



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

## الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات

دراسة ميدانية على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة

ياسمين عمر حلاوة

إشراف

الدكتور محمد عماد سعدة

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

1437-1436هـ

2016-2015م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ قَالَ رَبِّ اغْفِرْ لِي وَهَبْ لِي مُلْكًا لَا يَنْبَغِي لِأَحَدٍ

مَنْ بَعْدِي إِنَّكَ أَنْتَ الْوَهَّابُ ﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(سورة ص، 35)

## شكر وتقدير

أقدم بحالص الشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور محمد عماد سعدا على ما قدمه لي من

عون كبير، فلم يبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم هذه الدراسة، وتقديم النصح

والإرشاد فأشكره كل الشكر على تشجيعه ومؤازرته طوال فترة الدراسة.

كما أشكر أساتذتي الكرام محكمي أدوات الدراسة في كلية التربية.

و لجميع إداريي ومعلمي وطلاب المرحلة الثانوية المهنية في محافظة دمشق على ما قدموه من

تسهيلات لأنهي هذه الدراسة كل الشكر.

ولن أنسى أن أقدم بالشكر والامتنان إلى عائلي وأحبائي وأصدقائي ورفاقي لمساندتهم ودعمهم

المادي والمعنوي لي.

لكم جميعاً أقدم هذا العمل المتواضع ولكل من يسعى بصدق..

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ت	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
د	فهرس الملاحق
9-1	<b>الفصل الأول- مشكلة الدراسة</b>
2	مقدمة الدراسة
3	أولاً- مشكلة الدراسة
5	ثانياً- أهمية الدراسة
5	ثالثاً- أهداف الدراسة
6	رابعاً- فرضيات الدراسة
6	خامساً- منهج الدراسة
6	سادساً- أدوات الدراسة
7	سابعاً- حدود الدراسة
7	ثامناً- مجتمع الدراسة
7	تاسعاً- عينة الدراسة
7	عاشراً- تعريفات الدراسة
9	الحادي عشر- القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة
25-9	<b>الفصل الثاني- الدراسات السابقة</b>
16-10	أولاً- دراسات تتعلق باللاتزان الانفعالي
10	1-1- دراسات عربية.
16	2-1- دراسات أجنبية.
25-17	ثانياً - دراسات تتعلق بتقدير الذات
17	1-2- دراسات عربية.
21	2-2- دراسات أجنبية.
23	ثالثاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

## الفهارس

39-26	<b>الفصل الثالث - الاتزان الانفعالي</b>
27	توطئة
27	أولاً- تعريف الانفعال.
28	ثانياً- تفسير الانفعالات فيزيولوجياً.
30	ثالثاً- الأسس الفيزيولوجية للانفعالات.
32	رابعاً- أنواع الانفعالات.
35	خامساً- مفهوم الاتزان الانفعالي.
36	سادساً- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي.
37	سابعاً- سمات الأفراد المتزنين انفعالياً.
38	ثامناً- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات.
39	تاسعاً- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.
54-40	<b>الفصل الرابع - تقدير الذات والتعليم المهني</b>
51-41	<b>أ. تقدير الذات</b>
41	توطئة
41	أولاً- تعريف تقدير الذات.
41	ثانياً- خصائص تقدير الذات.
42	ثالثاً- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.
43	رابعاً- أثر المدرسة والرفاق على تقدير الذات.
44	خامساً- نمو تقدير الذات وتأثير التنشئة الاسرية على تقدير الذات.
46	سادساً- مستويات تقدير الذات.
50	سابعاً- العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات.
54-52	<b>ب. التعليم المهني</b>
52	توطئة
52	أولاً- أهداف التعليم الفني والمهني.
52	ثانياً- فروع و أقسام التعليم الفني والمهني.
54	ثالثاً- الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الفني والمهني.
70-55	<b>الفصل الخامس - مناهج البحث إجراءات الدراسة الميدانية</b>
56	أولاً- منهج الدراسة
56	ثانياً- مجتمع الدراسة

## الفهارس

56	ثالثاً- عينة الدراسة
58	رابعاً- أدوات الدراسة
58	أ. مقياس الاتزان الانفعالي
65	ب. مقياس تقدير الذات
70	ت. التحصيل الدراسي
70	خامساً- إجراءات التطبيق
83 -71	<b>الفصل السادس- نتائج الدراسة</b>
72	التحقق من فرضيات الدراسة
83	مقترحات الدراسة
84	<b>المراجع</b>
85	أولاً- المراجع العربية
92	ثانياً- المراجع الأجنبية
93	<b>ملاحق الدراسة</b>
104	ملخص الدراسة باللغة العربية
108	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد أفراد المجتمع الأصلي موزعين حسب التخصص الدراسي والجنس.	56
2	عدد أفراد العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي.	57
3	أسماء المدارس التي سُحبت عينة الدراسة منها.	58
4	العبارات التي تم تعديلها من مقياس الاتزان الانفعالي.	60
5	توزع بنود وأبعاد مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية.	60
6	معاملات بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع درجته الكلية.	62
7	معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لكل بعد.	63
8	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس.	63
9	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي.	64
10	البنود التي تم تعديلها من مقياس تقدير الذات.	66
11	توزع بنود وأبعاد مقياس تقدير الذات في صورته النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية.	67
12	معاملات ارتباط بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية.	68
13	معاملات ارتباط بنود أبعاد مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية لكل بعد.	68
14	معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس.	68
15	الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات.	58
16	مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة.	70
17	معامل الارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.	72
18	نتائج اختبار (ت ستيودنت ) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة	73

## الفهارس

	الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمُتغيّر الجنس.	
74	الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية.	19
74	نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغيّر التخصص الدراسي.	20
75	الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغير التحصيل الدراسي.	21
76	نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغيّر التحصيل الدراسي.	22
76	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية.	23
77	نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمُتغير التحصيل الدراسي.	24
78	نتائج اختبار (ت ستودنت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمُتغيّر الجنس.	25
79	الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.	26
79	نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغيّر التخصص الدراسي.	27
80	الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغير التحصيل الدراسي.	28
81	نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمُتغيّر التحصيل الدراسي.	29
81	نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.	30
82	نتائج اختبار "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمُتغير التحصيل الدراسي.	31

## الفهارس

### فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
95	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	1
96	مقياس الاتزان الانفعالي بصورته الأولية.	2
98	مقياس تقدير الذات بصورته الأولية	3
100	مقياس الاتزان الانفعالي بصورته النهائية.	4
102	مقياس تقدير الذات بصورته النهائية	5

## الفصل الأول: مشكلة الدراسة

مقدمة الدراسة.

أولاً- مشكلة الدراسة.

ثانياً- أهمية الدراسة.

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- فرضيات الدراسة.

خامساً- منهج الدراسة.

سادساً- أدوات الدراسة.

سابعاً- حدود الدراسة.

ثامناً- مجتمع الدراسة.

تاسعاً- عينة الدراسة.

عاشراً- تعريفات الدراسة .

الحادي عشر- القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

## مقدمة الدراسة:

تعد الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جوانب حياته اليومية، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكل ما تحمله من عواطف وسلوك وانفعالات مختلفة (Martina, 2010, p12)، فيدخل المراهق بتقلبات كبيرة في المشاعر فهو لا يتحلى بالقدر المناسب من الاتزان، والاتزان الانفعالي لا يكون إلا بين قوتين متضادتين، وطرفين على امتداد واحد كالتضاد بين النهار والليل، والشتاء والصيف، والحياة والموت، والتوازن بهذا المعنى هو الوسطية التي تعني الوقوف بين طرفين في المكان أو الزمان أو الصفات أو الأفعال، وهي عدم الغلو والمبالغة، وهي مفهوم يقترب فيما يخصنا من التوازن والواقعية والاعتدال، بمعنى الاقتراب من القاعدة والبعد عن الشذوذ (Katharina, 2010, p 23).

والاتزان الانفعالي يعني التحكم والسيطرة على الذات، فإذا نظرنا إلى الاتزان الانفعالي أو التوافق الانفعالي من حيث مضمونه التصوري، يتضح لنا أن تحكم الفرد في ذاته وما يتمخض عنه من سيطرة على استجاباته، فالاتزان الانفعالي يأخذ معنى المرونة التي تمكن صاحبها ليس من مواجهة المألوف من المواقف فحسب، بل الجديد منها، بل وتبلغ أحياناً إلى إنتاج الجديد إبداعاً وابتكاراً، إذاً فالاتزان الانفعالي يتجلى في (المرونة)، إذ أن صميم الاتزان الانفعالي ينحصر في هذه المرونة، بحيث يكون لنا أن نتوقع عدم الاتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود كنقيض لهذه المرونة (ريان، 2006، ص5).

إن الشخصية السوية وحالة الاستقرار النفسي غاية ينشد كل شخص الوصول إليها ، فلا بد أن تتكون شخصية الإنسان تكوناً معتدلاً سليماً ، بحيث لا يطغى فيها جانب على حساب جانب آخر ولا يغفل فيها جانب بسبب الاهتمام الزائد بجوانب أخرى غيره وصميم الاتزان الانفعالي ينحصر في المرونة ، بحيث يكون لنا أن نتوقع عدم الاتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود كنقيض لها ، فهذا الصميم هو الذي يتيح للإدراك بالمضي قدماً على طريق التقدم والتطور (Martina, 2010, p23) .

ويعد الاتزان الانفعالي Emotional Balance بمثابة اللب للعملية التوافقية كلها بحيث يصدر عنها كل أشكال التوافق. فالاتزان الانفعالي هو أن يكون لدى الفرد القدرة على التحكم في انفعالاته فلا تظهر بشدة سواء انفعالات الغضب أو الغيرة أو الفرح أو الحب ويظهر بدلاً عنها الحلم وكظم الغيظ وعدم الاهتمام بصغائر الأمور ونحو ذلك، فالشخص المتزن انفعالياً يتصف بقوة الشخصية وبصحة نفسية جيدة، ولديه مهارات انفعالية في التعامل مع الضغوط والأزمات، وإن تحقيق القدر المناسب من الاتزان الانفعالي يساعد على تحسين نظرة المراهق لذاته وتقديره لها، فتقدير الذات من أهم المفاهيم التي شاع انتشارها في الآونة الأخيرة فمنذ سنوات

عديدة والباحثون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات. ويرجع الفضل إلى كل من "مارجريت ميد" (Margert Meed) و"كولي" (Cooley) في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس (الحميدي، 2003، ص2). وتقدير الذات يُعد من الأبعاد المهمة في حياة الفرد التي يعبر فيها عن اعتزازه بنفسه وثقته بها، والذي بدوره ينعكس على أفعاله وسلوكياته في كثير من المواقف والظروف التي يتعرض لها (ملا، 2008، ص22).

بينما يرى كارل بيريرا (Karl perera, 2006) أن الفرد يسعى دائماً لتكوين صورة مثالية عن ذاته من قبله ومن قبل الآخرين، وذلك من خلال تصرفاته وعلاقاته بهم، ويعد الاعتبار الإيجابي للذات حاجة يسعى إليها الفرد، فمن لديه مستوى عالٍ من احترام الذات يكون نظرة إيجابية عن نفسه، والعكس صحيح (Perera, 2006, p 2).

وتعد فترة الدراسة الثانوية من المراحل المهمة في حياة الطلبة ولاسيما أنها تمثل فترة حرجة للانتقال من فترة المراهقة إلى فترة الشباب والرشد، ومن مرحلة الدراسة في نطاق المدرسة إلى مرحلة الدراسة الجامعية والعمل، وبالتالي فإن تمتع الطالب بمقومات الاتزان الانفعالي وتحليه بالقدرة على التحكم بانفعالاته وعواطفه قد تؤثر على تقدير الذات لديه والذي قد يؤثر بدوره على مستوى التحصيل الدراسي لهذا الطالب.

#### أولاً- مشكلة الدراسة:

لم يكن اختيار الباحثة لمشكلة الدراسة الحالية مصادفةً إنما لشعورها بالحاجة الملحة لإجراء مثل هذه الدراسة على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني وخصوصاً أن الطلبة في المرحلة الثانوية يقعون ضمن مرحلة المراهقة، وهي المرحلة التي تتصف بالتقلبات الانفعالية والمزاجية التي تؤثر على الحالة النفسية للمراهق وما تضمنه من رضا المراهق على نفسه و تقديره لذاته.

ونتيجة لعمل الباحثة كمرشدة نفسية في مدارس محافظة دمشق لاحظت وجود شكاوي متكررة من قبل الطلبة تتعلق بمشكلاتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية، الأمر الذي دفع الباحثة إلى التساؤل فيما إذا كان مستوى الاتزان الانفعالي الذي يتحلى به الطلبة يؤثر على تقديرهم لذواتهم ونتيجة لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على ما كتب بالأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالاتزان الانفعالي وتقدير الذات على أمل الوصول إلى حل لمشكلات الطلاب ولاسيما "وأن الاتزان الانفعالي ضروري من أجل التكامل النفسي حتى تتكامل عمليات التفكير بطريقة منظمة ومتناسقة تهدف لتحقيق أهداف صحيحة ومقبولة" (Mengov, 2008, p17). وقد أكدت بعض الدراسات السابقة على ذلك ومنها دراسة ريان (2006) حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن الاتزان الانفعالي عامل أساسي ومهم في التوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ومن هنا فإن الاتزان الانفعالي المنخفض قد يجعل تفكير الفرد يضطرب ولا يمكنه إصدار أحكام سليمة ويفقده القدرة على ضبط نفسه والتحكم في إرادته وقد ينعكس هذا الأمر على تقدير الطالب لذاته. إلا أننا لا

يمكن أن ننسى تحلي الفرد بمستوى مناسب من الاتزان الانفعالي المرتفع يمكنه من التحكم في انفعالاته فلا تظهر بشدة مثل انفعالات الغيرة والغضب ويظهر بدلا منها عدم الاهتمام وكظم الغيظ.

وترى الباحثة أن الاتزان الانفعالي يعد بمنزلة اللب للعملية التوافقية كلها بحيث يصدر عنها أو ينعكس كل شكل من أشكال التوافق وينعكس هذا التوافق على مستوى تقدير الطالب لذاته ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات المتعلقة بتقدير الذات لاحظت وجود اختلاف في نتائجها إذ أشارت دراسة ضيدان (2004) إلى وجود علاقة ما بين السلوك العدواني وتقدير الذات المنخفض.

كما أشارت دراسة عابد (2002) إلى وجود فروق في تقدير الذات حسب متغير الصف الدراسي لمصلحة الطلبة في الصفوف الدراسية العليا كما أشارت دراسة (Constance, 1996) إلى أن هناك فروقا في مستوى تقدير الذات لمصلحة الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى. فقد يفهم المراهق نفسه ويقدر ذاته تقديراً سلبياً بمستوى قدراته وإمكاناته عامة وعلى مستوى التحصيل الدراسي خاصة، ويحتل تقدير الذات المرتبة الرابعة في هرم "ماسلو". هذا التنظيم الذي قسم الحاجات إلى فيزيولوجية، أمن، انتماء، تقدير الذات، وتحقيق الذات، ويرى "ماسلو" أن كل فرد يكافح من أجل السيادة والثقة بالنفس، ويؤكد على أنه من الواجب على الناس أن يدركوا أنه في كل مرة نقوم فيها بتهديد شخص أو إهانته أو نسيطر عليه أو نشعره بالذنب، فإننا بذلك سنصبح مصدراً لخلق القلق والمرض النفسي لديه، هذا مع الراشدين عامة والمراهقين خصوصاً (زبيدة، 2007، ص9)، فمن المتوقع من الطالب الذي يمتلك تقدير ذات مرتفع أن يثق بإمكانية نجاحه وأن يحققها في حين أن الطالب الذي يمتلك تقدير ذات منخفض يكون غير واثق من إمكانية نجاحه مما يؤدي إلى استسلامه، وهذا ما أكده زاندون (Zanden, 1993) إذ بيّن أن: "الأشخاص الذين يتميزون بدافع عال للإنجاز قد أرجعوا نجاحهم في الأداء إلى قدرتهم العالية والجهد الذي بذلوه وأرجعوا الإخفاق إلى قلة الجهد أما الأشخاص الذين تميزوا بدافع منخفض للإنجاز قد أرجعوا نجاحهم إلى عوامل خارجية مثل سهولة الفرص والحظ وأرجعوا إخفاقهم إلى عوامل داخلية مثل ضعف قدرتهم أو سوء حظهم" (القطناني، 2011، ص87).

وتبعاً لذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية غير مقننة على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة استخدمت فيها مقياس العدل (1995) للاتزان الانفعالي ومقياس الدريني (1983) لتقدير الذات وبعد تفرغ النتائج، لاحظت الباحثة وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وهذا ما يدل على وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات. ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي:

ما طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق؟

ثانياً- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في المحاور الآتية:

- 1-2- تناولت هذه الدراسة إحدى الموضوعات الحديثة التي قد تثري الأدب النفسي، وهو الاتزان الانفعالي، وعلى الرغم من تناول الدراسات العربية والأجنبية لهذا الموضوع بالدراسة إلا أنه في البيئة العربية ما زال في طور النمو والبحث، كما إن اختلاف نتائج الدراسات التي تناولت هذا المفهوم يؤكد أن المجال ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسة النظرية والتطبيقية التي تعمل على التحقق من أصالة هذا المفهوم والتأصيل النظري له، وتوضح مدى تباين هذا المفهوم عن المفاهيم الأخرى.
- 2-2- قد تسلط نتائج هذه الدراسة أنظار العاملين في التربية نحو إدراج منهج للاتزان الانفعالي في المناهج الدراسية.
- 3-2- تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - أول دراسة محلية وعربية تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي المهني.
- 4-2- تسليط الضوء على مستوى تقدير الذات لدى طلبة التعليم المهني، لما لها من أهمية كبيرة في اتزانهم الانفعالي وتعاملهم مع الأحداث والمواقف في حياتهم في جميع المجالات.
- 5-2- أهمية الفئة التي تم إجراء الدراسة عليها، وهم طلبة التعليم الثانوي المهني، إذ أن يعاني طلبة التعليم الثانوي المهني من النظرة الدونية من قبل أفراد المجتمع.
- 6-2- فتح المجال أمام بعض المختصين في التربية وعلم النفس على إجراء دراسات أخرى في ميدان الاتزان الانفعالي وتقدير الذات.
- 7-2- يمكن أن تكون هذه الدراسة إضافة متواضعة للمكتبة النفسية، يمكن أن تضعها الباحثة بين أيدي القراء والباحثين المهتمين بهذا المجال.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 1-3- التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-3- معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.
- 3-3- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ( ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 4-3- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).

- 3-5- معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.
- 3-6- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ( ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 3-7- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي ( مرتفع، متوسط، منخفض).

#### رابعاً- فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من الفرضيات الآتية:

- 4-1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- 4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.
- 4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 4-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).
- 4-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.
- 4-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 4-7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).

#### خامساً- منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس تقدير الذات (بعد التحقق من صدقهما وثباتهما) على عينة الدراسة وحساب درجاتهم على الأدوات، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة

#### سادساً- أدوات الدراسة:

#### 6-1- مقياس الاتزان الانفعالي:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الاتزان الانفعالي والأدوات والمقاييس المستخدمة في قياسه قامت الباحثة بتصميم مقياس الاتزان الانفعالي مؤلف من بعدين وهما: (التحكم بالانفعالات، والمرونة النفسية) وهو مكون من (39) عبارة.

## 2-6- مقياس تقدير الذات:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات والأدوات والمقاييس المستخدمة في قياسه قامت الباحثة بتصميم مقياس تقدير الذات مؤلف من بعدين وهما: (تقدير ذات الرفاق والمدرسة، وتقدير الذات العائلي)، وهو مكون من (36) عبارة .  
سابعاً- حدود الدراسة:

1-7- الحدود المكانية: وتتمثل في عدد من مدارس التعليم المهني في محافظة دمشق.

2-7- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015-2014).

3-7- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة التعلم المهني في محافظة دمشق.  
ثامناً- مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني (بفروعها التجاري والفنون، الصناعة) من الذكور والإناث، من مختلف مدارس محافظة دمشق الرسمية، والذي يبلغ عدد أفرادها حسب الإحصائيات الرسمية في وزارة التربية للعام الدراسي 2014\2015 عدد الطلاب في الثانويات الصناعية (1619) طالباً وطالبة، عدد الطلاب في الثانويات التجارية (1355) طالباً وطالبة، عدد الطالبات في الثانويات النسوية (589) طالبة والمجموع العام (3563) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي المهني في مدارس محافظة دمشق .

تاسعاً- عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (428) طالباً وطالبة، من طلاب الصف الثاني الثانوي المهني بفروعها (الصناعي والتجاري والنسوي) في ثانويات مدينة دمشق المهنية الرسمية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015-2014) ممن تتراوح أعمارهم بين (16-17) سنة، وهي تمثل نسبة (12%) من المجتمع الأصلي.  
عاشراً- تعريفات الدراسة:

1-10- الاتزان الانفعالي (Emotional Balance): هو التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة مما يزيد قدرته على قيادة المواقف والآخريين (المزيني، 2001، 69).

وتعرف الباحثة الاتزان الانفعالي إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية.

2-10- تقدير الذات (Self Esteem): يعرف روزنبرج (Rosenberg, 1979) تقدير الذات بأنه: "اتجاهات الفرد الشاملة - سالبة أو موجبة- نحو نفسه"، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعد نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات

واحتقار الذات، أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية وتقييم الآخرين له (Bagana, 2010, P 33).

وتعرف الباحثة تقدير الذات إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

**3-10- التحصيل الدراسي (Educational Achievement):** هو مستوى من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الجامعي يجري تقديره بواسطة المدرسين أو عن طريق الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك (العنزي والكندري، 2004، 382).

وتعرف الباحثة التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التحصيلية التي يحصل عليها الطالب في مختلف مواد المنهج الدراسي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2014.

**4-10- طلاب الثانوي المهني:** تعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم الطلاب الذكور والإناث المقيدون بالتعليم الثانوي المهني بالاختصاصات التالية (تجارة، صناعة، فنون نسوية) بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية في محافظة دمشق والتي تتراوح أعمارهم بين (15-17).

**الحادي عشر - القوانين الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

تم إدخال نتائج تطبيق أدوات الدراسة في الحاسب الآلي، تمهيداً لمعالجتها بواسطة الرزمة الإحصائية للعلوم (SPSS) النسخة (17)، وذلك لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة، وشملت هذه التحليلات الإحصائية ما يلي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين المتغيرات.
- اختبار (T. Test) ستيودنت لتحديد دلالة الفروق بين مجموعتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين ثلاث مجموعات.
- معامل ألفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان - براون لحساب ثبات المقاييس.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- المتوسط الرتبي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- النسبة المئوية (Percentage).

## الفصل الثاني: الدراسات السابقة

توطئة

أولاً- دراسات تتعلق بالاتزان الانفعالي

1-1- دراسات عربية.

1-2- دراسات أجنبية.

ثانياً - دراسات تتعلق بتقدير الذات

1-2- دراسات عربية.

2-2- دراسات أجنبية.

ثالثاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

## توطئة

من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة من حيث الربط بين متغيري الدراسة (الاتزان الانفعالي وتقدير الذات) لدى طلبة التعليم الثانوي المهني لاحظت الباحثة نُدرّة الدراسات التي جمعت بين المتغيرين أنفي الذكر، حيث حاولت أغلب الدراسات تسليط الضوء على الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى عينات من طلاب المرحلة الابتدائية وطلبة الجامعات والإداريين، بالإضافة إلى ذلك فإنه وعلى المستوى المحلي والعربي لم تجد الباحثة أية دراسة تناولت هذا الموضوع بكل من متغيريه، ولم يؤخذ محلياً لدى طلبة الثانويات المهنية (وذلك في حدود علم الباحثة) وهذا ما شكّل دافعاً قوياً لدراسة هذا الموضوع.

وقد تم تصنيف الدراسات والأبحاث السابقة التي وردت في الدراسة الحالية إلى محورين رئيسيين وهما:

- دراسات الاتزان الانفعالي، وهي مقسمة إلى دراسات عربية واجنبية.
- دراسات تقدير الذات، وهي مقسمة أيضاً إلى دراسات عربية وأجنبية.

ثم تم القيام بتوضيح نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين الدراسات السابقة وتحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

أولاً- دراسات متعلقة بالاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات:

## 1-1-دراسات عربية

## 1-1-1-دراسة العدل (1995) مصر:

عنوان الدراسة: "الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة بعض المتغيرات التي ترتبط بالاتزان الانفعالي التي تزيد بزيادته وتنقص بنقصانه، وهل تتوقف هذه العلاقة على نوع الطالب، وبالتالي محاولة تكوين شخصي ذو بنية معرفية صحيحة يستطيع من خلالها فهم وإدراك العالم الخارجي، بل التدخل والتعديل فيه من خلال الابتكار كما أنه محاولة لفهم الدور الذي تلعبه عوامل أخرى غير القدرات العقلية في الفروق الفردية.

عينة الدراسة: شملت العينة (325) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي بمدينة الإسماعيلية منهم (138) طالباً، (187) طالبة وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد راعى الباحث تكافؤ العينة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي ومستوى تعلم الأدب والمستوى التحصيلي السابق.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداده، واختبار السرعة الإدراكية (إعداد أنور الشراوي، 1983)، وكذلك استخدم بطارية اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري التي أعدها باللغة العربية عبد السلام عبد الغفار على أساس بطارية جيلفورد وكذلك استخدم اختبار الذكاء المصور إعداد زكي صالح (1987).

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار الكلمات والأرقام والسرعة الإدراكية لمصلحة البنات و لكن لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في اختبار الأشكال.
  - توجد فروق بين المتزنين انفعالياً والمضطربين انفعالياً في اختبار الأرقام والسرعة الإدراكية لمصلحة المتزنين انفعالياً.
  - لا توجد فروق بين المضطربين انفعالياً والمتزنين وغير المتزنين انفعالياً في اختبار الأشكال والكلمات.
- (العدل، 1995)

1-1-2-دراسة العامري (2007) السعودية:

عنوان الدراسة: "الأعراض السيكوسوماتية و علاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. تحديد الأعراض السيكوسوماتية لدى المراهقين.
  2. التعرف على العلاقة بين الأعراض السيكوسوماتية والاتزان الانفعالي لدى المراهقين.
  3. التعرف على الفروق في الأعراض السيكوسوماتية والاتزان الانفعالي بين المراهقين والمراهقات.
  4. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاتزان الانفعالي عن طريق الأعراض السيكوسوماتية.
  5. تقديم التوصيات والمقترحات للآباء والمسؤولين بوزارة التربية والتعليم من خلال ما تتوصل إليه الدراسة الحالية، وكذلك لمساعدة المراهقين على تحقيق التوافق بأبعاده المتعددة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية والتي تتراوح اعمارهم بين (14-17) وعددهم (650).

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس العدل للاتزان الانفعالي بالإضافة إلى مقياس نفسي يتناول بعض الأمراض النفسية.

نتائج الدراسة:

- اتضح أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عدم الاتزان الانفعالي والأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالجهاز الهضمي، وكذلك الأعراض السيكوسوماتية والأعراض الخاصة بالجهاز العصبي، كما أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية مع الأعراض السيكوسوماتية الخاصة بالأمراض المختلفة.
- وجود علاقة بين أبعاد الأعراض السيكوسوماتية وبعضها بمعنى كلما زادت درجات الأعراض السيكوسوماتية لمرض ما يصاحب ذلك زيادة في الأعراض السيكوسوماتية الأخرى (العامري، 2007).

1-1-3-دراسة خليل (2007) العراق:

عنوان الدراسة: "الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية".

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

عينة الدراسة: تألفت من (192) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء أداتين لكل من متغيري الاتزان الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

- إن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطالبات أدنى من المتوسط الفرضي للمقياس.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير الاتزان الانفعالي ومتغير المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية (خليل، 2007، ص 25).

1-1-4- دراسة سرج (2007) مصر:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي بأبعاده (تروي- اندفاعية، المرونة - الجمود) والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلاب مدارس مدينة بنها المصرية.

أدوات الرسالة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري من تصميم الباحث

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القدرة على التفكير الابتكاري في بعد الاندفاع لمصلحة منخفضي القدرة على التفكير الابتكاري (سرج، 2007).

