

## نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي

علي محمود شعيب  
كلية التربية - جامعة أم القرى

### مقدمة

لسنوات عديدة والباحثون الاجتماعيون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات الاجتماعية والتي أدخلتها إلى مجال علم النفس كل من مارجريت ميد وكولي. فلقد افترضت ميد أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به ومن خلال - أيضا - رد فعله تجاه الآخرين، بينما اعتبر كولي صورة الفرد عن ذاته Individual Self Image بمثابة المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين. ولقد أطلق عليها كولي الذات المرآوية Looking glass self (Lundgreen et al., 1974 : 4).

واعتبر French et al (1962 : 19) أن تقدير الذات هو تلك الأبعاد التي يضعها الفرد ومن خلالها يرى ذاته والآخرين، وتتصف هذه الأبعاد بأنها ليست كلها على نفس الدرجة من الأهمية للشخص وإنما تختلف في درجة مركزيتها.

ويعرف (Coopersmith 1967 : 4-5) تقدير الذات بأنه، التقويم الذي يصدره الفرد حتى يعتبر حكما مألوفاً لذاته. أنه يعبر عن الاتجاه بالقبول أو عدم القبول، ويوضح إلى أي مدى يعتقد الفرد عن نفسه أن لديه القدرة والامكانيات وكذلك الاحساس بالنجاح والقيمة في الحياة. ويمضي الباحث أيضا في تعريفه لتقدير الذات فيقول : باختصار، ان تقدير الذات هو حكم شخصي يعني القيمة Worthiness التي يعبر عنها بالاتجاه الذي يشعر به الفرد نحو نفسه، وهو خبرة موضوعية يقدمها الفرد للآخرين من خلال التعليق اللفظي والسلوكيات الأخرى.

McGuire, V.  
1968 "P

in  
Re

Millar, M.G.  
1986 "E

Rel

Miller, N. L.  
1965 "Inv

Exp

Peak, H. & M.  
1958 "The

Psyc

Rockeach, N.  
1960 Open

Rosnow, R &  
1967 Exper

Sherif, S. & Ho  
1961 Social

tion &

Watts, W. & Mc  
1964 "Persis

ing Mes

Wiess, W.  
1969 "Effects

Linzey &  
5). New

Wilsin, G.  
1981 "Person

(eds.), A.

Wood, w. & Eagly,  
1981 "Stages in

Attribution

40: 246-25

ويرى (Douvan et al, 1966 : 25) أن عامل الاجادة والاتقان، وكذلك الانجاز كما هو الحال في المواقف الرياضية والأنشطة الذهنية والأعمال المهنية هو أحد الأبعاد الهامة في تكوين تقدير الذات، بل من أكثر المكونات أهمية بالنسبة للمراهقين الذكور عن المراهقات .

ومما تجدر ملاحظته أن مصطلح تقدير الذات Self esteem استخدم في العديد من الدراسات النظرية إلا أنه سرعان مع أصبح عنوانا للكثير من الدراسات التجريبية (Rosenberg et al, 1956; Rosenberg, 1967; Coopersmith, 1967) ولقد ذهب هؤلاء الباحثون الى أن تقدير الذات من الممكن أن يقاس كمتغير شامل Global Variable إلا أنه يتكون من متغيرات جزئية ومتعددة .

### الاطار النظري والدراسات السابقة

أ - الدراسات التي تناولت العلاقة السببية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي : وجد (Purky (1970: 22) أن تقدير الذات يرتبط ببعض مكونات النجاح سواء في النواحي الأكاديمية أو النواحي الوظيفية . ولقد حاول الباحث تفسير هذه الرابطة بالرغم من أن النتائج لم توضح علاقة قاطعة بهذا المعنى في شكل سببي بقوله، أن هناك تفاعلا مستمرا بين الذات والتحصيل الدراسي وكل منهما يؤثر في الآخر تأثيرا مباشرا .

ووجد (Kaufman (1973 : 601 أن تقدير الذات يرتبط ايجابيا ببعض الأبعاد الشخصية مثل الدخل والمكانة الاجتماعية والترقيات في مجال العمل والرضا الوظيفي وكلها ابعاد وظيفية بحتة . ولقد وجد كوفمان ايضا ان فقد الفرد لوظيفته يعتبر احد الدلائل عن الانخفاض الشديد في تقدير الذات . ولقد توصل كوفمان إلى نتائج هذه من خلال دراسته لعينة من المهندسين والباحثين .

ولقد قام (O'Mally et al (1976 : 134-135) باجراء دراسة سببية تتبعية على مدى ثمان سنوات مستخدمين عينة من الصف العاشر لمعرفة ايها السبب وايها النتيجة في العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي . واقترح الباحثان ثلاثة نماذج لهذه العلاقة السببية كالآتي :

- (١) أيسبب ب : بمعنى ان تقدير الذات (أ) يرتبط مباشرة بالتحصيل الأكاديمي والوظيفي (ب) . فالأفراد ذوو مفهوم الذات الأكاديمي أيضا يكونون طموحين Ambitious بمعنى أنهم يعلقون آمالهم على أهداف كبيرة، أيضا نظرهم الايجابية لقدراتهم واستعداداتهم للمنافسة تؤهلهم للتغلب على الصعوبات التي قد يصادفونها في حياتهم خلال تحقيقهم لهذه الأهداف .

(٢) ب تسبب أ : ومعنى هذا أن التحصيل الأكاديمي (أ) يرتبط مباشرة، وبطريقة أيضا قد تكون غير مباشرة بالزيادة في تقدير الذات (ب). ويمثل التحصيل الدراسي والوظيفي مصادر هامة للتغذية الرجعية Feedback وقد يكون هذا موافقا للواقع بصفة خاصة لدى المراهقين. أما بالنسبة إلى التأثير غير المباشر، فإن هؤلاء الأفراد يتعرضون لعملية تقوية للذات Ego - Boosting خلال حياتهم يوما بعد يوم.

(٣) جـ تسبب كلا من أ، ب : وفي هذا النموذج يفترض الباحثان أنه توجد بعض المحددات الخاصة بالتحصيل الدراسي والوظيفي والتي ترتبط بنفس المحددات الخاصة بتقدير الذات. فالقدرة الأكاديمية، والتعليم السابق، والانجاز، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة تعتبر من المحركات الخاصة بتقدير الذات لدى المراهقين، إلا أن هذه العوامل مثل القدرة الأكاديمية والخلفية الأسرية تؤثر تأثيرا مباشرا على التحقيق الوظيفي والأكاديمي للفرد. ومن ثم يكون هناك عامل آخر أو سبب آخر (جـ) اضافي لتوقع ارتباط تقدير الذات بما يحصله الفرد تعليميا أو وظيفيا.

