,004	,000	,007	,002	,282	,037	,031	,008	,013	,000	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_5	Corrélation de Pearson	,216*	-,169	1	,069	,112	,062	,176	,080	,027	,234*	,043	,034	,081	,016
	Sig. (bilatérale)	,029	,089		,491	,264	,534	,077	,422	,790	,018	,668	,732	,420	,870
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_14	Corrélation de Pearson	,654**	,284**	,069	1	,322**	,387**	,336**	,235*	,414**	,365**	,389**	,349**	,388**	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,491		,001	,000	,001	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,003
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_15	Corrélation de Pearson	,569**	,340**	,112	,322**	1	,263**	,268**	,171	,113	,388**	,393**	,281**	,224*	,387**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,264	,001		,008	,006	,086	,260	,000	,000	,004	,023	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_20	Corrélation de Pearson	,571**	,267**	,062	,387**	,263**	1	,226*	,229*	,259**	,242*	,389**	,465**	,188	,051
	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,534	,000	,008		,023	,021	,009	,014	,000	,000	,058	,609
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_22	Corrélation de Pearson	,648**	,309**	,176	,336**	,268**	,226*	1	,581**	,113	,434**	,403**	,252*	,433**	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,077	,001	,006	,023		,000	,259	,000	,000	,011	,000	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

سؤ_26	Corrélation de Pearson	,552**	,108	,080	,235*	,171	,229*	,581**	1	,072	,323**	,399**	,389**	,257**	,274**
	Sig. (bilatérale)	,000	,282	,422	,018	,086	,021	,000		,473	,001	,000	,000	,009	,005
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_27	Corrélation de Pearson	,490**	,207*	,027	,414**	,113	,259**	,113	,072	1	,391**	,325**	,319**	,293**	,065
	Sig. (bilatérale)	,000	,037	,790	,000	,260	,009	,259	,473		,000	,001	,001	,003	,514
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_28	Corrélation de Pearson	,686**	,214*	,234*	,365**	,388**	,242*	,434**	,323**	,391**	1	,477**	,377**	,366**	,342**
	Sig. (bilatérale)	,000	,031	,018	,000	,000	,014	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_30	Corrélation de Pearson	,703**	,263**	,043	,389**	,393**	,389**	,403**	,399**	,325**	,477**	1	,427**	,423**	,274**
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,668	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000		,000	,000	,005
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_31	Corrélation de Pearson	,636**	,245*	,034	,349**	,281**	,465**	,252*	,389**	,319**	,377**	,427**	1	,368**	,114
	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,732	,000	,004	,000	,011	,000	,001	,000	,000		,000	,254
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_32	Corrélation de Pearson	,638**	,406**	,081	,388**	,224*	,188	,433**	,257**	,293**	,366**	,423**	,368**	1	,316**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,420	,000	,023	,058	,000	,009	,003	,000	,000	,000		,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_54	Corrélation de Pearson	,499**	,327**	,016	,289**	,387**	,051	,302**	,274**	,065	,342**	,274**	,114	,316**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,870	,003	,000	,609	,002	,005	,514	,000	,005	,254	,001	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الخامس ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_مقياس_5البعد النفسية_لصحة	12_سؤ	17_سؤ	23_سؤ	33_سؤ	39_سؤ	57_سؤ	72_سؤ	79_سؤ	80_سؤ	86_سؤ
ا_مقياس_5البعد النفسية_لصحة	Corrélation de Pearson	1	,679**	,703**	,734**	,679**	,638**	,684**	,594**	,380**	,533**	,672**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
12_سؤ	Corrélation de Pearson	,679**	1	,429**	,399**	,334**	,520**	,422**	,301**	,168	,277**	,433**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,002	,092	,005	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
17_سؤ	Corrélation de Pearson	,703**	,429**	1	,583**	,473**	,437**	,477**	,285**	,045	,303**	,419**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,004	,657	,002	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
23_سؤ	Corrélation de Pearson	,734**	,399**	,583**	1	,558**	,353**	,506**	,410**	,134	,257**	,407**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,181	,009	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
33_سؤ	Corrélation de Pearson	,679**	,334**	,473**	,558**	1	,330**	,461**	,473**	,167	,215*	,301**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000		,001	,000	,000	,093	,030	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
39_سؤ	Corrélation de Pearson	,638**	,520**	,437**	,353**	,330**	1	,421**	,213*	,125	,253*	,390**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001		,000	,031	,211	,010	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
57_سؤ	Corrélation de Pearson	,684**	,422**	,477**	,506**	,461**	,421**	1	,432**	,160	,173	,277**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,108	,083	,005
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_72	Corrélation de Pearson	,594**	,301**	,285**	,410**	,473**	,213*	,432**	1	,179	,183	,291**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,004	,000	,000	,031	,000		,071	,066	,003
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_79	Corrélation de Pearson	,380**	,168	,045	,134	,167	,125	,160	,179	1	,220*	,205*
	Sig. (bilatérale)	,000	,092	,657	,181	,093	,211	,108	,071		,026	,039
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_80	Corrélation de Pearson	,533**	,277**	,303**	,257**	,215*	,253*	,173	,183	,220*	1	,430**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,002	,009	,030	,010	,083	,066	,026		,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_86	Corrélation de Pearson	,672**	,433**	,419**	,407**	,301**	,390**	,277**	,291**	,205*	,430**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,005	,003	,039	,000	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد السادس ومجموع بعد.