1-1-5- دراسة القادري (2008) سورية:

عنوان الدراسة: "التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيها العلمي والأدبي".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى ايجاد العلاقة بين التفكير الابداعي وبعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (600) طالباً وطالبة من مدارس محافظة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الابداعي، ومقياس البنية المعرفية من إعداد الباحث، ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- وجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار التفكير الابداعي ودرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على اختبار التفكير الإبداعي ودرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (القادري، 2008).

## 1-1-6- دراسة مبارك (2008) العراق :

عنوان الدراسة: "الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات بين الطلبة الموهوبين والعاديين".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى قياس الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين والعلاقة بينهما.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من الطلبة المتميزين والعاديين في المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس مفهوم الذات من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- تمتع عينة البحث بالاتزان الانفعالي ومفهوم ذات عالٍ.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مفهوم الاتزان الانفعالي ومفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين والعاديين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم توافر فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفقاً لمتغير الجنس (مبارك، 2008).

## 1-1-7- دراسة حموده (2008) مصر :

عنوان الدراسة: "تحديد نمط الأسرة كمحدد لعلاقة أساليب المعاملة الوالدية، كما يدركها الأبناء بالاتزان الانفعالي مقارنة بين أبناء أسر ( طبيعية، بديلة، مضيضة، مؤسسات إيوائية)".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى تحديد نمط الأسرة كمحدد لعلاقة أساليب المعاملة الوالدية، كما يدركها الأبناء بالاتزان الانفعالي مقارنة بين أبناء أسر ( طبيعية، بديلة، مضيضة، مؤسسات إيوائية).

عينة الدراسة: شملت العينة على (90) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية ومن أنماط أسرية مختلفة من الذكور والإناث وكان عددهم كالتالي (30) ابناً وابنة من الأسر الطبيعية، و(30) ذكور واناث من المؤسسات الإيوائية، و(17) ذكور واناث من الأسر البديلة، (17) من الأسر المضيضة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد أحمد إسماعيل (1989) واختبار الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسر الطبيعية والمضيضة وبين الأسر الطبيعية والمؤسسات الإيوائية على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لمصلحة الأسر المضيضة والمؤسسات الإيوائية.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسر الطبيعية والمؤسسات الإيوائية وبين الأسر الطبيعية والأسر البديلة في متغير الاتزان الانفعالي لمصلحة الأسر الطبيعية (حمود، 2008).

## 1-1-8-دراسة غالب (2012) سورية:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي كدراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي من محافظتي (دمشق - سورية) و(تعز - اليمن)".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (2400) تلميذ وتلميذة. بواقع (1200) تلميذاً وتلميذة من مدينة دمشق، و(1200) تلميذاً وتلميذة بمدينة تعز.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار الحكم الأخلاقي لكولبرج، ومقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحث، ومقياس النضج الاجتماعي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، وعلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النضج الاجتماعي لدى عينة الدراسة، بين متوسطات الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس أو متغير القطر.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير العمر (سمور، 2012).

## 1-1-10-دراسة سمور (2012) غزة:

عنوان الدراسة: "المسايرة - المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسايرة - المغايرة والتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر في ضوء بعض المتغيرات (الجنس - المستوى الدراسي).

عينة الدراسة: حيث تكونت عينة الدراسة من (432) طالباً وطالبة، منهم (204) طلاب ومنهم (288) طالبة من الطلبة الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي شمال غزة وغرب غزة.

أدوات الدراسة:

- مقياس المسايرة - المغايرة من إعداد الباحثة.
- مقياس التوكيدية من إعداد الباحثة.
- مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد الباحثة.
- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:
- توجد مستوى مرتفع نسبياً من المسايرة - المغايرة لدى أفراد العينة.
- توجد مستوى من التوكيدية لدى أفراد العينة.
- توجد مستوى من الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسايرة- المغايرة، بين مرتفعي الاتزان الانفعالي ومنخفضي الاتزان الانفعالي لصالح مرتفعي الاتزان الانفعالي.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المسايرة - المغايرة تعزى للجنس لمصلحة الإناث.

• لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المسايرة - المغايرة يعزى للمستوى الدراسي (سمور، 2012، ص6).

#### 1-1-11-1-1-1 عماره و بوعيشه (2013) الجزائر:

عنوان الدراسة: "إيجاد العلاقة بين الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إيجاد العقة بين الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين

ومعرفة العلاقة بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي باختلاف الجنس وعدد أفراد الأسرة.

عينة الدراسة: (181) تلميذاً وتلميذة من السنة الرابعة بمدينة تقرت الجزائرية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثان أداة لقياس الحوار الأسري، ومقياس الاتزان الانفعالي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

• وجود علاقة ضعيفة بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي فرق دال إحصائياً لمصلحة الإناث.

• وجود فروق ذات دلالة بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي لصالح الأسر التي عدد أفرادها (5) فما فوق.

(عمار، 2013)

#### 1-1-12-1-1-1 دراسة النابلسي (2014) سورية:

عنوان الدراسة: "الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة".

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في

مداس محافظة دمشق.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة على (719) طالب وطالبة موزعين على النحو التالي، (565) طالب وطالبة

من الفرع العلمي، (154) طالب وطالبة من الفرع الادبي .

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي من اعداد ريان (2006) ومقياس البيئة الصفية

المدركة من اعداد الباحثة .

نتائج الدراسة:

• توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى افراد العينة.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان

الانفعالي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان

الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (النابلسي، 2014).

## 1-2-دراسات أجنبية:

## 1-2-1- دراسة خاتون (Khatoon, 2009) الهند:

"Self-Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students".

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المكفوفين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي عند المكفوفين حسب متغيرات (الجنس، العمر، الطبقة الاقتصادية، ونظام الأسرة).

عينة الدراسة: شملت العينة (100) طالباً وطالبة من مدرسة الأحمدية الهندية للمكفوفين، (63) ذكور، (37) اناث، مما تتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي وتقدير الذات من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والأتزان الانفعالي لدى أفراد العينة.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الاناث.
- .( Khatoon, 2009)

ثانياً- دراسات متعلقة بتقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

### 1-2- دراسات عربية

#### 1-1-2- دراسة جبريل (1993) الاردن:

عنوان الدراسة: "تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، وأيضاً تعرف الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: تتألف من ( 600 ) طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي ذكوراً وإناثاً.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبق الباحث تحليل التباين الثنائي، والمتوسط الحسابي.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين وغير متفوقين.
- عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس (جبريل، 1993)

#### 2-1-2- دراسة عابد (2002) السعودية:

عنوان الدراسة: "تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بجدة".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والوحدة النفسية والتحقق من وجود فروق بمفهوم تقدير الذات ترجع إلى ( الصفوف الدراسية المختلفة، المنطقة السكنية، نوع السكن، والحالة الاجتماعية والاقتصادية).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة المتوسطة بجدة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس تقدير الذات ومقياس الوحدة النفسية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات والدرجات على مقياس الاحساس بالوحدة النفسية.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات وترجع إلى اختلاف الصفوف الدراسية.
- لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ترجع إلى (المنطقة السكنية، نوع السكن، الحالة الاجتماعية والاقتصادية) (عابد، 2002).

## 2-1-3-دراسة خليل (2003) مصر:

عنوان الدراسة: "فاعلية كل من تقدير الذات ومفهوم الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية".

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء المزيد من الضوء على النموذج المعدل للمسايرة الاجتماعية والذي قدمه منير حسن جمال وسيد أحمد عثمان (1990)، ودراسة بعض تغيرات الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ الأفراد الأكثر تقديراً لذواتهم أظهروا استقلالية عالية في أحكامهم الإدراكية على المهام المعروضة عليهم، سواء كانت صوراً مرسومة أو أشكالاً هندسية (خليل، 2003).

## 2-1-4-دراسة الضيدان (2003) السعودية:

عنوان الدراسة: "تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين السلوك العدواني وتقدير الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (511) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس تقدير الذات لبروس ارجي (1985) ومقياس السلوك العدواني اعداد معتز عبد الله وصالح ابو عبادة (1995).

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مستويات تقدير الذات (العائلي والمدرسي والرفاعي) والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
- تقدير الذات العائلي والمدرسي منبئان بالسلوك العدواني وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذات العائلي أكثر إسهاماً في التنبؤ بالسلوك العدواني من السلوك المدرسي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات تقدير الذات ( المرتفع والمتوسط والمنخفض ) والسلوك العدواني لمصلحة تقدير الذات المتوسط (الضيدان، 2003).

## 2-1-5-دراسة خليل (2006) فلسطين:

عنوان الدراسة: "السلوك العدواني وعلاقته بكل من تقدير الذات وتوكيد الذات".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات، وتوكيد الذات، بالنسبة (الجنس/التخصص/حجم الأسرة).

عينة الدراسة: وقد تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، (200) طالب، (200) طالبة، وقد تم أخذها من ثماني مدارس بطريقة عشوائية من مدارس محافظة غزة.

**أدوات الدراسة:** صمم الباحث ثلاثة مقاييس هي مقياس السلوك العدواني، مقياس تقدير الذات، مقياس توكيد الذات.

**نتائج الدراسة:** أسفرت نتائج الدراسة عن أن:

- هناك علاقة عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات.
- كما أسفرت عن وجود علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الذات ودرجة كل من تقدير الذات وتوكيد الذات.
- كما توجد علاقة عكسية سالبة بين درجة العدوان على الآخرين ودرجة توكيد الذات.
- توجد علاقة طردية موجبة بين درجة تقدير الذات ودرجة توكيد الذات.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للسلوك العدواني، ودرجة العدوان على الآخرين، ودرجة العدوان على الممتلكات وكانت لمصلحة الذكور.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات ودرجة توكيد الذات وكانت هذه الفروق لمصلحة الذكور (خليل، 2006).

6-1-2- دراسة العطوي (2006) الاردن:

**عنوان الدراسة:** "أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك".

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أنماط التنشئة الأسرية على تقدير الذات عند طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (660) طالبا وطالبة بينهم (300) طالب و(360) طالبة. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية.

**أدوات الدراسة:** تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية الذي طوره (الهنداوي، والزغول، والبكور، 2001) ومقياس تقدير الذات الذي طورته (قسوس، 1985).

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود أثر لنمط تنشئة الأب (المتسلط، الديمقراطي، المهمل) في تقدير الذات.
- وجود أثر لنمط تنشئة الأم (المتسلط، الديمقراطي، المهمل) في تقدير الذات.
- وجود فروق في نمط تنشئة الأب المتسلط تبعاً للنوع الاجتماعي، وعدم وجود فروق في نمط تنشئة الأب (الديمقراطي، والمهمل) تبعاً للنوع الاجتماعي.
- وجود فروق تبعاً للنوع الاجتماعي في نمط تنشئة الأم (المتسلط، المهمل) في تقدير الذات، وعدم وجود فروق في نمط تنشئة الأم (الديمقراطي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات تبعاً للنوع الاجتماعي (العطوي، 2006).

2-1-7- دراسة بهلول (2011) مصر:

عنوان الدراسة: "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة على (200) طالباً وطالبة من مدارس الثانويات العامة بفرعها العلمي والادبي، (100) ذكور، و(100) إناث.

أدوات الدراسة: مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحثة، وتطبيق اختبار تقدير الذات من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي (2004).

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الأفكار اللاعقلانية وتقدير الذات (بهلول، 2011).

2-1-8- دراسة الزعبي (2014) الأردن:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين".

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين والموهوبين.

عينة الدراسة: شملت العينة على (385) طالباً وطالبة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

أدوات الدراسة: طبقت الدراسة مقياس تقدير الذات ومقياس مهارات القيادة الذي اشتمل على أربع مهارات قيادية (المبادأة، السيطرة، التكاملية، الاعتراف).

نتائج الدراسة:

• وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين درجات الطلاب على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس مهارات القيادة الاربعة .

• لا توجد فروق بين متغير الجنس والصف على مقياس تقدير الذات (الزعبي، 2014).

2-1-9- دراسة بوصلحة (2015) الكويت:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين تقدير الذات والكتابة الإبداعية لدى الطلبة المبدعين كتابياً في المرحلة الثانوية".

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، ومستوى تقدير الذات لدى المبدعين كتابياً .

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (622) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية بجميع صفوفها العاشر والحادي عشر والثاني عشر التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت. تم اختيار الطلبة المبدعين كتابياً عن طريق استخدام

مقياس الكتابة الإبداعية، فبلغ عددهم (66) طالباً وطالبة، (26) ذكراً و(40) إناثاً.

أدوات الدراسة: مقياس الكتابة الإبداعية وقائمة تقدير الذات الخالية من أثر الثقافة كأدوات للدراسة لكشف العلاقة بين الكتابة الإبداعية وتقدير الذات.

نتائج الدراسة: أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وعالية القوة دالة إحصائياً بين الكتابة الإبداعية وتقدير الذات، وأشارت النتائج إلى أن المبدعين كتابياً يتمتعون بتقدير ذات مرتفع بشكل عام (بوصلة، 2015).

2-2-دراسات أجنبية:

2-2-1-دراسة كونستانس (Constance, 1996)، الولايات المتحدة الأمريكية:

"Self- esteem and its relationship to gender, marital status, race and origins of the oldest recipes of family and academic achievement of students at the intermediate stage".

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالنوع والحالة الاجتماعية والعرق وأصول أعرق وصفات العائلة والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين تقدير الذات ومتغيرات النوع والحالة الاقتصادية والتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تم اختيار (90) طالباً من طلاب مدرسة متوسطة أغلبهم من اللون الابيض (54%) ، و(18%) من ذوي اللون الاسود، وآخرين بنسبة (15%).

أدوات الدراسة: استبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دوبي Duboi و فيليبس ليز عام (1995).

نتائج الدراسة: أكدت نتائج الدراسة أن تقدير الذات عادة ما يكون له اتجاهات متعددة:

- تمثل العائلة القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمي.
- لا يوجد فرق بين تقدير الذات عند الذكور والإناث يعزى للحالة الاجتماعية والاقتصادية.
- توجد فروق بالتقدير الذات لمصلحة ذوي التحصيل الأعلى (الضيدان، 2004).

2-2-2-دراسة إيجليسيا وآخرون (Iglesia et al, 2005) الولايات المتحدة الأمريكية:

"The Relationship Between Anxiety and stress and Self Esteem".

عنوان الدراسة: العلاقة بين تقدير الذات وكل من القلق والضغط النفسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى العلاقة بين تقدير الذات وكل من القلق والضغط النفسي.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات ومقياس الضغط النفسي وهو من إعداد الباحثة .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (136) طالباً و طالبة.

نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات وكل من القلق والضغط النفسي أي أن هناك

علاقة عكسية بين القلق وتقدير الذات فكلما انخفض تقدير الذات لدى الطلبة، ارتفع مستوى القلق والأمر

كذلك في الضغط النفسي (Galion, 2012).

2-2-3-دراسة إلبيدا باغانا (Elpida Bagana, 2011)، رومانيا:

Self esteem· "optimism and exams' anxiety among high school Students".

عنوان الدراسة : القلق الامتحاني و أثره على تقدير الذات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة للتعرف على أثر القلق الامتحاني على تقدير الذات واحترام الذات على عينة

من طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من مدارس بوخاريسنت.

أدوات الدراسة: استبانة من تصميم الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد القلق الامتحاني، انخفض تقدير الذات وقلة احترام الشخص لذاته (Galion, 2012).

#### 2-2-4- دراسة كاكار (Cakar, 2012) تركيا:

"The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents".

عنوان الدراسة: تقدير الذات والدعم الاجتماعي واليأس عند المراهقين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة الارتباطية ما بين تقدير الذات والدعم الاجتماعي واليأس عند المراهقين.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على (257) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، (113) إناثاً ، (114) ذكوراً .

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس بيك لليأس ومقياس دعم التقييمات الاجتماعية للأطفال والمراهقين، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات .

نتائج الدراسة: وجود علاقة سببية بين تقدير الذات والدعم الاجتماعي المتصور واليأس عند المراهقين. (Cakar, 2012)

#### 2-2-5- دراسة باروت (Barut, 2013) تركيا:

"Parental Education Level Positively Affects Self-Esteem of Turkish Adolescents".

عنوان الدراسة: أثر المستوى التعليمي للوالدين على تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الأتراك .

عينة الدراسة: شملت عينة البحث (2213) طالباً وطالبة من المرحلة الإعدادية والثانوية، (1085) ذكوراً، (1128) إناثاً .

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس روزنبرغ لتقدير الذات مقياس (روزنبرغ، 1965) .

نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات وفقاً للسن ومستوى الصف. ومع ذلك، كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات فيما يتعلق بمستوى التعليم لدى الأم والأب من هؤلاء المراهقين. وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى التربية الوالدية يؤثر بشكل إيجابي على تقدير الذات لدى المراهقين الأتراك (Barut, 2013).

#### 2-2-6- دراسة جاباري (Jabari, 2014) إيران:

"Self-esteem and academic achievement of high school student".

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: هو تحديد تأثير احترام الذات على التحصيل الدراسي بين طلبة المدارس الثانوية في مدينة مياندوب- إيران.

عينة الدراسة: تكونت من (40) طالباً وطالبة، كان (20) من الإناث و(20) من الذكور، تم اختيارها عشوائياً من بين طلاب المدارس الثانوية.

**أدوات الدراسة:** استُخدم مقياس تقدير الذات اختبار كوبر سميث عام (1966)، وتم استخدام درجات GPA كأساس للتحصيل الدراسي.

**نتائج الدراسة:** تشير الدراسة إلى وجود ارتباط وثيق جداً بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، كما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات (Jabari, 2014).

#### 2-2-7- دراسة يافوزير (Yavuzer, 2014) تركيا:

"The Role of Peer Pressure، Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression".

**عنوان الدراسة:** دور ضغط الاقران والأفكار التلقائية وتقدير الذات على العدوان عند المراهقين.

**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار ضغط الأقران والأفكار التلقائية على تقدير الذات ودوره بظهور العدوان لدى المراهقين.

**عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة على (720) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في أنطاليا.

**أدوات الدراسة:** قام الباحث بتصميم مقياس تقدير الذات والأفكار التلقائية.

**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والعدوان لكل من المراهقين ذكور وإناث (Yavuzer, 2014).

#### 2-2-8- دراسة أندريس (Andres, 2014) تركيا:

"The Relation of Parental Attitudes to Life Satisfaction and Depression in Early Adolescents: The Mediating Role of Self-esteem".

**عنوان الدراسة :** العلاقة بين المواقف الوالدية والرضا عن الحياة والاكتماب ودور تقدير الذات في الوساطة.

**هدف الدراسة:** هو تحديد ما إذا كان تقدير الذات في مرحلة المراهقة له دور الوسيط في العلاقة بين موقف الوالدين والرضا عن الحياة والاكتماب.

**عينة الدراسة:** شملت العينة على (360) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية، (216) إناثاً، و(144) ذكوراً.

**أدوات الدراسة:** استخدم الباحث مقياس الرضا عن الحياة ومقياس تقدير الذات من تصميم الباحث.

**نتائج الدراسة:** وجود علاقة بين موقف الوالدين في الرضا عن الحياة والاكتماب في تقدير الذات لدى المراهقين (Andres, 2014, 54).

#### رابعاً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

تعدّ الدراسة الحالية من الدراسات الأولى على المستوى المحلي والعربي (على حد علم الباحثة) من حيث الربط بين المتغيرين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى طلاب التعليم الثانوي المهني ، حيث تناولت جميع الدراسات المتغيرين منفصلين ولم تتناولهما معاً كما أنّ معظم الدراسات تناولت طلاب المرحلة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي ولم تتناول طلاب الثانوي المهني (صناعة، تجارة، فنون).

يُلاحظ ممّا تقدم أن هناك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، لذلك يمكن ذكر هذه النقاط كما يلي:

أ- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

### 1- دراسات الاتزان الانفعالي:

- **من حيث العينة:** تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول وذلك في أنها تناولت الاتزان الانفعالي لدى عينات من الطلبة في المرحلة الثانوية ، حيث تمّ دراسة الاتزان الانفعالي في ضوء متغير الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، لكن اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور، والتي ركزت على عينات من الطلبة في المرحلة الثانوية المهنية، كما اختلفت مع دراسة خليل (2007) حيث كانت عينة البحث من طلاب المرحلة المتوسطة.
- **أما من حيث الأدوات:** استخدمت الدراسة الحالية مقياس الاتزان الانفعالي وهو من إعداد الباحثة، وبذلك تشابهت مع بعض الباحثين الذين قاموا بإعداد مقياس الاتزان الانفعالي كدراسة العدل (1995)، ودراسة حمودة (2008) ودراسة غالب (2012) بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة السبعوي (2008)، التي اعتمدت على مقياس المسعودي (2002) للاتزان الانفعالي ودراسة ضحيك (2004) الذي استخدم مقياس العدل (1995) وخليل (2007)، وسمور (2012) والقادري (2008)
- **من حيث النتائج:** أشارت دراسة القادري (2008) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي، كما أشارت دراسة كل من السبعوي (2008)، ودراسة مبارك (2008) ، ( Khatoun, 2009)، ودراسة عماره وبوعيشه (2013)، إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الإناث، كما أشارت دراسة القادري (2008) إلى عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

### 2- دراسات تقدير الذات :

- **من حيث العينة:** تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول وذلك في أنها تناولت تقدير الذات حيث تمّ دراسة تقدير الذات في ضوء متغير الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، إلا أنها اختلفت مع دراسة عابد (2006) والضيدان (2003) حيث تناولت طلاب المرحلة المتوسطة.
- **من حيث الأدوات:** استخدمت الدراسة الحالية مقياس تقدير الذات وهو من إعداد الباحثة، وبذلك تشابهت مع بعض الباحثين الذين قاموا بإعداد مقياس تقدير الذات كدراسة الشيخ خليل (2006)، جريل (1993) ودراسة باغانا (Bagana, 2011) ودراسة إيجليسيا وآخرون (Iglesia et al, 2005) بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الغريب (1994)، التي اعتمدت على مقياس جانيت بوليفي، ومع دراسة العطوي (2006) الذي اعتمد مقياس قسوس (1985) ودراسة بوصلحة (2015) الذي استخدم قائمة تقدير الذات الحالية من أثر الثقافة، ودراسة بهلول (2011) الذي استخدم مقياس تقدير الذات من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ومحمد أحمد دسوقي (2004) ودراسة كونستانس (Constance, 1996) التي اعتمدت على مقياس فيليبس (Fileps, 1995) ودراسة كاكار (cakar, 2002) ، ودراسة جباري (Jabari, 2014) حيث اعتمدوا مقياس كوبر سميث (1966) ، ودراسة باروت (Barut, 1965) حيث تم استخدام مقياس روزنبرغ (1965).

- من حيث النتائج: أشارت دراسة جبريل (1993)، ودراسة العطوي (2006)، ودراسة الزعبي (2014)، ودراسة جابري (Jabari, 2014)، إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس. كما أشارت دراسة خليل (2006)، ودراسة سروفيم (Srouphim, 2011)، والتي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات لصالح الذكور. ومن ناحية أخرى أشارت دراسة كونستانس (Constance, 1996)، ودراسة سروفيم (Srouphim, 2011)، ودراسة جابري (Jabari, 2014)، إلى وجود فروق في تقدير الذات لمصلحة الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى.

### 3- الدراسات الأجنبية المتعلقة بكل من الاتزان الانفعالي وتقدير الذات:

وجدت الباحثة دراسة أجنبية ذات صلة بدراستها، وفيما يلي مقارنة بين الدراسة الحالية والدراسة الأجنبية السابقة:

- من حيث العينة: تطرقت الدراسة الأجنبية إلى دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية للمكفوفين.
  - من حيث النتائج: أشارت الدراسة الأجنبية التي تناولت الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين وهذا ما شكل دافعاً قوياً لدى الباحثة لإجراء هذه الدراسة.
- ب- ما استفادته الباحثة من الدراسات السابقة :

إن النظرة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة مكّنت الباحثة من الاطلاع على النقاط التي تمّ التركيز عليها في هذه الدراسات والمتغيرات التي قامت بدراستها، بالإضافة إلى الأدوات التي استخدمتها، الأمر الذي ساعد في بناء أداة الدراسة المتعلقة بالاتزان الانفعالي وتقدير الذات ، كما تم الاطلاع على المنهج الذي اعتمده هذه الدراسات، وكذلك الاطلاع على الفرضيات المستخدمة، وطرائق استخلاص النتائج، والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات، ومن خلال استعراض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في هذه الدراسات تم الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

### ج - اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات العربية في أنها الدراسة الأولى (على حدّ علم الباحثة) على المستوى المحلي والعربي، والتي تناولت الاتزان الانفعالي وتقدير الذات على طلبة الثانويات المهني، وخصوصاً أنّ أغلب الدراسات المتعلقة بالاتزان الانفعالي تناولت في دراستها لعينات من المدراء وطلبة الجامعة، إذ إنّ هذا الدراسة قد تكون محاولة لإعادة النظر إلى أهمية دراسة الاتزان الانفعالي لدى هذه العينة.
- تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء على أكبر قدر ممكن من المتغيرات التي تخصّ طلبة الثانويات المهنية مثل (الجنس، التخصص الدراسي، ومستوى التحصيل).
- قامت الباحثة بإعداد مقياس للاتزان الانفعالي وتقدير الذات بما يتناسب مع طلبة الثانويات المهنية في البيئة السورية، وخصوصاً أنّ أغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس جاهزة مثل مقياس الاتزان الانفعالي للعدل (1995)، ومقياس كوبر سميث (1966) ومقياس روزنبرغ (1965).

## الفصل الثالث: الاتزان الانفعالي

توطئة

أولاً- تعريف الانفعال.

ثانياً- تفسير الانفعالات فيزيولوجياً.

ثالثاً- الأسس الفيزيولوجية للانفعالات.

رابعاً- أنواع الانفعالات.

خامساً- مفهوم الاتزان الانفعالي

سادساً- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي.

سابعاً- سمات الأفراد الممتزنين انفعالياً.

ثامناً- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات.

تاسعاً- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية.

## الاتزان الانفعالي

## توطئة:

تعدّ الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيئاً ممتعاً ومنتوعاً، ومن دونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكل ما تحمله من نواحٍ وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة (محمد، 2011، ص41).

ودائماً حياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحدة، وإنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية وهكذا نجد أن حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم. وهذا لا شك يضيف على الحياة جزءاً كبيراً مما لها من قيمة وما لها من متعة فبلا هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملّة لا متعة فيها كحياة الجماد (محمد، 2007، ص45). باعتبار الانفعالات تتعلق بالمشاعر التي تنتابنا من فرح أو حزن أو غضب، فقد عرفها الوقفي "بأنها حالة من اللاتوازن بين العضوية والمنبهات الخارجية التي تفد بشكل مفاجئ في صورة وقتية زائلة تدفعنا للاقتراب من شيء أو الابتعاد عنه وتكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية، فالأصل أن تتصف حياة الفرد بتوازن يقوم مطالبها الفيزيولوجية والاجتماعية من جهة والمنبهات الخارجية التي تحيط بها من جهة أخرى" (مختار، 2009، ص66). وبالنهاية فإن حياتنا النفسية لا تسمى حياة بلا انفعالات ومن هنا كان موضوع الانفعالات في علم النفس من الموضوعات الأساسية التي ترتبط دائماً بالدوافع النفسية والصحة النفسية والمزاج والتناغم والانسجام والعمليات المعرفية العقلية من تذكر وتفكير وتصور وتخيل وذكاء فضلا عن العلاقة الوطيدة بين الانفعالات وصحة البدن من ناحية والانفعالات والأمراض السيكوسوماتية "النفس جسمية" من ناحية أخرى (الوقفي، 1998، ص212).

## أولاً- تعريف الانفعال:

في اللغة الانفعالات هي جمع انفعال، والانفعال: مأخوذ من الفعل انفعل بمعنى تأثر فقد عرف مجمع اللغة العربية انفعال ومنفعال بتأثر به انبساطاً وانقباضاً (مصطفي، 2009، ص110). رغم أنّ مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في علم النفس، إلا أنه لا يوجد تعريف اصطلاحي واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس، فهو كما يرى دافيروف بأنه: حالة داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيرية معين، وهو ينزع للظهور فجأة ويصعب التحكم فيه (الداهري والكبيسي، 1999، ص140).