هذا، ولقد توصل اومالي وباتشمان في دراستهما إلى أن بعض العوامل مثل الخلفية الأسرية والقدرات الأكاديمية والخبرات السابقة تؤثر على كل من تقدير الذات وكذلك ما يحققه الفرد تعليميا ووظيفيا فيما بعد، مما يؤكد النموذج الثالث الذي اقترحه الباحثان من وجود عوامل خارجية (جـ) تسبب تأثيرا على الرابطة بين تقدير الذات (أ) وما يحققه الفرد تعليميا أو وظيفيا (ب). كما بينت نتائج الدراسة أن قوة تأثير هذه العوامل الخارجية على تقدير الذات قد يضعف بمرور الوقت بينما ما يحققه الفرد تعليميا لا يؤدي إلى ارتباطات مستقلة لتقدير الذات لمدة خمس سنوات بعد المدرسة الثانوية، إلا أن ما يحققه الفرد وظيفيا له تأثير منفرد ومتواضع على تقدير الذات.

وقد لا تتفق نتائج هذه الدراسة وما توصل إليه كل من Freichs و Trowbridge (1972) من أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض لديهم درجات عالية لتقدير الذات، إلا أن تروبريدج أوضح أن العلاقة بين نسب الذكاء ومفهوم الذات هي المفسرة للفروق الناشئة عن عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وأن مفهوم الذات المرتفع للطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض يحدث عند جميع مستويات الذكاء.

ولقد أوضح Schnee (1972) أن ادراك الذات Self perception من الممكن أن يكون أحد المنبئات الهامة بالتحصيل الدراسي مشيرا إلى وجود ارتباط سالب بين صورة التلميذ عن ذاته والـ Grade Point Average (GPA) واستنتج شني أن الارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي مقاسا بـ (GPA) قد يكون ايجابيا في حين أنه يكون سالبا بين مفهوم الذات وجميع نسب الذكاء. ولقد توصل شني إلى نتائج السابقة من خلال نمذجته للعلاقة

و  
ي  
نن  
بة  
لاء  
أنهجد  
إحي  
ن أن  
رايينبعد  
ظيفي  
دلائل  
خلالي ثمان  
قة بين  
السببيةالوظيفي  
بمعنى Att  
تعدادتهم  
سم خلال

السببية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي والذكاء لدى طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية. ولقد افترضت الدراسة نموذجاً لهذه العلاقة يتفق ونموذج اومالي وباتشمان الافتراضي مؤداه انه اذا ارتبط الذكاء بالتحصيل الدراسي، وارتبط التحصيل الدراسي بتقدير الذات، فانه من الممكن ان يرتبط الذكاء بتقدير الذات، والارتباط هنا قد يكون سالبا او موجبا الا ان النتائج التي توصلت اليها الدراسة لم تؤكد هذا النموذج حيث لم تظهر أية علاقة بين نسب الذكاء وتقدير الذات بالرغم من ظهور علاقة ذات دلالة احصائية بين نسب الذكاء والتحصيل الدراسي.

ولقد اهتمت الدراسات العربية ايضا بمحاولة ايجاد افضل النماذج التي تشرح العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض مكونات مفهوم الذات لدى المراهقين. فلقد قام خوج وآخرون (١٩٨٥) بدراسة نموذج للعلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعدة العائلية وتقبل الاقران لدى عينة قوامها ١٧٥ طالبا من المرحلة الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة الى تقديم افضل النماذج التي تفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة. ولقد وجد الباحثون انه في حالة اعتبار التحصيل الدراسي متغيرا تابعا، لم يكن لمفهوم تأثير سببي على التحصيل الدراسي رغم وجود معامل ارتباط دال احصائيا بينهما (١٨، ٠) الا ان المساعدة العائلية وتقبل الاقران قد ساهما في التأثير على التحصيل الدراسي. وعندما تم اعتبار التحصيل الدراسي متغيرا مستقلا، لم يظهر للمساعدة العائلية تأثير سببي على التحصيل الدراسي. ولقد استنتج الباحثون من ذلك ان القوة التنبؤية للتحصيل الدراسي باعتباره متغيرا تابعا تعد ضعيفة، كما ان التحصيل الدراسي يعد سببا وراء متغيرات الدراسة اكثر من اعتباره نتيجة لها.

ولقد قام الزيات (١٩٨٥) ايضا بدراسة تحليلية لأبعاد مفهوم الذات في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى اطفال الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث مقياسا من إعداد هيئة تبادل الأهداف التعليمية الأميركية لقياس تقدير الذات لدى اطفال عينة الدراسة. واعتمد الباحث على عينة قوامها ٢٠٦ من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمنطقة مكة المكرمة. ووجد الباحث من خلال نتائجه التي قام بتحليلها باستخدام اسلوب الانحدار المتعدد ان القيمة التنبؤية باعتبار التحصيل الدراسي سبب ومفهوم الذات نتيجة أكبر من اعتبار الأخير سببا والتحصيل الدراسي نتيجة.

ب- الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والقلق: لا شك ان هذا القرن يتفق وما وصفه به الكثير من الباحثين من أنه عصر القلق والخوف. ويبدو أن رجال التعليم والمربين وكل المهتمين بالعملية التربوية كلهم مدركون للتأثير الخطير الذي يلعبه القلق على الأفراد خاصة التلاميذ خلال حياتهم التعليمية. ولقد اتفق (Jersild, 1960; Shaffer et al, 1956; Symonds 1946) ان القلق يظهر حينما يواجه الفرد بالفجوة بين ما هو عليه وما يتمنى ان يكون عليه.

ويلخص (Sugerman et al 1970 : 32) العلاقة بين التحصيل الدراسي والقلق لدى عينة من الطلاب الجامعيين بأن ذوي القلق المرتفع منهم يتسمون بالانخفاض في تحصيلهم الدراسي بالمقارنة بهؤلاء الذين لا يعانون من القلق. ولقد وجد الباحثون في دراستهم أيضا أن القلق هو القوة الكامنة وراء التعلم الزائد.

ولقد وجد (Spielberger 1966) أن القلق يعمل على التقليل من كفاءة الطلاب الجامعيين في المذاكرة والتحصيل، نتيجة مواجهتهم بأسئلة قد يعرفون اجاباتها في الامتحانات ولكنهم لا يستطيعون الاجابة عنها بسبب الخوف والقلق. وفي دراسته هذه ايضا، وجد سبيلبيرجر أن الطلاب ذوي القلق المرتفع كانوا دون المستوى في الاداء بالمقارنة للطلاب ذوي القلق المنخفض مع الاداءات المرتفعة، الا ان في حالة ادائهم للاشياء البسيطة كان تفوق ذوي القلق المرتفع في الاداء، عن ذويهم من ذوي القلق المنخفض ولقد درس سبيلبيرجر عينته دراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات وجد بعدها أن ٢٠٪ ممن يتصفون بالقلق المرتفع قد فصلوا من الجامعة بالمقارنة الى ٨، ٥٪ ممن لهم صفة القلق المنخفض.

وفي الدراسة التي قام بها (Sarason 1957) على طلبة جامعة ييل بالولايات المتحدة الاميركية، قارن بين القلق العام General anxiety والأداء الدراسي كما تم قياسه بالمعدل التراكمي للطلاب (GPA) لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى والثانية والرابعة. ووجد ساراسون أن معامل الارتباط بين القلق والتحصيل الدراسي للفرقة الأولى والثانية ١٩، ٠ وللفرقة الرابعة ١٤، ٠ واستنتج الباحث من ذلك أن مركب القلق يميل الى الانخفاض كلما زادت عدد سنوات الطلاب بالجامعة.

