وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط

دراسة ميدانية بمتوسطة مولود قاسم نايت بلقاسم ببرج بوعريريج

مذكرة مكمّلة للمناقشة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس مدرسي

إعداد الطالبة:
طواهرية سارة

إشراف الأستاذ:
بوبنديرة عبد العزيز

السنة الجامعية: 2020/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط

دراسة ميدانية بمتوسطة مولود قاسم نايت بلقاسم ببرج بوعريريج

مذكرة مكمّلة للمناقشة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس مدرسي

إعداد الطالب:
طواهرية سارة

إشراف الأستاذ:
د. بوبندیرة عبد العزيز

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح جدتي الفقيدة "حدّة" رحمها الله يعجز اللسان على مدى اشتياقي لها.....

إلى من دعت لي بالتوفيق والنجاح طوال حياتي

إلى من بكت معي وفرحت لفرحي

إليك يا أمي أطال الله في عمرك وجعلك تاجا فوق رأسي

إلى السند الدّائم

إليك يا أبي أطال الله في عمرك وأسكنك فسيح جنّاته

إلى جميع إخوتي...عبدالرحمان...محمد...يوسف

إلى جميع عائلة "طواهرية" و"معوشي"

إلى جميع صديقاتي المقربات وزميلاتي في التخصص

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة والشكر لجلاله سبحانه وتعالى الذي أعانني على إنجاز هذا العمل.

من هذا المنبر العلمي أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى

الأستاذة: بن بردي مليكة

التي لم تبخل علي بتوجيهاتها السديدة والرعاية والملاحظات القيمة التي كانت لها الأثر في إتمام هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس وإلى كل من ساهم بكثير أو بقليل في إنجاز هذا العمل.

و لا أنسى أستاذي الفاضل: بلمرابطة أحمد الذي مد إلي يد العون والمساعدة والتوجيهات الصائبة.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط بمتوسّطة "مولود قاسم نايت بلقاسم" بولاية برج بوعريريج، وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (156) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية، كما اعتمدت على المقاييس (مقياس "**آمبو**" **1980** لأساليب المعاملة الوالدية، ومقياس "**محمد حامد زهران**" **1999** لقلق الامتحان) كأداتين أساسيتين لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة، وذلك بعد التأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة نظريا، وبعد الاطلاع على أبعاد ومتغيرات الدراسة والدراسات السابقة في موضوعي المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ الرابعة متوسط صيغت الفرضيات الآتية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

الكلمات المفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية، قلق الامتحان، تلميذ السنة الرابعة متوسّط.

Sammury:

The present study aimed to identify the relationship between parental treatment methods and exam anxiety among fourth-year intermediate pupils, Mouloud Qassem Knight Belkacem, in the wilaya of Bordj Bou Areridj. (Ambo scale 1980 for parental treatment methods, and Muhammad Hamed Zahran 1999 scale for exam anxiety) as two basic tools for collecting the required data and information, after verifying their suitability for theoretical application to the study sample, and after reviewing the dimensions and variables of the study and previous studies on the two subjects of parental treatment The exam anxiety of fourth pupils is average, the following hypotheses were formulated:

- There is a statistically significant relationship between the methods of parental treatment and test anxiety among fourth-year intermediate students.
- There are statistically significant differences in the methods of parental treatment of fourth-year students, average according to the gender variable.
- There are statistically significant differences in the methods of parental treatment of fourth-year students, average according to the mother's educational level variable.
- There are statistically significant differences in the methods of parental treatment of fourth-year students, average according to the educational level variable of the father.
- There are statistically significant differences in test anxiety for fourth-year students, average according to the gender variable.
- There are statistically significant differences in exam anxiety for fourth-year pupils, average according to the mother's educational level variable.
- There are statistically significant differences in exam anxiety for fourth-year pupils, average according to the father's educational level variable

Key Words: Parental Styles, Test Anxiety, Fourth Year Student Intermediate.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	إهداء.	
02	كلمة شكر وتقدير.....	
02	ملخص الدراسة باللغة العربية.....	
03	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	
04	فهرس المحتويات.....	
05	قائمة الجداول.....	
06	قائمة الملاحق.	
مقدمة.		أ- ب
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	07-05
02	فرضيات الدراسة.	07
03	أهداف الدراسة.	80
04	أهمية الدراسة.	09-08
05	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.	09
06	الدراسات السابقة والتعقيب عليها.	17-10
الفصل الثاني: أساليب المعاملة الوالدية		
تمهيد.....		18
01	مفهوم أساليب المعاملة الوالدية.....	19-18
02	اتجاهات الوالدين نحو الوالدية.....	20-19
03	اتجاهات الوالدين نحو الأطفال.....	21-20
04	العلاقة بين الوالدين وتأثيرها على الأطفال.....	22-21

05	محددات المعاملة الوالدية (العوامل المؤثرة).....	25-23
06	أنواع أساليب المعاملة الوالدية.....	29-25
07	النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية.....	32-30
08	سوء المعاملة الوالدية.....	34-32
خلاصة.....		35
الفصل الثالث: قلق الامتحان		
تمهيد.....		37
01	مفهوم قلق الامتحان.....	42-37
02	تصنيفات قلق الامتحان.....	42
03	مكوّنات قلق الامتحان.....	45-42
04	مصادر قلق الامتحان.....	45
05	عوامل قلق الامتحان.....	47-46
06	سمات وخصائص ذوي قلق الامتحان.....	50-48
07	النظريات المفسّرة لقلق الامتحان.....	53-50
08	علاج قلق الامتحان.....	54-58
خلاصة.....		55
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة.		
تمهيد.		58
01	منهج الدراسة.	58
02	مجتمع الدراسة وعينتها.	59
03	حدود الدراسة.	59
04	أدوات الدراسة.	62-60
05	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.....	63-62
06	الأساليب الإحصائية.....	64
خلاصة.		64

خاتمة.....	65
قائمة المراجع.	73-66
الملاحق.....	85-74

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.....	59
02	يمثل أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية.....	63-62
03	يمثل أبعاد مقياس قلق الامتحان.....	64

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس أساليب المعاملة الوالدية.....	81-74
02	مقياس قلق الامتحان.....	85-82

مقدّمة:

تعتبر الأسرة من أول المؤسسات الاجتماعية التربوية لتنشئة الطفل، وذلك لكونها المحيط الاجتماعي الأوّل الذي يتعلم فيه الطفل النماذج الأساسية لمختلف الاتجاهات والسلوكات فضلا عن دلالتها السيكولوجية فهي مصدر الطمأنينة والراحة والأمن للطفل، ويتم ذلك عن طريق المشاركة والتفاعل بين أفراد الأسرة الواحدة، فالعلاقات الأسرية قد تكون عاملا مساعدا في ارتقاء القدرات المختلفة للطفل أو أن تكون عاملا معوّقا، حيث يعتمد نمو الطفل وتطور قدراته إلى حد كبير على الأفراد المحيطين به، وقد كان علماء النفس والاجتماع مهتمين بموضوع الأسرة وعلاقاتها الاجتماعية كثيرا وأعطوه أهمية كبيرة سواء من المنظور الإيجابي أو من المنظور السلبي.

تلعب المعاملة الوالدية دورا بالغ الأهمية في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية، إذ تعتبر التنشئة الاجتماعية من الوظائف الأساسية للأسرة ولأن أساليب المعاملة الوالدية من أهم العوامل التي تشكل شخصية الطفل، حيث يتوقف بناء الشخصية السوية للأطفال على الأساليب السوية التي يتبعها الوالدان في معاملتهم من عطف ودفء أسري، وكما يتوقف بناء الشخصية الغير سوية للأطفال على الأساليب غير السوية في معاملة الوالدين للأطفال من إهمال ونبذ ورفض وحماية زائدة تنعكس سلبا في تربية الطفل **(رشوان، 1992، ص 53)**.

ويؤكد علماء النفس على أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر تأثيرا بالغا على تنمية شخصية الأبناء وتطبع سلوكهم، فالآباء والأمهات هم المسؤولون عن تربية وتنشئة الأبناء في المجالات المعرفية والوجدانية وكذا الاجتماعية.

ويرى العياديون أنه من غير اللائق أن نفكر أن الطفل مخلوق سلبي يعيش تحت رحمة المحيطين به، و يمكن أن يتم تشكيل سلوكه وتكوين شخصيته وتحديد جميع جوانب نموه اعتمادا على رغبات الآباء والأمهات إذ أن مثل هذا المنظور قد يعود كثير من الأخطاء نظرا لأن العلاقة بين سلوك الوالدين وسلوك الطفل هي علاقة تفاعلية كاملة، وأن تنشئة الطفل تعتمد في جانب كبير منها على طبيعة الطفل نفسه والتي يمكن أن يكون لهما تأثيرا فعالا على الكيفية التي يتعامل بها الوالدين معه **(حجاب، 2013، ص 02)**.

يعتبر امتحان السنة الرابعة متوسّط خطوة أساسية للدخول في طور تعليمي جديد والانتقال إلى مستوى دراسي مختلف، مما يجعل التلاميذ يخافون من الفشل، ولذا نجدهم يبذلون قصار جهدهم لتجنب الرسوب بغية تحقيق آمالهم، حيث يصاحب فترة الامتحانات التحصيلية المدرسية بعض الاضطرابات النفسية، ومنها قلق الامتحان الذي يعد حالة من الضيق والتوتر والتي يشعر بها التلميذ في مواقف الامتحانات أو قبلها أو عند تذكر معلومة ما أثناء تأدية الامتحان، فقلق الامتحان هو حالة

حالة نفسية انفعالية تعتري بعض التلاميذ وتكون مصحوبة بتوتر وضيق وخوف وتوقع الفشل لاحقا، وتختلف درجة هذا الاضطراب وشدّته من تلميذ لآخر بسبب الفروق الفردية وصلابته النفسية.

ويتّخذ قلق الامتحان أهمية خاصّة، نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر مشكلة حقيقية لكثير من التلاميذ وأسرهم أيضا، مما جعل الأخصائيون في هذا المجال يهتمون بدراسة قلق الامتحان.

ويعد قلق الامتحان من المواضيع المهمة التي تؤثر على التلاميذ سلبا أو إيجابا، فالقلق الذي يعتري التلاميذ قبل أو أثناء أو بعد الامتحانات قد يأخذ أعراضا غير طبيعية كعدم النوم، فقدان الشهية؛ نقص التركيز؛ كثرة التفكير في الامتحان؛ وعدم القدرة على استدعاء المعلومات؛ والانشغال بالنتائج المرتقبة...إلخ، كل هذا يربك التلميذ ويعرقل أداءه المطلوب في الامتحان.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة الحالية للبحث في العلاقة بين متغيرين لهما أثر فعال في نمو شخصية التلميذ تحت عنوان "**أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط**"، فبعد الإطلاع على الأطر النظرية، توضحت الدراسة في جزأين، جزء نظري ويضم ثلاثة فصول وهي كالآتي:

-الفصل الأول تحت عنوان الإطار العام للدراسة يتضمن إشكالية الدراسة، فرضياتها؛ أهدافها؛ أهميتها كما تحدد فيه مصطلحات الدراسة وأجرأتها وتناول مختلف الدراسات السابقة التي إهتمت بالمتغيرين والتعقيب عليها.

-الفصل الثاني تحت عنوان أساليب المعاملة الوالدية الذي تناول مفهوم أساليب المعاملة الوالدية اتجاهات الوالدين نحو الوالدية ونحو الأطفال؛ العلاقة بين الوالدين وتأثيرها على الأطفال؛ محددات تلك الأساليب أنواعها؛ النظريات المفسرة لها؛ وأخيرا سوء المعاملة الوالدية.

-أما الفصل الثالث كان بعنوان قلق الامتحان وضح مفهوم قلق الامتحان وتصنيفاته؛ مكوناته؛ مصادره أسبابه؛ سمات ذوي قلق الامتحان؛ النظريات المفسرة لقلق الامتحان؛ وخلص الفصل بعلاج قلق الامتحان وعرض بعض النصائح والأفكار للتخلص من هذه المشكلة.

أما بالنسبة للجزء التطبيقي يحتوي على فصل واحد تحت عنوان الإجراءات التطبيقية للدراسة ويضم الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة؛ عينة الدراسة؛ حدود الدراسة؛ أدوات الدراسة؛ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ولم يكتمل العمل الميداني بسبب الحجر والتباعد المتبع لعدم إنتشار عدوى الإصابة بفيروس كورونا.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01- الإشكالية.

02- فرضيات الدراسة.

03- أهداف الدراسة.

04- أهمية الدراسة.

05- مفاهيم الدراسة.

06- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

1-الإشكالية:

تعد الأسرة من بين المواضيع البالغة الأهمية في عصرنا الحالي، والتي شغلت الكثير من العلماء خاصة علماء النفس وعلم الاجتماع، وهذا بسبب تأثيراتها المختلفة على الأبناء لتنشئة أفراد المجتمع تنشئة صحيحة سواء من الناحية الاجتماعية أو التربوية أو النفسية، لكونها المؤسسة الأولى التي يتفاعل فيها الأبناء ويتعلمون منها مختلف الأشياء والعادات، ويكتسبون مختلف القيم والمعايير بانتقاء مجموعة من السلوكات المساعدة في تنشئتهم وتربيتهم.

فالمعاملة الأولى التي يتلقاها الطفل في بيئته الأسرية هي التي تنعكس على سلوكاته وتأثر فيه سواء بالسلب أم بالإيجاب، ونقصد بذلك أساليب المعاملة الوالدية فهذه الأخيرة لها تأثير كبير على تكوين الطفل النفسي والعقلي والاجتماعي، فإذا كانت تلك الأساليب سلبية وغير سليمة تثير فيه عدم الشعور بالأمن والخوف والتوتر فيترتب عنها سلوكات خاطئة أو اضطرابات نفسية واجتماعية قد تلازمه في مختلف مراحله العمرية اللاحقة، وقد ينعكس على شخصيته كراشد مستقبلا، أما إذا كانت تلك الأساليب مبنية على العطف والود والتفاهم بالمشاركة والتفاعل مع الأبناء، فيكون الطفل قد تم تنشئته بطريقة صحيحة وسليمة وهذا يجعله يتمتع بصحة نفسية وعقلية جيدة.

لقد أكد علماء النفس أن المعاملة السيئة تشعر المراهقين بفقدان الأمل، وتزرع في أنفسهم التناقض الوجداني وتنمي فيهم مشاعر النقص والعجز عن مواجهة مصاعب الحياة **(الغامدي،1993، ص 47)**.

ويرى "بيك" أن الرفض والإهمال يؤديان إلى تكوين صيغة سلبية للذات تجعل الطفل يركز على جوانب الفشل، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيشعر أنه غير آمن فيبالغ من شأن ما يواجهه من أحداث ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها، مما يزيد من شعوره بالعجز وعدم القيمة، وهذا العجز والمشاعر السلبية من خوف وتوتر ونقص الثقة في الذات يجعل الطفل يعاني من قلق الامتحان في مساره الدراسي في أي مستوى كان سواء في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي.

والانسان منذ نشأته وهو يواجه العديد من التحديات والصعوبات في حياته لكي يثبت ذاته ويبرهن قدراته بتوظيف مهاراته ومكتسباته العلمية، من بين هذه التحديات فترة الامتحانات وخاصة عند الانتقال من الطور الابتدائي إلى المتوسط وبعدها الانتقال إلى الثانوي ثم إلى الجامعة حتى امتحان اجتياز مقابلة

التوظيف، كل هذه التجارب تعتبر تحديات فقد يكون لهذا الإنسان قدرات عقلية وذهنية وذاكرة قوية إلا أن حالة التوتر والقلق تقوم بتثبيط أدائه وتنقص تركيزه وتقوم بتشويش المعلومات لديه.

فقد أشار علماء النفس إلى أن الامتحانات وخاصة التتويجية منها، تثير القلق لدى بعض التلاميذ فيقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة، وتوقع العقاب، بل تتوقف عند بعض التلاميذ على الاستمرار في الموقف الاختباري وإتمام الامتحان، الأمر الذي يجعل التحصيل الأكاديمي ينخفض ويتدنى.

فيعد قلق الامتحان أحد أنواع القلق يصاحب المواقف الاختبارية وينتشر بين التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة مرحلة التعليم المتوسط وبالأخص التلاميذ المقبلين على امتحان السنة الرابعة متوسط أي مرحلة المراهقة والتي تبدأ بميول الأطفال إلى التخصص وتصبح أكثر موضوعية ويبدأ الطفل يهتم ويميل نحو أشياء معينة في العالم الخارجي.

فنجد أن التلميذ في مرحلة المراهقة يمر بتغيرات فيزيولوجية ونفسية واجتماعية، ترتبط بشخصيته وبطريقة تفكيره وعلى حسب ما تم تنشئته في مختلف مراحله السابقة، وهذا يعتمد على طريقة الوالدين في تربيته وأساليبهم المختلفة في إنشاء طفل سليم سواء كان ذلك جسميا، نفسيا؛ اجتماعيا؛ أو عقليا؛ وهنا تتجسّد المعاملة الوالدية للطفل وأنواعها فمنها السليمة والصحيحة التي تدفع الطفل إلى نماء وتطوّر شخصيته، ومنها مَن تحدُّ من قدراته واستعداداته وأدائه كالضرب أو الاهمال أو التفرقة بين الأبناء...إلخ، هذا ما يجعل الطفل يضطرب ويتعرض إلى أزمات ومشاكل نفسية تحدّ من أدائه وتجعله ينخفض ويتدنى في المدرسة مثلا قد يصبح الطفل عدوانيا، أو انطوائيا منعزلا عن أقرانه وسائر الأشخاص، أو تمس قدراته الدراسية وتحصيله الدراسي مثل صعوبات التعلم، الاكتئاب؛ سوء التوافق النفسي والاجتماعي؛ قلق الامتحان... إلخ، فقد أثبتت دراسة "**وليد حمادة**" سنة **(2016)** أن سوء المعاملة الوالدية يؤدي إلى قلق الامتحان، وكلا من الجنسين يتعرضان إلى الإساءة بمختلف أنواعها.