وعرف الزغلول والهنداوي الانفعال على أنه: " حالة إثارة سارة أو غير سارة تحدث للكائن الحي نتيجة موقف يتضمن صراعاً أو توتراً (الزغلول والهنداوي، 2012، ص420).

ويرى الطويل أن الانفعال "شعور همجي مضطرب وخلل عام يصيب الفرد كله نفساً وجسداً ويؤثر إلى حد كبير في تصرفاته وأفعاله وخبراته الحسية والشعورية وأعضاء جسمه الحشوية الداخلية "الفسولوجية" وتحدث الانفعالات نتيجة أسباب نفسية اجتماعية وبيئية (الوقفي، 1998، ص212).

بينما مطاوع عرفه على أنه حالة توتر في الكائن الحي تصاحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية وتنشأ هذه الحالة من التوتر عن مصدر نفسي (مطاوع، 2004، ص290).

إلا أن ميلفن ماركس كان لديه رأي مختلف في تعريف الانفعال فهو يراه على أنه اضطراب حاد يشمل الفرد كله، ويؤثر في سلوكه، وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي (محمد، 2007).

أما ورتمان وآخرون (Wortman et al, 1992) فكان لهم رأي آخر حيث أن الانفعال هو ردود لا إرادية إلى حد كبير تشمل تغيرات عميقة سواء منظورة أو غير منظورة (Wortman et al, 1992, p350).

ويرى عبد الخالق أن الانفعال حالة تنبه داخل الكائن العضوي. لها مكونات فزيولوجية ومعرفية وموقفية، وتتسم بإحساسات وسلوك تعبيرية معين ، وهي تنزع إلى الظهور فجأة ويصعب التحكم فيها(عبد الخالق، 1990، ص455).

والانفعال من وجهة نظر عويضة هو وجدان تائر يشمل الجسم بالتغير والاضطراب ، ويتسبب عن إدراك طارئ ملائم وغير ملائم (عويضة، 1996، ص65).

وعرف زيدان الانفعال على أنه حالة تؤثر في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية، اختلف الحسين مع زيدان فهو يرى الانفعال على أنه تغير مفاجئ، وهو أمر فطري، يشمل الإنسان كله نفسياً وجسماً، ويؤثر فيه كله، في سلوكه الخارجي، وفي شعوره، كما يصاحب بكثير من التغيرات الفسيولوجية، ويعين الإنسان على الحياة وعلى البقاء(الحسين، 2002 ، ص115).

وأخيراً نرى أن زهران كان له رأي شبيه بزيدان إلا أنه رأى أن الانفعال هو حالة شعورية مركبة يصحبها نشاط جسمي وفسيولوجي مميز، والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر عن السواء الانفعالي أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي (ضحيك، 2004، ص330).

ومما سبق استنتجت الباحثة تعريف الانفعال على أنه: مشاعر فطرية تظهر بشكل واضح نتيجة تأثير حدث معين يؤثر على الكائن الحي من جميع النواحي النفسية والعقلية والسلوكية والاجتماعية والفيزيولوجية وتهدف الى المحافظة على بقاءه.

#### ثانياً- تفسير الانفعالات فيزيولوجياً:

تشكل الانفعالات أحد الجوانب الرئيسية الهامة للعمليات النفسية وتتميز بصفة خاصة بأنها تعبر عن معاناة الإنسان من الواقع. ولا نقصد بالمعاناة الجانب السلبي فقط وإنما تشمل أيضا الجانب الإيجابي فهناك الانفعالات السالبة كأنفعال الخوف أو الغضب وهناك الجانب الإيجابي كأنفعال السرور أو المرح.

وانفعالات الإنسان يمكن أن نقسمها إلى ما يلي :

- ردود الفعل الانفعالية.
- الحالات الانفعالية.
- العلاقات الانفعالية.

وفيما يلي شرح موجز لكل جانب على حده.

## 2-1- ردود الفعل الانفعالية:

تعتبر التعبيرات الانفعالية القوية قصيرة المدى زمنياً حيث يطلق عليها بالأثر العاطفي الطبيعي وهنا يجب أن نفرق بين الحالة الفسيولوجية لذلك الأثر العاطفي الطبيعي الذي يعبر عن ظهور مفاجئ قوي لنوع من القلق العاطفي الوقتي، وبين ذلك الأثر العاطفي الذي يوصف بأنه ذو عرض مرضي. وذلك الأخير ينصف الإنسان فيه بأنه يسرف من الجهد والقدرة في توجيه أفعاله وتصرفاته وفي مدى تقدير أفعاله دون أن يتذكر ما فعله في فترة ذلك التأثير العاطفي المرتبط بموقف سلوكي محدد ويعرف بـ(الامينزيا) فقدان الذاكرة المطلق.

(عامود، 2003، 187)

وعادة ما نجد أن الأنواع المختلفة لانخفاض درجة خمود الانفعالات بصفة عامة تلعب دوراً هاماً في التشخيص والعلاج حيث يظهر على المريض ظاهرة تعبر عن عدم اهتمامه بمكونات البيئة المحيطة له حيث ينعدم أي دافع أو هدف و يوصف باللامبالاة وتحدد درجة اللامبالاة بالنسبة لاستجاباته وتفاعله مع البيئة ودرجة الصحة النفسية له.

واللامبالاة - عبارة عن انخفاض عام كاف لجميع الاستجابات الانفعالية وكقاعدة عامة غالباً تظهر أعراض اللامبالاة عند هؤلاء الأشخاص الذين يعانون من خلل وظيفي للغدة الدرقية ، وبصفة خاصة تظهر حالة الإخماد الانفعالي العام عند مرضى الفصام . والمريض الذي كان دائماً تظهر عليه ملامح الإفراط في حب أعضاء العائلة والانتماء لهم يصبح كل واحد في الأسرة كالآخر فكل شيء بالنسبة له متساوٍ (Deneve, 1998, p34).

## 2-2- الحالة الانفعالية :

إذا كان الفعل الانفعالي يعدّ وقتياً مرتبطاً مباشرة بنوع المثير المسبب له والوضع المفاجئ الذي قد يوجد فيه الفرد ، فإن الحالة الانفعالية تتميز بقواعد زمنية تستغرقها تلك التغيرات التي يطلق عليها حالة انفعالية . ويمكن أن نميز الأنواع المختلفة للحالات الانفعالية ما يمكن أن نطلق عليه بالمزاج الانفعالي الشخصي مرح أو حزن أو مغموم وهكذا .وعلى سبيل المثال فمرض ذهان الهوس الاكتئابي يتميز بسلسلة من تغير الحالات الانفعالية بصورة حادة متقلبة للغاية وهذا المرض أعراضه تظهر في طورين:

- **الطور الأول:** يظهر بما يسمى بالإحساس بالسعادة والسرور المرضي، حيث يحدث ارتفاع حاد ظاهر في المزاج ويسمى في هذه الحالة (الأيو فوريا) أو حالة الانتعاش والمرح المرضي.
- **الطور الثاني:** يلاحظ بجانب الانفعالات تغير العمليات المعرفية والتفكير، حيث تظهر أفكار هذائية ترتبط بإعادة تقييم الشخصية ككل، حيث يؤكد المريض أنه عبقرى وموهوب ومكتشف، أما في طور الاكتئاب فإن الأمر يختلف تماماً، بل يناقض الحالات الانفعالية التي تظهر في الطور الأول وعلى الأخص يظهر على المريض نوع من الحالة الحزينة والنكدية لكل ما يعيشه أو لكل خبرة سبق أن مر بها وتسوده حالة التشاؤم في النظر للمستقبل، وكذلك يشعر دائماً بالذنب الذاتي وأنه تافه ومخطئ (نيموف، 1994، 106).

وفي حالة الأمراض النفسية والعصبية تظهر أعراض الفلق الزائد والخوف الشديد وقابلية الاستثارة والحزن. وغالباً ما تستخدم مصطلحات أخرى توضح تلك الأعراض مثل ظهور حالة الإحباط Frustration والتي تصاحب دائماً تكرار الفشل وعدم بلوغ الأهداف وتحديد حالة الإحباط يتم تشخيصية باستخدام بعض الاختبارات العيادية أو بطريقة الملاحظة في العيادة النفسية والاختبار ذي الأسئلة المختلفة من قبل المعالج (Lyubomirsky, 2001).

### 2-3- العلاقات الانفعالية :

وتتميز بنوع من الارتباط الانفعالي لطابع محدد تجاه أشخاص أو موضوعات محددة وتحت العلاقات الانفعالية بصفة أساسية يمكن أن تميز - الحب والانتماء للجماعة ، والعاطفة المولعة من جانب أو العداة وعدم الانتماء والحقد من جانب آخر، ويدخل تحت موضوع العلاقات الانفعالية أيضاً بعض المفاهيم التي تحكم العلاقات الانفعالية، أيضاً بعض المفاهيم التي تحكم العلاقات الإنسانية كاحترام ومفهوم الإخلاص والازدراء والثقة وعدم الثقة في النفس والغيرة. وفي علم نفس الانفعالات يطلق على العلاقات الانفعالية بالمشاعر، والعلاقات الانفعالية لها أيضاً ديناميكيتهما فقد تصل إلى أقصى قدر من التوتر الانفعالي وتبدأ تخمد بالتدرج فالحب مثلاً يبدأ بنوع من الميل والاهتمام ثم ينتقل إلى مرحلة التعاطف ثم ينتقل إلى حالة الولوج ويولي ذلك الانتماء (نيموف، 1994، 120).

وبعد ذلك لأسباب فجائية يخمد ويبرد وينقلب إلى نوع من الكره ويجب أن تلفت النظر لأن حدوث اضطراب ظاهر في العلاقات الانفعالية قد يكون مصدراً لظهور أعراض مرضية تجعل الإنسان يقاسي أو يعاني داخلياً مما يؤدي في الحال إلى الحالات المرضية، وهنا تظهر الفائدة الطبية لتلك الأعراض في التشخيص، فمثلاً الصديق الذي يصدم في قريب له تربطه به علاقة قديمة قوية قد تظهر عليه أعراض العصاب النفسي إذا كان مهيباً لذلك (Lyubomirsky, 2001).

### ثالثاً - الأسس الفيزيولوجية للانفعالات:

من بين الأنواع المختلفة للانفعالات الدقة في تحديدها تمكّن العلم منذ القدم وحتى هذه الأيام من فصل أربعة انفعالات أساسية لها دور كبير في الحياة الانفعالية وهي: انفعال الغضب، انفعال السرور، انفعال الحزن ثم انفعال الخوف، وكل هذه الأنواع من دون أي مجال للشك تصحبها تغيرات جسمية ظاهرة يمكن تسجيلها ومعرفتها وعلى الأخص في التبادل بين الخلايا والتنفس ونشاط الأوعية والقلب ودرجة النشاط العضلي وبعض المظاهر الفسيولوجية الأخرى وبعد التوصل للارتباط الوثيق بين الحالات الانفعالية وحالة الكائن الحي ظهرت النظرية الفسيولوجية للانفعالات على يد: (ب. جيمس )، و(ج. لانج) وغيرهما (دانيلوفا، 2000، 120).

ويرى جيمس مثلاً أننا نشعر بالحزن لأننا نبكي ويرى لانج أن الانفعالات تحدث نتيجة لتغير حالة الأوعية من توسيع أو تضيق وفي العصر الحديث أمكن إثبات عملية التأثير المتبادل للانفعالات على الجسم والعكس (التغذية الرجعية)، وعند البحث في مجال الانفعالات فإن الحديث لابد أن يرتبط بمعرفة طبيعة الجهاز العصبي ولو أن الجهاز العصبي يعمل في صورة الوحدة المتكاملة بين أجزائه إلا أن الانفعالات ترتبط ارتباطاً ديناميكياً وظيفياً بخصائص ومدى استثارة أو كف الجهاز العصبي الذاتي وينقسم ذلك الأخير إلى:

▪ الجهاز العصبي الودي SNS .

▪ الجهاز العصبي الباراسيمبثاوي PNS (هومسكيا وباتوفا، 1998، ص 76).

ولمعرفة طبيعة العلاقة بين نشاط ذلك الجهاز الذاتي وديناميكيات السلوك الانفعالي فعلى سبيل المثال وليس الحصر بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك نتيجة نشاط ذلك الجهاز، فمثلا تؤدي استثارة الجهاز الودي إلى زيادة إفراز هرمون الأدرينالين في الدم والمركبات التي يرتبط بها ذلك الهرمون مما يؤدي إلى ظهور نوع من عدم الاستقرار ويرفع من قابلية استثارة الأعصاب إلى الحد غير الطبيعي أرجع (للغدد الصماء) الذي قد يؤدي إلى عدم السيطرة على الأعصاب أي الاستجابات والردود الانفعالية المرتبطة بموقف انفعالي كالغضب أو الخوف، أما استثارة الجهاز العصبي الباراسيمبثاوي فتؤدي إلى زيادة إفرازات الأستيل كولين وهو ذلك الوسيط الكيميائي الذي ينطلق عند الحاجة من الوصلات العصبية Synapses التدخل في ميكانيزم توصيل أثر المنبه الصادر من العالم الخارجي، وتظهر الأبحاث الحديثة العلاقة الأكيدة التي لا مفر من دراستها أو معرفة العوامل التي تؤثر على الميكانيزمات العصبية الغدية من جهة وتأثيراتها على الانفعالات من جهة أخرى.

(هومسكيا وباتوفان، 1998، ص135)

ويعدّ كانون Canon أول عالم فسيولوجي أشار إلى ارتفاع الأدرينالين في الدم عندما ينفعل الإنسان في موقف محدد، كذلك فقد اكتشف تلك التغيرات الأساسية التي تحدث في الأعضاء الداخلية وفي تركيب الدم في حالة انفعالات الألم، والجوع والخوف.

وحديثاً تم التوصل إلى وجود علاقة خاصة بين الانفعالات سواء كانت موجبه كانفعال السرور أو سالبة كانفعال الغضب من جهة وتلك التغيرات الكيميائية والذاتية لنشاط الجهاز العصبي الذاتي، وتتعرض تلك الخصائص الانفعالية والفسولوجية من خلال شخصية الفرد، وهنا يمكن أن ندرك دور التربية في الأسرة على طبيعة رد الفعل الانفعالي الذي تم توجيهه من الصغر (Davidson, 1994)، فالانفعالات تنعكس على البروفيل العام للشخصية وتدل عليه، ولتوضيح العلاقة بين أنماط الشخصية والتغيرات الداخلية الكيميائية التي تصاحب التغيرات الانفعالية نجد أن مستوى الأدرينالين في الدم لا يتغير ولا يزيد زيادة ملحوظة عند الأشخاص ذوي نمط السلوك الصريح الذي يتميز بالتعبير الخارجي للانفعالات أي التفريغ للخارج في حالة حدوث توتر انفعالي وعلى العكس من ذلك فالأشخاص ذوو السلوك الضمني يميلون إلى عدم التفريغ للشحنات الانفعالية للخارج، بل يتم حجز تلك الشحنات، وعلية نلاحظ ارتفاع واضح لمستوى الأدرينالين والنور أدرينالين nor adrenal في الدم (Davidson, 1994,p 156)، وفي حالات الصدمات الحادة "إصابة أو جرح في المخ وخلافه من الصدمات الإرتجاجية" نلاحظ عند هؤلاء الأشخاص ذوي السلوك الانفعالي المتضمن أي الذين يميلون إلى حجز شحناتهم الانفعالية ارتفاع نسبة الأدرينالين والنور أدرينالين في الدم، وفي حالة الإصابة طويلة المدى يزداد نشاط الجهاز الباراسيمبثاوي والمواد الكيميائية المرتبطة بأثر ذلك الجهاز حيث تزداد نسبة الهيبارين في الدم كذلك أثبتت الأبحاث زيادة هرمونات الأدرينالين والنور أدرينالين في حالات الانفعال التي تعبر عن الخوف الحاد والغضب

الشديد ومما يفسر النشاط العصبي الانفعالي الشاذ عند هؤلاء الأشخاص، وعلى العكس من ذلك تتخفص نسبة تلك الهرمونات في الحالات الانفعالية المرتبطة بالحزن والنكد (سيمونوف، 1997، ص390).

كذلك أوضحت الأبحاث وجود علاقة وظيفية بين الحالات الانفعالية والحالة الوظيفية لأجزاء المخ المختلفة، في مجال الأبحاث على الإنسان بطرق إدخال تيار كهربى محدد في كل من النصفين الكرويين، أمكن تأكيد حقيقة هامة في العصر الحديث "السبع سنوات الأخيرة" توضح ارتباط نشاط نصف الكرة الأيسر بظهور الحالات الانفعالية الموجهة كإفعال السرور والانبساط والارتياح عند إثارة ذلك النصف الكروي الأيمن وعلى العكس يرتبط نشاط نصف الكرة الأيمن في الحالات المرضية بالانفعالات السالبة حيث الاكتئاب والقلق وعدم الارتياح والحزن (Morris, 2004, p 370).

#### رابعاً- أنواع الانفعالات:

تعتبر الانفعالات كثيرة ومتنوعة بحيث لا يمكن حصرها وهي تختلف باختلاف الأفراد والبيئة والمواقف التي يواجهها هؤلاء الأفراد فقام الباحثين بتقسيم الانفعالات حسب مجالات معينة ومن هؤلاء العلماء مكوجل حيث قسم الانفعالات إلى ثلاثة أقسام:

- الانفعالات الأولية: هي المتصلة بالغرائز وتظهر في حياة الإنسان قبل غيرها.
  - الانفعالات المركبة: هي التي تنشأ كل منها من امتزاج اثنين أو أكثر من الانفعالات الأولية نتيجة لإثارة غريزة أو أكثر من الغرائز التي لا يعارض بعضها بعضاً.
  - الانفعالات المشتقة: فتنبعث عن رغبة خاصة (خير الدين، 1992).
- وآخرون يصنفونها كآلاتي:
- انفعالات أولية أو بسيطة : مثل الخوف والقلق.
  - انفعالات معقدة في تكوينها حيث تقوم على امتزاج انفعالين أو أكثر مثل الغيرة والدهشة (الكناني وآخرون، 2002، ص 409).

إلا أن هناك انفعالات اساسية يعيشها الانسان وهي :

#### 4-1- انفعال الخوف:

يعد انفعال الخوف فطرياً لأن الإنسان يزود به عند الولادة، ويظهر هذا الانفعال خلال الأشهر الأولى من حياة الطفل، ومن أهم مثيرات هذا الانفعال الأصوات المرتفعة وفقدان السند، ورؤية وجوه غريبة لم يتعود عليها، ومما هو جدير بالذكر أن الخاصية المميزة للخوف هي الانكماش والانسحاب وفي بعض الأحيان الاستجابة الهروبية أو المواجهة ويرتبط الخوف بعدد من المتغيرات كالعمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي... الخ (الدهوي، 2006، ص 128).

ويمكن تقسيم الخوف إلى نوعين:

- **خوف موضوعي:** وهو الذي ينشأ عن مواقف تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من النار مثلاً أو الخوف من حيوان مفترس.

■ **خوف غير موضوعي:** وهو الخوف من أشياء لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من الظلام أو الخوف من الحيوانات الأليفة كالقطط، ويطلق على هذا النوع من الخوف اسم الخوف المرضي ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن هذه المخاوف ترجع إلى خبرات مؤلمة واجهها الإنسان في حياته الأولى وبقيت مكبوتة في اللاشعور (مطاوع، 2004، ص53).

ترى الباحثة أن انفعال الخوف من أهم الانفعالات وأعقدها فهي في بعض الأحيان تكون فطرية وفي بعض الأحيان تكون مكتسبة متعلمة، إلا أن انفعال الخوف ضروري في حياة الانسان فهو يعمل كمثابة محافظة على البقاء من خلال الالية الدفاعية التي يستخدمها الفرد إما المواجهة أو الهروب.

#### 4-2- انفعال القلق:

القلق انفعال إنساني أساسي، ويعرف بأنه "انفعال غير سار وشعور بتهديد أو عدم راحة أو استقرار، مع إحساس بالتوتر والشدة، وخوف دائم لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق هذا الخوف بالمستقبل والمجهول، كما يعرف القلق على أنه استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطراً حقيقياً، والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة ، أو مواقف تصعب مواجهتها (أبو زيد، 1987، ص 76).

وتجدر الإشارة إلى أن التعريف السابق ينطبق أكثر على القلق المرضي، ويعني ذلك أن هناك نوعاً آخر من القلق يعد سويّاً طبيعياً.

والقلق السوي استجابة طبيعية لمواقف تسبب القلق لدى معظم البشر، ومن مثيراته مواقف الامتحان، كالقلق الذي يشعر به الطالب قبل الامتحان.

ويمكن التفرقة بين القلق المرضي والقلق السوي تبعاً لما يلي:

● نوعية المواقف المسببة له.

● شدة الأعراض: هل هي حادة.

● دوام الأعراض: هل هي مزمنة (عبد الخالق، 1990، ص 477) .

ترى الباحثة أن القلق حالة طبيعية يعيشها الفرد في حياته، وللقلق دور هام في حياة الفرد، حيث يقوم بدفع الأفراد للتقدم، مثال ذلك القلق عند بعض الطلاب في الحالة الطبيعية وليس المرضية فالطالب إذا لم يعاني من مشاعر القلق بالحدود الطبيعية لن يقوم بالدراسة فهنا القلق سبب له دافع و تحفيز للإنجاز ، أما إذا زاد القلق عن الحدود الطبيعية فإنه يصبح مرضياً وأصبح يهدد تكيف الفرد والاستمتاع بالحياة .

#### 4-3- انفعال الغضب:

هو وسيلة للتعامل مع البيئة المهددة، فهو يحوي استجابات طارئة وسلوكاً مضاداً لمثيرات التهديد، ويصاحبه تغيرات فسيولوجية لإعداد الفرد لسلوك يناسب الموقف المهدد، ويؤدي الغضب إلى صراع مع الآخرين الذين يعترضون على الغضب أو الذين يتهددهم، وصراع مع النفس لأن الغضب يحرم الفرد من العطف والحب ويفقده السيطرة على نفسه، وقد يوجه الغضب في شكل عدوان نحو الآخرين وقد يوجه نحو الذات، وقد يظهر

الغضب في شكل نوبات وقد يصب الغضب على كيش فداء "شخص أو موقف آخر عندما يكون الفرد عاجزاً عن توجيه غضبه إلى الشخص أو الموقف الذي أثار الغضب، وقد ينسحب الفرد من الموقف (الكنائي وآخرون 2002، ص 412).

وترى الباحثة أن الغضب هو من الانفعالات السلبية التي تهدد الصحة النفسية والصحة البدنية للأفراد والذي يؤثر على تعامله مع الأشخاص من حوله كما يؤدي إلى الكراهية والحقد والضغينة.

#### 4-4- انفعال الغيرة

وهي استجابة انفعالية معروفة اجتماعياً، وهي خليط من الغضب والخوف والحب، ومن الانفعالات الواضحة في الطفولة المبكرة، وظهورها ينتج من فقدان الطفل حب من حوله أو تصوره فقدان هذا الحب. ويحدث ذلك عادة عند ميلاد أخ جديد له يشغل الأم عنه، ويرى في هذا الوليد الجديد منافساً له في وقت يعاني فيه الطفل مقاومة ضدين : نزعات اعتمادية، ونزعات استقلالية، فنجده يلجأ إلى أسلوب يعوض بها ما فقده من حب الأم مثل التأتأة أو التبول اللاإرادي أو الأحلام المفزعة أو السلبية (يونس، 1978، ص 156).

وتستنتج الباحثة بأن انفعال الغيرة قد يكون نتيجة للانانية التي تنتج من التربية الخاطئة، فإذا تعلم الطفل مشاطرة لعبه واقتسام محبة والديه مع غيره، فإن هذا الطفل لن تلازمه الغيرة أو تطغى عليه، وفي قد تلعب الوراثة دوراً هاماً في انفعال الغيرة فالغيرة من الممكن أن يكون لها جذور وراثية.

#### 4-5- انفعال الحب:

ويتضمن تركيز مشاعر الفرد في شخص أو شيء معين، كما أنه يؤدي إلى توجيه نشاطه نحو التقرب من هذا الشخص أو نحو الحصول على هذا الشيء، وينمو انفعال الحب من عمر لآخر، فلا يستطيع الطفل الرضيع في أول الأمر أن يميز بين نفسه وبين العالم المحيط به، لذا نجد أن جميع خبراته الأولى تكون مركزة حول ذاته فهو يشعر باللذة من الإحساسات المختلفة الصادرة من بدنه، وحينما يتمكن من التمييز بين نفسه وبين العالم المحيط به يتجه حبه نحو الأشخاص والأشياء الأخرى في هذا العالم، فهو يتجه في البداية إلى أمه لأنها مصدر سروره وراحته دائماً، ثم يتجه حبه بعد ذلك ليشمل كلاً من الأب والأخوة وبقية أفراد الأسرة، كما يتعلق حبه ببعض الأشياء المادية "كاللعب والملابس". ويسير حب الغير وحب الذات جنباً إلى جنب في معظم الأوقات ولكن بدرجات متفاوتة، ففي بعض الأحيان نشاهد حب الغير قد اشتد إلى درجة كبيرة جداً، فيضحى الأفراد بأنفسهم وبأعز ما يملكون في سبيل الغير والمصلحة العامة (علي، 2011، ص 56) كما أننا قد نشاهد العكس من ذلك فنجد بعض الأفراد الأنايين الذين يريدون كل الخير لأنفسهم فقط.

وفيما بين هذين الطرفين المتقابلين يقع معظم الناس الذين يستطيعون أن يوافقوا بين حبهم للغير وحبهم لأنفسهم، وللحب دور كبير في حياة الإنسان، فهو يساعد على نمو شخصيته نمواً طبيعياً سوياً، فيبعث فيه الإحساس بالأمن والطمأنينة (شعبان وتيم، 1999، ص 210).

أما الكراهية فمثلها مثل الحب تماماً طاقة انفعالية كبيرة، وتظهر في المواقف التي تثير مشاعر سلبية تجاه الأفراد والأشياء والأماكن، والجوهر الأساسي في انفعال الكراهية يتضمن الرغبة في تحطيم الشيء المكروه ذلك

أنه يختلف عن مجرد عدم الرغبة في الشيء فنحن عندما نرفض شيئاً ما لا يعني بالضرورة أننا نكرهه، ويقتصر سلوكنا في هذه الحالة على تجنبه، أما الكراهية فتتضمن الرغبة في تحطيمه والابتعاد عنه تمام (محمد، 2007، ص 66).

وترى الباحثة أن انفعال الحب من أنبل الانفعالات فهو يقوي الروابط الاجتماعية ويزيد من التقارب بينهم وبالتالي حب الخير للجميع والشخص المحب هو شخص مرهف الاحساس ومتسامح، أما الكراهية فهي على نقيض الحب تؤدي إلى مشاعر البغض و البعد بين البشر فقد تؤدي بالشخص إلى مشاعر الحقد وعدم حب الخير له.

**خامساً- مفهوم الاتزان الانفعالي:**

تختلف الآراء وتتنوع المفاهيم حول الاتزان الانفعالي، ويرجع هذا إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين والعلماء في الوصول إلى مستوى من الاتزان الانفعالي.

حيث يرى الشرقاوي "أن الشخص الصحيح نفسياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها، من ناحية، أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى" (الشرقاوي، بدون: ص 39).

ويرى المطوع "أن صميم الاتزان الانفعالي يكمن في تلك المرونة التي تمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف، ليست المألوفة فقط بل الجديدة أيضاً، بدرجة يمكن أن تصل إلى حد خلق وابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والاندفاعية، ويظهر الاتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود نقيضاً للمرونة سواء كان هذا الجمود عبارة عن اندفاعية إقدام أو ترددية إحجام" (المطوع، 2001، ص 59).

ويعرفه المزيني بأنه "التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة مما يزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخريين" (المزيني، 2001، ص 69).

ويذكر ريان في تعريفه للاتزان الانفعالي بأنه "الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والإخفاق تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها بحيث تتفق مقتضيات الموقف المرهق وتسمح بتكيف استجابته تكيفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة، وفي الوقت نفسه ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرخاء والسعادة" (ريان، 2006، ص 36).

أما بني يونس فيرى أنه "أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثله الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي تمثله العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادي، الرزين الثابت المنضبط، غير العدوانية، المتفائل، الدقيق" (بني يونس، 2012، ص 333).

ويؤكد ريبير على أن الاتزان الانفعالي مصطلح يتم استخدامه لوصف حالة الشخص الناضج انفعالياً، بحيث تكون استجاباته الانفعالية جد ملائمة للموقف ومتناغمة من ظروف ذات نمط بعينه إلى آخر (الفر، 2006، ص 78).