وبصفة عامة يمكننا القول انه يوجد ارتباط موجب بين الدرجات العالية في التحصيل الدراسي والقلق المنخفض، كما أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون الى العزلة والانطوائية بالمقارنة الى الأفراد ذوي القلق المنخفض الذين يتمتعون بصفات كالا اجتماعية والميل الى الاشتراك في الأنشطة الأكثر حيوية (Stevenson et al, 1965; Lynn, 1957; Holcomb, 1972; Feldhusen et al, 1962).

ولقد ساهمت الدراسات العربية بدورها ايضا في توضيح العلاقة بين القلق العام والتحصيل الدراسي، فلقد هدف مطر (١٩٨١) إلى دراسة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة عند المستويات المختلفة من الذكاء والوضع الاقتصادي الاجتماعي. واستخدم الباحث عينة من الشعب العلمية والأدبية بمدارس القاهرة الثانوية مقدارها ٦٧٥ طالبا حيث وجد أنه بغض النظر عن مستوى الذكاء أو الخلفية الاقتصادية الاجتماعية، فإن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي كانت موجبة

ودالة احصائية (٠,٤٥٦) لدى طلاب الشعب العلمية بينما كانت سالبة لدى طلاب الشعب الأدبية .

وفي دراسة سليمان (١٩٧٩) عن مدى تقبل الأبناء المتفوقين والمتخلفين لاتجاهات آبائهم نحو تحصيلهم الدراسي وعلاقة ذلك بمستوى القلق لديهم . ووجدت الباحثة أن الارتباط كان موجبا وضعيفا إلا إنه دال احصائيا بين القلق وتحصيل الذكور (٠,٢٤) بينما كان الارتباط اقل منه لدى الإناث (٠,١٩) ولكنه غير دال . ولقد توصلت الباحثة الى نتائجها السابقة مستخدمة عينة مقدارها ٤٠٥ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالقاهرة .

ولقد قام عثمان (١٩٧٥) بدراسة عن العلاقة بين القلق العام والاداء المعلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية على مجموعتين من الطلاب : المرتفعون في القلق (ن = ١٠٠) الذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس كاتل للقلق، والمنخفضون في القلق (ن : ١٠٠) الذين حصلوا على اقل الدرجات في هذا المقياس . ودلت نتائج تحليل التباين بين مجموعتي القلق ان متوسط التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف القلق وإنما يختلف باختلاف التفاعل بين مستوى القلق والموقف التجريبي .

ومن المحاولات الرائدة في مجال العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي ما قامت به كاظم (١٩٧٣) في دراستها لهذه العلاقة لدى الطلاب الجامعيين، حيث هدفت الدراسة الى الاجابة عن التساؤل الذي تمثل في : هل يؤثر مستوى سمة القلق لدى طلاب الجامعة على تحصيلهم الدراسي؟ الا ان النتائج التي حصلت عليها من طالبات الجامعة (ن = ٤٥٨) بالأقسام العلمية والأدبية لم تبين علاقة منتظمة بين سمة القلق والتحصيل الدراسي حيث كانت العلاقة منحنية Curvilinear لدى طالبات الشعب العلمية، في حين كانت العلاقة على شكل حرف U المقلوب لدى طالبات الشعب الأدبية . وتوضح هذه النتائج أن التحصيل الدراسي يتزايد مع تزايد القلق حتى لحظة معينة بعدها يقل التحصيل الدراسي عند زيادة القلق، وذلك بثبوت نسبة الذكاء .

جـ - الدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق وتقدير الذات : بقدر ما اهتمت الدراسات بطبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات من ناحية، والتحصيل الدراسي والقلق من ناحية أخرى، الا أنها لم تظهر اهتماما كبيرا بطبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق . وفي محاولة دراسة العلاقة بين تقدير الذات والقلق استخدم Horowitz (1962) عينة من الأطفال في الصفوف من الرابع حتى السادس، ودلت النتائج على أن الطفل الذي يعاني من القلق يميل الى أن يكون مفهومه عن ذاته ضعيفا . ولقد أوضح الباحث أن المجال لا يزال يحتاج الى العديد من الدراسات التي تبحث وتوضح هذه العلاقة .

## مشكلة البحث

يمثل التلاميذ المحيطين به . قد تعوقه مثل عكسيا على التلميذ . يحفز التلميذ المرتفع . اما اذا وقد يـ

زملائه داخل تحقيقه لهذه العقلية بالنسبة نظرة التلميذ عبئا ثقيلا على العقلية والنفس من قدرات

وتحدد  
١ - الى أي تقدير  
٢ - الى أي القلق  
٣ - هل هو وتقدير

## فروض

تف  
الفرض  
المتوسطة  
الفرض  
المتوسطة  
الفرض

## مشكلة البحث

يمثل التحصيل الدراسي أحد الأبعاد التربوية ذات الأهمية الخاصة لكل من التلميذ والمحيطين به. ولا شك أن التحصيل الدراسي كأي متغير، قد يتأثر بعدد من العوامل التي قد تعوقه مثل القلق، أو التي تدفعه إلى الأمام كتقدير الذات. وقد يلعب القلق تأثيراً عكسياً على التحصيل الدراسي إلا أنه يوجد إجماع بين الباحثين على أن القلق البسيط قد يحفز التلميذ ويبعث لديه الميل إلى التحصيل وهنا يعتبر القلق دافعاً للتعلم والتحصيل المرتفع. أما إذا زاد القلق فهنا يتحول ليكون أحد معوقات التحصيل الدراسي.

وقد يكون التلميذ أيضاً في حالة من القلق أو الخوف حول أدائه بالمقارنة لأداءات زملائه داخل الفصل، فهو يحاول جاهداً أن يكون أكفأهم لكن قدراته قد تكون عشرة أمام تحقيقه لهذه الرغبة. إن التلميذ ينظر إلى ذاته دائماً بالمقارنة مع الآخرين، ويقارن قدراته العقلية بالنسبة لهم، كما أنه يقارن أدائه الأكاديمي بالنسبة للآخرين، وكلما زادت وتعمقت نظرة التلميذ لذاته كلما كانت درجة تحصيله متفقة مع إمكانياته وقدراته وقد يلقي الوالدين عبئاً ثقيلاً على ذات الابن وقدراته بدفعه إلى التحصيل المرتفع بغض النظر عن الامكانيات العقلية والنفسية المتاحة له في حين أنه يتطلب من الوالدين الاستبصار بما لدى هذا الابن من قدرات واستعدادات.

وتحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١ - إلى أي مدى يختلف المراهقون الذكور عن الإناث في المجتمع السعودي في درجة تقديرهم للذات؟
- ٢ - إلى أي مدى يرتبط التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي بدرجة القلق لديهم؟
- ٣ - هل من الممكن وضع نموذج للعلاقة السببية بين كل من التحصيل الدراسي، والقلق وتقدير الذات لدى المراهقين في المجتمع السعودي؟

## فروض الدراسة

- تفترض الدراسة الحالية مجموعة الفروض الآتية:
- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في نهاية المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات أو الأبعاد المكونة له.
- الفرض الثاني: يرتبط التحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث في نهاية المرحلة المتوسطة سلباً بدرجة القلق لديهم.
- الفرض الثالث: تساهم كل من المتغيرات الآتية: التحصيل الدراسي، القلق، الأبعاد

باهات  
شة أن  
( بينما  
ثة إلى  
نوية

لعملي  
القلق  
ون في  
تحليل  
وانما

ت به  
راسة  
امعة  
(ن =  
راسي  
كانت  
ج أن  
راسي

سات  
راسي  
ذات  
Horo  
لذي  
جال

المكونة لتقدير الذات في وضع نموذج للعلاقة السببية بين التحصيل الدراسي والقلق وتقدير الذات لدى المراهقين في نهاية المرحلة المتوسطة.

### أدوات الدراسة

١ - مقياس القلق الصريح اعداد (Castanida, 1956) : هي أداة تستخدم في قياس القلق لدى الأطفال والمراهقين. وقد قام الباحث الحالي بنقل المقياس الى العربية ليناسب عينة من المراهقين في نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية. ويتكون المقياس من ٥٣ عبارة يجاب عنها بنعم أو لا، وتتضمن هذه القائمة ١١ عبارة تهدف الى قياس درجة ميل المستجيب أن يبدو مثاليا، أطلق عليها كاستانيدا «مقياس الكذب». كما يوضح أيضا مقياس الكذب درجة ميل الفرد الى تزييف استجاباته على عبارات القلق. وقد اشتق كاستانيدا مقياسه هذا من قائمة القلق التي اعدتها تيلور (١٩٥٣) التي اعتمدت في بنائها على بعدين: الأول منها هو أن التباين في مستوى الحافز لدى الفرد يرتبط بدرجة القلق أو العاطفة، والثاني هو أن شدة هذا القلق من الممكن تأكيدها باستخدام أسلوب الورقة والقلم لعبارات تصف ما يمكن تسميته الأعراض الظاهرة والواضحة لهذه الحالة (Taylor, 1953: 20). ويتم تصحيح مقياس القلق باعطاء المفحوص درجة على كل عبارة يجيب عنها بنعم على ٢٢ مفردة، أما مقياس الكذب فيتم تصحيحه باعطاء المفحوص درجة على ٩ عبارات يجيب عنها بنعم، وتبقى عبارتان لا يتم تصحيحهما.

ولقد حصل كاستانيدا على منوال للقلق يساوي ١٦ من خلال استخدامه لعينة قوامها ٣٨٦ تلميذا من الصف الرابع وحتى السادس، ولقد حصل هؤلاء المفحوصون على درجات على مقياس الكذب تراوحت بين ١,٨١، ٠٧، ٣. ولقد وجد Keller et al (1962) في دراستهما للقلق على عينة من الطلاب في الصفوف الرابع والثامن والتاسع في إحدى المدارس ذات النظام الواحد، وعلى عينة من الطلاب في الصفوف من الرابع وحتى السادس في إحدى المدارس الابتدائية من نفس المدينة، فقد وجدوا أن منوال القلق بلغ ١٦,١ لعينة من ٤١٥ تلميذا من ذوي الفصول العليا، وبلغ المنوال ١٦,٨ لكل الأفراد من المدرسة الابتدائية (ن = ٣١١). ولقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث باستخدام اختبار (ت) حيث تفوقت الإناث على الذكور في مقياس القلق. ولقد وجدت فروق جوهرية بين الصفوف الدراسية على مقياس الكذب، فكانت درجات التلاميذ من الصفوف السابع والثامن أعلى من درجات زملائهم في الصف التاسع. أما الصورة بالنسبة للإناث، فلم يظهر تحليل التباين فروقا جوهرية بين الصفوف على مقياس الكذب.

واستخدم الباحثون (Stone et al (1965) قائمة القلق لدى الأطفال اعداد كاستانيدا



لاختبار القلق لدى حالات مرضية تم تشخيصها من قبل العيادة الاكلينيكية، ولقد بينت الدراسة أن القائمة لا تقيس الا القلق فقط كحافز، أكثر من قياسها القلق في صورته المرضية. ولقد أوضح (Castanida 1956:324) أن معامل ثبات مقياس القلق باستخدام إعادة التطبيق بفاصل زمني اسبوع يساوي ٠,٩، بينما كان يساوي ٠,٧ لمقياس الكذب. ثبات وصدق المقياس: استخدمت الدراسة الحالية طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني أسبوعان لعينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة (ن = ١٥٤) فوجد أن معامل ثبات مقياس القلق يساوي ٠,٨١٦، وبالنسبة لمقياس الكذب كان معامل الثبات يساوي ٠,٦٤١، وهي قيم تشير الى ثبات المقياس في صورته العربية.

ولحساب صدق المقياس، تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس القلق لكاستانيدا، ودرجاتهم على مقياس القلق الذي أعده (Hawkes et al 1970)<sup>(١)</sup> فوجد أنه يساوي ٠,٨٨١، الذي يطمئن الى استخدام المقياس.

وقد توصلت الدراسة الحالية أيضا الى درجات متوالية لمقياس القلق لكل من الذكور والاناث تساوي ١٨، ١٩ على الترتيب، وهذا يتقارب وما توصل اليه كاستانيدا وكيلر ورولي رغم اختلاف البيئات الثقافية بين عينة التقنين الأصلية والمجتمع السعودي.

ولقد قامت الدراسة الحالية بقياس الفروق بين الذكور والاناث على مقياس القلق اعداد كاستانيدا في محاولة منها للتعرف عما إذا كانت الأداة تميز بين الجنسين في البيئة السعودية أم لا. وبحساب الفروق بين الذكور والاناث باستخدام اختبار (ت) في أدائهم على مقياس القلق لألفريد كاستانيدا، حصلت الدراسة الحالية على النتائج الموضحة بالجدول رقم (١).

### جدول رقم (١)

الفروق في الأداء بين الذكور والاناث على مقياس القلق لكاستانيدا

| المجموعة | ن  | المتوسط | الانحراف المعياري | درجات الحرية | ت      |
|----------|----|---------|-------------------|--------------|--------|
| الذكور   | ٧٠ | ٢٠,٩٧٣  | ٧,٢٧١             | ١٥٢          | ٢,٢٢٤- |
| الاناث   | ٨٤ | ٢٣,٥٨٣  | ٧,٠٩٥             |              |        |

وتشير النتائج الموجودة بالجدول رقم (١) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مقياس القلق لكاستانيدا لصالح الاناث لدى طلاب وطالبات نهاية

المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة . وهذا يتفق وما توصل اليه (Keller et al 1962) من تفوق الاناث على الذكور في الدرجات على مقياس القلق الذي أعده كاستانيدا، ولعل هذا يؤكد الفروق بين الجنسين في العواطف والانفعالات حيث تبدي الاناث نوعا من الحساسية تجاه المواقف المثيرة للقلق أكثر من الذكور.