انطلاقا مما سبق عرضه نسعى إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطة "مولود قاسم نايت بلقاسم" بولاية برج بوعريريج، ومن أجل هذا خلصنا إلى طرح التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة إرتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب ؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة إرتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير المستوى التعليمي للأب.

3-أهداف الدراسة: إهتمت الدراسة الحالية للتوصل لجملة من الأهداف أهمها:

- الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان عند تلاميذ اللسنة الرابعة متوسط.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث عند التعرض إلى أساليب المعاملة الوالدية سواء بالسلب أو الإيجاب.
- التعرف على درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط على أساس أنهم مقبلين على امتحان شهادة التعليم المتوسط والانتقال إلى مستوى دراسي آخر.
- معرفة إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث في مستوى قلق الامتحان.

4-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعا جديرا بالاهتمام وهو أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بأحد المشاكل التربوية ذات الأهمية البالغة ألا وهو قلق الامتحان، والذي يعد مشكلة أكاديمية تستوجب الوقوف عندها لأنها تؤدي إلى تثبيط التلميذ والحد من أدائه التحصيلي وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها مرحلة انتقالية إلى مستوى عالي آخر (التعليم الثانوي).

بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تكشف عن مختلف أساليب المعاملة الوالدية التي يتعرض لها التلميذ المراهق في هذه المرحلة سواء كانت إيجابية أو سلبية، ودورها في التأثير عليه خاصة إذا كانت المعاملة سيئة وسلبية كالضرب والاهمال بالتعنيف بانواعه...إلخ، فيؤدي ذلك إلى ما يعرف بقلق الامتحان والإخلال بالتوازن الفكري والعقلي والنفسي لدى التلميذ.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة في البيئة الجزائرية نظرا لندرة الدراسات المتوفرة التي تناولت هذه المتغيرات على حسب علم الباحثة، وهي الدراسات التي تمكننا من التعرف على مختلف الأساليب والطرق التي يتبعها الأولياء في تربيتهم وتنشئتهم لأبنائهم، والتي تؤثر على مسارهم الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي ومدى إمكانيتهم من تجاوز الصعوبات والمواقف الضاغطة كقلق الامتحان.

وهذه الدراسة تهم بالأخص المعلمين والمختصين النفسانيين والمستشارين التربويين لأنها تعالج سببا من أسباب الفشل الدراسي الذي يخلفه (قلق الامتحان)، بالإضافة إلى أنها تساعد المستشارين التربويين على توعية الأولياء بخطورة هذه المشكلة من جهة والتلاميذ من جهة أخرى وذلك عن طريق تصميم برامج وطرق خاصة للمراجعة والمذاكرة للتخفيف من حدة القلق أثناء الامتحان خاصة عند تأدية امتحان شهادة التعليم المتوسط.

5- تحديد مصطلحات الدراسة:

5-1 أساليب المعاملة الوالدية: هي إحدى الأساليب التي يتبعها الآباء مع أبنائهم سواء كانت إيجابية لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف، أو سلبية غير صحيحة تعيق نموه في الاتجاه الصحيح بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي.

- **أساليب المعاملة الوالدية إجرائيا:** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب المعاملة الوالدية الذي استخدم في هذه الدراسة.

5-2 قلق الامتحان: هو نوع من القلق المرتبط بموقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرة تعتري الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور والتوتر والخوف من الامتحان.

- **قلق الامتحان إجرائيا:** هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس قلق الامتحان الذي استخدم في هذه الدراسة.

5-3 تلاميذ السنة الرابعة متوسط: هم الأفراد المتمدرسون في المتوسطة المترشحون لامتحان شهادة التعليم المتوسط.

6-الدراسات السابقة:

6-1 دراسات متعلقة بالمعاملة الوالدية:

6-1-1 دراسة "دريبين" (2012): وكان عنوانها "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور الاكتئاب عند المراهقين".

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي بولاية البويرة، الذين بلغ عددهم 65 تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 16 و20سنة، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في هذه الدراسة واستخدام مقياس "**آمبو**" لأساليب المعاملة الوالدية ومقياس بيك للاكتئاب وتم استعمال الأساليب الاحصائية التالية للتحقق من فرضيات الدراسة: معامل الارتباط بيرسون واختبار T test، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين أساليب الأب (العقاب، الحماية الزائدة) والإصابة بالاكتئاب عند المراهقين.
- توجد علاقة بين أساليب الأم (العقاب، الحماية الزائدة) والإصابة بالاكتئاب عند المراهقين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين في مستويات الاكتئاب يعزى لأسلوب الحماية الزائدة للأب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين في مستويات الاكتئاب يعزى لأسلوب الحماية الزائدة للأم.

6-1-2 دراسة "بن الزاوي" (2013): والتي كان عنوانها "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق الدراسي بأبعاده الثلاثة (الجد والاجتهاد، والإذعان، العلاقة بالمدرس) بمدينة تقرت بولاية ورقلة، وقد تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة، وتمت المعالجة الاحصائية للنتائج بواسطة المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري؛ اختبار T test؛ النسب المئوية؛ معامل الارتباط R، و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط.
- توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وجد واجتهاد التلاميذ في مرحلة المتوسط.
- توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وإذعان التلميذ لمدرّسه في مرحلة المتوسط.
- لا توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وعلاقة التلميذ بمدرّسه في مرحلة المتوسط.

6-1-3 دراسة "حجاب" (2013): والتي كان عنوانها "أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم عند أطفال المدرسة الابتدائية بولاية تبسة، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 08 و11 سنة، وعدد أفراد هذه العينة 5 أفراد منهم 2 ذكور ومنهم 3 إناث، وقد تم الاعتماد على المنهج الاكلينيكي (منهج دراسة حالة) عن طريق المقابلة النصف الموجهة والملاحظة العيادية وتطبيق اختبار رسم العائلة "**لويس كورمان**"، وفي الأخير أنجزت الباحثة ملخص عام كحوصلة شاملة للحالات المدروسة في ضوء تساؤلات الإشكالية والفرضيات المطروحة وقد تم التوصل إلى ما يلي:

- يؤثر أسلوب القسوة في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية.
- يؤثر أسلوب الإهمال في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية.
- يؤثر أسلوب الحماية الزائدة في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية.
- يؤثر أسلوب التفرقة في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

6-1-4 دراسة "علو" (2015): المعنونة ب " أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في ظهور الشخصية التجنبية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في ظهور الشخصية التجنبية لدى 5 حالات، وقد تم اختيارهم على أساس ملاحظة بعض الأعراض لديهم تشبه أعراض الشخصية التجنبية، وتم توزيع عليهم مقياس اضطرابات الشخصية لكل من "**محمد حسن غانم**" و"**عادل الأمرداش**" و"**مجدي محمد زينة**"، ومقياس "**آمبو**" لأساليب المعاملة الوالدية، بالإضافة إلى ملاحظة سلوكات وتصرفات الحالات وإجراء مقابلة معهم، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الاكلينيكي في هذه الدراسة، وتوصلت في الأخير أن فرضية الدراسة لم تتحقق والتي تنص على أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر في ظهور الشخصية التجنبية.

2-6 دراسات تتعلق بقلق الامتحان:

6-2-1 دراسة "ساعد" (2003): التي عنونت ب"علاقة قلق امتحان الباكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ".

هدفت دراسة الباحثة إلى الكشف عن علاقة قلق امتحان الباكالوريا بالتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ بولاية الجزائر، وقد بلغ عدد عينة الدراسة إلى 200 تلميذ وتلميذة منهم 94 ذكور ومنهم 106 إناث، يتوزعون على عدة شعب تعليمية تتراوح أعمارهم بين 17 و20 سنة، وقد اتبعت الباحثة المنهج المسحي الوصفي الارتباطي، وطبقت عدة مقاييس منها مقياس قلق السمة وقلق حالة، بالإضافة إلى المعدلات المتحصل عليها في امتحان الباكالوريا، وقد تم تحليل النتائج والبيانات باستعمال الأدوات الإحصائية المتمثلة في: المتوسط الحسابي، الوسيط؛ الانحراف المعياري؛ معامل الارتباط بيرسون؛ معامل الارتباط الثنائي والمتعدد؛ واختبار T test.

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين قلق الامتحان (قلق حالة) والتحصيل الدراسي في امتحان الباكالوريا.
- التحصيل الدراسي لا يختلف حسب مستويات القلق الكلي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح التلاميذ ذوي القلق المتوسط.
- لا توجد علاقة بين الجنس وقلق السمة لصالح الإناث.
- لا توجد علاقة بين القلق الكلي والجنس والتحصيل الدراسي.
- تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المنخفض أحسن من تحصيل التلاميذ ذوي قلق السمة المرتفع.

6-2-2 دراسة "سايحي" (2012): والتي كان عنوانها "الكشف عن خصائص خط اليد لدى تلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قلق الامتحان وخصائص خط اليد للتلاميذ وتحديد بعض خصائص خط اليد لدى التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع باستخدام علم الجرافولوجيا أو علم تحليل الخط وقد تكونت عينة الدراسة من 110 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف ثالثة ثانوي بولاية بسكرة، اختيروا من بين 416 تلميذ وتلميذة ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان وتراوحت أعمارهم الزمنية بين 17 و20 سنة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى النتائج التالية:

- ميول خط التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع في اتجاه خط اليد (ميل الحرف إلى اليسار بدل الميل إلى اليمين).
- كان الشكل لخط يد التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع غالبا عبارة عن مثلثات ودوائر أي تساوي بينهما.
- كان حجم خط يد التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع صغيرا في المناطق الثلاثة (العليا، الوسطى، والسفلى).
- كانت المسافة بين الكلمات في خط يد التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع صغيرة إلى متوسطة.
- كانت المسافة بين السطور في خط يد التلاميذ ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع متوسطة إلى كبيرة.
- كان الضغط على الورقة في خط يد التلاميذ مستوى قلق الامتحان المرتفع شديد (ثقيل).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين من ذوي مستوى قلق الامتحان المرتفع في بعض خصائص خط اليد (الضغط على الورق، المسافة بين الكلمات؛ والسطور في خط اليد؛ شكل خط اليد؛ حجم خط اليد).
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الجنسين من ذوي مستوى قلق الامتحان في ميول خط اليد.

6-2-3 دراسة "بن زاهي"، "غزال" (2014): وهو مقال كان عنوانه "علاقة قلق الامتحان بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ مرحلة الباكالوريا".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين كل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق الممكن قياسها بين كل من الذكور والاناث والتخصص العلمي والأدبي، وقد بلغ عدد العينة إلى 120 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي علوم وآداب، واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبيانين بعد التأكد من صدقهما وثباتهما (مقياس قلق الامتحان ل"**نبيل الزهار**" ومقياس الدافعية للانجاز ل"**هرمنز**" **1971**) وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة بين قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الباكالوريا.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى تلاميذ العينة تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

6-2-4 دراسة "رحالي" (2015): المعنونة ب"الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية وكل من قلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بولاية المسيلة، وقد تم اتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكونت العينة النهائية من 120 تلميذ 58 تلميذ من القسم العلمي و62 تلميذا من القسم الأدبي، كما استخدم فيه 3 أدوات مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس قلق الامتحان ومقياس الدافعية للانجاز، وبحساب المتوسط الحسابي للأفكار اللاعقلانية ومعامل الارتباط بيرسون توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- درجة الأفكار اللاعقلانية مرتفعة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود علاقة سالبة بين الأفكار اللاعقلانية والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6-2-5 دراسة "خذايرية" (2018): والتي كان عنوانها "قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الطرق والأساليب للتخفيف من القلق الذي ينتاب الأطفال المقبلين على امتحان شهادة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة ابتدائي)، مع معرفة أهم الأسباب المؤدية إلى قلق الامتحان ودرجة قلقهم قبل وأثناء اجتياز الامتحان، وقد تمت الدراسة بابتدائيتين في ولاية سوق أهراس على عينة عددها 30 تلميذ وتلميذة وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي ووظفت الباحثة عدة أدوات في هذه الدراسة كالمقابلة النصف موجهة واستمارة وزعت على المبحوثين وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- الامتحان يؤدي بالتلاميذ إلى القلق.
- القلق من الامتحان يؤدي إلى عدم التحضير الجيد.
- القلق من الامتحان يؤدي إلى تجنب التلميذ للدراسة.
- الامتحان يؤدي إلى الاحساس بالخوف والتوتر.

3-6 دراسة "حمادة" (2016): وهي الدراسة الوحيدة التي تتعلق بالمعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان:

وكان عنوانها "إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان" دراسة ميدانية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مدينة حمص".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان لدى عينة مقدارها 240 طالبا من طلبة الصف التاسع الأساسي، وقد طبق في هذه الدراسة مقياس سوء معاملة الطفل ل"**دايفيد برنشتين**" ومقياس قلق الامتحان ل"**سبيلبيرجر**" والذي تم تطبيقه في الولايات المتحدة الأمريكية وتم تقنينه في عدد من الدول العربية مثل مصر والأردن وأكثر من استخدمه في البيئة العربية نبيل الزهار وليلى عبد الحافظ **(1984)**، وتم تحكيم هاذين المقياسين وللتحقق من ثبات الأداة تم قياس معامل الثبات لمقياس سوء معاملة الطفل على عينة من الطلبة عددها 36 طالبا وطالبة وقد بلغ معامل ثبات "**ألفاكرونباخ**" (0.815)، ومعامل الثبات بالتصنيف "**سبيرمان براون**" (0.821)، ومعامل التنصيف بطريقة "**غوتمان**" (0.780) كما بلغ معامل الثبات بالإعادة عن طريق حساب معامل ترابط "**بيرسون**" (0.734) وهو ترابط يشير إلى أن الأداة تتمتع بالثبات المناسب الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام، أما بالنسبة لمقياس قلق الامتحان تم قياسه على عينة من الطلبة عددها 36 طالبا وطالبة وقد بلغ معامل الثبات "**ألفا كرونباخ**" (0.839)، ومعامل الثبات بالتصنيف "**سبيرمان براون**" (0.823)، ومعامل التصنيف بطريقة "**جوتمان**" (0.808) ومعامل الثبات بالإعادة، حيث أعيد تطبيق المقياس بعد ثلاث أسابيع من التطبيق الأول، عن طريق حساب معامل ترابط "**بيرسون**" وكان الترابط بين القياسين (0.79) وهو ترابط يشير إلى أن الأداة تتمتع بالثبات المناسب الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام، وتطبيقهما على عينة استطلاعية للتحقق من ملاءمته مع البيئة السورية. ويمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها الباحث في النقاط التالية:

- بالنسبة لمدى شيوع إساءة معاملة الأبناء: دلت النتائج على أن متوسط درجات أفراد العينة الكلية بلغ 183 درجة، أما بالنسبة المئوية بلغت 69% وهي نسبة مرتفعة جدا إلى حد ما.
- لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرض للإساءة بأشكالها المختلفة، فكلا الجنسين يتعرضان لسوء المعاملة بأشكالها المختلفة.
- بالنسبة لمدى شيوع قلق الامتحان لدى الطلبة: دلت النتائج على أن متوسط درجات أفراد العينة الكلية على مقياس قلق الامتحان قد بلغ 48,313 درجة وهي درجة متوسطة.

- كما بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إساءة معاملة الأبناء وقلق الامتحان.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة توصلت الدراسة النظرية لمتغيرات الدراسة وأبعادها إلى ما يلي:

تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها ما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان كالدراسة التي قام بها وليد حمادة (2016)، ومن الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وقلق الامتحان و الدافعية للانجاز كدراسة رحالة حمزة (2015)، ومنها ما هدفت إلى الكشف عن تأثير أساليب المعاملة الوالدية في ظهور الشخصية التجنبية كدراسة علو كريمة (2015)، ومنها هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ كدراسة خذايرية هاجر(2018) بينما هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على المنهج الوصفي في تطبيق إجراءات منهجية الدراسة، أما بالنسبة إلى عينات الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة وليد حمادة (2016) ودراسة بن الزاوي ناجية (2013) التي تناولت تلاميذ التعليم المتوسط واختلفت عينة الدراسة الحالية مع دراسة سليمة سايحي (2012)، دراسة بن الزاهي منصور (2014) وغزال نعيمة (2014)، دراسة رحالي حمزة (2015) لأنها أجريت على الطور الثانوي، أما بالنسبة لدراسة حجاب سارة (2013) ودراسة خذايرية هاجر(2018) فطُبقت على تلاميذ التعليم الابتدائي.

واستخدمت أغلبية الدراسات السابقة المقاييس كأداة لجمع البيانات، ثم معالجتها عن طريق استعمال الأساليب الإحصائية كمعامل الارتباط "**بيرسون**" و"**سبيرمان**"، المتوسط الحسابي؛ الوسيط؛ الانحراف المعياري كدراسة ساعد وردية (2003) ودراسة بن الزاوي ناجية (2013).