ويشير موسى على أن الثبات الانفعالي يقصد به "مدى استقرار الحالة المزاجية للشخص ومدى قدرته على مواجهة الإخفاق والمشكلات ومصادر التوتر الأخرى بأقل قدر ممكن من الإحباط والتوتر وخيبة الأمل والشخص الثابت انفعالياً هو من يستطيع الاحتفاظ بضبط النفس في مواجهة التوتر الانفعالي، ومواجهة الأزمات، كما أنه لا يغضب أو يستثار بسهولة وتتصف حالته المزاجية بالثبات والاستقرار إلى حد كبير".

(بارون، 2002، ص66)

ولكن السبعوي كان لديه رأي مختلف فعرف الاتزان الانفعالي على أنه "قدرة الفرد على مواجهة ظروف وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة والتعامل معها دون تعرض صحته النفسية والجسمية إلى الاضطراب أو المرض المتمثل بقدرة الفرد على التحكم في الذات والتعاون مع المجتمع الإنساني ويتميز بالتفاؤل والبشاشة والتحرر من الشعور بالإثم والقلق وأحلام اليقظة والوحدة وبعض الأفكار والمشاعر كما يميزه كونه يستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب ويكون قادراً على تحمل المسؤولية وهو يمتلك قوة الضبط الذاتي والسيطرة الكاملة على دوافعه وانفعالاته ومشاعره والتحكم بها وتناول الأمور بصبر وتعقل ومواجهة المواقف الحياتية سواء كانت سعيدة أم حزينة أو مفاجئة بنشاط وهدوء الأعصاب وحسن السلوك والتصرف بهدف تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي بينه وبين الآخرين" ( السبعوي ،2008، ص274).

واستناداً للتعريفات السابقة يمكن تعريف الاتزان الانفعالي بأنه القدرة على التعامل مع جميع الانفعالات والمواقف بشكل ملائم والقدرة على التحكم بالانفعالات بحيث لا تظهر بشدة أو تتعدم كلياً.

#### سادساً- العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي:

تعددت العوامل التي تؤثر على الاتزان الانفعالي ولكل منها وزنه وتأثيره النسبي على بناء شخصية الفرد إيجاباً أو سلباً بل إنها تترك بصماتها واضحة على شخصيته منذ الطفولة المبكرة حتى الرشد منها:

#### 1-6- الأسرة:

إن السياق النفسي الاجتماعي داخل الأسرة يسهم في تشكيل السمات الشخصية للأبناء، ويختلف دور الأسرة في مساعدة الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي، فإذا وضعت الأسرة أساساً سوياً نما الطفل سوياً متمتعاً بالصحة النفسية قادراً على التكيف السليم وعكس ذلك ينمو الطفل مريضاً عاجزاً عن التكيف. كما إن للأسرة تأثيرها المباشر الواضح مدى الحياة على بناء شخصية الفرد ويظهر ذلك في ردود انفعالاتهم تجاه الآخرين والمواقف التي يتفاعل فيها، وأن سلوك الوالدين غير المحبب للطفل واتجاهاتهم المضادة نحوه يشعره أنه طفل منبوذ ويكون أقل تعاوناً وأقل استقراراً وطمأنينة ويصبح غير محبب لأي نشاط اجتماعي ويكون نشاطه زائداً وغالباً ما يأخذ شكلاً عدوانياً مع الآخرين (القادري، 2008، ص106).

ولا يقتصر دور الأسرة على توجيهات سلوكيات الفرد بل تساعده على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن نفسه، فمفهوم الذات لدى الفرد ينشأ بالدرجة الأولى من خلال الأسرة وتدعيمه ويمتد تكوينه من خلال المدرسة وجماعة الرفاق والنادي ودور العبادة (حامد، 1993، ص65).

6-2- المدرسة:

المدرسة مؤسسة تربوية نظامية رسمية منحها المجتمع سلطة ومهاماً كثيرة إلى جانب وظيفتها الاجتماعية، ومن أجل مساعدة الأفراد على النمو السوي فالمدرسة هي البوتقة التي تظهر بداخلها شخصية الطالب فهي تساعده على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن النفس والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار (الشرييني وصادق، 1996، ص17). والمدرسة لها دور كبير عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، إذ أنها توفر أنشطة اجتماعية يستطيع الطالب من خلالها أن ينضج انفعالياً وتزويده بالخبرات التي يكتسبها أثناء تعامله مع الآخرين "بالإضافة إلى تزويده بالجوانب المعرفية وتكوين هويته الاجتماعية، وهي عامل من عوامل النشاط الاجتماعي فهي تثير الطموح والحافز للإنجاز والنجاح في الحياة الاجتماعية" (السيد، 1993، ص196).

6-3- دور العبادة:

يساعد تردد الفرد على أماكن العبادة على تكوين رابطة انفعالية بين الفرد والمكان بالإضافة إلى ممارسته للعبادات الدينية أمر يحقق له الإحساس بالأمن والطمأنينة الانفعالية بل يتعلم من خلالها معايير السلوك السوي (السيد، 1993، ص45).

6-4- تأثير جماعة الأصدقاء:

إن لجماعة الأصدقاء تأثير مباشر على تكوين شخصية الفرد ابتداءً من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد فهي تساعد الفرد على الخروج من دائرة التفاعل الأسري المحدود إلى دائرة التفاعل مع كل الأفراد، فالصداقة تساعد على تفريغ الطاقات الانفعالية للطلبة من خلال الأدوار التي يقوم بها وسط الأصدقاء مما يساعد على اكتساب كثير من الاتجاهات النفسية في مقدمتها تكوين شخصيته (عدس وتوق، 1993، ص132).

سابعاً- سمات الأفراد المتزنين انفعالياً:

يتصف الأفراد المتزنين انفعالياً بسمات عديدة كالمحافظة على ضبط النفس والهدوء وغيرها من الصفات التي تحدث عنها الغامدي فهو يرى أن الأشخاص المتزنين انفعالياً يتصفون ببعض الصفات التالية:

1-7- قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء الأعصاب وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.

2-7- أن تكون حياته الانفعالية ثابتة رصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة.

3-7- ألا يميل الفرد إلى العدوان وأن يكون قادراً على تحمل المسؤولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

4-7- توازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط بين جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبرته.

5-7- قدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضيف عليه شعوراً بالرضا والسعادة.

6-7- قدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة (الغامدي، 2009، ص198).

ثامناً- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي والقدرة على التحكم في الانفعالات:

يستطيع الانسان من خلال التدريب والمران أن يصل إلى قدر مناسب من الاتزان الانفعالي في المواقف، وفي هذا الصدد هناك بعض القواعد والمبادئ المقترحة التي يمكن من خلالها التحكم والسيطرة في الانفعالات ومنها ما يأتي:

- 1-8- التعبير عن الطاقة الانفعالية في الأعمال المفيدة، حيث يولد الانفعال طاقة زائدة في الجسم تساعد الفرد على القيام ببعض الأعمال العنيفة، ومن الممكن أن يتدرب الفرد على القيام ببعض الأعمال الأخرى المفيدة لكي يتخلص من هذه الطاقة.
- 2-8- تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال حيث يساعد ذلك على إنقاص شدة الانفعال وبالتالي التغلب على الاضطراب الذي يحدث للأنشطة المتصلة به، فالطفل الذي يخاف من القطط مثلاً يمكن مساعدته على التخلص من ذلك عن طريق تزويده ببعض المعلومات التي تقلل من هذه الحالة لديه.
- 3-8- محاولة البحث عن استجابات تتعارض مع الانفعال، فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخرى إيجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغير اتجاهه نحوه (أبو غزال، 2011، ص98).
- 4-8- عدم تركيز الانتباه على الأشياء والمواقف المثيرة للانفعالات، فإذا لم يستطع الفرد التحكم في انفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية والسارة في الشيء مصدر الانفعال يمكنه أن يغير اهتمامه عن هذا الشيء إلى الأشياء والموضوعات التي تساعده على الهدوء والتخلص من انفعالاته وتوتراته.
- 5-8- الاسترخاء: يحدث الانفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالات يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهديئة الانفعال وتناقصه تدريجياً وذلك لحظة حدوث الانفعال.
- 6-8- عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال، ففترة الانفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يخفق الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح، وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة (أحمد، 2000، ص68).
- 7-8- أن يتعلم الإنسان كيف يسيطر على تعبيراته الانفعالية الظاهرية التي تخضع للضبط الإرادي.
- 8-8- أن يبتعد الإنسان قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة والسيئة، وكذلك ينبغي تجنب الأشخاص الذين يسببون التوترات الانفعالية السيئة، لأن وجود الإنسان في مواقف الإثارة والاستشارة يتطلب مزيداً من القوة الكابحة لنجاح الضبط الانفعالي الإرادي، وهذا ما لا يمكن أن يكون ميسوراً لكل إنسان، فالوقاية هنا تتمثل بالابتعاد عن المواقف الحرجة الدافعة لانفعالات غير مرغوبة، خير من الوقوع بتلك المواقف المثيرة ثم محاولة الخروج منها بسلام.
- 9-8- تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة (Furnham, 2000, P 246).

## تاسعاً- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية:

للصحة النفسية علامات تتم عنها، ومؤشرات ترشد إليها، ودلالات تدل عليها، وتشير هذه العلامات إلى مظاهر سلوكية محددة يتوافر الكثير منها لدى الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية، وهذه المؤشرات هي مؤشرات نوعية، منها ما هو ذاتي لا يشعر بها إلا صاحبها، ومنها ما هو خارجي يدرسه الآخرون، منها: الاتزان الانفعالي، فيتسم الشخص بالاتزان الانفعالي والثبات الوجداني واستقرار الاتجاهات ونضج الانفعالات إلى حد بعيد ويعني وجود حالة من التماثل بين نوع المنبه ونوع الانفعال الناتج عنه، فإذا تضايق شعر بالقلق والضيق والهجم، وأن قابله شيء سار شعر بالفرح والنشوة(حامد، 2001، 1).

إن الشخصية المتكاملة هي التي يتسم سلوكها وتصرفاتها ودوافعها بالاتزان الانفعالي، فالاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان كما تم ذكره التوافق الاجتماعي بدرجاته المختلفة، بعد أن غدا أغلب الناس يتفوقون على علاقة العصابية بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة، من هنا كان الاتزان كعملية ضبط لانفعالات الفرد بحيث يتمتع بالمرونة والتروي وهو صميم عملية التوافق والصحة النفسية الإيجابية، ويمكن القول أن حالة الفرد النفسية، والصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى حسن استثمارها، ومما يؤدي إلى تحقيق وجوده أي تحقيق إنسانيته، ويلاحظ أن العصابي هو شخص يعاني قصوراً في إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي والتعبير عن نفسه، وهو قابل للإحياء، تنقصه المثابرة، بطيء التفكير والعمل، غير اجتماعي، ينزع لقمع الحقائق غير السارة، مهموم وقلق دائماً، مرهف رقيق المشاعر، سهل وسريع التأثر والبكاء، منقلب المزاج، يعاني من صعوبة في النوم، لا يعود لطبيعته بسهولة بعد خبرة انفعالية مثيرة أو مؤثرة، شديد الحساسية متململ وغير مستقر، يميل للعدوانية. أما الشخص المتزن انفعالياً فيتسم ببطء الاستجابة الانفعالية، يعود لحالته الطبيعية بسرعة بعد تعرضه لاستثارة انفعالية، يتميز بالهدوء والقدرة على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها، وعدم القلق، غير مهموم ولا يكتئب ولا يحزن إلا نادراً، كما إن مفهوم الصحة النفسية يساعد على أن يكون الفرد متوافق والشرط الأساسي لهذا التوافق هو الاتزان الانفعالي، لأن التوافق أساس الصحة النفسية(ريان، 2006، ص ص 43-44).

ويمكن القول أن الشخص المتزن انفعالياً يتسم بقدرته على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشديد، وحياته الانفعالية ثابتة رصينة ولا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية تافهة، وهو هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان.

## الفصل الرابع : تقدير الذات والتعليم المهني

### أ. تقدير الذات

توطئة

- أولاً- تعريف تقدير الذات.
- ثانياً- خصائص تقدير الذات.
- ثالثاً- العوامل المؤثرة في تقدير الذات.
- رابعاً- أثر المدرسة والرفاق على تقدير الذات.
- خامساً- نمو تقدير الذات وتأثير التنشئة الاسرية على تقدير الذات.
- سادساً- مستويات تقدير الذات.
- سابعاً- العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات.

### ب. التعليم المهني

توطئة

- أولاً- أهداف التعليم الفني والمهني.
- ثانياً- فروع و أقسام التعليم الفني والمهني.
- ثالثاً- الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الفني والمهني.

## تقدير الذات والتعليم المهني

### أ. تقدير الذات:

توطئة:

لقد أصبح مصطلح تقدير الذات "Self -Esteem" - منذ أواخر الستينات وأوائل السبعينات - أكثر الجوانب انتشاراً بين الكتاب والباحثين، وذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، فتقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكلوجية للإنسان؛ فالإنسان هو مركز عالمه يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، والإنسان يغير من أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل من دور إلى دور مختلف - وعلى الرغم من ذلك - فإنه لا يفكر عادةً أنّ له ذوات متعددة، فهو عندما يتكلم عن ذاته فإنه يتكلم عن شخصيته كما يدركها هو (كامل، 2003، ص 133).

### أولاً- تعريف تقدير الذات (Self-Esteem):

تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية لنفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة عالية تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة (كفافي، 1989، ص 110).

وتقدير الذات المرتفع يعبر عن رضا الفرد عن نفسه وقبوله لها، أما تقدير الذات المنخفض فيعبر عن عدم رضا الفرد عن نفسه ورفضه لها، فالطريقة التي ينظر فيها الإنسان لنفسه تؤثر في نواحي حياته كافة، فالتقدير الجيد للذات يعني شعوراً بالحب والتقبل، ويعني ثقة وإقبالاً على المحاولات الجديدة، ويعني علاقات جيدة مع الآخرين، ويعني حياة جيدة بوجه عام" (سليمان، 2005، ص 26).

كما يعرف تقدير الذات بأنه "الحاجة إلى أن يكون الفرد قوياً وكفوئاً واثقاً من قدراته، والحاجة إلى أن يعترف به الآخرون، أي أن يكون محترماً وأن يفوز بتقدير الآخرين" (سليم، 2006، ص 151).

ولقد اتفق العديد من الباحثين على تعريف تقدير الذات بأنه "التقييم الذاتي والحكم الشخصي للذات، بما يتضمنه من إيجابيات تسهم في احترام الفرد لذاته وسلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين أو من احترامه لذاته، ويساعد الفرد على السعي للتخلص من تلك السلبيات" (Harter, 2000, p35).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول بأن تقدير الذات هو عبارة عن تقييم الفرد لذاته سلبياً أو إيجاباً من خلال المواقف التي تؤثر في نظرة الفرد لذاته والتي من شأنها أن تنعكس على تقديره لذاته.

### ثانياً- خصائص تقدير الذات:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات التي تناولت تقدير الذات لمعرفة خصائص تقدير الذات ومن هذه الخصائص:

### 1-2- الخبرات الشخصية (Personality experience):

في معظم الأحيان ينشأ من خبرات الشخص السلبية تقدير ذات منخفض، بينما يكون العكس مع خبرات الشخص الإيجابية التي تؤدي بدورها الى تقدير ذات مرتفع، وكما يبدو فإن مكونات تقدير الذات تنشأ من

تأثير التفاعلات البين شخصية المختلفة فإنه يتأثر بالمعززات المنحازة للذات (Self-Enhancing biases) من خلال ترتيب الحقائق والأمور التي تجعل الخبرات أكثر فائدة وأقل إيلاًماً ويتحقق ذلك من خلال:

- اختيار الموقف الذي يتم فيه التفوق.
  - تفسير الخبرة على نحو يجعل الفرد بريئاً.
  - تضخيم الفرد لإنجازاته وجهوده في المشاريع المشتركة.
- ويختلف الأفراد في طريقة استجاباتهم للأحداث الايجابية والسلبية وأثر تلك الأحداث على تقديرهم لذواتهم . فالأحداث الإيجابية والسلبية قد يكون لها أثر مبالغ فيه عند الأفراد ذوي الدرجة المنخفضة أي الذين يرون أنفسهم أنهم يتمتعون بعدد قليل نسبياً من الجوانب المميز للذات وهذا ما يسميه لنفيل (Liniville) بتعقيد الذات (عبد الرحمن، 2004، ص 135).

## 2-2- المقارنات الاجتماعية (Social comparisons):

تعد المقارنات الاجتماعية أمراً مهماً في تقدير الذات، فإن الاشخاص الذين يتم المقارنة بهم هم أولئك الذين يلبون دوراً هاماً في حياة الفرد المؤلفين أو الذين يشبهونهم لاسيما الرفاق، فقد تؤدي المقارنة إلى الشعور بالنقص أو إلى الشعور بالزهو والفخر. فعندما يتم تهديد تقدير الذات من خلال عقد المقارنة مع آخرين أكثر تفوقاً في بعض المهارات فإن إدراك الفرد بأن هناك من هم أسوأ يبدو كافياً ليشعره بالرضا والسعادة وذلك يتم من خلال عملية المقارنة المتحيزة وأكثر المستفيدين من هذا النوع من المقارنة هم ذوو تقدير الذات المنخفض حيث يشعرون بالتحسن عندما يعتبرون أن نظراءهم الذين يعانون من تقدير ذات متدني أكثر تشابهاً وقرباً منهم مما يؤدي إلى تعزيز تقدير الذات لديهم (Paik et al, 2002, p 201).

## 2-3- التقديرات المتحيزة (Biased estimates):

رغم وجود التناقضات وبروزها من خلال المعايير الشخصية إلا أن الفرد لا يركز على الكيفية التي يحدث بها عدم التوافق مع تلك المعايير ومع الأحداث اليومية وحتى مع جمع الأدلة ذات الصلة فإن معظم الأدلة تكون متحيزة والسبب في ذلك هو أن استرجاع الأفراد للذكريات والإنجازات المقترنة بالنجاحات أكثر من الإخفاقات وذلك يؤدي إلى الشعور بالنجاح والتقدير كما أن الذكريات الإيجابية تكون أكثر سهولة في استرجاعها من الذكريات السلبية. ونظراً لأن الوقوف على ما تم تحقيقه من نجاحات أمر يبعث على السرور بينما التفكير في الإخفاقات أمر مؤلم وهذا بدوره يؤدي إلى تنمية النجاحات وكبت الإخفاقات.

ويرى كامبل (Campbell, 1990) أن التغذية المرتدة الإيجابية غالباً ما تكون أكثر قبولاً وتفضيلاً في تعزيز تقدير الذات من التغذية المرتدة السلبية وأن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض بسبب الخبرات المؤلمة بحاجة إلى تعزيز إيجابي للإحساس بالتفوق والزهو (جعفر، 2007، ص ص 54-55).

## ثالثاً- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك عوامل كثيرة تؤثر على تقديرنا لذواتنا حيث يرى صايغ أن هناك عوامل هامة لتقدير الذات أهمها:

1-3- الأمن: يعد الشعور بالأمن مطلباً أساسياً لجميع مكونات تقدير الذات.

2-3- **الفردية:** وذلك من خلال إحساس الفرد بهويته وذلك من خلال نقاط القوة والضعف لديه.  
 3-3- **الهدف:** فالفرد الذي لديه رؤية واضحة قادر على تحقيق النجاح وبالتالي تقدير ذات عالٍ (عطا، 1993، ص271).

3-4- **الانتماء:** أن يشعر الفرد بأنه جزء من الجماعة ويتقبلونه ويقدرونه مما يعمل على رفع تقديره لذاته.

3-5- **الكفاءة:** وتعني مدى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه أو ما يناط إليه من مهمات.

3-6- **الشعور بالقيمة والأهمية وله جانبان:**

• كيف ينظر الفرد لقيمه .

• كيف يرى تقييم الآخرين (صايغ وآخرون، 2007، ص 105)

رابعاً- أثر المدرسة والرفاق على تقدير الذات:

عندما يدخل الطفل إلى المدرسة فإن عوامل جديدة تدخل في تقويم ذاته وقد يضطر إلى تعديل في تقويمه لذاته حيث أن تقويم رفاقه ومعلميه يختلف عن تقويم والديه وحيث أن كثيراً من الطرق التي كان يعامل بها والأمور التي كان يقوم سلوكه وفقاً لها قد لا تجد لها مكاناً في المدرسة.

ففي سن المراهقة يصبح التعزيز من قبل المعلمين أعمق أثراً من أي تقويم الطلاب لأنفسهم حيث أن قيم الوالدين وأولادهم قد تأخذ في التباعد (زبيدة، 2007، ص 87).

وأن تأثيرات البيئة المدرسية تحدث عبر الجوانب التالية:

1-4- **تأثير المعلمين:**

للمعلمين دور هام في تقدير الطالب لذاته من خلال ملاحظاته وعباراته سواء كانت سلبية أو إيجابية طريقة معاملتهم معهم طرق التعزيز والعقاب جميعها تلعب دوراً هاماً لذلك قامت الباحثة بالوقوف عند تأثير المعلمين على تقدير الطالب لذاته حيث وجدت أن هناك دراسات عديدة أشارت إلى أن توقعات واتجاهات المعلمين تلعب دوراً هاماً في صياغة فكرة الطلاب عن قدراتهم وبالتالي تقديرهم لأنفسهم الذي يؤثر في إنجازاتهم في ميدان الدراسة والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع الطلاب ذات أهمية في تقديرهم لذاتهم وفق تكيفهم، تعد الطريقة التي يتعامل بها المعلمون في الحكم على طلابهم تلعب دوراً هاماً في تقدير الذات لدى الطالب، إن المعلم الذي يشعر الطالب بأهميته ويستخدم أساليب المدح يترك أثراً إيجابياً في تقدير الطالب لذاته، كما تلعب توقعات الطالب دوراً فإذا اعتقد الطالب أن له أهميته لدى المعلم نتيجة تفهم المعلم ومناقشته لمشكلات المراهق وحلولها فإن ذلك يسهم في تحسين مفهومه عن ذاته عبر تحسين تكيفه وعبر شعوره بأن المعلم خصص وقتاً لأنه مهم بالنسبة له، أما إذا اعتقد أن المعلم يحكم عليه بأنه طالب غير ذكي أو طالب مزعج فإن ذلك يترك أثراً ضاراً، كما أن الطالب يتأثر بنمط سلوك المعلم ، فالمعلم ذو التكيف الجيد والتقدير يمكن أن يصبح نموذجاً لدى الطالب (كفاي، 2006، ص75).

## 4-2- الرفاق:

تعد آراء الرفاق مهمة جداً في تقدير الذات لدى المراهق حيث أن مفهومه عن أهميته يستمدّها من اتجاهات رفاقه نحوه فإذا تلقى ردوداً سلبية عن شخصيته وسلوكه فقد تؤثر سلباً على تقديره لذاته وفهمه لها كما أن الأشخاص الذين يقارن الطاب نفسه بهم يلعبون دوراً في تقدير الذات لديه إما سلباً أو إيجاباً فإن الطالب يقارن نفسه بالعادة مع زملائه بالمدرسة في النشاطات اللاصفية وفي الدرجات الدراسية وأيضاً في الذكاء والشجاعة وغيرها من الصفات (كفافي، 2006، ص 78).

ترى الباحثة أن جماعات الأقران لها تأثير كبير في حياة المراهق حيث يكون تقديره لذاته مرتفع جداً كلما كان انتمائه قوي وكبير معهم فدرجة توافقه معهم تلعب دوراً كبيراً في تقدير الذات لديه.

## خامساً- نمو تقدير الذات وتأثير التنشئة الاسرية على تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات من الحاجات الأساسية للإنسان فهو ينمو مع الطفل وتلعب التنشئة الاجتماعية دور كبير وهام في تحقيق هذه الحاجة لمعرفة كيف تسهم التنشئة الاجتماعية في هذا الدور قامت الباحثة بالرجوع الى الأدبيات والدراسات التي تناولت هذه الجوانب وهي على النحو التالي:

1-5- يرى بعضهم أن الشعور بالقيمة يبدأ منذ فترة الرضاع حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقته القوية مع والدته وتجاوبها ودعمها له في محاولاته للتمكن ويوضح "أبلون" أنه بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، وفي هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تكونت، وذلك يكون كافياً كأساس في وضع تقييم عن تقدير الذات لديه.

(Tafarodi, 2001, p 637)

2-5- والأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات للفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصاً مسؤولاً فإن هذا يزيد من تقديره لذاته، فالأثر الرئيسي لدعم واهتمام ومشاركة الآباء تتضح في أنها تنقل للطفل معلومات عن قيمته الداخلية، وبذلك فإن هذا السلوك يجب أن يرتبط أكثر بمكون تقدير الذات للطفل رغم أن الدعم الوالدي قد يوفر أيضاً قاعدة من الأمان يعمل خلالها الطفل كشخص فعال وقادر.

3-5- كما أوضح "ديموس" أن الفرد يمكن أن يحتفظ بتقدير الذات إذا شعر بأنه ذو كفاءة وجدير بالثقة وذو علاقة طيبة مع الآخرين، ويعتمد تنظيم تقدير ذات جيد على طفل ذوي كفاءة ينمو في كنف عالم من الكبار يشجعونه ويساندونه ويحبونه فيرتفع تقدير الذات عندما يثني الآخرون على قدرة الفرد التي تكون ذات أهمية لمفهومه عن ذاته وتأتي من أشخاص ذوي قيمة للفرد لذا فإن شعورنا بالقيمة الشخصية سوف يكون دائماً معتمداً على علاقتنا بالعالم الخارجي (شقيير، 2000، ص 90).

معنى ذلك أن تقدير الطفل لذاته يزداد عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له، وعندما يستطيع أن يعقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس دوره وقد أوضح من خلال دراسة أجريت على الأولاد في مرحلة ما قبل المراهقة وآبائهم، وجد

أن الأولاد الذين حصلوا على درجة عالية في تقدير الذات كان آباؤهم على درجة عالية في تقدير الذات وكان الآباء يتصفون بالثبات الانفعالي والاعتماد على الذات، ناجحين في أساليب تنشئة الأبناء، إضافة إلى أن أمهات الأولاد من أصحاب التقدير المرتفع للذات كل من النوع الذي يتقبل الأطفال ويعظهم، ويتصف باتباع سياسة ثابتة متسقة في التأديب والتهديب، وكذلك آباء الأطفال من أصحاب التقدير المرتفع للذات فقد كانوا يحترمون آراء أطفالهم، ولعل هؤلاء الأطفال، بسبب أن آراءهم كانت تؤخذ بعين الاعتبار، ازدادوا ثقة بآراء أنفسهم، ثقة قاموا بتعميمها إلى الثقة بالذات في المواقف الأخرى (Manning, 2006, p367).

وقد بين "قطب" بأن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على التوافق فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الإخفاق في الحب أو في العمل، دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنه يتوقع فقد الأمل مستقبلاً (قطب، 1998، ص218).

وقد أشار أسلو وميتلمان "إلى عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات هي:

- **عوامل ثقافية:** كالنظام الاستبدادي في الأسرة والتربية الاستبدادية في المدارس، تتضمن نموذجاً متوسطياً في نظرية ثبات الذات، لأن هناك علاقة متوسطة بين تأثير العائلة والرفاق في تقدير الذات (Roberts, 2004, p69) أما نظرية تعزيز الذات تقترح أن هناك علاقات متداخلة بين تأثير العائلة والرفاق في تقدير الذات، فعندما لا يجد الطفل المعاونة أو عدم المشاركة في آرائه أو الشجار الدائم معه من قبل العائلة، فهو عادة ما يسعى لتعويض هذه العوامل مع الأصدقاء لزيادة تقديره لذاته. جدير بالذكر أن الأطفال وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة مرتبطون أكثر بأصدقائهم، والذين قد يكون لهم آراء ومعتقدات مختلفة عن العائلة التي تعطي تقديراً أكبر، وتقديراً ذاتياً مرتفعاً، وأحياناً ينتج من هذه العلاقة مع الرفاق تقديراً ذاتياً منخفضاً عندما تقارن مع تقدير العائلة (Roberts, 2004, p71).
- يرى روزنبرج (Rosenberg, 1965) أن ثبات الذات هو عبارة عن رغبة الفرد الأساسية في تنمية مفهوم الذات بحيث يكون ثابتاً لا يتغير من موقف لآخر، كما أن الفرد يسعى لحفظ مفهومه عن ذاته باسترجاع تقديره لذاته، وقد أكد كل من (برودي، Brody، وبرودي، Beach، وبيش، Forhead فورهد) أن الطفل إذا تلقى تقديراً ذاتياً سلبياً من العائلة، قد يفسر هذا على أنه ليس له قيمة عند الآخرين؛ لذا فإن الطفل إذا تعرض لمثل هذه المواقف ممكن أن يسيء إلى الآخرين ويتصرف بأسلوب غير مفضل، وسبب ذلك أنه يريد أن يحافظ على مفهوم ثابت لذاته (Roberts, 2004, p71).
- أوضح فنز (Fenzel, 1989) أن معاملات الأصدقاء المتوترة لها تأثيرها السلبي على تقدير الذات، كما أن تلقي المساعدة والمعاونة من الآباء يساعد في تقدير الذات، أما الشجار الدائم معهم يساعد في

تكوين شعور سلبي في تقدير الذات، كما أن الشباب الذين على علاقة جيدة وإيجابية بأصدقائهم لديهم مستويات عالية في تقدير الذات.