٢ - مقياس تقدير الذات اعداد رونالد شني : هي أداة تستخدم لقياس تقدير الذات لدى المراهقين، وتتكون الأداة من ٤٥ مفردة يجاب عنها بوضع علامة تحت «تنطبق علي» اذا وجد المفحوص أن المفردة تتفق وما يشعر به، أو وضع هذه العلامة تحت «لا ينطبق علي» اذا وجد أن المفردة لا تتفق وما يشعر به. وقد استخدم شني طريقة تحليل المفردات فوجد أن المقياس يتكون من الأبعاد الآتية :

- (أ) تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة (V1) ويتكون هذا البعد من قدرة المراهق على تحقيق استقلاليته في القرارات الخاصة به، وقدرته في الدفاع عن آرائه، وتقبله لادراكاته عن نفسه بصفة عامة، وتقبله للنجاح والفشل.
- (ب) التقدير الاجتماعي للذات (V2) ويتكون هذا البعد من قدرة المراهق على فهم وتقبل الأقران، وكذلك قدرته على المشاركة الفعلية بأدوار ذات قيمة مع الآخرين.
- (ج) التكيف المدرسي (V3) ويتكون هذا البعد من الثقة في النفس حين مواجهة الآخرين، والاعتزاز بالأداء المدرسي، وتحقيق الدرجات العليا من التحصيل الدراسي.

ويتم تصحيح المقياس عن طريق اضافة درجة للمفحوص عن كل عبارة يجيب عنها بـ «ينطبق علي» فيسا عدا العبارات السالبة حيث يعطى المفحوص درجة على العبارة اذا أجاب عنها بـ «لا ينطبق علي». وتحسب الدرجة الكلية على المقياس، والتي تعادل التقدير الكلي للذات، كما يمكن حساب الدرجات الفرعية لكل مقياس من المقاييس الثلاثة.

ثبات وصدق المقياس : استخدم رونالد شني معادلة كيودور-ريشاردسون ٢٠ لحساب معامل الثبات وحصل على معامل للثبات مقداره ٠,٧٥، ولقد اعتمدت الدراسة الحالية في حسابها على طريقة اعادة التطبيق بفارق زمني مقداره أسبوعان، حيث حصلت على معامل للثبات مقداره ٠,٧٤٨، لعينة مقدارها ٧٠ تلميذا، ٨٤ تلميذة من نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة.

ولقد وجد رونالد شني أن تقدير الذات يرتبط ايجابيا بالتحصيل الدراسي، بل يعتبر من أفضل المنبئات بالتحصيل الدراسي، ولذلك فإن الارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي من الممكن أن يكون أحد المحكات الخاصة بصدق المقياس. وبحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (ن = ١٥٤) على مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية التي حصلوا عليها في نهاية الفصل الدراسي الأول ١٤٠٥-١٤٠٦ هـ، وجد أن معامل

الارتباط يساوي ٠,٨٦١ وهو يدل على مدى مساهمة تقدير الذات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. وبحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات اعداد شني ودرجاتهم على مقياس تقدير الذات اعداد الزيات (١٩٨٥)، وجد أن معامل الارتباط يساوي ٠,٧١٧. عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ وتلميذات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة مقدارها ١٤٨ تلميذا، ١٤٤ تلميذة، حيث بلغ متوسط عمر الذكور ١٥,٤ عام بينما بلغ متوسط عمر الاناث ١٥,٢ عام. ولقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بين التلاميذ والتلميذات في نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. هذا، ولم يشترط في العينة شروط خاصة مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو نسب الذكاء.

### النتائج

الفرض الأول: وينص على الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات، أو الأبعاد المكونة له. ولقد تم اختيار صحة هذا الفرض احصائيا باستخدام تحليل التباين الاحادي الموضحة نتائج بالجدول رقم (٢).

وتؤكد النتائج الموجودة بالجدول رقم (٢) صحة الفرض الأول حيث أنه لم تختلف درجات تقدير الذات أو الأبعاد المكونة له باختلاف عامل الجنس (ذكورة / أنوثة).

وقد يبدو منطقيا أن لا تختلف أبعاد تقدير الذات باختلاف عامل الجنس، حيث أن الفرد في هذه المرحلة العمرية يكون متطلعا الى ذاته أكثر من أي مرحلة أخرى. فالمراهق ذكرا كان أم أنثى يتطلع الى الاستقلالية في شخصيته، وتحمل المسؤولية كاملة في اتخاذ القرارات الخاصة به، كذلك فهو في حاجة الى من يقدره ويبحث فيه الاحساس بالاحترام والتقدير بأنه كائن له قيمة في الحياة. ويحتاج المراهق أيضا الى الاصدقاء والرفاق بما يكفل له الحياة الاجتماعية الخاصة به. ويتوجه المراهق الى دراسته وتحصيله كأحد الوسائل الضرورية الباعثة الى احترام الآخرين له وتقديرهم له.

الفرض الثاني: وينص على الآتي: يرتبط التحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والاناث في نهاية المرحلة المتوسطة سلبيا مع درجة القلق لديهم. ولقد تم اختبار هذا الفرض احصائيا باستخدام معامل الارتباط لبيرسون. ولقد بلغت قيمة معامل الارتباط لمجموعة الاناث -١٤٢، بينما بلغت قيمته لعينة الذكور -١٣٠، في حين كانت قيمته للعينة الكلية تساوي -١٥٧،.

وتشير قيم معاملات الارتباط السالبة الى قبول الفرض الثاني. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القلق قد يكون أحد المعوقات أمام التحصيل العالي لدى التلميذ في مرحلة المراهقة، وقد يعود هذا الى الدور الذي يلعبه القلق في خفض وتقليل بعض العوامل التي تساعد على زيادة التحصيل الدراسي، ومن ثم تتركز الطاقة النفسية في الاحساس بالتوتر والضيق. ولقد اتفق عدد من الباحثين على أن القلق قد يكون سلاحاً ذا حدين، فهو في صورته البسيطة أو المعتدلة يعتبر دافعا Motive بينما في صورته الشديدة يعتبر عائقاً. فالقلق في حالته المبكرة يجعل الفرد في حالة من عدم الاستقرار وعدم الاتزان، ولتخفيف حالة التوتر هذه لابد من ازالة الأسباب التي أدت إليها، وهنا يكون القلق دافعا الى التخلص مما يعكر على الفرد صفو حياته والوصول به الى حالة الاستقرار التي يتمناها. وهذا يعكس القلق المرضي الذي يؤدي الى الاضطراب في الشخصية حيث تفقد الثقة في امكانياتها وقدراتها، ويظل الفرد خائفاً من النتيجة التي سيصل إليها مهما كانت بساطة الأسباب