وقد استفدنا من تطرقنا للدراسات السابقة في وضع الفرضيات والتساؤلات وتحديد الإطار النظري لهذه الدراسة وإشكاليتها، وتجنب الأخطاء التي وقع فيها الباحثون في تناولهم لهذا الموضوع، أيضا إختيار أدوات جمع البيانات وربط النتائج بالمعرفة القائمة واقتراح بحوث جديدة.

ويتضح مما سبق عرضه في الدراسات السابقة أن موضوع المعاملة الوالدية وقلق الامتحان من أهم المواضيع في مجال علم النفس، وأساليب المعاملة الوالدية وبأنواعها المختلفة تؤثر على شخصية الطفل

والسيء منها يؤثر عليه سلبا مما يؤدي به إلى التعرض إلى مشاكل وإضطرابات نفسية كصعوبات التعلم، الاكتئاب؛ الفشل الدراسي؛ نقص الثقة بالنفس؛ الانطواء؛ قلق الامتحان....إلخ، وهذا الأخير يحدّ من أداء التلميذ وتحصيله الدّراسي.

الفصل الثاني: أساليب المعاملة الوالدية

- تمهيد.

01- تعريف أساليب المعاملة الوالدية.

02- اتجاهات الوالدين نحو الوالدية.

03- اتجاهات الوالدين نحو الأطفال.

04- العلاقة بين الوالدين وتأثيرها على الأطفال.

05- محددات المعاملة الوالدية(العوامل المؤثرة).

06- أنواع أساليب المعاملة الوالدية.

07- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية.

08- سوء المعاملة الوالدية.

- خلاصة.

تمهيد:

للأسرة مكانة بارزة في الحياة الاجتماعية فهي المؤسسة الأولى الصالحة لتنشئة الطفل تنشئة سوية وصحيحة، كما أنها مصدر الأمان النفسي والدفء العاطفي لكل فرد في المجتمع، والأسرة لا تقدم الغذاء فقط للطفل لكي ينمو ويكبر ولكنها تشبع حاجاته النفسية أيضا كالحاجة إلى الحب والتقدير والتشجيع، لكي يكون فردا سويا نافعا لنفسه وللمجتمع، وتعتبر المعاملة الوالدية وأساليبها من المعاملات الاجتماعية الأولى التي يتفاعل معها الفرد في مراحل حياته الأولى، فأساليب المعاملة الوالدية إما أن تكون مساعدة على إشباع حاجاته النفسية ونموه المتكامل وتحقيق تكيفه النفسي وتوافقه الاجتماعي إذا كانت العلاقات السائدة فيها تقوم على أسس نفسية وتربوية سليمة، وإما أن تكون معرقلة لإشباع حاجاته النفسية وذلك إذا كانت الحياة السائدة فيها قائمة على أسس ومفاهيم خاطئة وغير سليمة.

1- تعريف أساليب المعاملة الوالدية:

قبل التطرق إلى أساليب المعاملة الوالدية يجب أن نتطرق إلى مفهوم المعاملة الوالدية.

1-1 المعاملة الوالدية:

- تعد إحدى أساليب التنشئة الاجتماعية، ويقصد بها كل سلوك يصدر عن الوالدين أو أحدهما ويؤثر على الطفل ونمو شخصيته سواء قصد هذا السلوك التوجيه والتربية أم لا، كما أجمع علماء النفس باتجاهاتهم المختلفة على أن أساليب التربية التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم لها أثر بالغ في تشكيل شخصيتهم في المستقبل وفي نوعية الاضطرابات النفسية التي يتعرضون لها **(الشيباني، 2000، ص138).**
- **تعريف عبد الكريم أبو الخير:** هي تلك الطريقة التي يتبعها الوالدين في معاملة أبنائهم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والتي تحدث تأثيرا إيجابيا أو سلبيا في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه **(أبو الخير، ،1985، ص14).**
- **تعريف يوسف عبد الفتاح:** هي وسيلة يتبعها الآباء لكي يلقنوا أبناءهم القيم والمثل وصيغ السلوك المتنوعة التي تجعلهم ينجحون في حياتهم وأعمالهم ويسعدون في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين **(عبد الفتاح، 1990، ص 194).**

يتوضح مما سبق أن المعاملة الوالدية هي كل سلوك يصدر عن الوالدين بهدف تربية وتوجيه الأبناء بطريقة صحيحة، بحيث يؤثر على الطفل بشكل سلبي أو إيجابي في حياتهم الشخصية أو علاقتهم الاجتماعية مع الآخرين.

1-2 أساليب المعاملة الوالدية: لقد تعددت تعريفات أساليب المعاملة الوالدية ومن بينها نجد:

- **تعريف شيفر 1972:** هي تلك الأساليب التي يستخدمها الوالدين مع أبنائهم لتحويلهم من كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية.
- **تعريف موسى 1973:** هي أساليب سلوكية متبعة من قبل الوالدين في ضبط سلوك أبنائهم في المواقف الحياتية اليومية داخل المنزل وخارجه، وتتمثل هذه الأساليب في: القسوة في المعاملة الاهمال في المعاملة؛ الحزم مع العطف في المعاملة؛ والتضارب بين الأب والأم في المعاملة **(السبعاوي، 2010، ص 50).**
- **تعريف ليوب وآخرون 1980:** هي أنماط من التفاعل العائلي التي تصف علاقات الوالدين مع الأبناء وتتضمن أساليب التقليد والنمذجة والثواب والعقاب والدفء **(الدويك، 2008، ص 41).**
- **تعريف زهران 1981:** هي تلك الأساليب النفسية التي يتبعها الوالدان مع الطفل في عملية التنشئة الاجتماعية كالثواب والعقاب بنوعيهما المادي والمعنوي، مما تؤثر هذه الأساليب في نمو الطفل العقلي والانفعالي والاجتماعي **(السبعاوي، 2010، ص 51).**
- **تعريف حسن 1993:** هي الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الانجاز وضبط السلوك **(بركات، 2000، ص 17).**

من التعاريف السابقة يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية هي أساليب يتبعها الوالدين في التنشئة الاجتماعية للطفل في مختلف المواقف اليومية سواء كان ذلك داخل المنزل أو خارجه، وهذه الأساليب تؤثر بالسلب أو الإيجاب وهذا حسب نوع الأسلوب المتبع.

2- الاتجاهات الوالدين نحو الوالدية:

لا شك أن اتجاهات الوالدين نحو الوالدية نفسها لها أثر كبير على نمو الأطفال الاجتماعي وتأخذ تلك الاتجاهات صورا وأشكالا متنوعة:

1- قد يكون اتجاه الوالدين أو أحدهما نحو الوالدية على أنها مسؤولية لا طاقة لهما باحتمالها ويظهر هذا الاتجاه بوضوح عند ميلاد الطفل الأول، ويحدث في بعض الحالات أن يعبر الطفل عن الوالدية بأن فيها تقييدا وإحباطا للتعبير عن الكثير من رغباتهما ويكون ذلك عادة مصاحبا للزواج غير الناجح.

2- إن مجيء الطفل الأول في هذه الحالات ينظر إليه الزوجان على أنه ربط لعلاقة لا تزال تحت التجربة والاختبار، وأنه لم يحن الوقت الذي يرتبط فيه الزوجان برباط خلط الدماء، ويحدث ذلك كثيرا في حالات الزواج بالأجنبيات، وتنعكس آثار الاتجاهات السابقة على الأطفال أنفسهم، إذ نلاحظ أن والديهم يعاملانهم كمعاملة تقوم على عدم التقدير والاهمال.

3- وهناك نوع آخر من اتجاهات الوالدين نحو الوالدية يأخذ المظهر التالي:

قد يحدث بعد ميلاد الطفل الأول أن يصبح الطفل في نظر أحد الوالدين وخاصة الأم عبارة عن مركز اهتمامها، وهكذا تتحول حياتها العائلية وحبها من الزوج إلى الطفل، وهنا تدب الغيرة في نفس الأب، ويبدأ النزاع بين الزوجين على أساس أن الزوجة تُهمل واجبات الزوج.

وقد يحدث في بعض الأحيان أن يلعب الأب ذلك الدور، فيهمل الأم وتفتر العلاقة بينهما لأن الأب حول حبه نحو الطفل.

ويحدث في حالات أخرى أن يشعر الاثنان بنفس الشعور، فنجدهما لا يتحدثان إلا عن الطفل ولا يفكران إلا فيه وفي تجنب ما يضايقه، فتجد العلاقة بين الزوجين في هذه الحالة يسودها الاحترام الزائد.

4- أما النوع الأخير لاتجاهات الوالدين نحو الوالدية فيأخذ الشكل التالي:

نجد بعض الآباء يفخرون بأنهم أزواج وآباء لأطفال ويجدون في صفة الزوجية والوالدية مزايا وهناك العكس من ذلك أي من يعتقد من الأمهات والآباء أن الحياة الزوجية والوالدية حالت بينهم بأوجه من النشاط الاجتماعي الخارجي، إذ أن هذه الحياة أصبحت عقبة في سبيل حرياتهم **(فهمي، 1977، ص 128)**.

3-اتجاهات الوالدين نحو الأطفال:

وكما أن اتجاهات الوالدين نحو الوالدية تؤثر في معاملاتهم لأطفالهم، فإن اتجاهاتهم نحو الأطفال لها أثر واضح في نموهم وتكوين شخصيتهم.

إن معاملة الوالدين لأطفالهم تتأثر إلى حد كبير بما عاشوه من تجارب أيام كانوا أطفالا، فهم إلى حد كبير يعكسون ما لاقوه من معاملة أيام صباهم أو يحاولون تجنيب أطفالهم ما لم يكن يروق لهم من سلوك آبائهم وأمهاتهم، إن هناك فئة من الآباء تعيد مع أطفالهم نوع المعاملة التي كانوا يعاملونه أثناء طفولتهم **(فهمي، 1974، ص 200)**.

وهناك فئة أخرى تجنب أطفالها كل ما كان يؤلمهم من معاملة تلقوها، وهناك من الأمهات من يغدقن العطف على أطفالهن لأنهن قد حرمن من عطف آبائهم وكذلك الأم المحرومة من عطف زوجها نجدها تغدق من عطفها على ابنها الذكر، والأب الماجن المستهتر ينظر إلى تصرفات بناته بشيء من الريبة والأب الذي نشأ وتربى مغلوبا على أمره منطويا على نفسه خاضعا، نجده يحاول أن يعبر عن كل ما حرم منه أثناء طفولته بوسائل وأشكال متنوعة من القسوة والاستبداد أو في محيط أسرته إذا كان متزوجا، مثل هذا الأب يؤمن بأهمية النظام والطاعة، أما إذا كان هذا الشخص ليس صاحب عمل موكول له الاشراف عليه أو غير متزوج أي أنه يلعب في الحياة دور التابع أو المرؤوس فنجده وأمثاله ميالين لإثارة الشغب والثورة والسلطة **(فهمي، 1977، ص 127-128)**.

4- العلاقة بين الوالدين وتأثيرها على الأطفال:

يجمع الزواج بين رجل وامرأة منها مكونات شخصية وهما في العلاقة الزوجية يصطدمان معا ويظهر التباين في مكونات شخصيتهما.

فالزوجة التي تتميز بالتسلط والسيطرة وتسعى إلى فرض هيمنتها وتسلطها على الأسرة، وأن تكون مصدر السلطة بالمنزل والأب يسعى بدوره إلى ذلك، الأم قد تكون لينة متساهلة ومدللة لأطفالها بينما الأب صارم وقاسي مع أطفاله، من هنا تنشأ الخلافات الزوجية علاوة على الخلافات الناجمة عن بعض الأمور المالية والاقتصادية والغيرة الزوجية...إلخ، إلى ما غير ذلك من الخلافات أو الطلاق، لأن الآباء قدوة لأبنائهم ويضربون لهم المثل على ما ستكون حياتهم الزوجية في المستقبل.

وينعكس أثر العلاقات بين الوالدين على شخصية الأطفال، فكلما كانت العلاقة بين الوالدين يسودها الحب والتفاهم والانسجام أدى ذلك إلى جو أسري يساعد على نمو شخصية الطفل المتزنة السوية، بينما تؤدي الخلافات الزوجية والتشاحن بين الزوجين و خاصة عندما يشعر بها الطفل إلى نمو نفسي غير سليم لهذا الطفل، فجوّ الأسرة الذي تشيع فيه الخلافات والمشاحنات يختلف عن جو الأسرة الذي يشيع فيه الحب والاتفاق، والعلاقات الزوجية السوية تؤهل الطفل إلى أن يكون قادرا على التوافق السوي بصورة عامة وقادرا على تقبل المعايير الاجتماعية وتكون عملية تنشئته سوية وتامة، بعكس العلاقات الزوجية

التي يسودها التصدع والخلاف التي تجعل من الصعب على الطفل تنمية علاقات سوية مستقبلا، كما يشعر بالقلق وانعدام الأمن **(كفافي، 1989، ص 115)**.

ومن الخبرات القاسية ذات الأثر النفسي غير السليم على نمو الطفل شعوره بما يوجد بين والديه من انعدام الحب والتعاطف وما تضمنه علاقتهما من خلاف، فالطفل عادة يحب والديه ويتخذهما قدوة، ويعجب بكل منهما ويقلد بعض سلوكياتهما ويستمد منها قيمهما وعاداتهما ومعاييرهما، وخلاف الوالدين يمثل صراعا نفسيا وقلقا وخوفا، وتنهار عنده القدوة، وإن استطاع الطفل أن يبعد نفسه جسميا عن مشاكل والديه فإنه لا يستطيع أن يهرب من الآثار النفسية القاسية لهذه الخلافات والتي تهدد إشباع حاجته إلى الحب والأمن النفسي مما يؤدي إلى التوتر النفسي والخوف الذي يؤدي بدوره إلى السلوك العدواني والسلوك المعادي للمجتمع **(إسماعيل، 1990، ص 51-52)**.

- **الطفل وأمه:** خلال سنوات ما قبل المدرسة تتغير طبيعة علاقة الطفل بالأم، حيث ينهي كلا من الأم والابن العلاقة المعتمدة على الاقتراب الجسدي التي كانت سائدة في مرحلة المهد، وبالنسبة للأطفال ابتداء من سن الثالثة فإنهم قادرون على الاتصال من خلال الكلمات والإشارات والإيماءات وليس بالصراخ الذي يحسب كعمل جسمي ووسيلة بداية للاتصال.

وبينما يزيد الأطفال على نحو تدريجي المسافة الفيزيقية بينهم وبين أمهاتهم ويظهرون ميلا أكثر إلى الاستقلال فإن الأم من جانبها تستجيب لذلك بتيسر، رغبة في الاستقلال ونتحدث هنا عن الأم السوية بعكس الأم الغير سوية والتي يكون لديها من الدوافع التي تدفعها إلى عرقلة هذا الاستقلال وتيسر الأم السوية استقلال طفلها بتخفيض قدر الاتصال الجسدي بينها وبين طفلها، وتقليل الانتباه الذي كانت توجهه للطفل والحد من حمايتها التي كانت تناسب المرحلة السابقة وتتجه معه إلى علاقة تتسم بدرجة أكبر من المشاركة والتبادل، وهذا التخفيض من الاتصال الجسدي والتقليل من الانتباه لا يعني أن الأم أصبحت سلبية بل العكس فإنها في هذه المرحلة تقوم بدور هام جدا في مجالات الارتقاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل وذلك عندما تكون دافئة وإيجابية وليست محدودة في التفاعل مع أطفالها الصغار **(lautrey ,1974, p102)**.

- **الطفل وأبوه:** كلما نما الطفل وتغيرت طبيعة رعاية الأم لطفلها واتجهت من الرعاية الكاملة إلى المشاركة زاد دور الأب بروزا، ويفضل الأطفال خاصة الذكور منهم أن يلعبوا مع أباهم وأن يشارك معهم في ممارسة الألعاب وفي أداء الأعمال، وإذا كان الأب يقضي وقتا كافيا في اللعب مع ابنه كانت العلاقة بينه وبين الطفل إيجابية، بل وتميل كذلك الأم في هذه الحال أن تتحدث وتلعب مع الطفل ومن أهم

الأدوار الوالدية في حياة الصغير ذلك الدور يقوم به الوالد عندما يقضي وقتا يندمج فيه مع طفله في هذا السن، مما ينعكس على ارتقائه العقلي والانفعالي والاجتماعي **(الطيبي، 1999، ص 50)**.

5- محددات المعاملة الوالدية (العوامل المؤثرة):

هناك العديد من العوامل التي تواجه الوالدين أثناء تنشئتهما للطفل وتحدد تعاملهما معه فبعضها تأتي من أحد الأبوين وبعضها تبدو من داخل الطفل وبعضها تأتي من محيطات خارجة عن هؤلاء سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية وأهم هذه العوامل تظهر كالتالي:

5-1 العلاقة بين الزوجين: كثيرا ما تكون العلاقة بين الزوجين خالية من العطف والتقدير ونتيجة لذلك يميل الوالدان وخاصة الأم إلى المبالغة في العطف على أطفالها، وهي وسيلة تعويضية على حرمانها وخلو حياتها من المحبة والعطف، وقد يؤدي أحد الوالدين إلى كسب الابن إلى جانبه فيسلك معه أسلوب التساهل والتراض والتسامح.

وقد تميل الأمهات اللاتي يشعرن بدفء منخفض وعاطفة متدينة نحو أزواجهن إلى توبيخ أطفالهن، أما العلاقات الطيبة فترتبط تلقائيا بمدح وثناء الأبناء ومن ثم تقبلهم **(الشربيني، 2006، ص 122)**.