(Roberts, 2004, p31)

أما بالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع فيصعبهم "روزنبرج" بأن لديهم الشعور بالكفاءة والقيمة، ويحترمون ذاتهم كما هي ويوضح "روزنبرج" بأنه لا يقصد بالفرد الذي يتميز بأن تقدير ذاته مرتفع بأنه شخص مغرور أو متعال، ولكن يقصد بأنه يحترم ذاته، ويرى أنه إنسان ذو قيمة، وأنه يقدر مميزاتة، ولكن يدرك عيوبه وهي عيوب يطمح ويتوقع أن يتخطاها، وهذا الشخص لا يرى بالضرورة أنه أفضل من معظم الآخرين ولكنه لا يعد نفسه أسوأهم (Rosenberg, 1965).

وقد أشار "كوبير سميث" إلى أربعة عناصر تلعب دوراً في نمو تقدير الذات بشكل عام وهي:

- مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين الهامين في حياته.
- تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم (يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الاجتماعي).
- مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعدها هامة، مع العلم بأن النجاح والنفوذ لا يدرك مباشرة، ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة والقيم الشخصية.
- كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته، فبعض الأشخاص قد يخفون ويحورون ويكبتون تماماً أي تصرفات تشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة إخفاقهم السابق، حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعد في الحفاظ على توازنه الشخصي (الماضي، 1994، ص 62).

فالتكيف والنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، على حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة في نفسه أولاً ثم في الآخرين بعد ذلك، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته.

وترى الباحثة بأن الأسرة والمعاملة الوالدية لطفل تلعب دوراً هاماً جداً في نظرة الطفل لذاته فهي أول بذرة تنعرس في الطفل من بذور تقدير الذات ونموه داخل الطفل الذي سوف يؤثر عليه مدى حياته فإن معاملة الوالدين خاصة وباقي أفراد الأسرة عامة سوف تنعكس على تقديره لذاته فإما سيكون تقديره لذاته مرتفعاً من خلال التعامل باحترام وتفهم الطفل أو سوف يكون تقديره لذاته منخفضاً من خلال الإهمال والنظرة الدونية للطفل، ومن ثم علاقات الطفل بأقرانه ومدى تقبلهم له سوف تنعكس على تقديره لذاته.

سادساً - مستويات تقدير الذات:

ينشأ اعتقاد الشخص المكون عن نفسه أو تقييمه لنفسه من حيث إمكانياته ومنجزاته وأهدافه ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته بالآخرين ومدى استقلاليته واعتماده على نفسه وقد يكون تقدير الذات عالياً أو منخفضاً لدى الشخص، يتكون هذا التقدير للذات أو يتشكل منذ عهد الطفولة وذلك وفقاً للتجارب التي يتعرض لها

بصورة متكررة، فإذا ما كانت هذه التجارب قاسية ومؤلمة، مثلاً اعتداء بدني أو نفسي أو جنسي متكرر أو حرمان أو إهمال عاطفي يتكون لدى الفرد انطباع سلبي كبير عن ذاته مصاحباً بمشاعر الخوف، والخجل، والجبن، والتردد مع الكآبة وعدم الثقة بالنفس أو بالآخرين، وانعدام الدافعية، والفشل المتكرر في أي أمر يقدم عليه (عطا، 1993، ص95).

فيتمثل تقدير الذات في مستويين اتفق عليها العلماء ثلاثة وهي:

- المستوى المرتفع لتقدير الذات (العالي).
- المستوى المنخفض لتقدير (الذات المتدني).

#### 1-6- مفهوم الذات العالي :

ينشأ اعتبار الذات العالية عن صورة الذات الإيجابية المدعومة بالثقة وقوة الإرادة والتصميم، بتقبل الفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يُظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها. ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها (الشيخ، 2003، ص32).

فقد عرف جوزيف ميتان "Joseph mutin" تقدير الذات العالي: بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير و تنمو لديه الثقة بقدراته، وإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة و بافتراض أنه سينجح فيها (البراق، 2008، ص47).

وحسب كوبر سميث فان الأشخاص ذوي التقدير العالي يعدّون أنفسهم أشخاصاً مهمين و لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صواباً، كما أنهم يملكون قلباً طيباً لنوع شخصياتهم، و يستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد، وهو أميل إلى الثقة بأحكامهم وأقل تعرضاً للقلق، ولديهم استعداد منخفض للإقناع والتأثر بآراء الآخرين وهم أكثر ميلاً لتحمل الإيجابية في المناقشات الجماعية وأقل حساسية للنقد(جرادات، 2006، ص148). إن للتنشئة والخبرات التي يمر بها الفرد منذ طفولته المبكرة، والتجارب والخبرات الحياتية المؤثرة خلال نموه، لها أثرها الكبير في بلورة اعتبار الذات هذا، فكلما كانت التنشئة سليمة في جو يكفل للطفل احتياجاته الأساسية العاطفية والفيزيولوجية والأمنية كان اعتبار الذات إيجابياً وانعكس ذلك على شخصية الفرد مادياً في اعتداده بنفسه وثقته في ذاته التي تدفعه لتحقيق أهدافه في الحياة. كما أن التجارب الإيجابية التي تحقق النجاح المتكرر تسهم في دعم اعتبار الذات (Kazdin, 1994, p156).

#### 1-1-6 صفات الأفراد ذوو التقدير العالي للذات :

أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص هم الأكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم مع أنهم لا يتحكمون في كل شيء ولكنهم يتحكمون في مشاعرهم واستجاباتهم تجاه القضايا والأحداث وهي استجابات ليس بالضرورة أن تكون دائماً إيجابية، ولكنها لا بد أن تكون مستمرة فالحياة رحلة شاقّة فيها السعادة والحب والنجاح

وفيها التعاسة والكراهية والفشل وأصحاب التقدير العالي لذاتهم يعلمون ذلك ويستمررون في السير ولا يتوقفون حتى يجدوا البيئة الأكثر استقراراً وسعادة لأنهم يؤمنون بأن النهاية ستكون سعيدة (جرادات، 2006، ص 148)، ويمكن ملاحظة هؤلاء من خلال الصفات التالية:

- الشعور بالقيمة الذاتية.
- سريعون في الاندماج والانتماء أينما وجدوا.
- لديهم الشعور بقيمتهم الذاتية وكفاءتهم وقدرتهم على مواجهة التحدي.
- هم الأكثر إنتاجية في الأعمال.
- هم أكثر سعادة ورضا بحياتهم من غيرهم.
- متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النفس.
- القدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم.
- القوة في مواجهة عثرات النفس.
- قوة التحكم في المشاعر.
- يستمتعون بالخبرات الجديدة.
- لديهم حب الاستطلاع.
- يطرحون أسئلة كثيرة.
- يتطوعون للقيام بالمهام والأنشطة.
- يستجيبون للتحديات. (سليم، 2003، ص 100)

ومما سبق ترى الباحثة أن الأفراد الذين يتصفون بتقدير ذات عالي يتمتعون بالنظرة الايجابية نحو الحياة والمستقبل والقدرة على محاكمة الأمور فهم مرنيين ومعطائين ومتعاونين لديهم القدرة على ضبط النفس والانفعالات الرضا عن الذات وغيرها من الصفات الإيجابية .

#### 6-2- مفهوم الذات المنخفض:

يرى روزنبرغ (Rosenberg, 1979) بتعريف الذات المنخفض على أنه "عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها ويرى أن هناك أسباباً مؤدية لتدنيه هي: الفقر، حالة المجتمع، العلاقات الأسرية. ومن أعراض تدنيه: الخوف من الفشل، الشعور بالذنب، النقد اللاذع، الدفاعية، عدم الاستقلالية، الخجل، السعي لإرضاء الآخرين، واستخدام الآليات الدفاعي (Harris, 2009, p 60).

فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

- الأول تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون للفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.
- الثاني يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات، وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات الايجابي

والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى ، حيث أن الأفراد الأسوياء كانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم أما المضطربون فأظهروا مفهوماً سلبياً عن ذاتهم وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم (الفحل، 2000، ص25) ، والواقع أن من يكوّن لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية إما أن يظهر عليه عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته أو كشكل ثانٍ فيه يظهر الفرد في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمة أو عدم أهمية أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل (Forzi, 2003, p30).

قد ينشأ اعتبار الذات الضعيف نتيجة لظروف حياتية سلبية متراكمة ترافق نمو الطفل مثلاً بسبب طلاق الوالدين وتفكك الأسرة أو نتيجة لمعاملة سيئة من زوج الأم، أو يكون هنالك عدم استقرار في حياة الطفل واضطراره للتنقل من أسرة لأخرى بسبب تفكك أسرته والمعاملة السيئة، أو الحرمان العاطفي من الأسرة الجديدة. الفشل المتكرر عند البعض قد يخلق لديهم الاعتقاد بأنهم فعلاً فاشلون ولذلك يقدمون على كل عمل وهم يتوقعون الفشل ويتنبئون به مسبقاً ولذلك لا يحصدون إلا فشلاً جديداً وهذا يدعم الاعتقاد الأصلي لديهم بأنهم لا يصلحون لشيء، وأنهم فاشلون، وعلى اعتبار الذات المنخفض يترك العنان لذلك الصوت الداخلي الخافت الناقد الراض المستنكر، المثبط للهمم الذي يدفع إلى التردد عند مواجهة أي تحدٍ مع الاستسلام أو الهروب مبكراً (جمبي، 2008، ص183).

#### 6-2-1- صفات الأفراد ذوو التقدير المنخفض للذات:

يتصف الأشخاص ذوو التقدير المنخفض بالصفات التالية:

- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم أو الشعور بالغضب وإرادة التآثر من العالم.
- احتقار الذات أو الارتباك عند حصول الإطراء والثناء.
- الشعور بالذنب دائماً حتى ولو لم يكن لهم علاقة بالخطأ.
- الاعتذار المستمر عن كل شيء.
- الاعتقاد بعدم الاستحقاق للمكانة أو العمل الذي حصلوا عليه حتى وإن كان الآخرون يرون ذلك عادياً.
- عدم الشعور بالكفاءة في أدوارهم الاجتماعية كدور الأبوة أو دور الزوجية.
- الخوف من التحدث أمام الملاء. (جمبي، 2008، ص183)
- يميلون على سحب أو تعديل رأيهم خوفاً من سخرية ورفض الآخرين.
- انطوائيين ويمشون ببطء مطأطئين رؤوسهم يبدون كالغرباء عن العالم يحاولون الانكماش على أنفسهم وألا يراهم أحد.

- العنف والعنوانية وعدم تقبل النقد هي صور من ضعف تقدير الذات لأنها عملية هروب من مواجهة مشكلات النفس.
- التشاؤم.
- الانكماش والانكفاء على النفس. (Joshi, 2009, p35)

ترى الباحثة أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض هم أشخاص لديهم ميل نحو النظرة السلبية للحياة، و يميلون إلى الانسحاب غير اجتماعيين عموماً، معظم الأحيان يبررون فشلهم نحو الآخرين، اللوم الزائد للذات كما يميلون إلى التشاؤم، عدم الثقة بالنفس، وعدم الثقة بقدراتهم وغيرها من الصفات.

#### سابعاً- العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات :

مما سبق تناولت الباحثة كل من الاتزان الانفعالي وتقدير الذات كل على حدا الا أنه لابد من معرفة مدى أهمية العلاقة بين المتغيرين حيث يعتبر كل من الاتزان الانفعالي وتقدير الذات أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد، وقد تأتي أهميتها من خلال مواجهة الفرد لمشكلات الحياة، ولقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الاتزان الانفعالي وتقدير الذات وأعطته أهمية بالغة كونه من السمات المهمة في شخصية الانسان.

إذ توصلت دراسة (كفافي، 1987) الى أن الاتزان الانفعالي له أهمية كبيرة كونه صفة لأولئك الذين يتسمون بالقدرة والكفاءة على التعامل مع البيئة الاجتماعية المادية والاستفادة من قدراتهم وطاقتهم والذين لا يشعرون بالذنب ولديهم تقدير عال للذات (كفافي، 1987، ص111) وكشفت دراسة لينك (Leung, 1981) الطلاب ذوي الدرجة العالية في تقدير الذات أعلى في اتزانهم الانفعالي من الطلاب ذوي الدرجة المنخفضة في تقدير الذات (Leung, 1981).

كما توصلت دراسة (أبو زيد، 1987) إلى وجود علاقة إرتباطية دالة بين تقبل الذات والاتزان الانفعالي(ابو زيد، 1998، 237)، ويشير (المهدي، 2004) إلى أن الأشخاص الغير متزنين انفعالياً ينعدم لديهم السيطرة على الانفعالات ويميلون إلى الاعتمادية الزائدة وعدم القدرة على اتخاذ القرارات مما يجعلهم أشخاصاً غير فاعلين في المجتمع (المهدي، 2004، ص 5)، أما (خوالدة، 2004) فقد أكد على أن قدرة الشخص للسيطرة على الانفعالات وصولاً إلى الاتزان الانفعالي هي أساس الإرادة وقوة الذات وأساس الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية (خوالدة، 2000، ص44)، كما أن المنظور الإنساني نظر إلى الإنسان نظرة تكاملية بكل جوانبه وأبعاده، حيث أن الإنسان عندهم خير وليس شريراً ويجب إعطاؤه الحرية كاملة حتى يستطيع أن يشبع حاجاته ويحقق ذاته واتزانه النفسي.

وهكذا يمكن القول أن جميع الباحثين والنظريات أكدت على العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات في حياة الفرد السوي ومدى تداخل وتفاعل الاثنين معاً وتأثيرهم في سلوك الفرد في جميع المجالات فلا يمكننا أن نفصل تأثير الانفعالات والاتزان الانفعالي على مدى تقييم الفرد لذاته وتقديره لها ولا سيما في حياة المراهقين خاصة والشباب عامة.

، وفي ضوء ذلك بين نصيف (2006) أن تقدير الذات المرتفع يعد صفة موجودة عند أغلب الناس الذين نعجب بهم ونحترمهم، أولئك الذين يمتلكون القدرة على فهم انفعالاتهم وضبطها ويتمتعون بقدرة على التعامل مع الآخرين مما يكسبهم المودة والاحترام من الآخرين (نصيف، 2006، ص 59). أي أن الأشخاص القادرين على ضبط انفعالاتهم وتوجيهها يكون لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات، وذلك نتيجة الأثر الكبير الذي يولده هذا الضبط على العلاقات الاجتماعية والتي تجني ثمارها النفس من حيث الشعور بالمودة والراحة والطمأنينة النفسية والتي تتجلى فيما بعد بتقدير الفرد لذاته وثقته بها، ولقد أشارت دراسة جودة (2007) إلى أن الوعي بالانفعالات والمشاعر هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبني عليها غيرها من الكفاءات الشخصية مثل تقدير الذات... إذ أن المشاعر تلعب دوراً أساسياً في تسيير الحياة وما يصاحبها من القرارات الشخصية، وبالتالي فإنها قد تنعكس إيجاباً على تقدير الفرد لذاته وإحساسه بقيمته الذاتية.

فكلما كان الفرد يمتلك المرونة التي تمكنه من مواجهة جميع المواقف، ليست المألوفة فقط بل الجديدة منها أيضاً، بدرجة يمكن أن تصل إلى حد خلق وابتكار استجابات جديدة، أصبح يمتلك مقومات الاتزان الانفعالي وهذا الأمر الذي ينعكس على مدى تقدير الفرد لذاته وإمكاناته وقدراته. وفي ضوء ذلك أشار المزني (2001) إلى أن الاتزان الانفعالي يتمثل بالتحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث الجارية منها والجديدة مما يزيد من قدرته على قيادة المواقف والآخرين (المزني، 2001، ص 69)، وتبعاً لذلك فإن هذه المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية، والقدرة على قيادة الآخرين والتعامل معهم، تزيد من مستوى تقدير الفرد لذاته، وتشعره بأهميته، وخصوصاً أن تقدير الذات يمثل نظرة الفرد الإيجابية لنفسه، نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة ، وأن الاتزان الانفعالي يعطي الفرد مجموعة من المميزات الاجتماعية من حيث القدرة على إدارة انفعالات الآخرين واستيعابها والتصرف بلباقة وحنكة في المواقف الاجتماعية اليومية، كما يمكن الاتزان الانفعالي الفرد من تجنب المواقف التي تؤثر على فاعليته النفسية، وكل هذه الأمور تنعكس ثمارها على تقدير الفرد لذاته وإمكانياته، ويزيد من شعوره بأهميته ودوره في الوسط المحيط به.

## ب. التعليم المهني

## توطئة:

إن أساس تقدم الدول العظمى هو التطور والتقدم الصناعي واهتمامها بالتعليم والتدريب المهني ، فكثير من الدول أولت كل اهتمامها بالتعليم المهني ، أما في سوريا فقد عاش التعليم المهني مخضات كبيرة ، فمنذ الاستقلال وحتى عام (1986) ظل مقتصرًا على ( 10%) من حملة الشهادة الإعدادية ، ثم ارتفعت النسبة في العام الدراسي (1995-1996) إلى (70%) ثم جرى تخفيضها إلى (50%) ومن ثم إلى (40%)، ومما لاشك فيه أن التعليم المهني يتيح لطلابه مهارات يدوية تساعدهم على امتلاك فرص العمل (منظمة اليونيسكو، 2004).

## أولاً- أهداف التعليم الفني والمهني:

من أهم أهداف التعليم الفني والمهني تستخلص الباحثة مايلي:

- 1-1- اعداد الطاقات البشرية للدخول في العملية الإنتاجية مما يساعد على إرساء القاعدة التقنية الأساسية للاقتصاد الوطني.
- 2-1- ربط التعليم الفني والمهني بخطط التنمية الاقتصادية لمواجهة الحاجات المتجددة للاقتصاد الوطني.
- 3-1- انتقاء الطلاب و توزيعهم على فروع التعليم الفني والمهني وفق قدراتهم وميولهم تبعاً لحاجات القطاعات والمؤسسات الاقتصادية المختلفة.
- 4-1- تدعيم التكامل بين الدراسة النظرية والدراسة العلمية وإكساب الطلاب طريقة التفكير العلمي والبحث المنهجي والنقد والتعليم الذاتي.
- 5-1- إعداد الأيدي الماهرة في شتى المجالات للإسهام في خطط التنمية وسد حاجات المجتمع.
- 6-1- توجيه المناهج لتلبي حاجة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- 7-1- تدريب الطلاب على اقتصاديات العمل بما يحقق الانتاج بأقل كلفة وأقصر وقت.
- 8-1- تهيئة الطلاب للاندماج في سوق العمل من خلال فهم صحيح لدور الفرد في المجتمع (وزارة التربية، 1996).

## ثانياً- فروع و أقسام التعليم الفني والمهني:

## 1-2- التعليم الصناعي:

ويضم أحد عشرة اختصاصاً وهي: الالكترونيات، الكهرباء، المحركات والآليات، اللحام، التسوية والخرابة، نجارة الأثاث، النماذج والسباكة، النسيج، الآلات الزراعية، التدفئة والتبريد.

وفيما يلي عرض بسيط لبعض هذه اختصاصات:

1-1-2- الإلكترونيات: ويهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف العلمية والتقنية وتدريبهم على اكتساب المهارات العلمية التي تجعلهم قادرين على صيانة مختلف الأجهزة الإلكترونية وإصلاحها كالراديو والتلفزيون.

2-1-2- التبريد والتكييف: تهدف إلى جعل الطب قادرين على اجراء عمليات التوصيلات الكهربائية لأجهزة التبريد ومعرفة المفاهيم الاساسية فيهم كما تؤهلهم لمعرفة طرق التبريد ودراسة أنظمة تكييف الهواء وقراءة الرسومات والمخططات لدارات التكييف والتبريد.

2-1-3- النماذج والسباكة: وتهدف إلى جعل الطلاب قادرين على التمييز بين المعادن وقابليتها للسباكة ودرجة الانصهار ومعرفة أنواع رمال السباكة.

2-1-4- اللحام والتشكيل: وهي تعمل على اكساب لطالب الأسس العلمية والفنية للحام واتقان لحام المعادن الحديدية وغير الحديدية.

2-1-5- التسوية والخرطة: وتهدف إلى تخريج فنيين مؤهلين لضبط آلات التشغيل العادية وشبه الأوتوماتيكية وتشغيلها واصلاحها.

2-1-6- النسيج: وهي تهدف إلى تعريف الطالب بالخامات المستخدمة في مجال صناعات النسيج والتعرف على الأساليب والطرق المتبعة في معامل الغزل والنسيج والعمليات التي تجري على الخيوط النسيجية والمراحل التي تمر بها حتى تصبح منسوجة(المرجع السابق، 1996، ص45).

2-2- التعليم التجاري:

2-2-1- أهداف التعليم التجاري:

- سد حاجات سوق العمل من المؤهلين للأعمال المحاسبية والتجارية واستخدام الوسائل الخاصة بها.
- اطلاع الطلاب على أهم النظم الاقتصادية والمالية والادارية والحاسبية(المرجع السابق، 1996، ص55).

2-2-2- أقسام التعليم التجاري:

- محاسب: يعمل في المحلات التجارية وشركات القطاع العام والخاص والمشارك والمصارف وشركات التأمين.
- أمين مستودع: تؤهله لمسك سجل المادة والمحافظة عليها وفق الشروط الفنية وتنظيم المستودعات وفق الأساليب الفنية.
- مندوب مبيعات: وذلك لدى الشركات التجارية أو الصناعية أو الزراعية أو الخدمية وفي أي مجال آخر (المرجع السابق، 1996، ص 165).

• الأعمال الادارية المكتبية كأعمال السكرتاريا والطباعة.

• الأعمال الإحصائية حيث يقوم بإعداد الجداول الإحصائية.

• الجباية في الدوائر المالية وفق الأنظمة والقوانين المعمول بها في الدولة.

2-3- التعليم النسوي:

2-3-1- أهداف التعليم النسوي:

- إثارة الوعي التصنيعي وتدريبهن على اقتصاديات العمل بما يحقق الانتاج بأقل كلفة ممكنة.
- اكساب الطالبات المهارات والخبرات النظرية والعملية مما يسهل أداء العمليات المهنية.

- إعداد الأطر المهنية النسوية في شتى المجالات.

### 2-3-2- أقسام التعليم النسوي:

- التفصيل والخياطة والاقتصاد المنزلي.
- صناعة وحفظ الأطعمة من خلال تعريفهن بأهمية الغذاء في بناء الجسم الأسس النظرية والعملية لحفظ الأغذية (المرجع السابق، 1996، ص 163).

### ثالثاً- الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الفني والمهني:

- على الرغم من تمتع التعليم المهني بأهميته وخصوصيته في تنمية المجتمع وتطوره إلى أنه يواجه بعض التحديات وأهمها:
- التكلفة العالية في تمويل التعليم والتدريب الفني والمهني.
- صعوبة ربط المناهج التعليمية باحتياجات سوق العمل المتسارعة.
- الجودة في التعليم والتدريب.
- صعوبة إيجاد التعاون والشراكة بين الجهات المختلفة بالتعليم الفني والمهني وكيفية تعزيز مشاركة القطاع الخاص في تخطيط وتمويل مراحل التدريب.
- الكلفة العالية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الفني والمهني.
- صعوبة جمع بيانات ومعلومات عن سوق العمل (منظمة اليونيسكو، 2004، ص ص 26-27).
- ومما سبق نجد مدى أهمية التعليم الفني والمهني في سوق العمل وفي تطور وازدهار المجتمع وذلك لتعدد التخصصات فيه التي يحتاجها المجتمع إلا انه يواجه العديد من الصعوبات وذلك لتكلفة العالية والتجهيزات اللازمة في المدارس لتدريب الطلاب.

## الفصل الخامس: مناهج البحث وإجراءات الدراسة الميدانية

- أولاً- منهج الدراسة.
- ثانياً- مجتمع الدراسة.
- ثالثاً- عينة الدراسة.
- رابعاً- أدوات الدراسة.
- أ. مقياس الاتزان الانفعالي.
- ب. مقياس تقدير الذات.
- ت. التحصيل الدراسي.
- خامساً- إجراءات التطبيق.

### مناهج البحث وإجراءات الدراسة الميدانية

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج الدراسة، كما يتضمن تحديد مجتمع الدراسة، ووصف العينة وكيفية سحبها، وخطوات إعداد أدوات الدراسة، والإجراءات المتبعة للتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات، وفيما يلي توضيح لذلك:

#### أولاً- منهج الدراسة:

لقد اقتضى العمل من أجل تحقيق أهداف الدراسة اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2007، ص370). وقد تمثل ذلك بالجانبين الآتيين:

1- الجانب النظري: تناول بذلك دراسة الاتزان الانفعالي وتقدير الذات.

2- الجانب الميداني: إذ قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس تقدير الذات (بعد التحقق من صدقهما وثباتهما) على عينة الدراسة، وحساب درجاتهما على الأدوات، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة أسئلة وفرضيات الدراسة.

#### ثانياً- مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (الصناعي والتجاري والنسوي) من مدارس محافظة دمشق الرسمية إذ بلغ عددهم (3563) طالباً وطالبة موزعين كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1) يبين عدد أفراد المجتمع الأصلي موزعين حسب التخصص الدراسي والجنس

التخصص الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع
الثاني الثانوي الصناعي	1488	131	1619
الثاني الثانوي التجاري	605	750	1355
الثاني الثانوي النسوي	0	589	589
المجموع	2093	1470	3563

ولقد تم الحصول على عدد الطلاب في المجتمع الأصلي من خلال الرجوع إلى إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2014-2015).

#### ثالثاً- عينة الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية اختارت الباحثة عينة بلغت (428) طالباً وطالبة، من أصل (3563) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (الصناعي والتجاري والنسوي) في ثانويات مدينة دمشق المهنية الرسمية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014-2015) ممن تتراوح أعمارهم بين (16-17) سنة، وقد تم سحب عينة الدراسة بنسبة (12%)، وهذا ما أشار إليه حسن (2011) في أن العينة الواجب سحبها من

مجتمع أصلي يتراوح ما بين (3500- 4000) هي (10%) فما فوق (حسن، 2011، ص533)، والجدول الآتي يبين العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي:

جدول (2) يبين عدد أفراد العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي

التخصص الدراسي	الذكور	الإناث	المجموع
الثاني الثانوي الصناعي	178	16	194
الثاني الثانوي التجاري	73	90	163
الثاني الثانوي النسوي	0	71	71
المجموع	215	177	428

ولقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

- عشوائية: بحيث يكون لكل فرد من أفراد العينة حظوظ متساوية في أن يجري اختياره من بين أفراد العينة، وأن لا يؤثر اختيار أي فرد بأية صورة من الصور في اختيار الفرد الآخر.
- طبقية: تم بموجبها تصنيف الطلاب حسب التخصص الدراسي إلى ثاني ثانوي (صناعي، تجاري، نسوي). وقد اعتمدت الباحثة في سحب عينة مدارس التعليم الثانوي على تقسيم مدينة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية، حيث قامت الباحثة برسم خطين ودائرة في المنتصف بحيث تكون أنصاف أقطارها متساوية على الخريطة المدرسية فقسم هذان الخطان إلى خمس جهات وهي كما يلي:
  - المنطقة الشمالية: ركن الدين، المزرعة، الشيخ محي الدين، أبو رمانة، المالكي، دمر، مساكن برزة.
  - المنطقة الشرقية: العمارة، باب شرقي، دمشق القديمة (باب توما)، ساروجا (العدوي، القصاع)، الشاغور.
  - المنطقة الجنوبية: الزاهرة، المنطقة الصناعية، ابن عساكر.
  - المنطقة الغربية: كفرسوسة، المزة .
  - المنطقة الوسطى: القنوات (باب سريجة)، البرامكة، الفحامة، باب مصلى، الحلبوني.