Corrélations

		النفسية_الصحة_مقياس_6البعد	س13_	س24_	س63_	س67_	س74_	س81_
ال_مقياس_6البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	1	,295**	,594**	,481**	,777**	,592**	,704**
	Sig. (bilatérale)		,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102
س13_	Corrélation de Pearson	,295**	1	-,042	,030	,137	,071	,074
	Sig. (bilatérale)	,003		,675	,765	,168	,481	,458
	N	102	102	102	102	102	102	102
س24_	Corrélation de Pearson	,594**	-,042	1	,129	,321**	,281**	,300**
	Sig. (bilatérale)	,000	,675		,195	,001	,004	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102
س63_	Corrélation de Pearson	,481**	,030	,129	1	,222*	,216*	,239*
	Sig. (bilatérale)	,000	,765	,195		,025	,029	,016
	N	102	102	102	102	102	102	102
س67_	Corrélation de Pearson	,777**	,137	,321**	,222*	1	,281**	,604**
	Sig. (bilatérale)	,000	,168	,001	,025		,004	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102
س74_	Corrélation de Pearson	,592**	,071	,281**	,216*	,281**	1	,130
	Sig. (bilatérale)	,000	,481	,004	,029	,004		,191
	N	102	102	102	102	102	102	102
س81_	Corrélation de Pearson	,704**	,074	,300**	,239*	,604**	,130	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,458	,002	,016	,000	,191	
	N	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد السابع ومجموع بعد.