5-2 ترتيب الطفل بين إخوته: أثبتت الدراسات أن الطفل الأول (الأكبر) أكثر ترددا على العيادات النفسية ذلك أنه نشأ ووالديه لم يكتسبا بعد الخبرة اللازمة لتربية الأطفال ولم يتم بينهما التوافق الذي يساعدهما على تربية طفلهم، فينشأ الطفل غيورا وعدوانيا إذا ما ولد منافس له، أما الطفل الأخير فقد يتعرض للتدليل الزائد والتراخي أو الاهمال **(فهمي، 1987، ص 197)**.

والطفل الوحيد غالبا ما يسوء تكيفه ويفسد بالدلال، بينما الطفل الذي ينشأ بين عدد كبير من الإخوة ينمو إلى شخصية متكيفة تكيفا سليما **(عوض، 1994، ص86)**.

5-3 جنس الطفل: جنس الطفل هو أحد العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط التعامل بين الوالدين والأبناء، وقد أكدت العديد من الدراسات أن جنس الطفل له تأثير كبير على السلوك الوالدي مثل دراسة (ممدوحة سلامة 1994). وأساليب المعاملة الوالدية قد تتأثر سلبا أو إيجابا تبعا لجنس الطفل وسواء كانت سوية أو غير سوية فإنها تؤثر على شخصية الطفل **(الشربيني، 2006، ص 156)**.

5-4 حجم الأسرة وتركيبها: تعد الأسرة التي يسود فيها جو من التفاهم والحب والاتفاق على أسلوب واحد في تربية الأبناء هي أقدر الأسر على تكوين أبناء متوافقين نفسيا واجتماعيا، بينما الأسر المتصدعة سواء

بسبب الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كلاهما يؤدي إلى العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية **(رمضان، 1987، ص 37)**.

ويؤثر حجم الأسرة في التقارب بين الأم والأبناء، فكبر عدد الأفكار داخل الأسرة يؤدي إلى ضيق التفاعل اللفظي مع الأبناء والتسلط في العلاقة بهم كما أنه يزيد من صراعات الأم وتعرض الأبناء للخبرات المؤلمة وعدم إشباع حاجاتهم **(عبد الرحيم، 1975، ص 158)**.

5-5 المستوى الاجتماعي والاقتصادي: يعد المستوى الاجتماعي والاقتصادي متغيرا بالغ الأهمية نظرا لما يقترن به وما يترتب عليه من أنماط سلوكية عند الفرد.

فقد أظهرت دراسة **(Roy 1950)** أن الآباء من المستوى التعليمي المرتفع يمنحون أطفالهم حرية أكبر من التي يمنحها الآباء من المستوى التعليمي الأقل.

وفي دراسة أخرى **(Yarrow 1962)** تأكد أن الأمهات من المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلا للتسامح من الأمهات الأقل تعليما.

وكذا أوضحت دراسة **(غريب عبد السميع 1985)** أن الأطفال المتفوقين دراسيا يعيشون في جو أسري يتصف بارتفاع التوافق الاجتماعي لدى الأم **(عبد المنعم، 2007، ص 46)**.

5-6 عمل الأم: يعتقد الكثيرون أن خروج الأم للعمل غالبا ما يؤثر على مستويات العناية بالأطفال وان كانت الدراسات قد اختلفت في تأثير عمل الأم على رعاية الأبناء، حيث انتهى **(Hofman)** عند مواجهة الدراسات عن تأثير عمل الأم إلى أن عملها يؤثر على حالتها الانفعالية، وبالتالي يؤثر على تفاعلها مع الأطفال ويتبعه حرمان عاطفي وعقلي للطفل، ونفس التوجه يشير إليه **(Bolsky)** وهو أن عمل الأم يؤثر في نوعية وكمية سلوكها الأمومي اتجاه طفلها **(الشربيني، 2006، ص 162)**.

5-7 شخصية الوالدين: شخصية الوالدين تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التأثير على نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل منهما، فكثيرا ما تتأثر هذه المعاملة بما مر به الوالدان من تجارب سابقة وخاصة في طفولتهما، والكثير منهم يعكس ما صادفهم من معاملة أيام طفولته على أبنائه وقد وجد أن السبب الرئيسي في إهمال الطفل مثلا كان عدم ثبات وسوء توافق الوالد الذي كان بسبب التوافق المتدني للعاطفة **(حسن، 1970، ص 45)**.

وتشير البحوث إلى أن ارتفاع مستوى الثقة لدى الأمهات ارتبط موجبا بالدفء في المعاملة للأبناء وتقبلهم وجاء الارتباط سالبا مع الاستهجان لديهن كما أن الامهات المكتئبات تبدين استعدادا عل البيئة الرافضة للأطفال أو غير متقبلة لهم.

5-8 شخصية الطفل: إن خصال الطفل وحالته المزاجية تؤثر على استجابات الوالدين وتجعله أكثر أو أقل شدة في المعاملة، فقد توصلت **(Baty1984)** إلى أن المزاج المتقلب خاصة في فترة الرضاعة يمكن أن يحدد الأداء الوالدي في الوقت الذي نجد فيه وسامة الطفل أو ذكائه يمكن أن يجعل الوالدين أكثر حماية واهتماما بطفلهما، كما أن تكوين الطفل الجسدي وصحته الجسمية ومدى إعاقته تجعل الوالدين يتخذون توجهات معينة نحو معاملته، فقد تدفعهم إعاقة الطفل مثلا إلى المبالغة في حمايته أو التخلي عنه وإهماله **(الشربيني، 2006، ص 140)**.

6- أنواع أساليب المعاملة الوالدية:

6-1 الأساليب الإيجابية:

6-1-1 الأسلوب الديمقراطي: هو أسلوب يأخذ بعين الاعتبار رأي الأولاد ويصل معهم إلى حلول وسط تراعي الطرفين **(اليازوزي، 2012، ص 21)**.

ويعرف **الجبوري** (1991) الأسلوب الديمقراطي بأنه رعاية الطفل وتشجيعه للتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وملاحظة سلوكه والتفاهم تفاهما مصحوبا بالحب والدفء والتقبل ومحاولة إرشاده ونصحه نحو الأعمال الصالحة وفي نفس السياق يرى **محمد علي** (2002) بأنه أسلوب الوالدين القائم على التفاهم ومناقشة الحوار مع إبداء الحب والتعاطف والمساندة في التعامل الأبناء **(السبعاوي، 2010، ص 55)**.

وأفضل الأساليب إذ يشعر الطفل خلاله بالاستقلال والأمن والاطمئنان، لأن العلاقة بينه وبين والديه مبنية على التفاهم والصراحة في التعبير عن الآراء دون خوف، لذلك يستطيع الطفل وفق هذه المعاملة أن يبني صورة حقيقية عن نفسه، لا أن يصبح مكرة عن والده أو والدته **(الظاهر، 2004، ص 94)**.

6-1-2 أسلوب السواء: ويتمثل في معاملة الأبناء جميعا بالمساواة و عدم التفرقة بينهم بسبب الجنس أو الترتيب الميلادي أو السن أو أي سبب آخر وأن يتضمن هذا الأسلوب عدم استخدام أساليب العقاب البدني أو التهديد أو أسلوب الحماية الزائدة أو أسلوب التذبذب بل يشمل أسلوبا سويا في معاملة الآباء مع الأبناء **(مصطفى، 2012، ص 35)**.

6-1-3 أسلوب التقبل (الدفء): إن دفء المعاملة يتمثل في السعي إلى مشاركة الطفل والتعبير الظاهر عن حبه وتقدير رأيه وانجازاته والتجاوب معه والتقرب منه من خلال حسن الحديث إليه، والفخر المفعول بتصرفاته ومداعبته بالإضافة إلى رعايته واستخدام لغة الحوار والشرح لإقناعه وتوضيح الأمور له **(الشربيني، 2006، ص 174).**

ويرى **الدمرداش** (1984) أن أسلوب التقبل يتجسد فيما يظهره الوالدان من حب للأولاد من خلال معاملتهما لهم، وتقبل اطفل هو شرط من شروط التنشئة الاجتماعية السليمة، والأطفال غالبا يكونون أكثر استقرارا وأكثر طمأنينة من الناحية الانفعالية **(الدمرداش، 1984، ص 19).**

6-1-4 أسلوب الحزم: يعني إقامة ضبط متزن على الطفل يتضمن تنبيهات إلى أخطائه وحثه على الوصول إلى نماذج ناضجة من السلوك، مع توضيح الأشكال السلوكية المقبولة في جو من الحب وتقدير الرغبة، بالإضافة إلى تشجيعه على التحاور وإبداء رؤيته، وقد يقابل هذا النظام رفض النظام ن قبل الطفل **(الشربيني، 2006، ص 77).**

6-1-5 أسلوب التسامح: يعني كون الوالدين أقل سيطرة على الأبناء فيتيحون لهم بذلك الفرصة أن يشكلوا مستقبلهم ويشبعوا حاجاتهم ويحققوا مطالبهم ويسمح الآباء من خلال هذا الأسلوب لأبنائهم بممارسة ما يميلون إليه من أنشطة دون ضغط أو سيطرة عليهم، وتميل الأم المتسامحة إلى تحمل سلوك ابنها الذي يحتاج إلى تعديل، وهي بذلك تتيح أمامه الفرصة لكي يعتمد على ذاته ويستقل بشخصيته، وحينما يسلك وفقا لما هو متوقع منه تثبيته على سلوكه السليم، فينمّي فيه الثقة بالنفس **(الأنصاري، 2000، ص 32).**

6-1-6 أسلوب الاستقلال: هو منح الطفل قدرا من الحرية لينظم سلوكه دون دفعه من اتجاهات محددة، ودون كف ميوله من خلال قواعد ونظم يطلب منه الالتزام بها ويشجع على ممارستها من غير مراعاة لرغباته أو تزويده بمعلومات عن نتائج سلوكه **(الشربيني، 2006، ص 76).**

6-1-7 أسلوب الثواب والعقاب: يعتبر من تقنيات التنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها الآباء فاستخدام صيغ الثواب عند قيام الطفل بسلوك جيد أو انجاز بعض المهام في الأسرة، تأخذ صيغ الثواب عدة ممارسات كالمدح والثناء أو شراء هدية، أم إذا قام الابن بسلوك غير مرغوب كالكذب والسرقة وعقوق الوالدين وعدم التعاون مع الأسرة، ففي هذه الحالة يجب استخدام أسلوب العقاب مثل مقاطعته أو ذمه أو

ضربه بأسلوب معقول وهذا ليتبين له بأنه أسلوب مستهجن، وهذا ما يمنعه مستقبلا من تكرار السلوك السيء **(الحسن، 2002، ص 69)**.

6-2 الأساليب السلبية:

6-2-1 الأسلوب التسلطي: يعرف **موسى (1973)** على أنه أسلوب يتسم بمضايقة الطفل بوسائل ترهيبية وبعدم تحقيق مطالبه وتقييد حريته ونقده المستمر بالزجر والتهديد بالعقاب البدني الفعلي بأدوات ووسائل مختلفة، ويضيف **إبراهيم (1978)** فيما يخص هذا أسلوب على أنه فرض الوالدين أو أحدهما (عادة ما يكون الأب) لرأيه على الطفل ومنعه من التعبير عن رغباته وقيامه بسلوك يرتضيه **(السبعاوي، 2010، ص 56)**.

كما يتسم الأسلوب التسلطي بالوقوف ضد رغبات الأبناء أو اللجوء إلى الضرب أو الحرمان أو التهديد أو التدخل المستمر في خصوصياته، ويمكن أن نعرف التسلط الأبوي بأنه فرض الأب لرأيه على الطفل والتعرض لرغبات الطفل التلقائية والحيلولة دون تحقيقها حتى ولو كانت مشروعة وقد يستمر التسلط حتى يكبر الطفل فنجده (الأب) هو الذي يحدد له اختياراته العلمية والدراسية ومن نتائج هذا الأسلوب نشأة طفل فاقد للثقة في نفسه ويصبح خائفا خاضعا للآخرين سهل الإصابة بالاضطرابات النفسية كما يكون ذا شخصية ضعيفة لا تقوى على المنافسة وإبداء الرأي وخائفة تهاب التمتع ولا تمارس ألوان النشاط الاجتماعي **(أحمد، 2012، ص 42)**.

6-2-2 الأسلوب المتساهل (التسامح المفرط): هو تعامل يتيح للأبناء أن يسلكوا كما يشاؤون بحرية دون فرض سلطة عليهم **(اليازوزي، 2012، ص 21)**.

ويقصد به أيضا تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالشكل الذي يريده كالدفاع عن أخطائه، وعدم معاقبته على هذه الأخطاء وتلبية معظم طلباته بسهولة ويسر، وغالبا ما يؤدي هذا الأسلوب إلى انحراف الأبناء حيث يأتي الطفل بكثير من السلوكيات التي تؤذي الآخرين أو يرتكب كثيرا من الحوادث والجرائم، حيث يشعر الطفل بعدم وجود أي ضوابط تحكم سلوكياته **(علوان، 2003، ص 86)**.

6-2-3 أسلوب الحماية الزائدة: يعرفه **منصور وآخرون (1978)** على أنه القيام بالواجبات أو المسؤوليات نيابة عن الطفل التي يمكن أن يقوم بها والتي يجب تدريبه عليها إذا ليكون له شخصية استقلالية **(السبعاوي، 2010، ص 60)**.

ويقصد به **الأعسر وآخرون (1983)** إفراط الآباء أو مغالاتهم في بسط حمايتهم على الأبناء بحيث يتخذون لهم أو نيابة عنهم وما يرون من قرارات حيال ما يعيشون من مواقف وما يصادفون من مشكلات مما يترتب عليه حرمان هؤلاء الأبناء من ممارسة حقوقهم الطبيعية في الاستقلال باتخاذ القرارات التي تتناسب مع أعمارهم الزمنية، كما يقوم الأب والأم أو كلاهما بالواجبات والأمور التي يفترض أن يقوم بها الطفل، مما تحدد حرية الطفل في تحقيق رغباته ويصبح بمرور الزمن معتمدا على غيره، كما قد يتعرض للمشاكل والمتاعب لأنه لا يقوى على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب التي تواجهه، كل ذلك يؤثر في علاقاته الاجتماعية فقد يحدث سوء التوافق الذي يسبب انسحابه من المجموعة أو شعوره بأنه أقل من أقرانه الآخرين مما يولد شعوره بالخوف والخجل **(الظاهر، 2004، ص 92)**.

فقد يؤدي الاسراف في حماية الطفل إلى التبعية فتصبح عنده نزعة التبعية للآخرين، كذلك قد يجعل الاسراف الطفل يتهرب من تحمل المسؤوليات والقيام بها لأنه يشعر أنه عاجز عن القيام بها، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات بمفرده مهما كانت الأمور التي تتطلب اتخاذ قرارات سهلة وبسيطة، كما أنه يكثر في أبناء المتسلطات والمتسامحات جميعا عدم الاعتماد على النفس وهم لا يزالون يشعرون بالأمن في وجود أمهاتهم ويشعرون في غيابهم بأنهم عاجزين عن التصرف في مشكلات الحياة **(هاشمي، 2004، ص 31)**.

6-2-4 أسلوب الاهمال: يقصد به **الأعسر وآخرون (1983)** انسحاب الآباء أو اتخاذهم لمواقف تتصف بالسلبية واللامبالاة حيال سلوك الأبناء بحيث لا ينبهون إلى خطأ أو يعاقبون عليه ولا يشجعون على صواب أو يثيبون عليه، ويضيف **أبو جادو (1998)** بأنه أسلوب يتمثل في عدم المبالاة بنظافة الطفل أو عدم إشباع حاجاته الضرورية الفيزيولوجية والنفسية، وهذا الأسلوب يبث في نفس الطفل روح العدوانية وينعكس سلبا على شخصيته وعلى تكيفه وعلى نموه النفسي والاجتماعي، كما أن الآباء يعزفون على التعزيز للسلوكيات المرغوبة التي يقوم بها أبناؤهم.

إن ذلك يخلق عند الأبناء شعورا بالذنب والقلق وعدم الانتماء للأسرة، مما يفتح الآفاق أمامه إلى الانحراف من خلال الرفض الداخلي لهذه المعاملة والتي قد تأخذ شكلا من أشكال العدوان.

وقد يكون إهمال الأم أشد وطأة على الطفل وخاصة في سنواته الأولى إذ يعرقل نمو الطفل من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية **(الظاهر، 2004، ص 93)**.