ثم قامت الباحثة بسحب عدد المدارس بالطريقة العشوائية، حيث تمت كتابة أسماء مدارس التعليم الثانوي المهني في مدينة دمشق، في كل منطقة على حدة (شمالية، شرقية، جنوبية، غربية، وسطى) على ورقة منفصلة، وتم سحب عينة المدارس بشكل عشوائي ودون تمييز.

وتم اختيار الطلاب من الشعب وفق جداول أسماء الطلاب الموجودة في الإدارة وذلك بسحب اسم وترك الذي يليه وهكذا... وتم الحصول على درجات التحصيل للفحص النصف الأول لهؤلاء الطلاب من الإدارة. وفيما يلي جدول تستعرض فيه الباحثة أسماء المدارس الثانوية المهنية التي سحبت عينة الدراسة منها.

جدول (3) يبين أسماء المدارس التي سُحبت عينة الدراسة منها

التخصص الدراسي	المدارس	المناطق
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية بسام كيكى المهنية (مساكن برزة)	المنطقة الشمالية
ثانوية تجارية  بنين.		
ثانوية صناعية  مختلط.	ثانوية أبو بكر الرازي المهنية (مساكن برزة)	
ثانوية صناعية  بنين.	الثانوية المهنية الصناعية الخامسة(ركن الدين)	
ثانوية تجارية  بنات.	ثانوية أنيس سلوم المهنية(باب توما)	
ثانوية صناعية  بنين.	الثانوية المهنية الصناعية الأولى(الشاغور)	
ثانوية نسوية  بنات.	ثانوية جميل الشطي المهنية(دمشق القديمة)	
ثانوية صناعية  بنات.	ثانوية التجارة الثانية بنات المهنية(الزاهرة)	المنطقة الجنوبية
ثانوية تجارية  بنات.		
ثانوية نسوية  بنات.		
ثانوية نسوية  بنين.		
ثانوية صناعية مختلطة	ثانوية عبد الحميد الزهراوي(الميدان)	المنطقة الغربية
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية محمود حماد المهنية(الميدان)	
ثانوية تجارية  بنات.	الثانوية المهنية الصناعية(الميدان)	
ثانوية صناعية  بنين.	مصطفى صادق الرفاعي(المزة)	
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية التجارة الثالثة(مزة فيلات غربية)	المنطقة الوسطى
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية محمد عيد كحلوس المهنية(المزة)	
ثانوية صناعية  مختلط.	ثانوية عدنان مردم المهنية(المزة)	
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية عمر شخاشيرو المهنية(برامكة)	
ثانوية نسوية  بنات.	ثانوية أبو فراس الحمداني(القنوات)	المنطقة الوسطى
ثانوية صناعية  بنين.	ثانوية باب الجابية المهنية(القنوات)	
ثانوية صناعية  بنين.	الثانوية المهنية الصناعية(برامكة)	

#### رابعاً- أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات والحصول على المعلومات، وبعد الإطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مقياسين الأول لقياس الاتزان الانفعالي، والثاني لقياس تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية المهنية، وفيما يلي وصف لهذه الأدوات المستخدمة في الدراسة، وخطوات إعدادها.

#### أ. مقياس الاتزان الانفعالي:

#### خطوات إعداد المقياس:

- خطوة الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة.
- خطوة تصميم المقياس.
- خطوة التأكد من تحقق الشروط السيكمترية للمقياس.

## ❖ الخطوة الأولى: خطوة الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، وما أشارت إليه البحوث والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، حيث اطلعت الباحثة على الدراسات والمقاييس التي تناولت موضوع الاتزان الانفعالي، لمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها، وبهدف توفير أداة تتمتع بخصائص سيكومترية تناسب البيئة السورية، وتقيس الاتزان الانفعالي لدى طلبة التعليم الثانوي المهني ومن أهم هذه الدراسات: دراسة الخريبي(2002)، ودراسة ريان(2006)، وقائمة أيزنك للشخصية إعداد امطانيوس ميخائيل(2006).

## ❖ الخطوة الثانية: خطوة تصميم المقياس: وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

## 1-2- تحديد أبعاد المقياس:

مما لا شك فيه أن الخطوة الأولى والأساسية في توجيه عملية بناء المقياس هي تحديد الأبعاد التي سيرتكز عليها، وذلك لإغناء عباراتها وتفصيل إجراءاتها لذا، تكون المقياس في صورته الأولية من بعدين، هما:

1-1-2- التحكم بالانفعالات: وهي الطريقة التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الضغوط الواقعة والأحداث الضاغطة (الداهري، 2005).

2-1-2- المرونة: وهي عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات ، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر مثل (المشكلات الأسرية ، العلاقات مع الآخرين ، المشكلات الصحية ، ضغوط العمل ، المشكلات المالية). (القادري، 2008، ص 120).

## 2-2- صياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس:

بعد تحديد أبعاد المقياس قامت الباحثة بصياغة المفردات التي يتألف منها المقياس مع مراعاة وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة ودقتها، ومن حيث ملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها وأن تكون العبارات شاملة للأبعاد التي سيتناولها البحث، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل أكثر من إجابة.

## 2-3- وضع المقياس في صورته الأولية:

في ضوء مناهج البحث والقياس النفسي، وانطلاقاً من الهدف العام الذي يسعى المقياس لتحقيقه واستناداً للتوجهات الرئيسية في وضع بنوده أعدت الباحثة المقياس على النحو الآتي:

- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أقسام المقياس بحيث تحتوي على: معلومات عامة تتضمن معلومات تتعلق بالجنس، والتخصص الدراسي، ودرجات التحصيل الدراسي.
- بنود المقياس في صورته الأولية والتي بلغ عدد عباراتها(40) عبارة.

4-2- تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية، قامت الباحثة بعرضه على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسم علم النفس وقسم القياس والتقويم في كلية التربية- جامعة دمشق، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم، وبعد استلام الملاحظات أجريت بعض التعديلات، حيث تم حذف بند واحد لم يحظ بنسبة الاتفاق المطلوب من قبل السادة المحكمين وهي (80%)، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يضم (39) عبارة، موزعة على بعدين، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (4) يبين العبارات التي تم تعديلها من مقياس الاتزان الانفعالي

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
أنتشجر مع الآخرين بسرعة	أضع نفسي في مواقف خطيرة
أحب المغامرة والتحدي	أحب التحدي
أتردد دائماً قبل اتخاذ اي قرار	أتردد كثيراً في اتخاذ قراراتي
أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الناس	أخجل بالتحدث أمام الآخرين
أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ مهما كان	أرفض الاعتذار للآخرين
أستسلم بسهولة أمام المهمات الصعبة	أنسحب أمام المهمات الصعبة
نادراً ما أكون فخوراً بما حققت من انجاز	أنا فخور بما حققت من انجاز
أعتبر نفسي شخصاً مهماً في معظم الأحيان	أعتبر نفسي شخصاً مهماً في كثير من المواقف
ينتابني شعور بالكآبة بمعظم الأحيان	ينتابني شعور بالحزن ولا أعرف السبب
أرغب بالذهاب إلى جميع المناسبات الاجتماعية	أذهب إلى جميع المناسبات الاجتماعية
أعتبر نفسي ناجحاً بجميع أفعالي	أعتبر نفسي ناجحاً بكل شيء

5-2- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني في مدارس مدينة دمشق، وذلك للتأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوحها، وقد طلبت الباحثة من الطلبة قبل البدء بقراءة بنود المقياس أن يضعوا إشارة إلى جانب كل بند يجدون صعوبة أو غموضاً في فهمه أو الإجابة عليه، وبناءً عليه تم تبسيط بعض البنود التي أشار الطلبة إلى صعوبتها.

والجدول الآتي يبين توزيع بنود وأبعاد مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية.

جدول (5) يبين توزيع بنود وأبعاد مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية

م	أبعاد المقياس	الصورة النهائية للمقياس
		عدد العبارات
1	بعد التحكم بالانفعالات.	19
2	بعد المرونة.	20
	المقياس ككل	39

وتبعاً لملاحظات السادة المحكمين والطلبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أصبح مجموع بنود المقياس (39) بنداً موزعة على بعدين كما هو موضح في الجدول السابق.

### 6-2- تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صيغته النهائية من (39) بنداً، موزعة على بعدين، وبدائل إجابة خماسية (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث تعطى أوافق بشدة (خمس درجات)، وأوافق (أربع درجات)، ومحايد (ثلاثة درجات)، ولا أوافق (درجتان)، ولا أوافق بشدة (درجة واحدة)، وذلك في العبارات الإيجابية، أما في العبارات السلبية، فتعطى أوافق بشدة (درجة واحدة)، وأوافق (درجتان)، ومحايد (ثلاثة درجات)، ولا أوافق (أربعة درجات)، ولا أوافق بشدة (خمس درجات)، ووزعت العبارات الإيجابية والسلبية على كل بعد من أبعاد المقياس على النحو الآتي: بعد التحكم بالانفعالات، ويشمل عدد من العبارات السلبية وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 12، 13، 14، 15)، وعبارات إيجابية هي (7، 10، 11، 16، 17، 18، 19)، أما بعد المرونة، فيشمل على عدد من العبارات الإيجابية وهي (1، 2، 3، 6، 9، 11، 13، 14، 16، 17، 19)، وعبارات سلبية وهي (4، 5، 7، 8، 10، 12، 15، 18، 20).

وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بالنسبة لكامل عبارات المقياس هي (195) درجة، وأقل درجة هي (39) درجة.

### ❖ الخطوة الثالثة- التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

#### 3-1- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الطرق الآتية:

#### 3-1-1- صدق المحكمين (content validity):

هذا النوع من الصدق لا يتطلب أية إجراءات تجريبية أو إحصائية، بل يعتمد كلياً على نظرة واضع الاختبار وتقديراته الخاصة سواء لمجال أو محتوى الخاصية المقيسة أم للبنود التي تؤلف محتوى الاختبار وعادة يستعين واضع الاختبار بأراء عدد من المحكمين لضمان هذا النوع من الصدق (مخائيل، 2009، ص115)، ولذا قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من الأساتذة في كليتي التربية بجامعة دمشق، والمبينة أسماؤهم في الملحق (1)، للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين، وقد طلب من السادة المحكمين الآتي:

- الحكم على سلامة البنود ووضوحها.
- مدى انتماء البنود للبعد الخاص بها.
- مدى مصداقية البنود في قياس الهدف.
- إضافة أو تعديل أو حذف أي بند بما يكسب المقياس المزيد من الصدق.

وبعد استلام الملاحظات أُجريت بعض التعديلات، حيث تم حذف عبارة واحدة، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يضم (39) عبارة، موزعة على بعدين، كما تم توضيحه سابقاً.

### 3-1-2- الصدق البنوي (Construct Validity) :

تم بسحب عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (صناعي، تجاري، فني، معلوماتية)، بلغت (80) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتاريخ (15-16-10/2014)

ولقد قامت الباحثة بعدة خطوات للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وذلك كما هو موضح في الجداول نوات الأرقام (6)، و(7).

### 3-1-2-1- معاملات ارتباط بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع درجته الكلية:

قامت الباحثة باستخراج معاملات ارتباط بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع درجته الكلية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (6) يبين معاملات بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع درجته الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.40**	27	0.52**	14	0.62**	1
0.50**	28	0.47**	15	0.43**	2
0.62**	29	0.50**	16	0.44**	3
0.45**	30	0.42**	17	0.40**	4
0.56**	31	0.52**	18	0.72**	5
0.54**	32	0.51**	19	0.59**	6
0.57**	33	0.50**	20	0.73**	7
0.67**	34	0.47**	21	0.58**	8
0.59**	35	0.50**	22	0.66**	9
0.70**	36	0.41**	23	0.72**	10
0.59**	37	0.67**	24	0.56**	11
0.64**	38	0.54**	25	0.70**	12
0.57**	39	0.45**	26	0.69**	13

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (6) أن معاملات ارتباط بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع درجته الكلية هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

### 3-1-2-2- معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لهذا البعد:

قامت الباحثة باستخراج معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لهذا البعد باستخدام معامل الارتباط بيرسون ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7) يبين معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لكل بعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
<b>بعد التحكم بالانفعالات</b>					
1	0.54**	8	0.62**	15	0.49**
2	0.40**	9	0.76**	16	0.58**
3	0.45**	10	0.46**	17	0.40**
4	0.40**	11	0.72**	18	0.57**
5	0.83**	12	0.46**	19	0.57**
6	0.63**	13	0.81**		
7	0.82**	14	0.54**		
<b>بعد المرونة</b>					
20	0.57**	27	0.47**	34	0.74**
21	0.49**	28	0.45**	35	0.77**
22	0.53**	29	0.72**	36	0.75**
23	0.46**	30	0.52**	37	0.65**
24	0.58**	31	0.63**	38	0.69**
25	0.48**	32	0.54**	39	0.59**
26	0.42**	33	0.56**		

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (7) أن معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لهذا البعد هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

3-2-1-3- معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس:

استخرجت الباحثة معاملات ارتباط معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع بعضها بعضاً ومع درجته الكلية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وفيما يلي الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8) يبين معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	المرونة	التحكم بالانفعالات	البعد والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي
		1	التحكم بالانفعالات
	1	0.73**	المرونة
1	0.94**	0.92**	الدرجة الكلية للمقياس

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (8) أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع بعضها بعضاً ومع درجته الكلية، هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

3-2-ثبات المقياس:

أستخرج الثبات الخاص بالمقياس بالطرق الآتية:

3-2-1- الثبات بالإعادة (Test-Retest Method):

لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط ( بيرسون Pearson) بين التطبيق الأول والثاني، وذلك بتاريخ (2014/11/3-2).

3-2-2-ثبات التجزئة النصفية (Split-Half):

كذلك استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

3-2-3- ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (cronbach alpha)، وفيما يلي يبين الجدول (9) نتائج معاملات الثبات.

جدول (9) يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس الاتزان الانفعالي

م	أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
1	بعد التحكم بالانفعالات	0.63**	0.87	0.890
2	بعد المرونة	0.66**	0.88	0.899
	الدرجة الكلية للمقياس	0.74**	0.90	0.937

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر الى الجدول (9) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.63) في بعد التحكم بالانفعالات إلى (0.74) في الدرجة الكلية للمقياس، وهذه المعاملات تعد جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة . أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0.87) في بعد التحكم بالانفعالات إلى (0.90) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعد معاملات ثبات التجزئة النصفية أيضاً جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. أما معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت ما بين (0.890) في بعد التحكم بالانفعالات إلى (0.937) في الدرجة الكلية للمقياس، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن جميع أبعاد المقياس تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية .

## ب. مقياس تقدير الذات:

لإعداد مقياس تقدير الذات قامت الباحثة بإتباع الخطوات السابقة نفسها التي اتبعتها في إعداد مقياس الاتزان الانفعالي، وهي كالاتي:

## ❖ الخطوة الأولى: خطوة الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة:

قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري المرتبط بموضوع تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، وما أشارت إليه البحوث والدراسات التي عالجت هذا الموضوع، لمعرفة أهم الأبعاد التي يجب تناولها في الأداة والجوانب التي يجب تغطيتها، ومن أهم هذه الدراسات اسماعيل (2011)، ودراسة كوبر سميث (Cooper smith, 1967)، ودراسة زبيدة (2008)، ودراسة الضيدان (2003)، ودراسة حنان (2012).

## ❖ الخطوة الثانية: خطوة تصميم المقياس:

وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

## 2-1- تحديد أبعاد المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من بعدين، هما:

- تقدير الذات بواسطة المدرسة.
- تقدير الذات بواسطة الأسرة.

## 2-2- صياغة المفردات والعبارات التي يتألف منها المقياس:

بعد تحديد أبعاد المقياس قامت الباحثة بصياغة المفردات التي يتألف منها المقياس، حيث تم الحرص على ملاءمتها للبيئة التي ستطبق فيها وأن تكون العبارات شاملة للأبعاد التي سيتناولها البحث، وأن تكون المفردات بسيطة وسهلة الفهم بعيدة عن الغموض ولا تحتمل أكثر من إجابة.

## 2-3- وضع المقياس في صورته الأولية:

كما تم في تصميم المقاييس في أغلب الدراسات السابقة فقد أعدت الباحثة المقياس على النحو الآتي:

- مقدمة توضح الهدف من المقياس وكيفية التعامل معه.
- أقسام المقياس بحيث تحتوي على: معلومات عامة تتضمن معلومات تتعلق بالجنس، والتخصص الدراسي، ودرجات التحصيل الدراسي.
- بنود المقياس في صورته الأولية والتي بلغ عدد بنوده (39) بنوداً.

4-2- تحكيم المقياس:

بعد الانتهاء من وضع المقياس في صورته الأولية، قامت الباحثة بعرضه هو ومقياس الاتزان الانفعالي على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من قسمي علم النفس والمقياس والتقويم في كلية التربية- جامعة دمشق، وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم، وبعد استلام الملاحظات أُجريت بعض التعديلات، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (10) يبين البنود التي تم تعديلها من مقياس تقدير الذات

البنود قبل التعديل	البنود بعد التعديل
أشعر بأن رفاقي لا يفهموني	رفاقي لا يفهموني
أرغب بتكوين صداقات كثيرة	لديّ صداقات كثيرة
أشعر بأني أقل من زملائي بالقيمة الاجتماعية	لديّ احساس بأني أقل مكانة من أصدقائي
أرغب بصداقة ممن هم أكبر مني سنأ	لديّ أصدقاء أكبر مني سنأ
غير قادر على الوصول إلى مستوى النجاح الذي حققه زملائي	قادر على الوصول إلى مستوى نجاح أصدقائي
لديّ القدرة على تغيير قناعات اصدقائي	أستطيع تغيير قناعات أصدقائي
أعتقد درجاتي ستكون أفضل بغير هذه المدرسة	درجاتي ستكون أفضل لو غيرت هذه المدرسة
أشعر أنني فرد مؤثر بعائلتي	أنا فرد مؤثر بعائلتي
أرغب بالتحدث عن مشكلاتي أمام أسرتي	أتحدث عن مشكلاتي أمام أسرتي
أشعر أن والداي يشككان بكل ما أقوم به	يشك والداي بكل ما أقوم به
آرائي لا تعجب أسرتي	مقترحاتي لا تعجب أسرتي
أرى أنني قادر على انجاز كل ما يطلب مني والداي	قادر على انجاز كل ما يطلبه مني والداي
غالبا ما يخطر ببالي بأني لو أنتمي لغير هذه الأسرة	يخطر ببالي الإبتعاد عن اسرتي

ولقد تم حذف ثلاثة بنود لم يحظوا بنسبة الاتفاق المطلوب من قبل السادة المحكمين وهي (80%)، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يضم (36) عبارة، موزعة على بعدين.

2-5- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني في مدارس مدينة دمشق الثانوية المهنية، وذلك للتأكد من مناسبة البنود للتطبيق ووضوحها، وذلك وفق ما تم في مقياس الاتزان الانفعالي.

والجدول الآتي يبين توزيع بنود وأبعاد مقياس تقدير الذات وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية.

جدول (11) يبين توزع بنود وأبعاد مقياس تقدير الذات في صورته النهائية وفقاً لآراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية

م	أبعاد المقياس	الصورة النهائية للمقياس
		عدد العبارات
1	بعد تقدير الرفاق والمدرسة	19
2	بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة	17
	المقياس ككل	36

وتبعاً لملاحظات السادة المحكمين والطلبة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أصبح مجموع بنود المقياس (36) بنداً موزعة على بعدين كما هو موضح في الجدول السابق.

### 6-2- تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صيغته النهائية من (36) بنداً، موزعة على بعدين، وبدائل إجابة ثلاثية (نعم، لا، أحياناً)، لكن وفق توجيهات السادة المحكمين فقد تم اعتماد بدائل إجابة خماسية وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث تعطى أوافق بشدة (خمسة درجات)، وأوافق (أربع درجات)، ومحايد (ثلاث درجات)، ولا أوافق (درجتان)، ولا أوافق بشدة (درجة واحدة)، وذلك في العبارات الإيجابية، أما في العبارات السلبية، فتعطى أوافق بشدة (درجة واحدة)، وأوافق (درجتان)، ومحايد (ثلاثة درجات)، ولا أوافق (أربعة درجات)، ولا أوافق بشدة (خمسة درجات)، ووزعت العبارات الإيجابية والسلبية على كل بعد من أبعاد المقياس على النحو الآتي: بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة، فيشمل عدد من العبارات الإيجابية وهي (2، 3، 4، 5، 7، 8، 10، 13، 14، 15، 16، 17، 18)، وعدد من العبارات السلبية وهي (1، 6، 9، 11، 12، 19)، أما بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة، فعباراته الإيجابية هي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 13)، والسلبية هي (7، 10، 14، 15، 16، 17). وانطلاقاً مما سبق تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها أفراد عينة الدراسة بالنسبة لكامل بنود المقياس هي (180) درجة، وأقل درجة هي (36) درجة.

### ❖ الخطوة الثالثة- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

#### 3-1- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة الطرق الآتية:

3-1-1- صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من الأساتذة في كليتي التربية بجامعة دمشق، والمبينة أسماؤهم في الملحق (1)، للتأكد من صدق المحتوى بدلالة المحكمين، وبعد استلام الملاحظات أُجريت بعض التعديلات، حيث تم حذف ثلاث عبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يضم (36) عبارة، موزعة على بعدين، كما تم توضيحه سابقاً.

#### 3-1-2- الصدق البنوي:

تم سحب عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (صناعي، تجاري، نسوي)، بلغت (80) طالباً وطالبة، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية للتحقق من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتاريخ (15-16-2014/10).

ولقد قامت الباحثة بعدة خطوات للتأكد من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وذلك كما هو موضح في الجداول ذوات الأرقام (12)، و(13)، و(14).

### 3-1-2-1-1 معاملات ارتباط بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية:

قامت الباحثة باستخراج معاملات ارتباط بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (12) يبين معاملات ارتباط بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
0.63**	24	0.70**	13	0.45**	1
0.52**	25	0.50**	14	0.43**	2
0.58**	27	0.48**	15	0.55**	3
0.46**	28	0.49**	16	0.76**	4
0.45**	29	0.42**	17	0.54**	5
0.53**	30	0.51**	18	0.53**	6
0.59**	31	0.49**	19	0.57**	7
0.54**	32	0.51**	20	0.63**	8
0.64**	33	0.49**	21	0.73**	9
0.54**	34	0.45**	22	0.38**	10
0.64**	35	0.48**	23	0.60**	11
0.66**	36	0.63**	24	0.41**	12

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (12) أن معاملات ارتباط بنود مقياس تقدير الذات مع درجته الكلية هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

### 3-1-2-2-1-2 معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية لهذا البعد:

قامت الباحثة باستخراج معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية لهذا البعد، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (13) يبين معاملات ارتباط بنود أبعاد مقياس تقدير الذات مع الدرجة الكلية لكل بعد

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة					
0.52**	15	0.63**	8	0.43**	1
0.56**	16	0.74**	9	0.42**	2
0.45**	17	0.45**	10	0.63**	3
0.54**	18	0.57**	11	0.43**	4
0.49**	19	0.40**	12	0.55**	5
		0.70**	13	0.63**	6
		0.54**	14	0.64**	7
بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة					
0.62**	32	0.40**	26	0.43**	20
0.69**	33	0.59**	27	0.45**	21
0.60**	34	0.43**	28	0.54**	22
0.66**	35	0.54**	29	0.43**	23
0.67**	36	0.68**	30	0.71**	24
		0.66**	31	0.65**	25

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (13) أن معاملات ارتباط بنود كل بعد من أبعاد مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية لهذا البعد هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

**3-2-1-3- معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس:**

استخرجت الباحثة معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات مع بعضها بعضاً ومع درجته الكلية، وفيما يلي الجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (14) يبين معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس	بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة	بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	البعد والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات
		1	بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة
	1	0.752**	بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة
1	0.934**	0.938**	الدرجة الكلية للمقياس

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

يُلاحظ من الجدول (14) أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس تقدير الذات مع بعضها بعضاً ومع درجته الكلية، هي دالة جميعها عند مستوى دلالة (0.01).

**3-2- ثبات المقياس:**

أُسْتُخْرِج الثبات الخاص بالمقياس بالطرق الآتية:

**3-2-1- الثبات بالإعادة:** لحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (80) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني، وبفاصل زمني مقداره (15) يوماً بين التطبيقين، وذلك بتاريخ (2014/11/3-2) وقد جرى استخراج معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية عن طريق حساب معامل ارتباط ( بيرسون Pearson) بين التطبيق الأول والثاني.

**3-2-2- ثبات التجزئة النصفية:**

كذلك استخرج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman- Brown)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس الفردية والزوجية.

**3-2-3- ثبات الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (cronbach alpha)، وفيما يلي يبين الجدول (15) نتائج معاملات الثبات.

جدول (15) يبين الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات

م	أبعاد مقياس تقدير الذات	الثبات بالإعادة	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
1	بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	0.681**	0.878	0.871
2	بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة	0.717**	0.840	0.836
	الدرجة الكلية للمقياس	0.766**	0.901	0.915

(\*\*) دال عند مستوى دلالة 0.01

بالنظر الى الجدول (15) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.681) في بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة إلى (0.766) في الدرجة الكلية للمقياس، وهذه المعاملات تعد جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. أما معاملات ثبات التجزئة النصفية، فقد تراوحت بين (0.840) في بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة إلى (0.901) في الدرجة الكلية للمقياس، وتعد معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. أما معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ، فقد تراوحت ما بين (0.836) في بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة إلى (0.915) في الدرجة الكلية للمقياس، وهي أيضاً معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض الدراسة. ويتضح مما سبق أن جميع أبعاد المقياس تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

#### ت. التحصيل الدراسي:

لحساب معدل التحصيل الدراسي، تم الاعتماد على متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب في جميع المواد المقررة عليه في الفصل الأول من العام الدراسي (2014-2015)، والتي تم الحصول عليها من المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها، وقد تم استبعاد أسماء الطلبة الذين لم يتقدموا بكامل المواد المقررة، وقد تم طرح المتوسط الحسابي لمجموع درجات الطلاب من الانحراف المعياري وذلك من أجل الحصول على الدرجة التي تكون درجات الطلبة الواقعة أدنى منها تمثل درجات التحصيل الدراسي المنخفض، كما تم تحديد درجات الطلاب الذين يمثلون درجات التحصيل المرتفعة من خلال جمع المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب مع درجة الانحراف المعياري للعينة ككل فيتم الحصول على الدرجة التي تكون الدرجات التي هي أعلى منها تمثل درجات التحصيل الدراسي المرتفع.

والجدول الآتي يبين مستويات التحصيل الدراسي المرتفعة والمنخفضة بالنسبة لكافة أفراد عينة الدراسة.

جدول (16) يبين مستويات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى التحصيل الدراسي المنخفض	مستوى التحصيل الدراسي المرتفع
صناعة	3439.92	705.46	2734.46	4145.38
تجارة	3709.81	543.32	3166.49	4235.13
فنون	3888.84	431.43	3457.41	4320.27

#### خامساً- إجراءات التطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد المقاييس وأخذ الموافقة من وزارة التربية لتسهيل مهمة التطبيق، تم سحب عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي، حيث قامت الباحثة بالذهاب إلى عدد من المدارس الثانوية المهنية في محافظة دمشق، وبعد ذلك تم تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة بمساعدة مديري المدارس والموجهين والمدرسين وذلك من حيث ضبط الطلاب أثناء التطبيق والسماح للباحثة بتطبيق المقاييس أثناء حصص الفراغ، وبعد الانتهاء من تطبيق المقاييس على العينة، تم تنزيل الدرجات الخام على البرنامج الإحصائي (SPSS) النسخة (17)، من أجل استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً، والفصل التالي يبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة .

## **الفصل السادس: نتائج الدراسة**

❖ التحقق من فرضيات الدراسة.