Corrélations

		ال_مقياس_7البعد النفسية_صحة	25_سؤ	47_سؤ	50_سؤ	70_سؤ	75_سؤ	78_سؤ	82_سؤ
ا_مقياس_7البعد النفسية_لصحة	Corrélation de Pearson	1	,370**	,241*	,539**	,591**	,540**	,655**	,636**
	Sig. (bilatérale)		,000	,015	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
25_سؤ	Corrélation de Pearson	,370**	1	,332**	,031	,221*	-,039	,166	,066
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,759	,025	,700	,095	,508
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
47_سؤ	Corrélation de Pearson	,241*	,332**	1	-,150	,032	-,026	,021	,121
	Sig. (bilatérale)	,015	,001		,133	,753	,796	,834	,226
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
50_سؤ	Corrélation de Pearson	,539**	,031	-,150	1	,179	,180	,339**	,215*
	Sig. (bilatérale)	,000	,759	,133		,071	,070	,001	,030
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
70_سؤ	Corrélation de Pearson	,591**	,221*	,032	,179	1	,228*	,174	,245*
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,753	,071		,021	,080	,013
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
75_سؤ	Corrélation de Pearson	,540**	-,039	-,026	,180	,228*	1	,181	,217*
	Sig. (bilatérale)	,000	,700	,796	,070	,021		,069	,028
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
78_سؤ	Corrélation de Pearson	,655**	,166	,021	,339**	,174	,181	1	,337**
	Sig. (bilatérale)	,000	,095	,834	,001	,080	,069		,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102
82_سؤ	Corrélation de Pearson	,636**	,066	,121	,215*	,245*	,217*	,337**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,508	,226	,030	,013	,028	,001	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثامن ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_الصحة_مقياس_8البعد لنفسية	8_سؤ	18_سؤ	43_سؤ	68_سؤ	76_سؤ	83_سؤ
النفسية_الصحة_مقياس_8البعد	Corrélation de Pearson	1	,610**	,545**	,782**	,628**	,597**	,520**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102
8_سؤ	Corrélation de Pearson	,610**	1	,190	,408**	,243*	,225*	,188
	Sig. (bilatérale)	,000		,056	,000	,014	,023	,058
	N	102	102	102	102	102	102	102
18_سؤ	Corrélation de Pearson	,545**	,190	1	,317**	,276**	,071	,112
	Sig. (bilatérale)	,000	,056		,001	,005	,480	,263
	N	102	102	102	102	102	102	102
43_سؤ	Corrélation de Pearson	,782**	,408**	,317**	1	,390**	,448**	,297**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,000	,000	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102
68_سؤ	Corrélation de Pearson	,628**	,243*	,276**	,390**	1	,263**	,152
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,005	,000		,008	,128
	N	102	102	102	102	102	102	102
76_سؤ	Corrélation de Pearson	,597**	,225*	,071	,448**	,263**	1	,205*
	Sig. (bilatérale)	,000	,023	,480	,000	,008		,039
	N	102	102	102	102	102	102	102
83_سؤ	Corrélation de Pearson	,520**	,188	,112	,297**	,152	,205*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,058	,263	,002	,128	,039	
	N	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد التاسع ومجموع بعد.

Corrélations

		ا_مقياس_9البعد النفسية_لصحة	سؤ_7	سؤ_16	سؤ_35	سؤ_62	سؤ_77	سؤ_84	سؤ_85	سؤ_87	سؤ_88	سؤ_90
ا_مقياس_9البعد النفسية_لصحة	Corrélation de Pearson	1	,447**	,382**	,115	,654**	,586**	,287**	,383**	,678**	,572**	,596**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,251	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_7	Corrélation de Pearson	,447**	1	-,038	,081	,282**	,184	,008	,287**	,271**	,058	,184
	Sig. (bilatérale)	,000		,705	,417	,004	,064	,939	,003	,006	,565	,064
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_16	Corrélation de Pearson	,382**	-,038	1	,018	,213*	,212*	-,110	,041	,212*	-,002	,312**
	Sig. (bilatérale)	,000	,705		,859	,032	,032	,272	,683	,033	,981	,001
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_35	Corrélation de Pearson	,115	,081	,018	1	-,070	-,181	-,230*	,010	,038	-,102	,095
	Sig. (bilatérale)	,251	,417	,859		,483	,068	,020	,923	,703	,306	,340
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_62	Corrélation de Pearson	,654**	,282**	,213*	-,070	1	,276**	,051	,137	,447**	,265**	,451**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,032	,483		,005	,610	,171	,000	,007	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_77	Corrélation de Pearson	,586**	,184	,212*	-,181	,276**	1	,200*	,071	,333**	,397**	,219*
	Sig. (bilatérale)	,000	,064	,032	,068	,005		,044	,476	,001	,000	,027
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

سؤ_84	Corrélation de Pearson	,287**	,008	-,110	-,230*	,051	,200*	1	,	-,007	,160	-,082
									140			
	Sig. (bilatérale)	,003	,939	,272	,020	,610	,044		,160	,946	,109	,413
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_85	Corrélation de Pearson	,383**	,287**	,041	,010	,137	,071	,140	1	,107	,131	-,027
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,683	,923	,171	,476	,160		,284	,189	,787
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_87	Corrélation de Pearson	,678**	,271**	,212*	,038	,447**	,333**	-,007	,107	1	,429**	,384**
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,033	,703	,000	,001	,946	,284		,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_88	Corrélation de Pearson	,572**	,058	-,002	-,102	,265**	,397**	,160	,131	,429**	1	,252*
	Sig. (bilatérale)	,000	,565	,981	,306	,007	,000	,109	,189	,000		,011
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
سؤ_90	Corrélation de Pearson	,596**	,184	,312**	,095	,451**	,219*	-,082	-,027	,384**	,252*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,064	,001	,340	,000	,027	,413	,787	,000	,011	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد العاشر ومجموع بعد.