6-2-5 أسلوب التفرقة: يلجأ بعض الآباء إلى التفرقة بين الأولاد في المعاملة أو عدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيب الولد أو لأي سبب آخر، وهذا الأسلوب يسيء إلى صحة الطفل النفسية **(العناني، 1998، ص 47).**

حيث يزرع الحقد في نفس الطفل المغلوب على أمره، ويجعل من الطفل المدلل إنسانا أنانيا مغرورا ومتسلطا، وله تأثيرا في بناء الشخصية سواء كان من الأب أو الأم كلاهما، وقد يفرز هذا الاتجاه الرفض الذي قد يعبر بسلوكات عدوانية موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين بأساليب متعددة **(الظاهر، 2004، ص 94).**

6-2-6 أسلوب القسوة: يعامل الوالدان أبناءهم بقسوة عندما يستخدمون كل ما يؤدي إلى الألم الجسمي أو النفسي لتقويم سلوكهم مع الأبناء، قد يعبرون في تصرفاتهم عن حاجات يفتقدونها وبسبب ظروف محبطة تدفعهم إلى اللجوء إلى العدوان أو الصخب أو المشاكسة كنوع من الظهور وإثبات الذات، وقد يولد هذا الأسلوب للأبناء كراهية السلطة وقد يدفعهم إلى الجناح أو يجعلهم مستسلمين لوالديهم خوفا من العقاب مما يثبت في نفوسهم مشاعر النقص ويعرضهم للاضطرابات النفسية من خلال القسوة أثناء تدريب الأطفال على ضبط الإخراج على حسب ما توصلت إليه دراسة "**ديفز وهافجرست**"، كما تبين "**هالستروم**" ارتباط الاكتئاب بالمعاملة القاسية التي تعتمد على العقاب البدني **(بركات، 2000، ص 20).**

فحسب ما يرى **أحمد هاشمي** أن الشدة في المعاملة تجعل الطفل كائنا ميت النفس، ضعيف الإرادة؛ نحيف الجسم؛ حائر العزيمة؛ قليل النشاط والحيوية **(هاشمي، 2004، ص 36).**

6-2-7 أسلوب التذبذب: يعتبر من أخطر الأنماط على صحة الطفل النفسية، ويمثل التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدة يثاب على العمل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى **(أبو جادو، 2007، ص 88).**

ويعرف باللاتوازن في السلطة بين الأبوين فالسلوك الذي يثاب عليه من أحدهما قد يرفض من الآخر كما أن قيام الطفل بنفس السلوك يثاب عليه مرة ويعاقب عليه مرة أخرى، فيتضمن التباعد في اتجاه كل من الأب والأم في عملية التنشئة، وهذا ما يجعل الطفل في خيرة من أمره ودائم القلق وغير مستقر وتكون لديه شخصية متقلبة ومتذبذبة **(العواملة، 2003، ص 36).**

كما يؤثر عل توافقه الاجتماعي فقد يكون مثلا دائم التكشير في أسرته، ولكنه باسم ضاحك مع أصدقائه، وهكذا يضل التذبذب والازدواجية كسمة مميزة لهذه الشخصية **(عكاشة وزكي، 1998، ص 215).**

6-2-8 الأسلوب العقابي: ويتضمن العقاب النفسي والبدني ونلخصهما كالتالي:

- العقاب النفسي: ويتمثل في إشعار الطفل بالنبذ كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، أو تحقيره والتقليل من شأنه مهما كان سلوكه أو أداؤه، أو البحث في أخطائه وإبداء ملاحظات نقدية جارحة له، مما يفقد الطفل ثقته بذاته، ويجعله مترددا في أي عمل يقوم به خوفا من حرمانه من رضا الكبار وحبهم **(الهمشري، 2002، ص 334).**

وغالبا ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية منطوية، غير واثقة من ثقتها؛ ومرتكبة؛ توجه العدوانية نحو ذاتها، وأحد الأسباب غالبا ما تكون راجعة إلى تدني المستوى المادي للأسرة (الفقر البطالة...إلخ) **(الكتاني، 2000، ص 82).**

- العقاب البدني: يعتمد هذا الأسلوب على الإيذاء الجسدي للطفل باستخدام أنواع الضرب المختلفة وقد يكون الهدف من ورائه نبيلا كإجبار الطفل على الالتزام بالقيم والمعايير أو منعه من ارتكاب السلوك المرفوض كالاعتداء على أخيه مثلا، ويذكر **(1989, Bordzinsky)** أن الأبناء الذين عوقبوا بقسوة من قبل والديهم أصبحوا عدوانيين مع غيرهم من الأطفال وأيضا مع المعلمين، ومنحرفين في المراهقة **(الشربيني، 2006، ص 181).**

7- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

7-1 نظرية التحليل النفسي: يرى "**سيغموند فرويد**" زعيم التحليل النفسي أن التنشئة تتضمن اكتساب الطفل لمعايير والدية وتكوين الأنا الأعلى لديه، ويعتقد فرويد أن ذلك يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية أبرزها التعزيز القائم على الثواب والعقاب، فعملية التنشئة الاجتماعية تعمل على تدعيم بعض الأنماط السلوكية، ويؤكد "**فرويد**" في هذه النظرية على أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في نموه النفسي والاجتماعي إلا أنه أغفل المؤثرات التي يستوطن فيها الطفل خارج الأسرة حيث تؤثر على نمو الأنا الأعلى لدى هذا الطفل **(السبعاوي، 2010، ص 154).**

وقد وضح أيضا أنه في البداية تكون العلاقة بين الأم والأب علاقة عناية بالطفل ويكون هذا الأخير معتمدا على أمه بيولوجيا وعاطفيا، فكل ما تفعله الأم يصبح ذو قيمة نفسية وعقلية بالنسبة للطفل، وقد تغيب الأم عن طفلها لأسباب عديدة كالعمل أو العناية بالزوج أو الأطفال الآخرين عندها يقوم الطفل بمحاكاة وتقليد سلوكها فيحقق الاشباع، وبهذا المعنى تكون النشاطات المتعلمة من خلال الملاحظة والتي يقلّدها الطفل هي النشاطات التي وفرت إشباعا سابقا **(كشرود، 1993، ص 37).**

كما أن "**فرويد**" أقرّ بأن الطفل يتقمّص صفات الشخص المحبوب لديه بما يحويه من صواب وخطأ ليدمجها في سلوكياته، والطفل أثناء عملية نموّه يتعرض لصراعات بين حاجاته ورغباته ومتطلبات مجتمعه، وكذلك التفاعل مع والديه الذي يعد من العناصر الأساسية في تنشئته، فمثلا تعامل الأم مع طفلها أثناء الإطعام يفسر أساسا اجتماعيا ينمي خصائص الشخصية **(النيال، 2002، ص 29)**.

2-7 نظرية التعاهد الاجتماعي المتبادل: ترتبط هذه النظرية بمقولة مفادها القوة ترتبط بالموارد حيث بيّن "**ستيفن ريتشارد**" أن قوة الوالدين على أبنائهم تبدو في السنوات الأولى من عمر الطفل حيث يكون محتاجا إليهما كليا ومن هنا توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة الاعتماد التام مع نمو الطفل يجعله يشعر بأنه أصبح يمتلك بعض القدرات والإمكانيات حيث تتطور علاقته مع والديه وتتحول إلى عملية مساومة فتسمى هذه العملية بالمرحلة التبادلية أي في طاقة الوالدين يحصل على الأشياء ويرغب بها ومن مفاهيم هذه النظرية: المكافأة، الخسارة، الجزاء.

3-7 نظرية "آن رو": لقد تأثرت "**آن رو**" في نظريتها ب "**جاردنر ميرفي**" في استخدام تقنية الطاقة النفسية التي يقوم بها الأهل، كما تأثرت بنظرية "**ماسلو**" للحاجات والعوامل الوراثية التي تحدث عنها "**فرويد**" والكبت واللاشعور في نظريته التحليلية، اقترحت "**آن رو**" بأن ثلاث أساليب من التنشئة الاجتماعية ينتج عنه توجهات مهنية مختلفة عند الأفراد وهذه الأساليب هي:

- **الأسلوب البارد:** الأب في هذا الأسلوب يكون إما رافضا للطفل وإما مهملا له، أما الأب الرافض فيمتاز بالعدوانية والفتور ويهمل اهتمامات ابنه المهنية ويهمل آراءه في ذلك، ولا يقدم لابنه الحب والحنان ولا يهتم به جسميا، الأمر الذي لا يساعد الطفل على التوجه وفي حالة توجهه يتوجه إلى مهن لا يحتاج فيها للتفاعل مع الأفراد بل مع الآلات.
- **الأسلوب الدافئ:** ويمتاز هذا الأسلوب بقبول الطفل عرضيا أو بتقديم الحب له، فالآباء الذين يقبلوا الطفل عرضيا يكون لديهم درجة متوسطة من الحنان ويلبوا حاجات الطفل، أما الآباء المحبون لأبنائهم فيهتموا بهم ويساعدونهم في التخطيط لأعمالهم ويشجعوا الاستقلالية لديهم ولا يميلوا إلى العقاب.
- **الأسلوب الدافئ والبارد:** هذا الأسلوب يقدم الحماية الزائدة للأطفال وينتج أطفالا مدللين، أما النمط البارد فيتمثل في الطلب الزائد من الطفل القيام بمهمات عالية كالتوجه إلى الأداء الأكاديمي العالي.

كما ترى "**آن رو**" أن الجو الأسري يؤثر على نوع النشاط المهني، بينما يؤثر البناء الوراثي وطرق استهلاك الطاقة اللاإرادي في المستوى المهني لانجازه عند الأفراد. وأضافت أيضا تصنيف الأفراد إلى

صنفين: صنف يميل للعمل مع الآخرين، والصنف الآخر لا يميل للعمل مع الآخرين **(السبعاوي، 2010، ص 161- 167)**.

7-4 نظريات التعلم: تحتوي هذه النظريات على ثلاث اتجاهات وكلها مبنية على فكرة التدعيم وتتمثل بصورة عامة كالتالي:

7-4-1 اتجاه ميكولي، سيرز؛ ميلر؛ دولارد: هؤلاء يمثلون الاتجاه الأول، ويتبنون فكرة التدعيم الذي يقر بارتباط المثير والاستجابة، ويهتمون بالدوافع والجزاءات كشروط لحدوث التعلم، فالطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالدان أو أحدهما أو ربما يقومان بها فيرتبط اهتمام والديه بتلك التصرفات ومع تكراراتها تصبح جزءا منه فيما بعد.

7-4-2 اتجاه سكينر: يمثل الاتجاه الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم وأسلوب العقاب، فالطفل ينمي شخصية محددة اتجاه أنماط مستقلة للثواب والعقاب يطبقها أو يتبعها الوالدان معه بحيث يميل الطفل إلى تكرار السلوك الذي حصل عل الإثابة، ولا يكرر السلوك غير المثاب عليه وبالتالي يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بإثبات أو تنشيط الرابطة بين منبه محدد ومدعم أو تصنف أو تنطفئ بين منبه محدد ومدعم محدد.

7-2-3 اتجاه باندورا: يمثل الاتجاه الثالث الذي جاء بنظرية التعلم الاجتماعي التي تناولت دراسته السلوك على أساس التفاعل المستمر والتبادل بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئة، حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال ملاحظة النماذج المتوفرة في الأسرة، ويرى باندورا على مستوى المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولى للنمو عن طريق المحاكاة العرضية، ومع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادرا على محاكاة الأكثر تعقيدا في المجتمع بصورة فعالة **(الشربيني، 2006، ص 27)**.

8- سوء المعاملة الوالدية:

من المشكلات القليلة التي ظهرت نتيجة لأساليب معاملة الوالدين والتي تمثل جزءا من أساليب المعاملة الوالدية، والتي نالت اهتمام الدارسين والباحثين في مجال علم النفس هي مشكلة "**إساءة معاملة الطفل**"، وهنالك أشكال عديدة للإساءة منها ما يسمى بإساءة معاملة الطفل الجنسية، وإساءة معاملة الطفل البدنية **(إسماعيل، 1990، ص92)**.

فلو قلنا والدين لقلنا أسرة، ولو قلنا أسرة لقلنا هي الوحدة الاجتماعية الأولى ونواة المجتمع التي تهدف إلى المحافظة على النوع الإنساني، ولذلك أصبحت هي الأساس لجميع النظم، وما يهدم الأساس هو "العلاقة القاسية" **(الشبيب، 2007، ص 17-18)**.

8-1- إساءة معاملة الأطفال:

تعرف إساءة معاملة الأطفال في الولايات المتحدة بأنها الضرر البدني أو العقلي أو الإساءة الجنسية أو إساءة التعامل مع الطفل تحت سن 18 من قبل الشخص المسؤول عن رعايته تحت أي ظرف من الظروف مما يؤدي إلى تهديد صحة الطفل أو رفاهيته، وبسبب كثرة حالات إساءة التعامل مع الأطفال والتي وصلت إلى حوالي مليون طفلا سنويا، تعرض قانون إساءة معاملة الأطفال للتعديل مرة كل سنة تقريبا منذ صدوره كما ذكر "**جيل جريجس**" وهو يقول أن مثل هذه التشريعات التي تحمي الطفل من الأشخاص الذين لهم سلطة عليه مثل الأب والأم أو الطبيب أو المدرس، كل التشريعات تعتبر أي إساءة للطفل جريمة تستحق العقاب مثلها مثل أي جريمة أخرى **(فهيم، 2001، ص 72)**.

ومن أشهر أشكال الإساءة معاملة الأطفال استخدام القسوة والعدوان لتربية الأبناء، والأطفال الذين يعانون من سوء المعاملة ليسوا في سهولة الأطفال الآخرين لأنهم تعلموا عدم الثقة بأنفسهم وبالآخرين ويبدو لهم العالم بما فيه من أشخاص وعلاقات كيانا غير متسق في معظم الأحوال والشيء الوحيد الذي يضمن لهم الشعور بالأمن هو الانسحاب من هذا العالم المؤلم وبالتالي يجب على المرشد أن يعد نفسه للاختبار من جانب الطفل قبل أن يطمئن له ويثق فيه.

والعائلات التي تسيء معاملة الأطفال غالبا ما ينمو لدى أطفاله الخوف والقلق وعدم الثقة بالآخرين وهذه المشاعر تجعل الأطفال يهاجمون أسرهم خلال موجات الغضب التي تنتابهم وإرشاد الأطفال الذين يساء استخدامهم جنسيا يتطلب اعتبارات إضافية من الفهم والمساندة فهؤلاء الأطفال غالبا ما يبدون غير قادرين على شرح مشكلاتهم بسبب حدة شعورهم بالذنب حيث ينتابهم شعور بأنهم ربما كان باستطاعتهم أن يفعلوا شيئا لمنع هذا الاعتداء وهم يشعرون بإهدار قيمتهم ويشعرون بالعار من تعرضهم للاعتداء ومع ذلك يرى "**كريستال**" أن الفعل الجنسي ليس هو السبب في حجم المشاعر ولكن ردود الفعل الوالدية المبالغ فيها هي التي تسبب الأزمة.

ومساعدة الأطفال الذين تعرضوا للإساءة إليهم يجب أن توجه إلى طرفي المشكلة بمعنى أن تشمل أيضا الطرف المسيء والذين يتعاملون مع هذه الحالات يجب أن يعدوا أنفسهم لفهم ومساندة كل الأشخاص فالذين لهم صلة بالمشكلة حتى الشخص الذي قام بالإساءة.

والشخص الذي يقوم الإساءة هو نفسه يشعر بالمهانة وبعدم القيمة والرفض وعدم القدرة على إقامة علاقات حميمة مشبعة وهذا رد فعل طبيعي لمشاعر الغضب اتجاه الآخرين ومثل هذه المشاعر يجب أن تعالج.

ومن المفيد استخدام الكتب المبسطة والمناسبة لعمر الطفل وقراءة لمثل هذه الكتب تساعده على الاستبصار بمشكلاته وسوف يتطلب هذا مناقشة الطفل فيما يقراه للتأكد من أنه لن يفهمه بشكل خاطئ **(عبد الباقي، 2001، ص 84-88).**

8-2 أشكال سوء المعاملة الوالدية: يمكن تمييز عدة أشكال لسوء المعاملة منها:

- **سوء المعاملة الجسدي:** هو التسبب بأي نوع من الأذى الجسدي للطفل من قبل من يرعاه، نتيجة للضرب أو الصفع أو الركل أو الحرق أو غيرها...إلخ، ويتضمن أيضا الإفراط في العقاب الجسدي.

- **سوء المعاملة النفسي:** هو نموذج متكرر من السلوك أو الفعل المتطرف الذي يمارسه الأهل، والذي يوحي للطفل بأنه مشوه أو غير محبوب أو غير مرغوب فيه أو لا قيمة له.

- **سوء المعاملة الجنسي:** هو أي فعل أو سلوك جنسي أو ذو مغزى يمارس مع الأطفال ويتضمن المداعبة والجماع واللواط والاغتصاب والاستغلال الجنسي.

- **الاهمال:** هو التقصير بتلبية الحاجات الرئيسية للطفل، من الغذاء أوالملبس أو المأوى أو الاشراف أو الرعاية الطبية، شريطة ألا يكون عدم تحقيق احتياجات الطفل بسبب الفقر أو عدم القدرة على ذلك **(سواقد والطروانة، 2000، ص 415).**

8-3- آثار سوء المعاملة الوالدية: قد تكون آثار سوء المعاملة وإهمال الأطفال عميقة تستمر لأوقات طويلة بعد حدوثها وتظهر تلك الآثار في الطفولة أو في المراهقة أو في الكهولة، وتؤثر على مختلف مظاهر تطور الفرد جسديا ونفسيا وسلوكيا، وتتفاوت من الأذيات الجسدية الخفيفة إلى الأذيات الشديدة والسلوك العدواني المتطرف والوفاة، وبناء عليه تصنف آثار سوء المعاملة الوالدية والإهمال في ثلاث تصنيفات متداخلة:

- **آثار صحية وجسدية:** تتضمن تأثيرات آنية نذكر منها: الحروق والكدمات وكسور العظام، وتأثيرات مديدة نذكر منها: الأذية الدماغية والنزوف والإعاقة الدائمة، وقد تنجم هذه العواقب عن رض فيزيائي مثل: الصفع على الرأس أو الجسم، الخض العنيف؛ الحرق بماء ساخن؛ الخنق؛ أو عن إهمال مثل: الحرمان من التغذية المناسبة أو من التحريض الحركي المناسب.