❖ مُقْتَرَحَات الدراسة.

## نتائج الدراسة

اشتمل هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، إضافةً إلى مناقشتها وتفسيرها من خلال التراث النظري والدراسات السابقة، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعت إليها الدراسة، فضلاً عن التحقق من فرضيات الدراسة، وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

### ❖ التحقق من فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من الفرضيات الآتية:

**الفرضية الأولى:** لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، وكانت النتائج كالآتي

جدول (17) يبين معامل الارتباط بيرسون بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة

الاتزان الانفعالي * تقدير الذات	ترابط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
ترابط بيرسون	0.68**	0.00	دال عند 0.01
العدد	428		

**القرار:** من خلال الجدول السابق يُلاحظ أن قيمة ترابط (بيرسون) بلغت (0.68\*\*), وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وتبعاً لذلك تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة لها والقائلة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

**التفسير:** وهذا ما يفسر كون الشخص القادر على ضبط انفعالاته والتحكم بها بالإضافة إلى فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين يكون لديه تقدير للذات مرتفع ويتمتع بصحة نفسية جيدة وبعلاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين، مقارنةً بالشخص الذي يعجز عن ضبط انفعالاته والتحكم بها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ختون (Khatoun, 2009) والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي والتي قد تعزى لمتغير الجنس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (18) يبين نتائج اختبار (ت ستودنت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس

مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	251	124.86	22.77	0.33	426	0.74	غير دال
	الإناث	177	125.58	22.4				
بعد التحكم بالانفعالات	الذكور	251	63.29	15.67	0.28	426	0.77	غير دال
	الإناث	177	62.85	14.69				
بعد المرونة	الذكور	251	61.56	15	0.78	426	0.43	غير دال
	الإناث	177	62.72	15.02				غير دال

القرار: يُلاحظ من الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي: (0.33)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.74)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

كما بلغت قيمة (ت) في بعد التحكم بالانفعالات: (0.28)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.77)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبلغت قيمة (ت) في بعد المرونة: (0.78)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.43)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية والقائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية.

التفسير: يُلاحظ من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق بين الجنسين في الاتزان الانفعالي وقد يكون السبب في ذلك هو أن الاتزان الانفعالي في مرحلة المراهقة وعند الذكور والإناث لا يكون مطلقاً بل ثابتاً نسبياً وأن حياة المراهق ليست ثابتة انفعالياً، بل هي عنيفة ومتقلبة ومتذبذبة إلى حد ما، وأن هذه الانفعالات تستمر ولا تستقر نسبياً إلا في مرحلة الرشد، فمرور طلبة الصف الثاني الثانوي بفترة المراهقة، وما فيها من تقلبات مزاجية وانفعالية، جعل الاتزان الانفعالي لديهم يكون بالسوية نفسها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القادري (2008) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي.

ومن ناحية أخرى تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من السبعوي (2008)، ودراسة مبارك (2008)، (Khatoun, 2009)، ودراسة عماره وبوعيشه (2013)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق في الاتزان الانفعالي لصالح الإناث.

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.**

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي في أدائهم على مقياس الاتزان الانفعالي، وذلك كما هو موضح في الجدول (19)

جدول (19) يبين الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية

مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية	التخصص الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	صناعة	194	124.37	23.21
	تجارة	163	125.96	22.84
	فنون	71	125.46	19.42
	الكلي	428	125.16	22.45
بعد التحكم بالانفعالات	صناعة	194	63.14	15.47
	تجارة	163	63.48	15.73
	فنون	71	62.15	13.63
	الكلي	428	63.11	15.25
بعد المرونة	صناعة	194	61.22	15.10
	تجارة	163	62.48	14.81
	فنون	71	63.30	15.24
	الكلي	428	62.04	15

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (20) يوضح ذلك:

جدول (20) يبين نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	234.08	2	117.04	0.23	0.79	غير دال
	داخل المجموعات الكلي	214993.78	425	505.86			
	الكلي	215227.87	427				
بعد التحكم بالانفعالات	بين المجموعات	87.94	2	43.97	0.18	0.82	غير دال
	داخل المجموعات الكلي	99340.67	425	233.74			
	الكلي	99428.61	427				
بعد المرونة	بين المجموعات	276.60	2	138.30	0.61	0.54	غير دال
	داخل المجموعات الكلي	95859.36	425	225.551			
	الكلي	96135.97	427				

القرار: يتبين من الجدول السابق مايلي:

- بلغت قيمة (F) في الدرجة الكلية للمقياس: (0.23)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.79)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- أن قيمة (F) في بعد التحكم بالانفعالات بلغت: (0.18)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.82)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- كما أن قيمة (F) في بُعد المرونة بلغت: (0.61)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.54)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، والتي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

**التفسير:** وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي إلى التقارب بالعمر بين أفراد عينة الدراسة كون أفراد عينة الدراسة في مرحلة عمرية واحدة وهي مرحلة المراهقة والتي تتميز بمجموعة من الخصائص الانفعالية، كما أن اختلاف التخصص الدراسي قد لا يلعب دوراً كبيراً في الاتزان الانفعالي بقدر ما تلعب فيه عوامل أخرى مثل السياق النفسي والبيولوجي والاجتماعي داخل الأسرة.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجدول (21).

جدول (21) يبين الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً

لمتغير التحصيل الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	منخفض	81	107.38	17.67
	متوسط	286	125.99	19.75
	مرتفع	61	144.86	22.16
	الكلي	428	125.16	22.45
بعد التحكم بالانفعالات	منخفض	81	54.50	13.30
	متوسط	286	63.41	14.47
	مرتفع	61	73.09	14.94
	الكلي	428	63.11	15.25
بعد المرونة	منخفض	81	52.87	14.03
	متوسط	286	62.57	14.11
	مرتفع	61	71.77	13.50
	الكلي	428	62.04	15

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، والجدول رقم (22) يوضح ذلك:

جدول (22) يبين نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	49491.80	2	24745.90	63.45	0.00	دال
	داخل المجموعات	165736.07	425	389.96			
	الكلية	215227.87	427				
بعد التحكم بالانفعالات	بين المجموعات	12109.31	2	6054.65	29.46	0.00	دال
	داخل المجموعات	87319.30	425	205.45			
	الكلية	99428.61	427				
بعد المرونة	بين المجموعات	12658.45	2	6329.23	32.22	0.00	دال
	داخل المجموعات	83477.51	425	196.41			
	الكلية	96135.97	427				

القرار: يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- 1) بلغت قيمة (F) في الدرجة الكلية للمقياس: (63.45)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.00)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- 2) أن قيمة (F) في بعد التحكم بالانفعالات بلغت: (29.46)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.00)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- 3) كما أن قيمة (F) في بُعد المرونة بلغت: (32.22)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.00)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، والتي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي.

ولقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول (23) يبين نتائج اختبار ليفين.

جدول (23) يبين نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية

المقياس وأبعاده الفرعية	قيمة ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	0.95	2	425	0.38
بعد التحكم بالانفعالات	2.25	2	425	0.10
بعد المرونة	0.35	2	425	0.70

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين على الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي (0.95) وبدلالة إحصائية قدرها (0.38) وهي أكبر من (0.05)، كما بلغت قيمة اختبار ليفين على بعد التحكم بالانفعالات قد

بلغت (2.25) وبدلالة إحصائية قدرها (0.10) وهي أكبر من (0.05)، وبلغت قيمة اختبار ليفين على بعد المرونة (0.35) وبدلالة إحصائية قدرها (0.70) وهي أكبر من (0.05)، ونتيجةً لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار المقارنات المتعددة ونتيجةً "شيفيه" (Sheffe) للعينات المتجانسة، وذلك لحساب جهة الفرق بين المتوسطات على الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي وعلى أبعاده الفرعية، وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي. والجدول (24) يبين النتائج.

جدول (24) يبين نتائج اختبار "شيفيه" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

القرار	القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	(J) التحصيل الدراسي	(I) التحصيل الدراسي	Dependent Variable
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المتوسط	0.00	2.48	-18.61*	متوسط	منخفض	الدرجة الكلية
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	3.34	-37.48*	مرتفع		
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	2.78	-18.87*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المتوسط	0.00	1.80	-8.91*	متوسط	منخفض	بعد التحكم بالانفعالات
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	2.42	-18.59*	مرتفع		
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	2.02	-9.69*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المتوسط	0.00	1.67	-9.69*	متوسط	منخفض	بعد المرونة
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	2.37	-18.89*	مرتفع		
دال لصالح مستوى التحصيل الدراسي المرتفع	0.00	1.97	-9.19*	مرتفع	متوسط	

**التفسير:** من خلال الجدول السابق يُلاحظ أن فرق المتوسطات في التحصيل الدراسي كان لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط وهم يتمتعون بمستوى من الاتزان الانفعالي أكبر مما هو عليه لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالب الذي يتحلى بقدر مناسب من

الاتزان الانفعالي أكثر قدرة على التعامل مع المواد الدراسية من حيث خبرته التي اكتسبها من الآخرين لأنه أكثر تفاعلاً معم، وبالتالي فإن قدرته على معرفة الطرق والوسائل التي يكتسب بها الآخرون المعرفة والمعلومات تصبح أفضل.

**الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.**

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات والتي قد تعزى لمتغير الجنس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت ستودنت) للعينات المستقلة لتوضيح دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (25) يبين نتائج اختبار (ت ستودنت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات

وفقاً لمتغير الجنس

مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	د.ح	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	251	107.94	32.16	1.77	426	0.08	غير دال
	الإناث	177	102.63	29.19				
تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	الذكور	251	52.90	18.50	1.21	426	0.22	غير دال
	الإناث	177	50.75	17.28				
تقدير الذات بواسطة الأسرة	الذكور	251	55.04	18.35	1.78	426	0.07	غير دال
	الإناث	177	51.88	17.59				

القرار: يُلاحظ من الجدول السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات: (1.77)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.08)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبلغت قيمة (ت) في بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة: (1.21)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.22)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

كما بلغت قيمة (ت) في بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة: (1.78)، بدلالة إحصائية بلغت: (0.07)، وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية والقائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.

**التفسير:** قد يعود انتفاء الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات إلى تشابههم من حيث الخصائص العمرية ووقوعهم في مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى تشابه الظروف الدراسية التي يعيشونها.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي في أدائهم على مقياس تقدير الذات، وذلك كما هو موضح في الجدول (26).

جدول (26) يبين الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية

مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	التخصص الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	صناعة	194	105.20	31.79
	تجارة	163	107.23	31.53
	فنون	71	103.84	27.93
	الكلية	428	105.75	31.04
تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	صناعة	194	52.08	18.47
	تجارة	163	52.39	17.69
	فنون	71	50.95	17.71
	الكلية	428	52.01	18.01
تقدير الذات بواسطة الأسرة	صناعة	194	53.11	18.32
	تجارة	163	54.84	17.87
	فنون	71	52.88	18.05
	الكلية	428	53.73	18.09

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، والجدول رقم (27) يوضح ذلك:

جدول (27) يبين نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	677.62	2	338.81	0.35	0.70	غير دال
	داخل المجموعات	410872.12	425	966.75			
	الكلية	411549.74	427				
تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	بين المجموعات	104.25	2	52.12	0.16	0.85	غير دال
	داخل المجموعات	138542.63	425	325.98			
	الكلية	138646.88	427				
تقدير الذات بواسطة الأسرة	بين المجموعات	323.94	2	161.97	0.49	0.61	غير دال
	داخل المجموعات	139461.22	425	328.14			
	الكلية	139785.16	427				

القرار: يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- بلغت قيمة (F) في الدرجة الكلية للمقياس: (0.35)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.70)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- بلغت قيمة (F) في تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة بلغت: (0.16)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.85)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- كما أن قيمة (F) في تقدير الذات بواسطة الأسرة بلغت: (0.49)، وبدلالة إحصائية قدرها: (0.61)، وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).

وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي، وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية، والتي تقول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

**التفسير:** وقد تعود هذه النتيجة إلى أن أساليب التدريس وطريقة تعامل المدرسين مع الطلبة هي واحدة، ولا تختلف باختلاف التخصص الدراسي في التعليم المهني، كما أن التخصصات المهنية يكاد يكون المستقبل المهني لجميعها واحد، إذ لا يوجد فرع يتميز بشيء كبير عن غيره من الفروع من حيث الدراسة الأكاديمية المستقبلية، أو من حيث فرص التوظيف والعمل، وبذلك يُترك الأمر لتنمية تقدير الذات لدى الطلبة إلى التجربة والخبرة الشخصية، وإلى التفاعل مع الآخرين في إطار العلاقات الاجتماعية التي توفرها طبيعة الدراسة.

**الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، وذلك كما هو موضح في الجدول (28).

جدول (28) يبين الإحصاء الوصفي لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير

التحصيل الدراسي

مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	منخفض	81	77.01	18.73
	متوسط	286	107.09	29.04
	مرتفع	61	137.63	15.05
	الكلية	428	105.75	31.04
تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	منخفض	81	38.54	11.66
	متوسط	286	52.32	18.19
	مرتفع	61	68.47	6.02
	الكلية	428	52.01	18.01
تقدير الذات بواسطة الأسرة	منخفض	81	38.46	13.32
	متوسط	286	54.76	16.79
	مرتفع	61	69.16	13.85
	الكلية	428	53.73	18.09

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA، والجدول رقم (29) يوضح ذلك:

جدول (29) يبين نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA لمتوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي

مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	129441.05	2	64720.52	97.50	0.00	دال
	داخل المجموعات	282108.69	425	663.78			
	الكلية	411549.74	427				
تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	بين المجموعات	31255.16	2	15627.58	61.84	0.00	دال
	داخل المجموعات	107391.71	425	252.68			
	الكلية	138646.88	427				
تقدير الذات بواسطة الأسرة	بين المجموعات	33703.86	2	16851.93	67.51	0.00	دال
	داخل المجموعات	106081.30	425	249.60			
	الكلية	139785.16	427				

القرار: يتبين من الجدول السابق مايلي:

- بلغت قيمة (F) في الدرجة الكلية للمقياس: (97.50)، وبدلالة إحصائية قدرها: (00.0)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
  - بلغت قيمة (F) في تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة بلغت: (61.84)، وبدلالة إحصائية قدرها: (00.0)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
  - كما أن قيمة (F) في تقدير الذات بواسطة الأسرة بلغت: (67.51)، وبدلالة إحصائية قدرها: (00.0)، وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة الافتراضي (0.05).
- وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة لها، والتي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وعلى أبعاده الفرعية في التحصيل الدراسي.

ولقد قامت الباحثة باستخدام اختبار ليفين (Levene) للتجانس من أجل تحديد الاختبار الذي يجب استخدامه لتحديد جهة الفرق بين المتوسطات ومستوى دلالتها، والجدول (30) يبين نتائج اختبار ليفين.

جدول (30) يبين نتائج اختبار "ليفين" للتجانس على مقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية

المقياس وأبعاده الفرعية	قيمة ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	38.19	2	425	0.00
بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة	95.93	2	425	0.00
بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة	17.02	2	425	0.00

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار ليفين على بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة قد بلغت (93.95) وبدلالة إحصائية قدرها (00.0) وهي أصغر من (05.0)، وبلغت قيمة اختبار ليفين على بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة (17.02) وبدلالة إحصائية قدرها (00.0) وهي أصغر من (0.05)، كما بلغت قيمة اختبار ليفين على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات (19.38) وبدلالة إحصائية قدرها (00.0) وهي أصغر من (0.05)، ونتيجةً لذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار المقارنات المتعددة ونتيجةً استخدمت اختبار "دونيت سي" Dunnett (C) للعينات غير المتجانسة، وذلك لحساب جهة الفرق بين المتوسطات على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وعلى أبعاده الفرعية، وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي، والجدول (31) يبين النتائج.

جدول (31) يبين نتائج اختبار "دونيت" للمقارنة بين المتوسطات تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

القرار	القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	(J) التحصيل الدراسي	(I) التحصيل الدراسي	Dependent Variable
دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط	00.0	2.69	-30.07-*	متوسط	منخفض	الدرجة الكلية
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	2.83	-60.62-*	مرتفع		
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	2.58	-30.54-*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط	00.0	1.68	-13.77-*	متوسط	منخفض	بعد تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	1.50	-29.93-*	مرتفع		
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	1.32	-16.15-*	مرتفع	متوسط	
دال لصالح مستوى التحصيل المتوسط	00.0	1.78	-16.30-*	متوسط	منخفض	بعد تقدير الذات بواسطة الأسرة
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	2.31	-30.69-*	مرتفع		
دال لصالح المستوى المرتفع	00.0	2.03	-14.39-*	مرتفع	متوسط	

**التفسير:** من خلال الجدول السابق يُلاحظ أن فرق المتوسطات كان لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والمتوسط في تقدير الذات وبالتالي فهم يتمتعون بمستوى من تقدير الذات أكبر مما هو عليه لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأشخاص مرتفعو تقدير الذات غالباً ما يتوقعون النجاح مما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو تحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعالة لم قد يعترضهم من مشكلات بعكس منخضي تقدير الذات الذين يتوقعون الإخفاق في مختلف المهام التي يقومون بها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء، من هنا فإن تقدير الذات يؤثر على كل أنماط السلوك والدافعية والأداء والتحصيل الأكاديمي، وإن الإحساس بتقدير الذات يُكتسب من خلال خبرات النجاح والإخفاق.

### ❖ مُقْتَرَحَاتِ الدَّرَاسَةِ

- بناءً على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عددٍ من المقترحات وهي كما يلي:
1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات تتناول فاعلية برامج تهدف إلى تنمية الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة التعليم الثانوي المهني.
  2. عقد ندوات وبرامج تليفزيونية حول العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة.
  3. تفعيل دور الإرشاد النفسي والمهني في المدارس الثانوية المهنية.
  4. توجيه مدراء المدارس والموجهين في مرحلة التعليم الثانوي المهني على عقد اجتماعات مع الطلبة بشكل دوري تهدف إلى استبدال الطلبة للنظرة التشاؤمية والسلبية بنظرة إيجابية وتفاؤلية، ومحاولة مساعدتهم على رفع تقديرهم لذاتهم، وتعريفهم بأهمية تخصصاتهم المهنية في بناء الوطن.
  5. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الاتزان الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: المساندة الاجتماعية، واتخاذ القرار.

**مراجع الدراسة**

**أولاً- المراجع العربية**

**ثانياً- المراجع الأجنبية**

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة.
- أبو غزال، معاوية محمود (2011). النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة. أريد، الاردن: عالم الكتب الحديث.
- أبو مغلي، سميح عبد الحافظ (2002). علم النفس الاجتماعي. الطبعة الثالثة، عمان، الاردن: دار اليازوري.
- أحمد، سهير كامل (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الاسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- إيليان، ي، ب. (2007). الانفعالات والمشاعر. موسكو، روسيا: دار بيتر للنشر.
- بارون، خضر عباس (2002). الدوافع والانفعالات والضغوط النفسية. الطبعة الأولى، عمان، الاردن: مكتبة المنار الإسلامية.
- بدر، فائقة محمد (2001). أسلوب المعاملة الوالدية وعلاقة كل منهما بالسلوك العدوانى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- البراق، فطوم (2008). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز الضبط والتحكم لدى طلاب جامعات المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- بكيلاني، ابراهيم بن محمد (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية، كوبنهاغن، النرويج.
- بني يونس، محمد (2008). الأسس الفسيولوجية للسلوك. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بني يونس، محمد (2012). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات. ط3، عمان، الاردن: دار المسيرة.
- بهلول، شيماء (2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلون، مصر.
- بوزيد، ابراهيم (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- بوصلحة، مريم (2015). العلاقة بين تقدير الذات والكتابة الابداعية لدى الطلبة المبدعين كتابيا في المرحلة الثانوية. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، جامعة الامارات العربية، كلية التربية، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- جبريل، عبد الخالق (1993). تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. عمان، الاردن: سلسلة العلوم الانسانية.
- الجدوع، خالد (2008). التوافق النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إب، اليمن.

## مراجع الدراسة

- جرادات، عبد الكريم (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (2)، عدد (3).
- جعفر، فاكهة (2007). الخجل وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- جمبي، نسرين (2008). تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعرفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- جودة، أمال (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، المجلد (21)، العدد (3)، فلسطين.
- جيل، ليند نقيلد (2008). تحفيز الذات. ط1، الرياض، السعودية مكتبة جرير.
- حامد، سمير سعد (1993). تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية. *مجلة علم النفس*، العدد (13)، السنة الثانية، النهضة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- حسن، عزت عبد الحميد (2011). الإحصاء التربوي والنفسى، تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الحسين، أسماء (2002). المدخل الميسر إلى الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد كمال (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (26)، عدد (2).
- الحميدي، محمد الضيدان (2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخالدي، أديب (2002). المرجع في الصحة النفسية. ط2، غريان، ليبيا: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- خليفة، صابر (بدون). مبادئ علم النفس. عمان، الاردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- خليفة، عبداللطيف محمد وعبدالله، معتز سيد (2011). الدافع والانفعالات. الطبعة الأولى، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
- خليل، جواد محمد الشيخ (2006). السلوك العدوانى وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا، القاهرة، مصر.
- خليل، غفراء ابراهيم (2007). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*، العدد (11)، بغداد، العراق: مركز البحوث النفسية.

- خليل، منير حسون (2003). فاعلية كل من تقدير الذات ومفهوم الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية. *المجلة المنصورية للدراسات النفسية*، المجلد (13)، العدد (41)، القاهرة، مصر.
- خوالدة، محمود عبد الله محمد (2004). *الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي*. عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- خير الدين، حسن (بدون). *العلوم السلوكية المبادئ والتطبيق*. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء.
- دانييلوفا، ن، ن (2000). *علم النفس الفسيولوجي*. موسكو، روسيا: دار بيتر للنشر.
- الداهري، صالح والكبيسي، وهيب (1999). *علم النفس العام*. اربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الدهوي، حيدر حميد جعفر (2006). الحاجات النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب مدرسة الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، مصر.
- ريان، محمود إسماعيل محمد (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- زبيدة، أمزيان (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجزائر، الجزائر.
- الزعبي، أحمد (2014). العلاقة بين مهارات القيادة وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين. *مجلة الطفولة العربية*، العدد (60)، عمان، الاردن.
- الزغول، عماد والهنداوي، علي (2012). *مدخل في علم النفس*. الامارات العربية، رأس العين: دار الكتب الجامعي.
- زهران، حامد (2001). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. ط3، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- السبعوي، فضيلة عرفات محمد (2008). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الامريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لها (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل، العراق.
- سرج، أشرف محمد (2007). دراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- سعيد، سعاد جبر (2008). *هندسة الذات وتقدير الذات*. عمان، الاردن: دار جابر للكتاب العالمي.
- سليم، مريم (2003). *علم النفس النمو*. بيروت، الاردن: دار النهضة العربية.

## مراجع الدراسة

- سليم، مريم والشعراني، الهام (2006). **الشامل في مدخل إلى علم النفس**. ط1، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.
- سمور، أحلام (2012). **المسايرة - المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي** لدى طلبة الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- سنغ، داليب (2006). **الذكاء الانفعالي**. القاهرة، مصر: دار الكتب العلمية.
- السيد، عبد الحليم (1993). **الأسرة وإبداع الأبناء، دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدين في علاقتها بقدرات الإبداع لدى الأبناء**. القاهرة، مصر: دار المعارف.
- سيمونوف، ب، ف (1997). **الميكانيزمات المخية للانفعالات**. مجلة **النشاط العصبي العالي**، الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الشدوخي، فيصل (2011). **تقدير الذات من منظور التربية الاسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (1996). **تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملة ومواجهة مشكلاته**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الشرقاوي، مصطفى خليل (بدون) : **علم الصحة النفسية**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر (1999). **النمو الانفعالي عند الطفل**. عمان، الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الشيخ، دعد (2003). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة**. دمشق، سورية: دار كيوان.
- صايغ، محمد (2007). **مفهوم الذات دراسة ميدانية مقارنة بين السجناء والأحداث**. دراسة مقدمة إلى وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، سورية.
- الضاهر، عبد الستار (2000). **مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتها بالسلوك البيئي**، دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ضحيك، محمد سلمان مسلم (2004). **القيم المتضمنة في سلوكيات قادة النشاط الكشفي في مدارس محافظات غزة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية- غزة، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- الضديدان، الحميدي (2003). **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، السعودية.
- عابد، سمير وزيد، أحمد (2002). **تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

## مراجع الدراسة

- العامري، سليمان (2007). الأعراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية، السعودية.
- عامود، بدر الدين (2003). علم النفس في القرن العشرين. الجزء الثاني، دمشق، سورية: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- عبد الستار، ابراهيم (1998). الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب علاجه. سلسلة عالم المعرفة، العدد (339).
- عبدالخالق، أحمد محمد (1990). الأبعاد الأساسية للشخصية. تقديم ه.ج. أيزنك، ط4، الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- عثمان، مختار نور الدين (2007). علم نفس النمو من الحمل إلى المراهقة. عمان، الاردن: مكتبة الفلاح.
- عدس، عبد الرحمن وتوق، محي الدين (1993). المدخل إلى علم النفس. عمان، الأردن: مركز الكتاب الأردني.
- العدل، عادل محمد محمود (1995). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري. سلسلة أبحاث، مجلة دراسات تربوية، المجلد العاشر، الجزء (77)، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- عطا، محمود (1993). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية، المجلد (3)، العدد (3)، القاهرة، مصر.
- العطوي، ضيف الله سليمان (2006). أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، تبوك، المملكة العربية السعودية.
- عمارة، بن سمية (2013). الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين. الملتقى الوطني الثاني، جامعة قاصدي، الجزائر.
- العنزي، فرج والكندي، عبد الله (2004). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (32)، العدد (2).
- عودة، أحمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن (1992). أساسيات الدراسة العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- العويذة، عمر (2002). التدين والتكيف. الجزائر: دار الهوى للطباعة والنشر.
- عويضة، كامل (1996). علم النفس الشخصية. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- عيد، محمد إبراهيم (1995). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالاغتراب. القاهرة، مصر: الرسالة الدولية للإعلان.
- العيسوي، عبد الرحمن (2004). دراسات حديثة في علم النفس الإكلينيكي. بيروت، لبنان: دار النهضة.

- الغامدي ، صالح يحيى الجار الله (2009). اضطراب الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الفحل، نبيل محمد (2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية دراسة ثقافية. *مجلة علم النفس*، العدد (54)، السنة (14)، الهيئة العامة للكتاب القاهرة.
- الفرا، إسماعيل صالح (2006). دراسة لمستوى الايجابية لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (2)، العدد (3).
- القادري، عبد اللطيف (2008). التفكير الابداعي وعلاقته ببعض المتغيرات (الاتزان الانفعالي، التروي، التسرع، التردد) لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيها العلمي والأدبي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سورية.
- قطب، رشيدة وعبد الرؤوف، رمضان (1998). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للآباء. القاهرة، مصر: دار الكتب.
- القطناني، علاء (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة ، فلسطين.
- قطناني، محمد حسن (2011). تطوير الذات دورات تدريبية. السعودية: دار جرير للنشر والتوزيع.
- كامل، مصطفى (2003). علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- كفاي، علاء الدين (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات، *مجلة العلوم الاجتماعية*، المجلد (9)، العدد (35).
- كفاي، علاء الدين (2006). الارتقاء النفسي للمراهق. بيروت، لبنان: دار المعرفة الجامعية.
- الماضي، وفاء محمد (1994). بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- مبارك، سعيد سليمان (2008). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، الموصل، العراق.
- محمد، صابر (2011). النمو الأخلاقي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السليمانية- كلية التربية الأساسية، العراق.
- محمد، فضيلة عرفات (2007). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم الذين لم يتعرضوا لذلك (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

## مراجع الدراسة

- مختار، وحيد مصطفى (2009). دراسة مقارنة لمستوى الاتزان الانفعالي لدى المراهقين والمراهقات في الريف والحضر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- المزيني، أسامه (2001). القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مشاعل، فاتن (2010). صورة الجسد لدى المرأة وعلاقتها بكل من الاكتئاب والقلق الاجتماعي وتقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- مصطفى، إبراهيم (2009). الانفعالات النفسية عند الأنبياء في القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- مطاوع، إبراهيم (2004). اعرف نفسك علم النفس للجميع. بيروت، لبنان: الدار العالمية للنشر والتوزيع .
- المطوع، محمد حسن (2001). التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين. جامعة الملك سعود، المجلد الثامن، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، الرياض .
- ملا، أمل (2008). تقدير الذات، مجلة تواصل، العدد الثالث، الكويت.
- ملحم، سامي محمد (2007). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط5، عمان، الأردن: دار المسيرة.
- منصور، طلعت وآخرون (1987). أسس علم النفس العام. القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- منظمة اليونيسكو (2004). ورشة العمل الإقليمية حول التوصيات المشتركة لليونيسكو ومنظمة العمل الدولية في مجال التعليم الفني والمهني، صنعاء، اليمن.
- المهدي، محمد (2004). النضج الوجداني. القاهرة، مصر: منشورات جامعة الأزهر.
- نصيف، غسان (2006). الذكاء العاطفي للمدير الناجح. ط1، حلب، سورية: شعاع للنشر والعلوم،
- نيموف، ر، س (1994). الاسس العامة لعلم النفس. الجزء الأول، موسكو، روسيا: دار فلادوس للتطوير.
- هومسكيا، ي، د، باتوفا، ن، ي (1998). المخ والانفعالات: دراسات سيكو فيسيولوجية. موسكو، روسيا.
- وزارة التربية (1996). التعليم الفني والمهني واقع وآفاق. وزارة التربية السورية، سورية.
- الوقفي، راضي (1998). مقدمة في علم النفس. الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار شروق.
- يونس، انتصار (1978). السلوك الإنساني. بيروت، لبنان: دار المعارف.