## جدول رقم (٢)

الفروق بين الذكور والاناث في الأداء على مقياس تقدير الذات باستخدام تحليل التباين الأحادي

| البعد                        | مصدر التباين                       | درجات الحرية    | مجموع المربعات                    | متوسط المربعات     | قيمة ف            |
|------------------------------|------------------------------------|-----------------|-----------------------------------|--------------------|-------------------|
| التقدير الكلي للذات          | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ١<br>٢٨٩<br>٢٩٠ | ١٢,٧٧٢٧<br>٥٩٨٨,٩٨٩٧<br>٦٠٠١,٧٦١٧ | ١٢,٧٧٢٧<br>٢٠,٧٢٣١ | ٠,٦١٦<br>غير دالة |
| تقدير المراهق لذاته كقيمة V1 | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ١<br>٢٨٩<br>٢٩٠ | ٢,٠٠٣١<br>٣١٢٥,٤٧٥١<br>٣١٢٧,٤٧٨٠  | ٢,٠٠٣١<br>١٠,٨١٤٨  | ٠,١٨٥<br>غير دالة |
| التقدير الاجتماعي للذات V2   | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ١<br>٢٨٩<br>٢٩٠ | ١٣,٠١٧٥<br>١١٥٤,٣٠٨٦<br>١١٦٧,٣٢٥٩ | ١٢,٠١٧٥<br>٢,٩٨٤١  | ٣,٢٥٣<br>غير دالة |
| التكيف المدرسي V3            | بين المجموعات داخل المجموعات الكلي | ١<br>٢٨٩<br>٢٩٠ | ٣,٢٠٩٣<br>٤٤٩,٤٣٥١<br>٤٥٢,٦٤٤٣    | ٣,٢٠٩٣<br>١,٥٥٥١   | ٢,٠٦٤<br>غير دالة |

صيف

المؤدية

(1966)

من مط

الفرض

القلق

الدرا

السعوا

التح

وذلك ل

الذي ي

الدراس

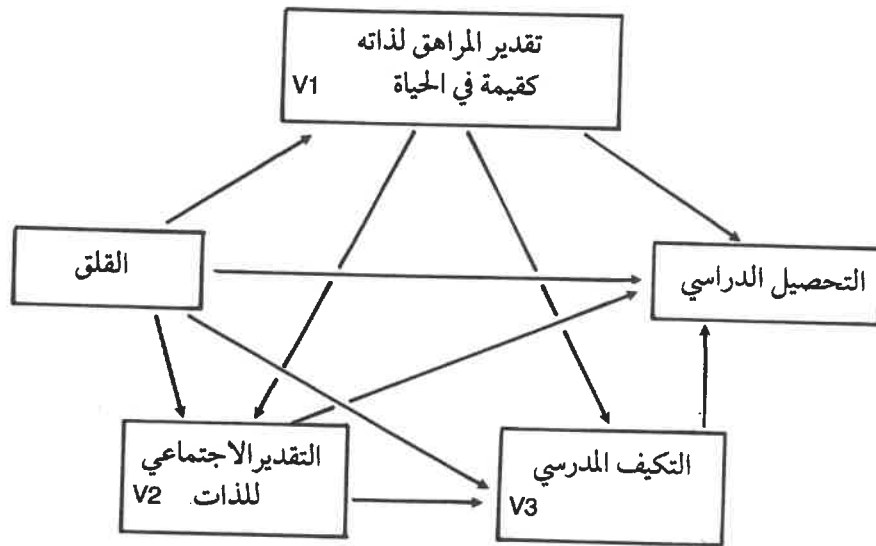
لتقدير ا

والطالبا

الذات

المؤدية اليها . وتتفق هذه النتائج مع ما توصل اليه كل من (Sugerman et al, 1970; Holcomb, 1972; Sarason, 1957; Spielberger, 1966) . كما تتفق جزئيا مع ما توصل اليه كل من مطر (١٩٨١) وسليمان (١٩٧٩) .

الفرض الثالث : وينص على الآتي : تساهم كل من المتغيرات الآتية ، التحصيل الدراسي ، القلق ، الأبعاد المكونة لتقدير الذات في تكوين نموذج للعلاقة السببية بين التحصيل الدراسي والقلق وتقدير الذات لدى المراهقين في نهاية المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية . ويمكن وضع النموذج لاختباره كالآتي :



لقد تم اختبار صحة هذا النموذج احصائيا باستخدام تحليل المسار Path Analysis وذلك للتعرف على اتجاهات التأثير بين المتغيرات من خلال النموذج السببي Causal Model الذي ينظم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة . ولقد تم اعتبار التحصيل الدراسي في البحث الحالي متغيرا تابعا في حين تم اعتبار القلق والأبعاد الثلاثة المكونة لتقدير الذات متغيرات مستقلة .

ويمكن شرح النموذج الاقتراضي كالآتي : ان التحصيل الدراسي لدى الطلاب والطالبات في مرحلة المراهقة هو نتيجة مباشرة للتأثير الذي يلعبه كل من القلق وتقدير الذات .

هذه  
رحلة  
التي  
التوتر  
هو في  
فالقلق  
حالة ،  
ص مما  
يعكس  
انياتها  
الأسباب

خدام

| قيمة<br>ف        |
|------------------|
| ٠,٦١٦<br>غيردالة |
| ٠,١٨٥<br>غيردالة |
| ٣,٢٥٣<br>غيردالة |
| ٢,٠٦٤<br>غيردالة |

ولقد استخدمت الدراسة الحالية تحليل المسار الذي يعتبر أحد التحليلات الاحصائية التي تعتمد في جوهرها على الانحدار Regression، حيث يميل الباحث عادة في تحليل المسار الى التعمق في تفسير الظاهرة موضوع دراسته عن طريق العلاقات السببية التي تربى بين متغيراتها. ويعود الفضل فيها الى عالم الوراثة S.Wright الذي ابتكر هذا الأسلوب المتقدم من التحليلات الاحصائية عام ١٩٢١.

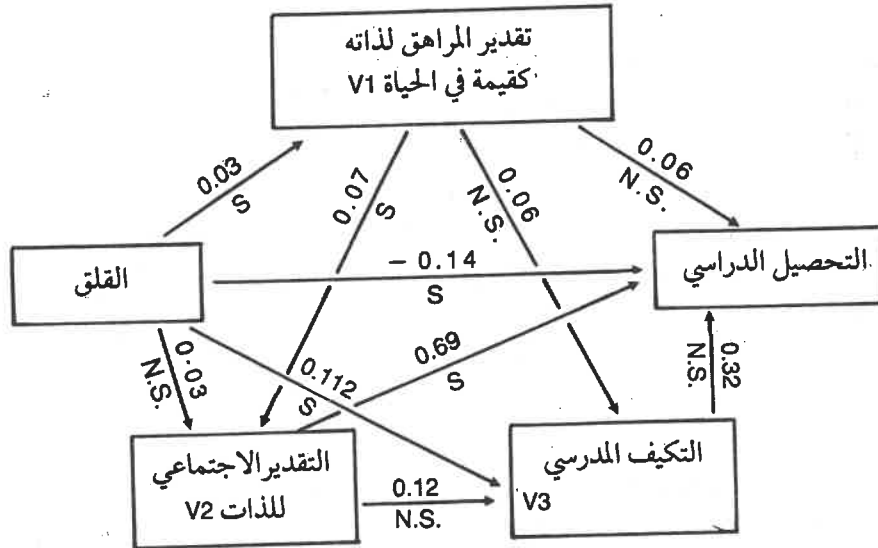
وقد يعتقد الكثير من الباحثين أن تحليل المسار سوف يحقق المستحيل من خلال الكشف عن العلية أو السببية، إلا أن رايت يوضح ذلك بقوله «إن تحليل المسار لا يهدف الى استنباط العلاقات العلية أو السببية بين مجموعة المتغيرات باستخدام قيم معامل الارتباط، ولكن تحليل المسار يهدف الى تحليل البيانات بناء على نموذج سببي Casual Model يفترضه الباحث على أساس نظري معين (علام، ١٩٨٥ : ٧١٨)، (Land, 1969: 5). ولذلك تعتبر نقطة البدء في تحليل المسار بناء النموذج السببي للظاهرة موضوع الدراسة، ويتطلب هذا عادة من الباحث مراجعة البحوث والنظريات والدراسات السابقة التي تناولت الظاهرة موضوع الدراسة، وكذلك تحديد الارتباطات الموجودة بين متغيرات الدراسة حتى يتمكن من تحديد المتغيرات الهامة وتأثير كل منها على الآخر، وترتيبها من الوجهة السببية بما يتفق ونتائج هذه البحوث والنظريات.