- **آثار ذكائية ومعرفية:** ينت بعض الأبحاث انخفاض الأداء الذكائي والمعرفي عند أطفال تعرضوا لسوء المعاملة والإهمال مقارنة بأطفال لم يتعرضوا لها، بينما لم تكشف أية فروق في أبحاث أخرى، وأكدت أبحاث أيضا أن سوء المعاملة يترافق بتراجع التحصيل الدراسي.

- **آثار عاطفية وسلوكية ونفسية:** يمكن لأي من أنماط سوء معاملة وإهمال الأطفال أن يؤثر على تطور الطفل العاطفي والنفسي ويتسبب في مشكلات سلوكية، ويظهر ذلك إما مباشرة أو بعد عدة سنوات وتظهر هذه الآثار في عدة أشكال مثل: احتقار الذات والقلق والاكتئاب ومتلازمة الكرب التالي للرض؛ وصعوبات التعلق؛ وسلوك أذى النفس؛ وجنوح الأحداث **(العسالي، 2008، ص 50)**.

خلاصة:

مما سبق عرضه أن المعاملة الوالدية هي تلك الأساليب أو الطرق التي يتبعها الوالدان يعتمدون عليها في تربية أبنائهم تربية صحيحة وسليمة، فرعاية الأبناء لا تتوقف عند تعليمهم الأكل والآداب ومختلف أساليب النظافة، بل للوالدين دور فعال في بناء مستقبل أبنائهم، وأساليبهم المعتمدة في التربية هي التي تقرر مدى توافقهم سواء النفسي أو الاجتماعي ونموهم العقلي والنفسي والانفعالي في مختلف مراحلهم العمرية، وتشمل أساليب المعاملة الوالدية على أساليب سوية تساعد الفرد على بناء شخصية قوية وسوية تمكنه في الاستقلال في حياته المستقبلية مثل: التقبل، الديمقراطية؛ العطف؛ والثواب...إلخ وأساليب خاطئة وغير سوية يمكن أن تسبب له اضطرابات نفسية أو جسدية كالحماية الزائدة، التساهل؛ الإهمال؛ التسلط؛ التفرقة بين الأبناء مما يولد الحقد بينهم؛ العقاب البدني كالضرب والحرق...إلخ.

الفصل الثالث: قلق الامتحان

- تمهيد

01- مفهوم قلق الامتحان.

02- تصنيفات قلق الامتحان.

03- مكونات قلق الامتحان.

04- مصادر قلق الامتحان.

05- عوامل وأسباب قلق الامتحان.

06- سمات وخصائص ذوي قلق الامتحان.

07- النظريات المفسرة لقلق الامتحان.

08- علاج قلق الامتحان.

- خلاصة.

تمهيد:

يعد القلق من المشاكل أو الاضطرابات التي اهتم بها علماء النفس قديما وحديثا، لكن في الوقت الذي أظهر فيه الباحثون الاهتمام بدراسة القلق العام، ظهر اهتمام البعض منهم بدراسة أنواع أخرى مختلفة من القلق مثل "قلق الامتحان"، كنمط محدد للمواقف التي يتعرض لها الفرد في مجالات مختلفة في حياته، كالالتحاق بالجامعة والحصول على الوظيفة المناسبة والترقي في مجال العمل وغيرها، وتؤكد بعض الأبحاث على أنه يحتل مرتبة هامة بين المشكلات الدراسية التي يعانيها التلاميذ، لذا فهو يحتاج إلى تشخيصه بدقة والتدخل لإيجاد حلول في التعامل معه، ولتحقيق هذه الغاية وجب فحص الجانب النظري لهذا المتغير، من أجل التعرف على هذا الأخير من حيث مفهومه ومكوناته، تصنيفاته؛ مصادره أهم النظريات التي فسرته للوصول في الأخير إلى اقتراح حلول أو أفكار تساهم في التخلص من هذه المشكلة(علاجه).

1- تعريف قلق الامتحان:

1-1 تعريف القلق:

- **لغة:** في معجم لسان العرب **لابن منظور**: يعرفه بأنه الانزعاج يقال بات قلقا وأقلقه غيره، وقلق الشيء قلقا فهو قلق ومقلاق وأقلق الشيء من مكانه وقلقه أي حركه والقلق ألا يستقر في مكان واحد فقد أقلقه فقلق **(ابن منضور، ب س، ص 154)**.
- **في المعجم المدرسي:** معني القلق بأنه هو الاضطراب والانزعاج وقلق قلقا أي لم يستقر على حال وأقلق الهم فلانا أي أزعجه **(ميخائيل، 2003، ص 13)**.
- **اصطلاحا:** يعرف على أنه حالة انفعالية غير سارة تعود في جزء منها للوراثة لكنها متعلمة في الغالب تترافق بالخشية والتوتر والتناقض والخوف من المجهول وعلى المستقبل وهذه الأمور لا مسوغ لها من الناحية الموضوعية لكن صاحبها يستجيب لها كما لو أنها تمثل خطرا ملحا أو مواقف يصعب مواجهتها **(الأحمد، 2001، ص 114)**.
- هو حالة من الاضطراب والتوتر الشامل يصيب الانسان نتيجة شعوره بالتهديد أو الخوف من عوامل غير محددة وغير واضحة **(عبد العالي، 2008، ص 386)**.
- ويفسر القلق على أنه حالة أو ظاهرة نفسية تحمل إشارة خطرة أو شعورا عاما غامضا بالتهديد موجها نحو الذات، وهذه الحالة تكون استجابة إلى خطر خارجي وإلى الخبرات التي يمر بها الفرد

ويتصف شعور الفرد وإحساسه بالغموض ويستجيب الفرد لهذه الحالة بردود فعل ومظاهر نفسية كالانقباض والضيق والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز، وفيزيولوجية كزيادة ضربات القلب والتعرق والارتجاف وفقد الشهية **(القيروتي ومسعود، 1999، ص 15)**.

وتختلف النظرة إلى القلق باختلاف المدارس والاتجاهات، وقد نجحت كل من نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم وكذلك النظرية المعرفية في تفسير القلق، وإلقاء الضوء على مختلف جوانبه النفسية والجسمية والإكلينيكية. **(أحمد، 1991، ص 339)**.

- والقلق كما يفسره أصحاب المدرسة التحليلية وعلى رأسهم فرويد بأنه إشارة للأنا لكي تقوم بعمل ضد ما يهددها، وكثير ما يكون المهدد هو الأفكار غير المقبولة، والتي عملت الأنا بالتعاون مع الأنا الأعلى على كبتها، وهي تقترب من منطقة الشعور والوعي، وتوشك على اختراق الدفاعات وعلى هذا تكون وظيفة القلق الأساسية هي الإنذار للأنا لكي تقوم بعمل نشاط معين يساعدها في الدفاع عن نفسها وإبعاد ما يهددها **(العناني، 2000، ص 115)**.
- والقلق كما يفسره أصحاب المدرسة السلوكية استجابة متعلمة سواء عن طريق الاقتران بين المثير الطبيعي (الذي يمثل خطرا للفرد)، وبين المثير الشرطي (الذي كان حياديا في الموقف)، ويكون قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الطبيعي **(كفافي وآخرون، 1990، ص 57)**.
- والقلق في الاتجاه المعرفي وخاصة كما يراه "**بيك**" يفسر في ضوء المعنى والتفسير للموقف أو الحدث أو الموضوع، ويفهم في ضوء الثلاثية المعرفية للأفكار السلبية عن الذات وعن الخبرات وعن المستقبل، والسبب في هذه الأفكار السلبية ممارسة الفرد للاستدلال الخاطئ، والمبالغة في التقييم والتهويل والتهوين وعزو الأحداث إلى الذات **(بيك، 2000، ص 166)**.
- ويفسر القلق في الاتجاه العقلاني الانفعالي الذي يمثله "**ألبرت إليس**" بأن التفكير والانفعال والسلوك أضلاع مثلث واحد، تصاحب بعضها بعضا تأثيرا وتأثرا، وأن التفكير غير العقلاني أو غير المنطقي هو الذي يولد القلق **(زهران، 2000، ص 72)**.

ويعتقد البعض أن القلق استجابة انفعالية عامة للمشقة، ولكن قد يكون القلق في ظل الظروف العادية مصدرا من مصادر الدافعية، ويقود السلوك ويوجهه نحو الهدف، والهدف في حالة القلق هو خفض مستوى القلق الناتج عن عدم إشباع الدوافع **(أحمد، 1991، ص 388)**.

ويعني هذا أن مستويات القلق المرتفعة جدا والمنخفضة جدا تعوق الأداء ومستوياته المتوسطة تيسر الأداء ومن الأهمية بمكان أن نشير إلى أن القلق ينقسم إلى حالة وسمة، حيث أشار محمد

نجيب "**عبد الرحيم**" **(1995)** أن "**كاتل**" أول من قدم هذين المصطلحين وقام "**سبيلبرجر**" بتطويرهما، وميزا "**كاتل**" و"**شاير**" **(1958)** بينهما، ولاحظ "**سبيلبرجر**" **(1966)** أن هناك خلطا بين القلق كحالة والقلق كسمة، وقدم تعريفا لكل منهما.

- الفرق بين القلق كحالة والقلق كسمة:

1- حالة القلق: يتحدث عنها البعض أحيانا باسم القلق كحالة، ويعرفه "**سبيلبرجر**" بأنه حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته، كموقف الامتحان أو الموت أو الحرب...الخ، فينشط جهازه العصبي الإرادي، ويشعر بالتوتر، ويستعد لمواجهة التهديد **(عبد الله، 1997، ص 120)**.

ويعرفه "**محمود**" **(1992)** بأنها حالة انفعالية مصحوبة بمشاعر التوتر والقلق مرتبطة بموقف معين تزول بزوال التغيرات التي تبعثه **(عيسى، 2001، ص 09)**.

أي أن حالة القلق عبارة عن ظرف موقفي بطبيعته، ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة، وأضاف "**محمد نجيب عبد الرحيم**" أن "**ليفييت**" عرف قلق الحالة بأنه حالة طارئة مؤقتة تكون نتيجة مثير تستثار بحضوره وتنتهي باختفائه **(العجمي، 1999، ص 27)**.

والمواقف التي يدركها الفرد على أنها مصدر تهديد تستثير حالة القلق لديه، ويتوقف مستوى حالة القلق على إدراك التهديد للمواقف **(كفافي وآخرون، 1990، ص 576)**.

وتختلف شدة هذه الحالة تبعا لما يستشعره كل فرد من درجة خطورة في الموقف الذي يواجهه **(القريطي، 1998، ص 133)**.

ومن الممكن أن تتغير حالة القلق في شدتها وتتقلب عبر الزمن، فهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة، وتتذبذب من وقت لآخر تبعا لتكرار المواقف العصبية التي يصادفها الفرد والتي يدركها على أنها شديدة التهديد أو الخطر، وتنخفض في مواقف الأمان **(أبو العلا، 1990، ص 15)**.

وعلى الرغم من أن حالة القلق تكون مؤقتة وسريعة الزوال غالبا، فإنها تتكرر وتعاود الفرد عندما تستثيرها منبهات ملائمة، وقد تبقى كذلك زمنا إضافيا إذا ما استمرت الظروف المثيرة لها **(زهران، 2000، ص 73)**.

وتمر حالة القلق بتتابع استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية حسب "**ألبرت إليس**"، فعند وجود مثير خارجي ضاغط، أو وجود إشارات داخلية يتم إدراكها وتقييمها معرفيا على أنها مصدر خطر يكون هناك رد فعل حالة القلق، ويسير في التتابع الآتي: ضغط - إدراك الخطر - رد فعل حالة القلق **(عبد الله، 1997، ص 147)**.

مما تقدم يتضح أن قلق الحالة يشير إلى أن القلق كحالة انفعالية مؤقتة تحدث أثناء مواجهة مجموعة معينة من المواقف في مجالات محددة، كموقف الامتحان والموت ومواجهة الجمهور وغير ذلك.

2- سمة القلق: يتحدث عنها البعض تحت اسم القلق كسمة، وقام "**سبيلبرجر**" و"**كاتل**" في الستينات بتوضيح مفهومه بأنه يعتبر من سمات الشخصية المزاجية وتدل على استعداد سلوكي كامن للقلق يكتسب في الطفولة ويظل ثابتا في حياة الفرد ويختلف مستواه من فرد لآخر حسب الاستعدادات الجينية والخبرات المؤلمة التي يتعرض لها **(آل مشرف، 2002، ص 169)**.

ويعرفه "**سبيلبرجر**" بأنه الفروق الفردية المستقرة نسبيا في الاستعداد للقلق، وهذا يرجع للاختلافات في الاستعداد لإدراك مدى أوسع من المواقف المثيرة على أنها مثيرة أو مهددة **(أبو العلا، 1990، ص 30)**.

ويعرف قلق السمة أيضا بأنه فروق ثابتة نسبيا في القابلية للقلق، ترجع إلى اختلافات بين الناس في نظرتهم إلى العالم المملوء بالعديد من المواقف المثيرة، التي تدرك كشيء خطر أو مهدد والاستجابة لمثل هذه التهديدات بحالة من القلق **(عبد الله، 1997، ص 121)**.

ويعرف كذلك بأنه سلوك مكتسب ومتعلم وثابت نسبيا فلا يختلف مستواه من موقف لآخر ولكن يختلف مستواه من فرد لآخر **(العجمي، 1999، ص 27)**.

وتشير سمة القلق إلى أساليب استجابية ثابتة نسبيا تميز شخصية الفرد عن شخصيات الآخرين **(إسماعيل، 1994، ص 50)**.

يتبين من هذه التعريفات أن قلق السمة يشار إليه على أنه سمة ثابتة نسبيا في الشخصية من حيث اختلاف الناس في درجة القلق، ووفقا لما اكتسبه كل منهم في طفولته من خبرات سابقة وبعبارة أخرى فهي استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا، ويعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية **(بدر، 1993،ص 08)**.

أي أن القلق المثار في هذه الحالة أقرب إلى أن يكون مرتبطا بشخصية الفرد منه إلى خصائص الموقف الذي حدث فيه القلق، ويترتب على ذلك أن التفاوت في درجة هذا القلق يرتبط بمستوى القلق عند الفرد كسمة شخصية.

والقلق كسمة هو الأكثر ارتباطا بالصحة النفسية، وهو الذي يتحدث عنه العلماء كعرض الاضطرابات العصابية **(كفافي وآخرون، 1990، ص 577)**.

ويعتبر الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق (كعصابيين ومضطربين نفسيا) بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم، وذلك على العكس من الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة في سمة القلق **(زهران، 2000، ص 74)**.

أي أن الأفراد ذوي سمة القلق العالية يدركون المواقف على أنها أكثر تهديدا من الأفراد ذوي سمة القلق المنخفض، ولقد أوضح "**سبيلبرجر**" **(1966)** أن سمة القلق لدى الأفراد تكون مرتفعة وحالة القلق مرتفعة أيضا في المواقف التي تمثل تهديدا لذات الفرد، والأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة تكون حالة القلق منخفضة لديهم تبعا لذلك **(أحمد، 1989، ص 77)**.

كما اتضح أن الفرد الذي لديه سمة القلق، يكون أكثر تنبها ووعيا من الآخرين لدرجة الخطر والتهديد الذي يستثير القلق **(كفافي وآخرون، 1990، ص 577)**.

1-1 تعريف قلق الامتحان:

- هو الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل الذي ينتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم **(يعقوب، 1995، ص 324)**.
- **تعريف "سبيلبيرجر" (1980):** هو سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل، وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بقلق الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته عن أداء الامتحان وكانت استجابته غير متزنة **(الشوربجي، ودانيال، 2001، ص 209)**.
- **تعريف "دوسيك" (1980):** هو شعور غير سار، أو حالة انفعالية تلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة، وتلك الحالة الانفعالية يجربها الفرد في الامتحانات الرسمية ومواقف التقييم الأخرى **(مرزوق، 1991، ص 95)**.
- **تعريف "ساراسون" (1980):** هو تلك الاستجابات الفيزيولوجية والسلوكية التي تحدث مرتبطة بتوقع الفشل **(كفافي وآخرون، 1990، ص 583)**.
- **تعريف "الجلالي" (1989):**هو حالة شعور الطالب بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطراب في الجوانب المعرفية والانفعالية، ويكون مصحوبا بأعراض فيزيولوجية ونفسية معينة قد تظهر عليه، أو يحس بها عند مواجهته لمواقف الامتحان أو تذكره لها، أو استثارة خبراته للمواقف الاختبارية **(دوكم، 1996، ص 10)**.

يتضح مما سبق أن قلق الامتحان هو حالة انفعالية تمر على التلميذ في الامتحانات العادية وخاصة الرسمية أو في مواقف الاختبارية أو التقييمية ويكون مصحوبا بأعراض فيزيولوجية (جسمية).

- يمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، ويمثل حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية فردية يمر بها التلميذ خلال الامتحان، وهي تحمل إشارة خطرة بالتهديد تتمثل في الخوف من الفشل أو الرسوب في الامتحان **(أبو زيتون، 1988، ص 2-3)**.

وتؤكد "**كلير فهيم**" **(1980)** تأثير أسلوب التربية الأسرية (التنشئة الاجتماعية)، حيث ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع حياة الطفل، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه، حيث يستخدم بعض الأولياء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثارا سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم **(الصفطي، 1995، ص 72)**.