- Andres, C., (2014). The Relation of Parental Attitudes to Life Satisfaction and Depression in Early Adolescents: The Mediating Role of Self-esteem. *Journal of Research Practice*, Vol(3), N(1) .
- Barut, Y., (2013) Parental Education Level Positively Affects Self-Esteem of Turkish Adolescents. *Journal of Education and Practice* , Vol(4), n(20).
- Cakar, S., (2012). **The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents** , 2 Educational Consultancy and Research Center .
- Davidson, R., (1994). **Honoring biology in study of affective style//P, Ekman, R.J. Davidson (ed). The nature of emotion: fundamental Questions**, N-Y. Oxford university Press, PP.321-328.
- Deneve, K., & Cooper, H., (1998). **The happy personality: A meta-analysis of personality traits and subjective well-being**. Psychological Bulletin, 124, 197–229.
- Diener, E., (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, Vol(55), N(1).
- Diener, E. et. al. (2010). New well-being measures, Short scales to assess. flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, N (97).
- Elpida Bagana, M.,(2010). **Self- esteem, optimism and exams' anxiety among high school**. Romania.
- Furnham, A., & Cheng, H., (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227–246.
- Galian, J., (2012). **Relationship between self-esteem of university students and their atuiades to wards employment**, Hedelberg
- Goleman, D., (1999). **Working with emotional intelligence**. New York: Bantam Books.
- Greenstein, B., & Greenstein, A., (2000). *Color Atlas of Neuroscience: Neuroanatomy and Neurophysiology*. Thieme Medical Publisher
- Harris ,S., (2009). The Relationship Between Self- Esteem And Academic Success Among African American Students In The Minority Engineering Program At A Research Extensive University In The Southern Portion Of The United States, *Louisiana State University*.
- Harter, S., (2000). Is self-esteem only skin-deep . *Reclaiming Children and Youth*, 9, 133-138
- Iglesia ,s.azzara ,squillance.M. JEIFETZ , M., (2005). **The Relationship Between Anxiety and stress and Self Esteem** ,Mar vol (5) .
- Izard , C., (1993) . **Four systems for emotion activation : Cognitive and non cognitive process psychological review** , 100 , p.p : 68-96
- J. E. LeDoux in (1992). BRAIN MECHANISMS OF EMOTION AND EMOTIONAL LEARNING. *Current Opinion in Neurobiology*. Vol. 2, No. 2, pages 191-197; April 1992.
- Jabari , K.,(2014). SELF-ESTEEM AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS , *Cognitive Discourses International Multidisciplinary Journal* , Volume 2, Issue 2 .
- Karl P., (2006). self-concept and self-esteem. . *Journal of Happiness Studies*, Vol(4), N(2).
- Katharina,H.,( 2010). When work interferes with love: Extriinsic and intrinsic work goals as predictors of satisfaction in romantic relationships. *4<sup>th</sup> International Self- Determination Theory Conference*, Ghent University, Belgium. May 13-16, 2010.

- Khatoon , N., (2009) . Self-Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol. 35, No. 2 , p245-266.
- Leung, J., & Sand, M., (1981). Self-Esteem and emotional maturity in college student. **Journal articles report research technical**, Vol(1), N(3) .
- Lyubomirsky, S., (2001). Why are some people happier than others: The role of cognitive and motivational processes in wellbeing. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- M. Forzi, E. Not.(2003). Factors of self-esteem as regards age and gender. **Bollettino di Psicologia Applicata**, Vol.241, 27-36, 2003.
- Manning, M. A., Bear, G. G., & Minke,K. M. (2006). Self-concept and selfesteem.(Eds.),*Children'sneedsIII: Development, prevention, and intervention* (pp. 341–356). Washington,
- Marciano, P. L., & Kazdin, A., (1994). Self-esteem, depression, hopelessness, and suicidal intent among psychiatrically disturbed in patient children. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, 23(2), 151-160.
- Martina, R., (2010). **Emotional balances: The Path to Inner Peace and Healing**. Hay house, Printed and bound in Great Britain by TJ International, Padstow, Cornwall.
- Mengov, G.; H. Pulov, S., & Georgiev, K.,(2008). Emotional balances in experimental consumer choices, *Neural Networks*, Vol (21), No( 9), Bulgaria.
- Morris, J., & Dolan, R. (2004). **Functional neuroanatomy of human emotion**. In R. S. J. Frackowiak, K. J. Friston, C D. Frith, R. Dolan, C. J. Price, S. Zeki, et al. (Eds.) *Human Brain Function*. London: Elsevier
- Nawi, N., & Redzuan ,M., (2011). Emotional Intelligence, Personality and Self Esteem: A Comparison of the Characteristics among Two Categories of Subjects. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1 No. 8, Malaysia.
- PAIK , C. & MICHAIL & WILLIAM, B.(2002). Further Psychometric Evaluation of the Japanese Version of An Academic Self Concept Scale. *Journal of Psychology* , May 2002 , Vol . 136 , Issue 3,p 23.
- Panksepp, J. (1998). **Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions**. New York: Oxford University Press.
- Roberts et al., (2004). Perceived Family and Peer Transaction and Self-Esteem Among Urban Early Adolescents. *Journal of Adolescence* , Vol .20,1.
- S. Joshi, R. Srivastava (2009). Self-esteem and academic achievement of adolescents, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, Vol.35, Special Issue, 33-39, 2009.:
- Tafarodi, R. W. & Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673
- Wortman Camille B.& Loftus Elizabeth F., (1992). **Psychology** . McGraw.
- Yavuzer,Y., (2014).The Role of Peer Pressure, Automatic Thoughts and Self-Esteem on Adolescents' Aggression . *Eurasian Journal of Educational Research*, n54 p61-78 2014
- Zanden , J., (1993). **Human development**. fifth edition , the ohio state university , America.

## ملاحق الدراسة

ملحق (1): أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.

ملحق (2): مقياس الاتزان الانفعالي بصورته الأولية.

ملحق (3): مقياس تقدير الذات بصورته الأولية.

ملحق (4): مقياس الاتزان الانفعالي بصورته النهائية.

ملحق (5): مقياس تقدير الذات بصورته النهائية.

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

م	المُحكّم	الاختصاص العام والدقيق	المرتبة العلمية
1	أ.د أمينة رزق	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
2	أ.د علي نحيلي	علم النفس التربوي	أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
3	د. عزيزة رحمة	الإحصاء في التربية وعلم النفس	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق)
4	د. غسان منصور	علم نفس معرفي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
5	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم (قياس قدرات عقلية)	مُدْرَسَة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية- جامعة دمشق)
6	د. حسن عماد	علم النفس تربوي	أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)
7	د. بسماء آدم	علم النفس العام	مُدْرَسَة في قسم علم النفس (كلية التربية- جامعة دمشق)

ملحق (2)

مقياس الاتزان الانفعالي بصورته الأولية

الرقم	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أنا شخص إيجابي ومتفائل جداً					
2	أتصرف بشكل مندفع ودون تفكير					
3	أنا عصبي في المواقف التي تزعجني					
4	نادراً ما أكون فخور بما حققت من انجاز					
5	أعتبر نفسي شخص مهم في معظم الأحيان					
6	بينابني شعور بالكآبة بمعظم الأحيان					
7	أحب المغامرة والتحدي					
8	أغضب بسهولة ولأسباب تافه					
9	أرد الإساءة على من يسيء لي مهما كلفني ذلك					
10	حياتي غير مستقرة					
11	أحب الاختلاط بالناس					
12	أنزعج من الأشخاص الذين يخالفوني بالرأي					
13	لدي نظرة سلبية نحو الحياة					
14	أتردد دائماً قبل اتخاذ أي قرار					
15	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الناس					
16	أسعى لتغيير الصفات السلبية لدي					
17	أعبر عما بداخلي بسهولة					
18	أرغب بالذهاب إلى جميع المناسبات الاجتماعية					
19	أحب أن أبقى وحيداً معظم الوقت					
20	أثق بالآخرين بسهولة					
21	يضايقني جداً اللوم حتى لو كنت أستحقه					
22	قادر على اتخاذ القرار والتمسك فيه					
23	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية					
24	أقبل النقد من الآخرين					
25	متفائل جداً بالمستقبل					
26	أعتبر نفسي ناجح بجميعفعالي					
27	أحب الضحك و المزاح كثيراً					
28	أغير رأيي بسهولة					

## ملاحق الدراسة

					قادر على حل مشكلاتي دون اللجوء إلى أحد	29
					أميل إلى البكاء عندما أشعر بالحرج	30
					يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين	31
					أستسلم بسهولة أمام المهمات الصعبة	32
					أقبل رأي الآخر حتى لو خالفني	33
					أجد صعوبة بالاعتراف بالخطأ مهما كان	34
					أصرف بشكل مندفع ودون تفكير	35
					أتشاجر مع الآخرين بسرعة	36
					أأثر جدا بمصائب الآخرين	37
					أبدأ أنا أولاً بمصالحة من يخاصمني	38
					أميل للابتعاد عن الاختلاط بالآخرين تجنباً للمشاكل	39
					أغضب عندما لا يفهم مشكلتي أحد	40

ملحق (3)

مقياس تقدير الذات بصورته الأولى

الرقم	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	أشعر بأن رفاقي لا يفهموني			
2	أرغب بتكوين صداقات كثيرة			
3	أنا محبوب بين أصدقائي			
4	أشعر أنني فرد مؤثر بعائلتي			
5	والداي فخوران بي			
6	يعتمد عليّ والداي في بعض الأمور			
7	أنا راضي عن علاقاتي مع أصدقائي			
8	عندما أعيب يفتقدني أصدقائي			
9	أشعر بأنني أقل من زملائي بالقيمة الاجتماعية			
10	يتوقع مني والداي الكثير			
11	أرغب بالتحدث عن مشكلاتي أمام أسرتي			
12	يثق بي زملائي كثيراً			
13	أرغب بصداقة ممن هم أكبر مني سناً			
14	لدي صعوبة بتكوين صداقات			
15	لدي علاقات جيدة مع المعلمين			
16	أعتقد أن ما درسته لن يفيدني كثيراً			
17	نشاطاتي ضعيفة في المدرسة			
17	يراعي والداي مشاعري			
19	أشعر بأن والداي يشككان بكل ما أقوم به			
20	أشعر بالحرج عندما أتحدث مع والداي			
21	أعتقد أن معلمي يتفون بما أقوم به من أعمال			
22	يستشيرني أصدقائي بمعظم مشكلاتهم			
23	غير قادر على الوصول إلى مستوى النجاح الذي حققه زملائي			
24	يشعرني المعلمين أنني كفاء			
25	أستمتع بوقتي مع أسرتي			
26	تعجبني نصائح أخوتي			
27	آرائي لا تعجب أسرتي			
28	أرى أنني قادر على انجاز كل ما يطلبه مني والداي			

## ملاحق الدراسة

			أشارك أسرتي بكل ما أقوم به	29
			لدي القدرة على تغيير قناعات أصدقائي	30
			نشاطاتي ضعيفة بالمدرسة	31
			أعتقد درجاتي ستكون أفضل بغير هذه المدرسة	32
			يشعرنى والداي بأني لا أصلح لشيء	33
			أشعر بالرضا لأني مع هذه العائلة	34
			علاقاتي مع إخوتي مستقرة دائماً	35
			أزعج بسرعة في المنزل	36
			غالباً ما يخطر ببالي بأني لو أنتمي لغير هذه الأسرة	37
			والداي لا يفهماني كثيراً	38
			أشعر بعدم الارتياح في المنزل	39
			أستطيع أن أحتفظ بالأصدقاء	40

ملحق (4)

مقياس الاتزان الانفعالي بصورته النهائية

التعريف بالمصطلحات:

- التحكم بالانفعالات: هي الطريقة التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الضغوط الواقعة والأحداث  
الضاغطة (صالح الداھري، 2005)

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أتصرف بشكل مندفع ودون تفكير					
2	أضع نفسي في مواقف خطيرة					
3	أحب التحدي					
4	أغضب بسهولة ولأسباب تافه					
5	أرد الإساءة على من يسيء لي مهما كلفني ذلك					
6	حياتي غير مستقرة					
7	متفائل جداً بالمستقبل					
8	أتردد كثيراً في اتخاذ قراراتي					
9	أخجل بالتحدث أمام الآخرين					
10	أسعى لتغيير الصفات السلبية لدي					
11	أعبر عما بداخلي بسهولة					
12	أرفض الاعتذار للآخرين					
13	أتشاجر مع الآخرين بسرعة					
14	أغضب عندما لا يفهم مشكلتي أحد					
15	أنسحب أمام المهام الصعبة					
16	قادر على حل مشكلاتي دون اللجوء إلى أحد					
17	قادر على اتخاذ القرار والتمسك فيه					
18	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية					
19	أقبل النقد من الآخرين					

## ملاحق الدراسة

### المرونة والجمود

- المرونة النفسية كما عرفته الجمعية الأمريكية لعلم النفس على أنها : عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية لشدائد والصدمات، أو الضغوط النفسية العادية التي يواجهها البشر مثل (المشكلات الأسرية، العلاقات مع الآخرين، المشكلات الصحية، ضغوط العمل، المشكلات المالية).

	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أنا شخص إيجابي ومتفائل جداً					
2	أنا فخور بما حققت من انجاز					
3	أعتبر نفسي شخص مهم في كثير من المواقف					
4	أغير رأي بسهولة					
5	ينتابني شعور بالحزن ولا أعرف السبب					
6	أحب الاختلاط بالناس					
7	أنزعج من الأشخاص الذين يخالفوني بالرأي					
8	لدي نظرة سلبية نحو الحياة					
9	أذهب إلى جميع المناسبات الاجتماعية					
10	أحب أن أبقى وحيداً معظم الوقت					
11	أثق بالآخرين بسهولة					
12	يضايقني جداً اللوم حتى لو كنت أستحقه					
13	أعتبر نفسي ناجح بكل شيء					
14	أحب الضحك و المزاح كثيراً					
15	أميل إلى البكاء عندما أشعر بالحرج					
16	يمكنني أن أتغاضى بسهولة عن أخطاء الآخرين					
17	أقبل رأي الآخر حتى لو خالفني					
18	أناأثر جدا بمصائب الآخرين					
19	أبدأ أنا أولاً بمصالحة من يخاصمني					
20	أميل للابتعاد عن الاختلاط بالآخرين تجنباً للمشاكل					

ملحق (5)

مقياس تقدير الذات بصورته النهائية

تقدير الذات بواسطة الرفاق والمدرسة.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق بشدة	أوافق	العبارات	
					رفاقي لا يفهموني	1
					لديّ صداقات كثيرة	2
					أنا محبوب بين أصدقائي	3
					أنا راضي عن علاقاتي مع أصدقائي	4
					عندما أغيب يفتقدني أصدقائي	5
					لديّ إحساس بأنني أقل مكانة من أصدقائي	6
					يثق بي زملائي كثيراً	7
					لديّ أصدقاء أكبر مني سناً	8
					لديّ صعوبة بتكوين صداقات	9
					لديّ علاقات جيدة مع المعلمين	10
					أعتقد أن ما درسته لن يفيدني كثيراً	11
					نشاطاتي ضعيفة في المدرسة	12
					أستطيع أن أحتفظ بالأصدقاء	13
					يستشيرني أصدقائي بمعظم مشكلاتهم	14
					قادر على الوصول إلى مستوى نجاح أصدقائي	15
					يشعروني المعلمين أنني كفو	16
					أستطيع تغيير قناعات أصدقائي	17
					أقوم بكل ما يطلبه مني معلمي بدون تردد	18
					درجاتي ستكون أفضل لو غيرت هذه المدرسة	19

## ملاحق الدراسة

- تقدير الذات بواسطة الأسرة كما عرفه كوبر سميث (1967): هو مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يتلقاه الفرد من ذوي الأهمية في حياته (الوالدان ، الرفاق ، المعلمين) وهم يختلفون من مرحلة إلى أخرى من مراحل حياته ، وأيضاً تاريخ نجاحات الفرد وفشله بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل.

م	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق
1					أنا فرد مؤثر بعائلتي
2					والداي فخوران بي
3					يعتمد عليّ والداي في بعض الأمور
4					يتوقع مني والداي التفوق بدراستي
5					أتحدث عن مشكلاتي أمام أسرتي
6					يراعي والداي مشاعري
7					يشك والداي بكل ما أقوم به
8					أستمتع بوقتي مع أسرتي
9					تعجبني نصائح أخوتي
10					مقترحاتي لا تعجب أسرتي
11					قادر على انجاز كل ما يطلبه مني والداي
12					أشارك أسرتي بكل ما أقوم به
13					علاقاتي مع إخوتي مستقرة دائماً
14					أنزعج بسرعة في المنزل
15					يخطر ببالي الابتعاد عن أسرتي
16					والداي لا يفهمان مشاعري
17					أشعر بالحرج عندما أتحدث مع والداي



**ملخص الدراسة باللغة العربية**

تعد فترة الدراسة الثانوية من المراحل المهمة في حياة الطلبة وخصوصاً وأنها تمثل فترة حرجة للانتقال من فترة المراهقة إلى فترة الشباب والرشد، ومن مرحلة الدراسة في نطاق المدرسة إلى مرحلة الدراسة الجامعية والعمل، وبالتالي فإن تمتع الطالب بمقومات الاتزان الانفعالي وتحليه بالقدرة على التحكم بانفعالاته وعواطفه قد تؤثر على تقدير الذات لديه، والذي قد يؤثر بدوره على مستوى التحصيل الدراسي لهذا الطالب. " فالمراهق بهذه المرحلة يسعى إلى الاستقلالية والتحرر من الأوامر سواء من قبل والديه أو من قبل المعلمين فهو الآن في صراع بين شعوره بأنه شاب وبين متطلباته ورغبته بالتحرر وبين اعتماده على والديه اقتصادياً" (جردات، 2010، ص29) فيدخل المراهق بتقلبات كبيرة في المشاعر فهو لا يتحلى بالقدر المناسب من الاتزان، والاتزان الانفعالي يعني التحكم والسيطرة على الذات، فإذا نظرنا إلى الاتزان الانفعالي أو التوافق الانفعالي وإن تحقيق القدر المناسب من الاتزان الانفعالي يساعد على تحسين نظرة المراهق لذاته وتقديره لذاته ، فتقدير الذات من أهم المفاهيم التي شاع انتشارها في الآونة الأخيرة فمنذ سنوات عديدة والباحثون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات. ويرجع الفضل إلى كل من "مارجريت ميد" (Margert Meed) و"كولي" (Cooley) في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس (الحميدي، 2003، ص2). وتقدير الذات يُعد من الأبعاد المهمة في حياة الفرد التي يعبر فيها عن اعتزازه بنفسه وثقته بها (ملا، 2008، ص22). ومن خلال الحقائق السابقة يتحدد موضوع الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة التعليم المهني.

### أولاً- مشكلة الدراسة:

لم يكن اختيار الباحثة لمشكلة الدراسة الحالية مصادفةً إنما لشعورها بالحاجة الملحة لإجراء مثل هذه الدراسة على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني وخصوصاً وأن الطلبة في المرحلة الثانوية يقعون ضمن مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي تتصف بالتقلبات الانفعالية والمزاجية التي تؤثر على الحالة النفسية للمراهق وما تضمنه من رضا المراهق على نفسه وعلى تقديره لذاته. ونتيجة لعمل الباحثة كمرشدة نفسية في مدارس محافظة دمشق لاحظت وجود شكواً متكررة من قبل الطلبة تتعلق بمشكلاتهم النفسية و علاقاتهم الاجتماعية كما لاحظت عند بعضهم شيوع مشاعر الدونية وانخفاض تقدير الذات لديهم الأمر الذي دفع بالباحثة إلى التساؤل فيما إذا كان مستوى الاتزان الانفعالي الذي يتحلى به الطلبة يؤثر على تقديرهم لذواتهم ونتيجة لذلك قامت الباحثة بالاطلاع على ما كتب بالادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالاتزان الانفعالي وتقدير الذات على أمل الوصول إلى حل لمشاكلات الطلاب. وللوقوف على طبيعة المشكلة بشكل أعمق قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية غير مقننة على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة استخدمت فيها مقياس العدل (1995) للاتزان الانفعالي ومقياس الدريني (1983) لتقدير الذات وبعد تفرغ النتائج لاحظت الباحثة وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين وهذا ما يدل على وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات ومن خلال ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي و تقدير الذات لدى طلبة التعليم

المهني؟

ثانياً- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- 1-2- التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-2- معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.
- 3-2- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ( ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 4-2- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).
- 5-2- معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.
- 6-2- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي ( ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 7-2- معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).

ثالثاً: فرضيات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- 1-3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.
- 3-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 4-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).
- 5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.
- 6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير التخصص الدراسي (ثانوية صناعية، ثانوية تجارية، ثانوية نسوية).
- 7-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات تعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض).

رابعاً- مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (الصناعي والتجاري والنسوي) من مدارس محافظة دمشق الرسمية إذ بلغ عددهم (3563) طالباً وطالبة، وقد تم سحب نسبة عينة من المجتمع الأصلي بنسبة (12%)، بلغت (428) طالباً وطالبة، من أصل (3563) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي المهني بفروعه (الصناعي والتجاري والنسوي) في ثانويات مدينة دمشق الرسمية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2014-2015) ممن تتراوح أعمارهم بين (15-17) سنة.

خامساً- أدوات الدراسة:

1-5- مقياس الاتزان الانفعالي (إعداد الباحثة)، وتم التحقق من صدقه وثباته.

2-5- مقياس تقدير الذات (إعداد الباحثة)، وتم التحقق من صدقه وثباته.

سادساً- منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.

سابعاً- حدود الدراسة:

1-7- الحدود المكانية: وتتمثل في عدد من مدارس التعليم المهني في محافظة دمشق.

2-7- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015-2014).

3-7- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة التعلم المهني في محافظة دمشق.

ثامناً- نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

الفرضية الأولى: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية الرابعة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

الفرضية السابعة: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي لمصلحة الطلبة ذوي المستوى الدراسي الأعلى.

**Damascus University**  
**Faculty of Education**  
**Department of**  
**Psychology**



**Emotional balance and its relationship with self-esteem**  
**A field study on a sample of secondary vocational education**  
**students in the province of Damascus**

**A Thesis Presented to Obtain a Master's Degree in Educational**  
**Psychology**

Prepared by student  
**Yasmeen Omar Halaweh**

supervised by  
**Dr. Mohammad Emad Saada**  
**Assistant Professor in the Department of Psychology**

1436-1437 H-A  
2015-2016 C-A

## Thesis Abstract

### Introduction

High school period is a very important stage in students' lives and what makes it critical is that transition from adolescence to adulthood, from studying at school to college and work. Therefore, if the student had the emotional stability potentials and the ability to control his emotions and feelings, his self-esteem would be affected and as a consequence, his school achievements would also be affected.

The adolescent in this stage seeks for independence and tries to break free from orders which are set by his parents or teachers. He is in struggles between his desires of being free and the monetary dependence on his parents. That what causes fluctuations in the adolescent's feelings who hasn't got enough stability; the emotional stability that, means self-control. Having enough emotional stability helps improve the adolescent's self-esteem, which is one of the most important concepts that commonly spread in recent times.

For many years, researchers have been interested in studying self-theories, and inserting this concept into the field of psychology is ascribed to Margret Meed and Cooly.

Self-esteem is considered one of the important dimensions in one's life that expresses his self-confidence and affect his actions and behaviors in many situations.

According to this, the study topic is determined by studying the relationship between the emotional stability and the self-esteem among a sample of vocational education students.

### Research problem

The researcher didn't choose this problem by chance, she did because she felt the necessity to make such a study among a sample of vocational education students especially since these students are adolescents.

This stage is characterized by lots of emotions and the quick shifts between them which impact the psychological health of the adolescent including his self-satisfaction and self-esteem.

As a result of the researcher's work as a consultant in Damascus schools, she noticed many frequent complaints from the students about their psychological problems and social relationships. She also noticed the publicity of inferiority feelings and low self-esteem among some students, what made the researcher wonder whether the level of the emotional stability of the students was affecting their self-esteem.

So the researcher checked what was written in the theoretical literature and the former studies about emotional stability and self-esteem hoping to reach a solution for students' problems.

## The Abstract of research in English Language

---

To obtain a deep knowledge about the problem, the researcher conducted a prospective study on a sample that consists of 40 students using the justice standard (1995) for emotional stability and aldurainy standard (1983) for self-esteem. After doing the appropriate statistics, she found a correlation between these two variables, this shows that there is a relationship between the emotional stability and self-esteem. According to that, the research problem manifested itself in the following question:

**What is the nature of the correlation between emotional stability and self-esteem among vocational education students?**

### Study objectives

The study aimed at achieving the following:

- Identifying the relationship between the emotional stability and the self-esteem among the study sample.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the emotional stability according to gender variable.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the emotional stability according to study specialty.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the emotional stability according to study achievement.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the self-esteem according to gender variable.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the self-esteem according to study specialty.
- Detecting the significance of the differences among the study sample in the self-esteem according to study achievement.

### The hypotheses of the study:

The present study attempted to validate the following hypotheses:

- **The first hypothesis:** There is no correlation statistically significant between emotional poise and self-esteem among the study sample.
- **The second hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale according to gender.
- **The second hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale, according to the variable of academic specialization.
- **Fourth hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale, according to the variable of academic achievement.

## The Abstract of research in English Language

---

- **Fifth hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to gender.
- **Sixth hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to the variable of academic specialization.
- **Seventh hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to the variable of academic achievement.

### **study population and appointed:**

Consisted of the original society for the study of second grade secondary vocational branches students (industrial, commercial and feminist) schools official Damascus province as numbered (3563) students, has been the withdrawal of a sample of the original community by proportion (12%), total (428) students , out of (3563) students from the second grade students of secondary vocational branches (industrial, commercial and feminist) high schools in the city of Damascus, the official in the second quarter of the school year (2014-2015) between the ages of (15-17) years.

### **Tools of the study:**

1. Unbalance emotional scale (prepared by the researcher), were verified sincerity and persistence.
2. Self-esteem scale (prepared by the researcher), were verified sincerity and persistence.

**curriculum:** The researcher was adopted descriptive analytical method at the handling of the problem of the current study.

**results of the study:** The study found the following results:

- **First hypothesis:** There is a correlation statistically significant between emotional poise and self-esteem among the study sample.
- **The second hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale according to gender.
- **The third hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale, according to the variable of academic specialization.
- **Fourth hypothesis:** There were statistically significant differences between the mean scores of students study sample to balance the emotional scale, according to

## The Abstract of research in English Language

---

the variable of academic achievement for the benefit of students with higher academic level.

- **Fifth hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to gender.
- **Sixth hypothesis:** There were no statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to the variable of academic specialization.
- **Seventh hypothesis:** There were statistically significant differences between the mean scores of students study sample on a scale of self-esteem, according to the variable of academic achievement for the benefit of students with higher academic level.