واقترح رايت طريقة كتابة النموذج السببي كما يلي:

١ - أن توضح العلاقة السببية بين متغيرات النموذج بأسهم ذات اتجاه واحد (←) يبدأ من كل متغير سبب الى كل متغير نتيجة له.

٢ - أما العلاقات غير السببية فاعلمها توضح بأسهم ذات اتجاهين (↔) وهي عادة ما تشرح العلاقة بين المتغيرات الخارجية في النموذج الافتراضي وهذه الارتباطات تظهر في النموذج السببي عادة بصورة منحنية (Land, 1969: 6).

وتم الاعتماد على تحليل المسار لاختبار صحة الفرض الثالث من خلال برامج الحزم الاحصائية SPSS وأسلوب الانحدار المتعدد Multiple Regression الموجود بالحاسب الآلي لجامعة أم القرى. ويوضح النموذج التالي نتائج اختبار هذا الفرض احصائيا للعيينة الكلية:



ومن النموذج السابق يتضح الآتي :

١ - أن القلق له تأثير مباشر سالب على التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل المسار path coefficient (بيتا B) -٠,١٤، وهي ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة ف تساوي ٦٧٣, ١٠، ن=٢٩٢.

٢ - لم يظهر تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة تأثيرا مباشرا على التحصيل الدراسي، حيث كانت قيمة بيتا تساوي ٠,٣٢، وهي غير دالة احصائيا (ف=٣٦, ٢).

٣ - لم تظهر قيمة بيتا دلالة احصائية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي حيث كانت تساوي ٠,١٢ (ف=٦٠٢, ٠).

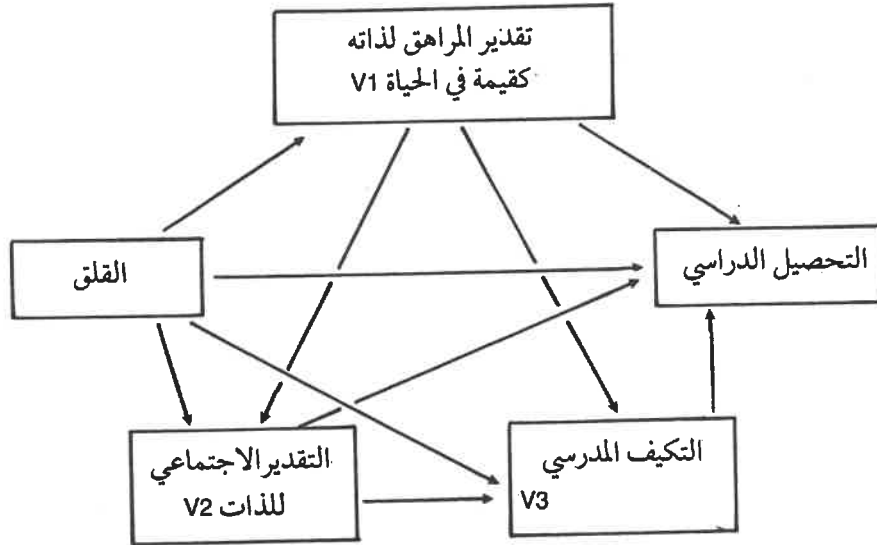
٤ - لم تظهر قيمة بيتا تأثيرا جوهريا للعلاقة السببية بين كل من التقدير الاجتماعي للذات والتكيف الدراسي، حيث كانت قيمة بيتا تساوي ٠,١٢، وهي غير دالة احصائيا (ف=١٠٣, ٢).

٥ - لم تظهر قيمة بيتا تأثيرا جوهريا في العلاقة السببية بين كل من التقدير الاجتماعي للذات والقلق، حيث كانت قيمة بيتا تساوي ٠,٠٣، وهي غير دالة احصائيا (ف=٧٢, ١).

٦ - لم تبين قيمة بيتا تأثيرا ذا دلالة احصائية للعلاقة السببية بين كل من تقدير الذات كقيمة في الحياة ودرجة التكيف المدرسي، حيث كانت قيمة ف تساوي ١,٠٢٥.

٧ - اظهرت قيمة بيتا تأثيرا ذا دلالة احصائية للعلاقة السببية بين القلق وكل من درجة التكيف المدرسي للمراهق، وتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة حيث بلغت قيمة بيتا

١١٢,٠ مع التكيف المدرسي (ف=٣,٣٥٠), ٠,٠٣ مع تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة (ف=١٥,٤٩٧).  
 ٨ - أظهرت قيمة بيتا دلالة احصائية بين كل من التقدير الاجتماعي للذات وتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة من جهة (بيتا=٠,٠٧, ف=١٠,٧٦٧, والتحصيل الدراسي من جهة أخرى (بيتا=٠,٦٩, ف=٢٧٢,٧٥٨).  
 وعلى ضوء القيم الدالة احصائيا لمعاملات المسار بيتا، يصبح النموذج كما يلي :



ويوضح الجدول رقم (٣) بيانا بمعاملات الارتباط الثنائية بين متغيرات النموذج.

جدول رقم (٣)  
معاملات الارتباط الثنائية بين متغيرات النموذج

| المتغير | التحصيل | القلق  | تقدير المراهق لذاته | التقدير الاجتماعي للذات | التكيف المدرسي |
|---------|---------|--------|---------------------|-------------------------|----------------|
|         | ١       | ٢      | ٣                   | ٤                       | ٥              |
| ١       | **      |        |                     |                         |                |
| ٢       | ٠,١٥٧-  |        |                     |                         |                |
| ٣       | *٠,١١٣  | *٠,٢٣- |                     |                         |                |
| ٤       | ٠,٧     | *٠,١٣- | *٠,٢١               |                         |                |
| ٥       | ٠,٠٠٢   | ٠,١    | ٠,٠٥                | ٠,٠٠٧                   |                |

\* دالة احصائية عند مستوى ٥٪ (ن=٢٩٢)



وعلى ضوء النموذج السابق، يمكننا استنتاج ما يلي :

١ - أن للقلق تأثيراً سلبياً مباشراً على التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي، وقد يبدو هذا منطقياً حيث أن الزيادة في الاحساس بالقلق لدى المراهق السعودي، وقد يبدو هذا منطقياً حيث أن الزيادة في الاحساس بالقلق لدى المراهق قد يؤدي في النهاية الى خفض مستوى التحصيل الدراسي لديه نظراً لما للقلق من تأثير على الشخصية، الا أن النتائج لم توضح إن كانت العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي علاقة منحنية كما اشارت الى ذلك بعض الدراسات السابقة (كاظم، ١٩٧٣). . وتتفق الدراسة الحالية مع كل من (Stevenson, 1965) في أن القلق المرتفع قد يقف عائقاً في سبيل التحصيل المرتفع .