Corrélations

		_مقياس_10البعد النفسية_الصحة	19_سؤ	44_سؤ	53_سؤ	59_سؤ	60_سؤ	64_سؤ	66_سؤ	89_سؤ
ال_مقياس_10البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	1	,555**	,638**	,561**	,552**	,363**	,372**	,643**	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
19_سؤ	Corrélation de Pearson	,555**	1	,400**	,293**	,152	-,040	,101	,291**	,203*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,003	,128	,690	,310	,003	,040
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
44_سؤ	Corrélation de Pearson	,638**	,400**	1	,280**	,153	,023	,107	,543**	,211*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,004	,125	,817	,283	,000	,033
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
53_سؤ	Corrélation de Pearson	,561**	,293**	,280**	1	,104	,166	,081	,294**	,251*
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,004		,298	,096	,417	,003	,011
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
59_سؤ	Corrélation de Pearson	,552**	,152	,153	,104	1	,183	,153	,199*	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,128	,125	,298		,065	,125	,045	,002
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
60_سؤ	Corrélation de Pearson	,363**	-,040	,023	,166	,183	1	-,104	,174	,171
	Sig. (bilatérale)	,000	,690	,817	,096	,065		,299	,080	,086
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
64_سؤ	Corrélation de Pearson	,372**	,101	,107	,081	,153	-,104	1	,068	,104
	Sig. (bilatérale)	,000	,310	,283	,417	,125	,299		,495	,299
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
66_سؤ	Corrélation de Pearson	,643**	,291**	,543**	,294**	,199*	,174	,068	1	,161
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,003	,045	,080	,495		,106
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102
89_سؤ	Corrélation de Pearson	,561**	,203*	,211*	,251*	,302**	,171	,104	,161	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,040	,033	,011	,002	,086	,299	,106	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations

		total2	ا_مقياس_1البعد النفسية_لصحة	ال_مقياس_2البع النفسية_صحة	ا_مقياس_3البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_4البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_5البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_6البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_7البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_8البعد النفسية_لصحة	ا_مقياس_9البعد النفسية_لصحة	_مقياس_10البعد النفسية_الصحة
total2	Corrélation de Pearson	1	,869**	,805**	,755**	,881**	,916**	,768**	,785**	,775**	,782**	,774**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_1البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,869**	1	,663**	,545**	,715**	,814**	,669**	,596**	,618**	,599**	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
الص_مقياس_2البع النفسية_حة	Corrélation de Pearson	,805**	,663**	1	,626**	,701**	,694**	,566**	,588**	,551**	,552**	,536**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_3البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,755**	,545**	,626**	1	,665**	,627**	,529**	,611**	,569**	,530**	,482**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_4البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,881**	,715**	,701**	,665**	1	,792**	,623**	,631**	,629**	,624**	,665**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_5البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,916**	,814**	,694**	,627**	,792**	1	,663**	,693**	,649**	,711**	,701**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

ال_مقياس_6البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,768**	,669**	,566**	,529**	,623**	,663**	1	,564**	,615**	,582**	,542**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_7البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,785**	,596**	,588**	,611**	,631**	,693**	,564**	1	,657**	,638**	,557**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_8البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,775**	,618**	,551**	,569**	,629**	,649**	,615**	,657**	1	,649**	,552**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_9البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,782**	,599**	,552**	,530**	,624**	,711**	,582**	,638**	,649**	1	,576**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
ال_مقياس_10البعد النفسية_صحة	Corrélation de Pearson	,774**	,675**	,536**	,482**	,665**	,701**	,542**	,557**	,552**	,576**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102

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

ثبات مقياس الصحة النفسية بحساب معامل الارتباط بيرسون.