فيتجه الطفل إلى تلبية مطالب والديه وتوقعاتهما نحوه خوفا من سلوكياتهما الرافضة لخبرة الفشل لديه، بعدها يبدأ الطفل بمقارنة تحصيله مع تحصيل الأطفال الآخرين مما يدفعه إلى زيادة التنافس والضغط حتى يصبح أداؤه أفضل من الآخرين، وهكذا تبدأ لديه مشكلة قلق الامتحان **(الحموري، 1995، ص 01)**.

ويؤكد أيضا "**ساراسون**" **(1957)** و"**جودري**" و"**سبيلبيرجر**" **(1971)** أن قلق الامتحان تثيره مواقف المدرسين بسبب تشابه المثيرات بين المدرسين والوالدين، فكل من الوالد والمدرس يمنح المكافأة والعقاب ويقيم الطفل أو التلميذ، لذا فعلاقة الطفل بالأسرة قبل المدرسة وبعدها، ونظرة الأسرة للتعلم ومستوى التحصيل الذي تتوقعه من الطفل، وكذلك علاقة التلميذ بالمعلم ومقدار السلطة التي تمارس عليه في المدرسة كل ذلك يؤثر على موقف التلميذ من الامتحان ومستوى تخوفه منه **(أبو زيتون، 1988، ص 03)**.

يتضح من التعاريف السابقة أن قلق الامتحان عبارة عن شكل خاص من القلق العام يعيشه التلميذ في وضعية الامتحان ويتصف بأنه:

- حالة انفعالية اتجاه الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم.
- إدراك للمواقف بأنها مهددة للفرد.

ويكون مصحوبا ب:

- انعدام الراحة النفسية وتوقع العقاب.

- الرغبة في الهروب من الموقف.
- الخوف والهم العظيم.
- ردود أفعال جسمية وفيزيولوجية.
- اضطراب في الجوانب المعرفية.

2- تصنيفات قلق الامتحان:

2-1- قلق الامتحان الميسر: وهو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ويسر أداء الامتحان، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير **(كفاني وأخرون، 1990، ص 581)**.

وحسب **جينا آرميندارير (1998):** فإن قلق الامتحان المعتدل مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسين الأداء في الامتحان **(الزهران، 2000، ص 98)**.

2-2- قلق الامتحان المعسر: هو قلق الامتحان المرتفع ذو الأثر السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة ويثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم ويربكه حيث يستعد للامتحان ويعسر أداءه.

ويلاحظ قلق الامتحان المرتفع يأثر سلبا في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان بمقارنة مع قلق الامتحان المعتدل الميسر**(الطيب ،1988، ص 11)**.

3- مكونات قلق الامتحان:

تتجه جهود عدد من الباحثين في الوقت الحاضر الى تحليل خبرة القلق بهدف فهم ومعرفة مكوناتها الأساسية وفي هذا الاتجاه أجريت دراسات عديدة مثل دراسة "**موريس ولبرت**" **(1967)** ودراسة "**سبيلبيرجر**" **(1966)** ودراسة "**سارسون**" **(1975)** ودراسة "**محمد عبد الطاهر الطيب**" **(1984)** لتوضيح مكونات التي يتكون منها قلق الامتحان حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات إلى أن قلق الامتحان يتكون من مكونات يمكن حصرها في:

3-1 المكون المعرفي: يعرفه "**سبيلبيرجر**" **(1980)** بأنه اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق والرسوب **(الطيب ،1988، ص 12)**.

وهو يشير إلى الانشغال المعرفي الذي يتداخل مع المهمة المطلوب أداءها في موقف الامتحان، حيث يفكر الطالب في عواقب النجاح والفشل او مقارنة ما يحصل عليه من درجات بما يمكن أن يحصل عليه

الاخرين أو الشعور بعدم الكفاءة وفقدان الثقة بالنفس وغيرها من الافكار التي لا صلة بها بموقف الامتحان ولذلك يكون تأثير الانزعاج على التحصيل الدراسي سلبيا نتيجة هذا الانشغال المعرفي **(الشعراوي، 1995، 06)**.

وتؤثر هذه التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الادراك السليم للموقف الاختباري والتفكير الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة فيستغرقه الانشغال بالذات والشك في مقدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير **(القريطي، 1998، 121)**.

ويذكر "**أحمد عبد الخالق**"، و"**مايسة النيال**" **(1990)** أن التلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع تعاق معلوماتهم في مواقف الامتحانات في الوقت الذي يستطيعون استرجاعها بسهولة ويسر عندما يبتعدون عن مواقف الامتحانات وأن انخفاض تحصيل هؤلاء التلاميذ يرجع الى تأثير التداخل المعرفي مما يصعب العمليات العقلية لدى هؤلاء التلاميذ فيشوبها التشويه والاضطراب **(الشعراوي، 1993، ص 06)**.

3-2 المكون الانفعالي: يعرفه "**سبيلبيرجر**" **(1980)** أنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة الضغط التقويمي **(الهواري، والشناوي،1987، ص 179)**.

فيشير مكون الانفعالية إلى الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناتجة عن إثارة تلقائية والتي هي عبارة عن احساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم **(الطواب، 1992، ص 153)**.

ويتفق كل من "**سارسون**" **(1960)** و"**فهمي**" **(1967)** و "**زهران**" **(1974)** أن للقلق أعراض متنوعة منها الأعراض الانفعالية التي تتمثل في الشعور بالضيق والنرفزة من الامتحان وانتظار نتيجة الامتحان بتخوف وعدم الرضا عن النفس والشعور بالتقليل من الذات والاحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب والخوف الذي يصل إلى درجة الفزع وضعف القدرة على العمل والانجاز **(أبو زيتون، 1988، 05)**.

والجانب الانفعالي يؤثر في جميع الجوانب خاصة الجانب المعرفي بحيث المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيف وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال وتشتت الانتباه، وهذا يعني أن الحالة الانفعالية التي يمر بها التلاميذ تؤثر على الناحية المعرفية لهم بحيث تتداخل في تركيزهم فتشتت انتباههم أثناء القيام بمهام الامتحان وينعكس ذلك على أدائهم في الامتحان **(شريف، 1995، ص 192)**.

3-3 المكون الفيزيولوجي: يتمثل فيما يترتب عن حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية عديدة منها ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية؛ زيادة معدل ضربات القلب؛ سرعة التنفس والعرق ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل: ارتعاش الايادي، الغثيان؛ ألام في الأكتاف والظهر والرقبة جفاف الفم وارتباك المعدة ...الخ **(القريطي، 1998، ص 112).**

3-4 المكون السلوكي: يتمثل في انخفاض مستوى مهارات الاستذكار متمثلا في عدم الاستغلال الجيد لوقت الدراسة، قصور في تدوين الملاحظات وإدارة الوقت والاستعداد الجيد لامتحان وكذلك نقص مهارات أداء الامتحان **(محمد، 2007، ص 83).**

والملاحظ أن هذه المكونات متداخلة فيما بينها ويؤثر كل واحد على الأخر فبإدراك الفرد لامتحان كموقف محدد له وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي وتظهر أعراض عضوية مثل الارتعاش، الغثيان، ويؤثر هذا على الأداء ولا يوجد عوامل أخرى قد يكون لها السبب في قلق الامتحان غير العوامل المرتبطة بالاستعداد لامتحان.

4- مصادر قلق الامتحان:

تعددت مصادر قلق الامتحان لدى التلاميذ وفقا للظروف النفسية والاجتماعية والدراسية التي يعيشها والتي يعود بعضها للتلميذ نفسه والأخر لأسرة والموقف التعليمي وغيرها ويمكن ايجازها في الآتي:

4-1- الطالب : وتتمثل في:

- شعور التلميذ بالذنب بسبب الإهمال الدراسي ونقص الاستعداد للامتحان قد يؤدي إلى الشعور بالقلق من الامتحان.
- عجز التلميذ عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وامكاناته قد يعرضه للشعور بالنقص وخيبة الأمل.
- الخبرة السابقة (الرسوب في امتحان سابق).
- نقص معرفة التلميذ بالمادة الدراسية فعدم استذكار التلميذ للمادة بصورة جيدة يزعزع ثقته بنفسه.
- التعلم الاجتماعي من الأخرين حيث أن التلميذ قد يكتسب سلوك قلق الامتحان تقليدا ومحاكاة الشخصية القلقة لأنها تحمل سمة القلق فمن المرجح أن يزيد قلق الامتحان عندها أكثر من غيرها.
- تكرار الغيابات وعدم انجازه للمهام المطلوبة منه
- المشكلات الفيزيقية(الضوضاء، انطفاء الكهرباء،...) التي يواجهها التلميذ أثناء عملية الاستذكار **(المخلافي، 2008، ص 131).**

4-2 الأسرة:

- الظروف الأسرية ومحاولة الأسرة إرغام التلميذ على استذكار المتواصل وتخويفه من الامتحانات.
- ارتفاع مستوى طموحات الآباء الذين يرغبون في تحقيقها من خلال أبناءهم والتي لا تتناسب مع قدراتهم العقلية الأمر الذي قد يؤدي إلى شعورهم بالعجز أو بالخوف من عدم تحقيقها **(عبد ربه، 2008، ص 41)**.
- قد يؤدي تحذير الآباء المستمر من الفشل في الامتحانات أو التهديد بالعقاب إلى فقد التلميذ الثقة بنفسه.
- زيادة عدد مشتتات الانتباه داخل المنزل بسبب ضيق السكن وعدم وجود المكان المناسب لاستذكار وزيادة عدد أفراد الأسرة.
- الأهمية التي يعطيها المجتمع لقيمة النجاح ومصير التلميذ في الامتحانات التي تمثل نقطة تحول في حياته الدراسية.

4-3 الموقف التعليمي:

- الأساتذة: يقوم بعض الأساتذة في إثارة قلق الامتحان لدى التلاميذ من خلال تخويفهم بصعوبة الأسئلة، أضف إلى ذلك تقصير الكثير منهم في توفير المناخ التعليمي الملائم، وعدم تزويد التلميذ بالمهارات التي تساعده على زيادة التحصيل وأداء الامتحان دون قلق.
- المادة الدراسية وطريقة التدريس: قد تكون المادة الدراسية صعبة وفوق مستوى فهم التلميذ أو طويلة لا يستطيع التلميذ السيطرة عليها أو الطريقة غير ملائمة التي يعرض بها الاستاذ هذه المادة **(عزة، 1999، ص 131- 132)**.
- نقص التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: نتيجة لعدم الاعتماد على اختبارات الذكاء والاستعدادات الخاصة والميول لانتقاء التلاميذ المناسبين للتخصصات الدراسية بمل يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم **(المخلافي، 2008، ص 27)**.

5- عوامل وأسباب قلق الامتحان:

5-1 المستوى الاقتصادي والاجتماعي: يتأثر قلق الامتحان بالمستويات الاقتصادية والاجتماعية لأفراد فقد أكدت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم على مقياس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من مستويات اقتصادية عليا **(شعيب، 1987، ص 278)**.

ويتفق ما سبق مع ما توصل إليه "**علي شعيب**" **(1987)** عن قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات ومن أمثلتها المستوى الاقتصادي والاجتماعي ووجد أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أي أن التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفضة يحصلون على درجات عالية في قلق الامتحان ويفسر هذا على أن الأسر الفقيرة لا تتمتع بالاستقرار المادي والمعنوي مما يجعلها تدفع أولادها الى التعليم دفعا مما ينعكس على نفسيتهم، كما أنها تفتقر إلى منهجية تنظيم أوقات المذاكرة لأبنائها كما توصل إلى أن الأم الأمية تساهم في زيادة قلق الامتحان وذلك لأنها غير مؤهلة علميا و وظيفيا **(شعيب، 1987، ص 296)**.

5-2 المستوى الدراسي: لقد أكدت الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ولكن يزداد مستواه أكثر بعد تقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وادراك التلميذ لمسؤولياته حيث تشير دراسة "**هيل**" **(1972)** أنه يبدأ ظهور قلق الامتحان في الصف الثاني ابتدائي ثم يتزايد تدريجيا سنة بعد أخرى **(مغاوري، 1991، ص 94)**.

وقد حاول بعض الباحثين دراسة القلق في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وبيان الفروق في مستوى قلق الامتحان بين هذه المستويات ومن الدراسات الحديثة في هذا ما قام به "**محمود محمود**" **(1992)** الذي هدف من خلال دراسته الى محاولة التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب ثم بيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى **(حداد، 2001، ص 128)**.

5-3 التخصص الدراسي: تشير بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى القلق الامتحان حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان ومن أهمها دراسة "**علي شعيب**" **(1987)** التي تهدف الى معرفة الفروق بين أفراد القسمين الأدبي والعلمي فتوصل إلى ان التخصص الدراسي علمي أدبي يساهم في التنبؤ بدرجة قلق الامتحان لصالح التخصص العلمي فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه الأصعب من نظيره في الشعب الأدبية **(شعيب، 1987، ص 310)**.

5-4 الذكاء: يبدو أن مستوى قلق الامتحان يتحدد حسب درجة الذكاء حيث يبين نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط سلبي بين قلق الامتحان والذكاء ومن أهمها ما توصلت إليه دراسة "**فيشر**" و"**أووري**" **(1973)** من نتائج تتمثل في انخفاض قدرات التلاميذ في حال ارتفاع قلق الامتحان **(أحمد، 1989، ص 78)**.

5-5 الجنس: أثبتت العديد من الدراسات وجود الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان ولكن هناك من يرجع هذه الفروق إلى طبيعة تكوين الجنسين و خصائصها بمعنى أن الاناث أكثر ارادة في الاستجابة بنعم على مقياس قلق الامتحان أم الذكور فأقل استجابة ويجدون صعوبة في الاعتراف بالقلق لأنهم يرون أنه يضعف ويقلل من ذكورتهم **(مغاوري، 1991، ص 98)**.

5-6 الفشل الدراسي: لقد بينت بعض الأبحاث أن قلق الامتحان يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي الذي يؤدي إلى تكرار السنة الدراسية أو التسرب الدراسي وهذا ما أكدت "**الافلان**" و"**مانستيد**" **(1983)** بقولهم أن قلق الامتحان يرتبط بخبرة الفشل في حياة التلميذ وتكرار مرات الفشل **(حداد، 2001، ص 119)**.

6- سمات وخصائص ذوي قلق الامتحان المرتفع:

إن الدراسات التي قام بها الباحثون حول قلق الامتحان، توصلت النتائج يمكن من خلالها وصف الأفراد ذوي القلق المرتفع، حيث يوصف الأفراد المصابون بقلق الامتحان بأنهم أولئك الأفراد الذين يعرفون ويفهمون المادة المتضمنة في الاختبار والمتمثلة في المحتوى المشمول به، ولكن بسبب القلق فإنهم يكونون غير قادرين على عرض هذه المعرفة في الموقف الاختباري.

ويلخص "**باوتن**" و"**توسي**" **(1983)** نتائج عدد من الدراسات في هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يقضون كثيرا من وقتهم قبل وخلال الاختبار وهم:

- منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين.
- يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار.
- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية.
- يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير.
- تنتابهم ردود أفعال واضطرابات فيزيولوجية مختلفة.

وينتج عن هذا كله نوبات من الاضطراب أو الهيجان الانفعالي، الأمر الذي يعيق التركيز والانتباه لمهمة الإجابة على أسئلة الامتحان، ويؤدي بالتالي إلى ضعف الأداء **(فرح وآخرون، 1993، ص 27)**.

وقد حاول "**ديبيريو**" **(1984)** أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان، وتوصل إلى أنهم يتصفون ب:

- ارتفاع القلق العام (قلق السمة).

- عدم الاستقرار العاطفي.
- شديدي الحساسية.
- أكثر انطوائية
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد **(شعيب، 1987، ص 302)**.

ويرى "**سارسون**" **(1980)** أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الامتحان يتصفون بمجموعة من الخصائص هي:

- ينظر الفرد إلى الموقف الاختباري على أنه موقف صعب، ويتضمن عناصر التهديد له والتحدي لقدراته.
- يرى الفرد أنه غير كفء أو غير قادر على أن يقوم بما ينبغي أن يقوم به في الموقف أو أن أداءه ليس في المستوى المطلوب.
- يركز الفرد على العواقب الوخيمة المترتبة على عدم الكفاءة في الأداء بدلا من التركيز على الأداء وتحسينه.
- شعور الفرد القوي بعدم الرضا، وهذا يؤثر تأثيرا سلبيا على أدائه وقيامه بمتطلبات الموقف.
- يتوقع الفرد الفشل، كما يتوقع انخفاض تقدير الآخرين واحترامهم له **(كفافي وآخرون، 1990، ص 583)**.

ويرى "**سبيلبيرجر**" **(1980)** أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يتميزون ب:

- يتميزون بنظام محدود لتحليل المعلومات.
- هم أكثر صلابة وأقل عمقا مقارنة بمنخفضي القلق.
- يدركون المواقف الاختبارية على أنها مهددة للشخصية.
- غالبا ما يكونوا متوترين في مواقف الامتحان.
- استقلالهم الذاتي في حالة سلبية.
- يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان **(الطيب، 1988، ص 11)**.

ويحدد "**سارسون**" **(1990)** مجموعة من المظاهر التي تميز الأفراد الذين يعانون من قلق الامتحان وهي:

- يرون صعوبة وتحدي وتهديد فيما يتعرضون له من مواقف.

- يرون أنفسهم غير كفؤ في أداء المهام.
- يركزون على نتائج الفشل.
- ينشغلون بأفكار تتعلق بالذات تعوق النشاط المعرفي المتعلق بالمهمة.
- يتوقعون الفشل وفقدان تقدير الذات **(محمد، 2007، ص 74)**.