٢ - أن بعض مكونات تقدير الذات كتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة، والتكيف المدرسي ليس بينها وبين التحصيل الدراسي علاقة سببية رغم أن معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي وتقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة يساوي ٠,١١٣، وهو دال احصائياً عند مستوى ٥٪. وقد يعزز هذا القول ان التحصيل الدراسي لا يعتبر في هذا النموذج نتيجة لتأثير بعض ابعاد تقدير الذات بقدر ما يمكن اعتبار التحصيل الدراسي سبباً وراء كل منهما. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسات كل من (خوج وآخري، ١٩٨٥؛ والزيات، ١٩٨٥) من أن التحصيل الدراسي يكون سبباً وراء بعض المتغيرات ولا يكون نتيجة لها.

٣ - أن ثمة علاقة سببية ظهرت بين التقدير الاجتماعي للذات والتحصيل الدراسي، ويمكن تفسير ذلك بأن المراهق تواق الى تقدير الآخرين له، ولعل الوسيلة التي يقدر بها الآخرون المراهق في هذه المرحلة الحساسة من عمره هي التحصيل الدراسي فكلما كان التحصيل الدراسي مرتفعاً كان ذلك تأكيداً على النجاح الذي حققه المراهق في المدرسة وكذلك تعبيراً عن مدى تفوقه علمياً، وهنا يظهر الإعجاب بالمراهق وتشجيعه الى مستويات أكثر ارتفاعاً في التحصيل، ومن ثم يصبح التقدير الاجتماعي لديهم عالياً وتزداد ثقته في نفسه.

وبذلك يمكن من الدراسة الحالية الاستنتاج بأن التحصيل الدراسي قد يكون لبعض المتغيرات مثل القلق المنخفض، والتقدير الاجتماعي للذات الا أن التحصيل الدراسي قد يكون سبباً وراء بعض المتغيرات مثل تقدير المراهق لذاته كقيمة في الحياة، والتكيف المدرسي.

#### توصيات تربوية

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكننا اقتراح التوصيات الآتية :

١ - إن للقلق تأثيرا سلبا على التحصيل الدراسي لدى المراهقين من كلا الجنسين، ولذا يجب أن يكون المناخ التربوي الذي يتعلم فيه التلميذ سواء داخل المدرسة أو المنزل خاليا من القلق وبعيدا عما يبعث على التوتر والخوف لديه. وقد يتحقق هذا عن طريق جعل العملية التعليمية محبة الى نفس التلميذ بالتوسع في الأنشطة الطلابية والثقافية التي تجذب انتباهه وتقلل من توتره.

٢ - ينبغي على المهتمين بالعملية التربوية سواء في المدرسة أو المنزل أن يدركوا أن الاناث أكثر عرضة للتأثر بالقلق من الذكور، ولذا يجب عدم الافراط في الشدة أو القسوة معهن في الأمور التي تتعلق بالتحصيل حتى لا يتولد لديهن كراهية المدرسة، ولعل هذا يرتبط بالحساسية والعاطفة التي تتميز بها الاناث عن الذكور.

٣ - يلعب التشجيع الدراسي من قبل المدرسين والوالدين والاقرباء تأثيرا فعالا في زيادة التحصيل الدراسي لدى المراهقين بما يدفعهم الى زيادة الثقة في النفس ونمو التقدير الاجتماعي لديهم بدرجة كبيرة.

تقترح الدراسة الحالية البحوث الآتية :

١ - دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي لدى المراهقين وبعض المكونات العقلية كالذكاء، وطريقة الحفظ المناسبة، وعدد ساعات الاستذكار، وذلك نظرا لتأثيرها على التحصيل.

٢ - دراسة الطموح التعليمي والوظيفي في علاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين، كما يمكن تطوير هذه النقطة الى دراسة العلاقة بين طموح الوالدين لابنائهم والتحصيل الدراسي.

### الهوامش

١ - هذا المقياس يشبه الى حد كبير مقياس القلق الصريح الذي أعده الفريد كاستانيدا وآخرون (١٩٥٦) في الكثير من مفرداته، وأيضا في طريقة تصحيحه. ولقد قام الباحث بتعريب المقياس لاستخدامه في دراسة للماجستير تحت إشرافه بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة. ولقد ثبتت أبعاد الثبات والصدق لهذا المقياس على البيئة السعودية حيث بلغ معامل ثباته بطريقة إعادة التطبيق ٠,٧٦، في حين كان معامل الارتباط بين المقياس وبعد العصائيه في مقياس ايزنك ٠,٧١.

### المصادر العربية

الزيات، ف. م.

١٩٨٥

«دراسة تحليلية لأبعاد مفهوم الذات في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية» دراسة مقبولة للنشر، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

صية

خو

١٨٥

سليه

٩٧٩

عثما

٩٧٥

علام

٩٨٥

كاظم

٩٧٣

مطر،

١٩٨١

ment

Com-

خوج، ع. م. وآخرون. ١٩٨٥  
«نمذجة العلاقة السببية بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والمساعدة  
العائلية وتقبل الذات في البيئة السعودية» مجلة رسالة الخليج العربي ١٥ (٥):  
٣٥-٧٠.

سليمان، س. م. ١٩٧٩  
تقبل الأبناء المتفوقين منهم والمتخلفين لانتجاهات آبائهم نحو تحصيلهم  
الدراسي، وعلاقة ذلك بالقلق، القاهرة: كلية البنات، رسالة ماجستير غير  
منشورة، جامعة عين شمس.

عثمان، ف. أ. ١٩٧٥  
دراسة للعلاقة بين القلق العام وبين الأداء المعلمي والتحصيل الدراسي في  
المرحلة الجامعية، القاهرة: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة،  
جامعة الأزهر.

علام، ص. م. ١٩٨٥  
تحليل البيانات في البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

كاظم، أ. م. ١٩٧٣  
دراسة للعلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي. القاهرة:  
كلية البنات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

مطر، أ. م. ١٩٨١  
دراسة للعلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة  
الثانوية العامة القاهرة: كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة  
عين شمس.

Castanida, A.  
1956 "The Children's Form of the Manifest Anxiety". Child Development  
27 (3): 317-326.

Coopersmith, S.  
1967 The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco : Freeman & Com-  
pany.

١  
نا  
ل  
ق  
ة

ث  
وة  
ذا

ادة  
دير

لية  
على

كما  
يل

لكثير  
جستير  
مدق  
رابط

لدى  
شر