Corrélations

		total2	total1
total2	Corrélation de Pearson	1	,710**
	Sig. (bilatérale)		,034
	N	102	102
total1	Corrélation de Pearson	,710**	1
	Sig. (bilatérale)	,034	
	N	102	102

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

ثبات مقياس الصحة النفسية بحساب ألفا كرونباخ.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,975	90

الملحق رقم (5): نتائج صدق وثبات مقياس تقدير الذات.

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الأول ومجموع بعد.

		الذات_تقدير_مقياس_1البعد	1_س	3_س	4_س	7_س	10_س
الذات_تقدير_مقياس_1البعد	Corrélation de Pearson	1	,638**	,548**	,518**	,548**	,609**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102
1_س	Corrélation de Pearson	,638**	1	,225*	,131	,251*	,341**
	Sig. (bilatérale)	,000		,023	,188	,011	,000
	N	102	102	102	102	102	102
3_س	Corrélation de Pearson	,548**	,225*	1	,319**	-,036	,247*
	Sig. (bilatérale)	,000	,023		,001	,722	,012
	N	102	102	102	102	102	102
4_س	Corrélation de Pearson	,518**	,131	,319**	1	,004	,039
	Sig. (bilatérale)	,000	,188	,001		,967	,698
	N	102	102	102	102	102	102
7_س	Corrélation de Pearson	,548**	,251*	-,036	,004	1	,124
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,722	,967		,213
	N	102	102	102	102	102	102
10_س	Corrélation de Pearson	,609**	,341**	,247*	,039	,124	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,012	,698	,213	
	N	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من عبارات البعد الثاني ومجموع بعد.

		الذات_تقدير_مقياس_2البعد	2_س	5_س	6_س	8_س	9_س
الذات_تقدير_مقياس_2البعد	Corrélation de Pearson	1	,574**	,570**	,761**	,722**	,775**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102
2_س	Corrélation de Pearson	,574**	1	,166	,235*	,251*	,330**
	Sig. (bilatérale)	,000		,095	,017	,011	,001
	N	102	102	102	102	102	102
5_س	Corrélation de Pearson	,570**	,166	1	,340**	,179	,418**
	Sig. (bilatérale)	,000	,095		,000	,072	,000
	N	102	102	102	102	102	102
6_س	Corrélation de Pearson	,761**	,235*	,340**	1	,436**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,000		,000	,000
	N	102	102	102	102	102	102
8_س	Corrélation de Pearson	,722**	,251*	,179	,436**	1	,423**
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,072	,000		,000
	N	102	102	102	102	102	102
9_س	Corrélation de Pearson	,775**	,330**	,418**	,551**	,423**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000	,000	
	N	102	102	102	102	102	102

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

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

معاملات الارتباط بين كل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations

		TOTAL1	ا_تقدير_مقياس_1البعد لذات	ا_تقدير_مقياس_2البعد لذات
TOTAL1	Corrélation de Pearson	1	,715**	,877**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	102	102	102
الذات_تقدير_مقياس_1البعد	Corrélation de Pearson	,715**	1	,292**
	Sig. (bilatérale)	,000		,003
	N	102	102	102
الذات_تقدير_مقياس_2البعد	Corrélation de Pearson	,877**	,292**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	
	N	102	102	102

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

ثبات مقياس تقدير الذات بحساب معامل الارتباط بيرسون.

Corrélations

		ا_تقدير_مقياس_1البعد لذات	ا_تقدير_مقياس_2البعد لذات
الذات_تقدير_مقياس_1البعد	Corrélation de Pearson	1	,852**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	102	102
الذات_تقدير_مقياس_2البعد	Corrélation de Pearson	,852**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	102	102

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

ثبات مقياس تقدير الذات بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,853	10

الملحق رقم (6): نتائج الفرضيات الجزئية.

نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الاول التطبيق الذات تقدير	2,4269	134	,36111	,03120
	الثاني التطبيق الذات تقدير	3,2388	134	,30899	,02669

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	التطبيق الذات تقدير - الاول الثاني التطبيق	-,81194	,49021	,04235	-,89570	-,72818	-19,173	133	,000

نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الاول التطبيق النفسية الصحة	1,5289	134	,37337	,03225
	الثاني التطبيق النفسية الصحة	3,3046	134	,27367	,02364

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	التطبيق النفسية الصحة - الاول النفسية الصحة الثاني التطبيق	-1,77579	,42336	,03657	-1,84813	-1,70345	-48,555	133	,000

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الثاني التطبيق الذات تقدير	3,2388	134	,30899	,02669
	الثالث التطبيق الذات تقدير	3,2313	134	,30984	,02677

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	التطبيق الذات تقدير الذات تقدير - الثاني الثالث التطبيق	,00746	,04848	,00419	-,00082	,01575	1,782	133	,077

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	الذات تقدير & الثاني التطبيق الذات تقدير الثالث التطبيق	134	,988	,000

نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الثاني التطبيق النفسية الصحة	3,3046	134	,27367	,02364
	الثالث التطبيق النفسية الصجة	3,3012	134	,27017	,02334

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur			
Paire 1	النفسية الصحة - الثاني التطبيق النفسية الصجة الثالث التطبيق	,00348	,02302	,00199	-,00045	,00742	1,751	133	,082

نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	الصجة & الثاني التطبيق النفسية الصحة الثالث التطبيق النفسية	134	,996	,000

نتائج الفرضية الجزئية السابعة.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاول التطبيق الذات تقدير	ذكر	78	2,4103	,38766	,04389
	أنثى	56	2,4500	,32249	,04309
الاول التطبيق النفسية الصحة	ذكر	78	1,5369	,38147	,04319
	أنثى	56	1,5177	,36493	,04877

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير الاول التطبيق	Hypothèse de variances égales	2,313	,131	-,627	132	,532	-,03974	,06339	-,16514	,08565
	Hypothèse de variances inégales			-,646	129,081	,519	-,03974	,06151	-,16145	,08196
النفسية الصحة الاول التطبيق	Hypothèse de variances égales	,192	,662	,293	132	,770	,01924	,06562	-,11057	,14904
	Hypothèse de variances inégales			,295	121,662	,768	,01924	,06514	-,10973	,14820

نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الثاني التطبيق الذات تقدير	ذكر	78	3,2628	,25232	,02857
	أنثى	56	3,2054	,37388	,04996
الثاني التطبيق النفسية الصحة	ذكر	78	3,2855	,26506	,03001
	أنثى	56	3,3313	,28550	,03815

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير الثاني التطبيق	Hypothèse de variances égales	6,484	,012	1,062	132	,290	,05746	,05409	-,04954	,16447
	Hypothèse de variances inégales			,998	89,977	,321	,05746	,05755	-,05688	,17180
النفسية الصحة الثاني التطبيق	Hypothèse de variances égales	,194	,660	-,957	132	,340	-,04588	,04795	-,14073	,04897
	Hypothèse de variances inégales			-,945	113,176	,347	-,04588	,04854	-,14205	,05029

نتائج الفرضية الجزئية التاسعة.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الثالث التطبيق الذات تقدير	ذكر	78	3,2590	,24834	,02812
	أنثى	56	3,1929	,37845	,05057
الثالث التطبيق النفسية الصحة	ذكر	78	3,2848	,26249	,02972
	أنثى	56	3,3240	,28131	,03759

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات تقدير الثالث التطبيق	Hypothèse de variances égales	7,496	,007	1,221	132	,224	,06612	,05417	-,04104	,17327
	Hypothèse de variances inégales			1,143	88,239	,256	,06612	,05786	-,04887	,18110
النفسية الصحة الثالث التطبيق	Hypothèse de variances égales	,094	,760	-,828	132	,409	-,03925	,04738	-,13297	,05447
	Hypothèse de variances inégales			-,819	113,557	,414	-,03925	,04792	-,13419	,05569