وقد بين "**ماندلر**" **(1968)** أن مرتفعي القلق لهم ميكانيزمات قليلة لمقاومة العجز أو التهديد، وهم دائما في مواجهة عالم لا يملكون فيه سلوكيات لكبت أو اجتناب التهديد والعجز، وهذا يبين أن أساليب المقاومة عندهم ضعيفة، إضافة إلى أنهم أثناء الامتحان إذا استعملوا أساليب المواجهة، فإنها في أغلبها من النوع التعجيزي **(الطيب، 1988، ص 08)**.

ويشير "**تيبيك**" و"**جانز**" **(1988)** إلى أن ذوي القلق المرتفع يغلب عليهم التفكير السلبي أثناء أدائهم للامتحان، ويجعلهم يركزون على خوفهم بدل أدائهم، ومن بين تلك الأفكار السلبية التي يرددها التلاميذ، وتؤدي إلى فشلهم الدراسي على الرغم من أنهم بإمكانهم اكتساب مؤهلات دراسية تمكنهم من النجاح وهي:

- لا يمكنني القيام بهذا الامتحان.
- أنا لست مستعد كفاية.
- الأستاذ يراقبني.
- الجميع أنهى قبلي.

وأضاف "**جمال العيسوي**" و"**حسن**" **(1996)** إلى ذلك بعض الصفات وهي أنهم يقضون وقتا كبيرا في التفكير في الامتحان مقابل وقت أقل في التحضير له، وهم أكثر تغيبا عن الدروس.

ووجد "**فاموز**" **(1993)** أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يميلون إلى نسب الفشل والنجاح إلى عوامل خارجية، مما يجعلهم ذوي مركز تحكم خارجي **(حداد، 2001، ص 100)**.

7- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد حاولت كثير من النظريات الحديثة تفسير الانجاز السيئ المرتبط بالقلق العالي في الامتحان وتناولت هذا الموضوع من عدة جوانب لدراسة تأثيره على مستوى أداء الفرد، وتتمثل هذه النظريات فيما يلي:

7-1 نظرية التداخل: نتيجة لبحوث "**ماندلر**" و"**ساراسون**" **(1952)**، و"**ساراسون**" وآخرون **(1972)**، **(1980)** و"**واين**" **(1971)**، **(1980)** قامت نظرية قلق الامتحان بصفة أساسية على نموذج

التداخل، ورأت أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى، حيث ينتج القلق العالي من استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل: عدم التركيز، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة نحو الذات، التي تتنافس وتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورية للانجاز الطيب في الموقف الاختباري **(الهواري والشناوي، 1987، ص 175)**.

إن الآثار السيئة لقلق الامتحانات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه، إذ يرى "**واين**" أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر.

ووفقا لوجهة نظر "**واين**" فإن الانتباه في موقف الامتحان موزع بين استجابات مرتبطة بالمهمة في الموقف الاختياري، واستجابات غير مرتبطة بالمهمة وهي استجابات القلق، ففي حالة الأفراد ذوي المستويات العالية من قلق الامتحان تخصص كمية كبيرة من الانتباه إلى الاستجابات غير المرتبطة بالمهام المطلوبة، تاركين كمية قليلة من الاستجابات المرتبطة بالمهام ذاتها، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى خفض الانجاز الأكاديمي عند هؤلاء التلاميذ **(الطواب، 1992، ص 154-155)**.

وبالتالي فنموذج التداخل يفترض أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث في موقف الامتحان نفسه، أي أن القلق في أثناء الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ على أن التلميذ على أن يسترجع المعلومات المعروفة له ويستخدمها بطريقة جيدة. والتعامل مع قلق الامتحان حسب هذه النظرية كما يراها "**لازروس**" و"**ديلونجس**" **(1983)** تتمثل في أنه ما إن يتعرض التلميذ لموقف امتحان حتى يقوم بعملية تقدير معرفي سلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان **(بدوي، 2001، ص 161)**.

وقد قامت درايات كثيرة من مثلها دراسات "**موريس**" و "**ليبرت**" **(1970)** وأيدت النتائج المتوصل إليها هذه النظرية **(الهواري والشناوي، 1987، ص 175)**.

7-2 نظرية تجهيز المعلومات: وفقا لهذه النظرية يعود قلق الامتحان العالي لدى التلاميذ حسب "**بنجامين**" وزملائه **(1981)** إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات "**التشفير**"، أو تنظيم المعلومات أو استدعائها في موقف الامتحان **(الطواب، 1992، ص 155)**.

وقد حاول كل من "**بنجامين**" و"**مكشين**" و"**لين**" **(1987)** التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان بطريقة مباشرة، وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة، وقد أشارت هذه الدراسة أن التلاميذ ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بالتلاميذ الآخرين ذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم هذه المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بينت النتائج أن التنظيم السيئ يرتبط بالانجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الانجاز الأكاديمي السيئ عند التلاميذ ذوي القلق المرتفع في الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها **(الطواب، 1992، ص 157)**.

3-7 نظرية القلق الدافع: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس الدوافع المرتبطة بموقف الامتحان وتعمل على أساس حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، وقد تؤدي في النهاية إلى الأداء المرتفع، وبهذا يعمل القلق كدافع وظيفته اسثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، ويدعم هذا النموذج وجهة نظر "**تايلو**" و"**سبنس**" التي تقوم على أساس أن للقلق خاصية الدفع الذي يوجه السلوك ويدفع الفرد والنشاط **(الصفطي، 1995، ص 75)**.

وأكد "**تايلو**" و"**سبنس**" في نظريتهما أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة **(مرسي، 1982، ص 159)**.

وهذا يعني أن هناك ربط بين الدافع الذي يدفع الشخص للعمل والنشاط والقلق، أي أن الانسان عندما يكون في موقف اختباري يشعر بالقلق الذي يحفز على إنجاز مهامه بنجاح **(إسماعيل، 1994، ص 52)**.

وقد أجريت دراسات كثيرة على علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء، وفسر الباحثون هذه العلاقة في ضوء نظرية "**هيل**" لخفض الدافع، وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق، وفسر هذه العلاقة بنظرية "**هيب**" في علاقة الدافع بالأداء والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الأوسط **(مرسي، 1982، ص 160)**.

4-7 نظرية القلق المعوّق: تفسر هذه النظرية قلق الامتحان على أساس أن شعور التلميذ بالقلق يجعله ينشغل بقلقه أكثر من انشغاله بالإجابة عن أسئلة الامتحان فيحصل على درجات منخفضة **(مرسي، 1982، ص 159).**

والقلق حسب هذا النموذج يعمل كمعوّق لسلوك التلميذ حيث أن الانشغال قد يثير استجابات مناسبة أو غير مناسبة لموقف الامتحان، وقد يؤدي هذا إلى انخفاض مستوى أداء التلميذ، ويستند هذا النموذج إلى وجهة نظر "**تشايلد**" التي تقوم على أن القلق كحافز في موقف العمل، وقد يثير استجابات ملائمة للعمل أو استجابات لا علاقة لها بالعمل **(الصفطي، 1995، ص 75).**

وقد أجريت دراسات كثيرة عن علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، ومن أمثلتها: دراسة "**برود**" و"**هيرست**" ودراسة "**مونتاكو**" وأشارت نتائجها إلى أن القلق يعوّق التحصيل في الامتحان، وكلما كانت المهمة صعبة كلما زاد القلق وأعاق التلميذ على أدائها **(مرسي، 1982، ص 160).**

من خلال عرض النظريات يتضح وجود تعارض قائم بينها، فكل واحدة تركز على جانب معين وتهمل الجوانب الأخرى، فنظرية التداخل تركز على القلق في علاقته مع الانتباه، أم الثانية تركز على علاقة القلق بتجهيز المعلومات، وأما بالنسبة للثالثة ففسرت القلق كدافع للأداء والانجاز، والأخيرة رأت أن القلق كمعوّق للأداء خاصة في المهمات الصعبة، إلا أن الحقيقة تكمن في أن مجموع هذه النظريات مكملة لبعضها البعض في تفسير قلق الامتحان الذي يعتبر دافعا عندما يكون معتدلا ومتوسطا، ويكون معوّقا إذا كان مرتفعا، حيث يحدث تداخل بين التقييم السلبي للذات وموقف الامتحان وبين أداء المهمة فيشتت الانتباه وينعدم التركيز ويحدث الفشل في أداء المهمة، بالإضافة إلى العادات الدراسية السيئة والتي تؤدي بدورها إلى قصور في تعلم المعلومات وتنظيمها ومراجعتها واستدعائها في موقف الامتحان.

8-علاج قلق الامتحان:

هناك مجموعة من الأساليب النفسية الخاصة بعلاج قلقل الامتحان، فمعظم الأساليب التي تعمل على تخفيف قلق الامتحان عند التلميذ مبنية على النظرية السلوكية (مثير- استجابة)، فهذه الأساليب تعمل على كف استجابة القلق التي يثيرها الامتحان، ولقد صنف "**فيري**" **(1982)** هذه الأساليب النفية إلى ثلاثة أساليب: - تقنية الاسترخاء. - التحليل النفسي. العلاج السلوكي.

يعتمد العلاج السلوكي على نظرية التعلم، ويهدف إلى تغيير السلوك غير المرغوب فيه بتعليم عادات سلوكية جديدة، وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها التدريب على إثبات الذات...إلخ **(أحمد عبد الخالق، 1994، ص15)**.

وهناك عدة أساليب علاجية تندرج تحت هذا الاتجاه، نجد منها التدريب على إثبات الذات....إلخ.

ولقد أشار "**سبيلبيرجر**" إلى أن خفض القلق عند التلميذ أصبح من الاهتمامات الأساسية للباحثين بعدما كانوا مهتمين فقط بدراسة تأثير القلق في الأداء الأكاديمي لأن خفض القلق يحسن الأداء، كما أضاف "**سبيلبيرجر**" إلى البرامج التدريبية التي تعمل على خفض درجة القلق هي تلك البرامج التي تتضمن التدريب على الاسترخاء، الإرشاد المدرسي...إلخ، بالإضافة إلى العلاج المعرفي الذي مفاده البحث عن الأفكار والمعتقدات السلبية التي تدور في ذهنه أثناء وضعية الامتحان ومناقشتها منطقيا والعمل على إثبات أنها أفكار خاطئة **(Spielberger, 1972, p08)**.

يرى "**أبو ملوح**" أن هناك مجموعة من الأفكار بإمكانها أن تساعد قليلا من التخفيف من قلق الامتحان:

- لا تكثر من شرب المثيرات قبل الامتحان لأنها تزيد الاجهاد.
- تجنب الأكل على الأقل ساعتين قبل الامتحان ويفضل تناول وجبة خفيفة لأنه حين تناول وجبة كاملة يندفع الدم من الدماغ إلى الجهاز الهضمي وهذا يبطئ المقدرة على استرجاع المعلومات.
- ارتدي ملابس مريحة لأنها تشعرك بالراحة أثناء عملية الامتحان.
- جهز نفسك للامتحان وعندما تشعر بالتوتر، خذ قسطا من الراحة، أغمض عينيك مرة أخرى.
- اقرأ الإرشادات والأسئلة بدقة، اقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون.
- أدر وقت الامتحان بحكمة، أنظر إلى كل اختبار ثم قم بإعداد إستراتيجيتك الهجومية وحدد أي الأسئلة التي ستبدأ بها.
- ابحث عن مفاتيح الأسئلة، دائما يكون هناك لمحات عن الاجابة **(أبو شعيرة، 2010، ص 55)**.

خلاصة:

يتضح مما سبق عرضه في هذا الفصل أن قلق الامتحان يعد من المشاكل الشائعة في الوسط المدرسي، سواء في التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وهو كأي مشكلة لديه أسباب ومظاهر (فيزيولوجية، نفسية) تمنع التلميذ من تقدمه في مساره الدراسي وتحدّ من تحصيله الأكاديمي ومن هذه المظاهر الغثيان، التوتر؛ تصبب العرق؛ ارتعاش في اليدين؛ نقص الثقة في النفس والارتباك؛ الخوف العصبية...إلخ، وله جانبين أحدهما إيجابي ومحفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل، والجانب الآخر سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه، وهنا يكمن دور مستشار التوجيه المدرسي أو الأخصائي النفساني المدرسي في تحويل ذلك الجانب السلبي إلى جانب إيجابي باستعمال التقنيات والفنيات اللازمة لحل تلك المشكلة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة

- تمهيد.

01- منهج الدراسة.

02- مجتمع الدراسة وعينتها.

03- حدود الدراسة.

04- أدوات الدراسة.

05- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

06- الأساليب الإحصائية.

- خلاصة.

تمهيد:

حتى يكون البحث أكثر تكاملا لابد من تعزيز الجانب النظري بجانب تطبيقي من شأنه توضيح ما جاء في الدراسة النظرية، حيث يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة المستقاة من الميدان، وذلك انطلاقا من تحديد منهج الدراسة وحدودها وأدواتها والاساليب الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

- **تعريف المنهج:** هو الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود، وأن وظيفته في العلوم الاجتماعية اكتشاف المبادئ التي تنظم الظواهر الاجتماعية والتربوية والإنسانية بصفة عامة وتؤدي إلى حدوثها حتى يمكن في ضوئها تفسيرها وضبط نتائجها **(أبو شعيرة، 2010، ص 18)**.

ومما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها **(بوحوش والذنيبات، 1995، ص 134)**.

ويقصد بالمنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا لتزويد ميدان التخصص بالمعلومات الأساسية التي تصف الظاهرة؛ الأمر الذي يمهد الطريق لمزيد من التعمق بدراستها، وذلك بهدف التنبؤ بها وضبطها والتحكم فيها، ويكون وصف هذه الظواهر إما كيفيا أو نوعيا باستخدام الكلمات أو قد يكون كميا باستخدام الأرقام، أو كلاهما، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها **(البطش وأبو زينة، 2007، ص 24)**.

ويقصد به كذلك المنهج الذي يستخدم للكشف عن الظاهرة، أو الكشف عن أراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم للوقوف على قضية محددة تتعلق بجماعة أو فئة معينة **(عبد الهادئ، 2006، ص 96)**.

وقد اعتمدت في هذه دراسة على المنهج الوصفي، لكونه الأكثر استخداما في العلوم الاجتماعية والإنسانية، لكونه المنهج الأنسب لهذه الدراسة، التي صلب موضوعها العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية برج بوعريريج، ويتم بواسطته استخلاص النتائج واختبار صحة فرضيات الدراسة.

2- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** كان مقررا إجراء الدراسة في متوسطة "مولود قاسم نايت بلقاسم" بولاية برج بوعريريج.
- **الحدود الزمانية:** كان مقررا إجراء الدراسة خلال شهر مارس 2020.
- **الحدود البشرية:** كان من المقرر إجراء الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط في متوسطة "مولود قاسم نايت بلقاسم" ببرج بوعريريج.

3- مجتمع الدراسة وعينتها:

3-1 مجتمع الدراسة: لقد كان من المقرر أن يكون مجتمع الدراسة متكوّن من تلاميذ متوسّطة مولود قاسم نايت بلقاسم بولاية برج بوعريريج، ولكن بسبب انتشار فيروس كورونا تم اصدار قرار بغلق كل من المدارس والمتوسّطات والثانويات مما تعذر تطبيق الدراسة ميدانيا.

3-2 تعريف العينة: هي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع الدراسة على أسس علمية ولها أشكال مختلفة بناء على نوعية وظروف الدراسة، لتسهيل البحث العلمي **(مصباح، 2008، ص 211).**

وتتكون عينة الدراسة الحالية من **(156)** تلميذا وتلميذة بمتوسّطة "مولود قاسم نايت بلقاسم" حيث تم اختيار العينة بطريقة قصدية، لأن تلاميذ الرابعة متوسّط الأكثر عرضة للخوف والقلق من امتحان شهادة التعليم المتوسّط.

الجدول رقم(01) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	ذكور	إناث
العدد	85	71
النسبة المؤوية	%54	%46
المجموع	156	

يظهر من خلال الجدول رقم (01) أن عدد التلاميذ الذين يزاولون السنة الرابعة متوسط في مؤسسة "مولود قاسم نايت بلقاسم" ببرج بوعريريج هو 156 تلميذا وكان عدد الذكور في ذات المتوسطة هو 85 فردا أي ما يمثل نسبة 54%، وعدد التلاميذ الإناث هو 71 فردا ما يمثل نسبة 46%.

4- أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في مقياسين، الأول يقيس المعاملة الوالدية والثاني يقيس قلق الامتحان اللذين إتصفا بصدق وثبات عاليين في البيئة الجزائرية وفيما يلي وصف لكل أداة.

4-1 مقياس آمبو " Embo " لأساليب المعاملة الوالدية:

وضع هذا المقياس "**بيرس وزملاؤه**" لقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وليس كما يصفها الوالدان في سنة **(1980)**، ووضعت الحروف الأولى من اسم الاختبار باللغة السويدية "Egna uppfostram barndoms minnenaw" وتم ترجمته إلى اللغة العربية من طرف "**محمد السيد عبد الرحمان**" و"**ماهر مصطفى المغرب**" إذ يعتبر هذا الاختبار من أنسب المقاييس عند دراسة العلاقة بين معاملة الوالدين والأبناء، ويقيس هذا الاختبار **(14)** بعدا مميزة لأساليب التربية عند الوالدين، وذلك لكل من الأب والأم على حدى ومجموع عدد بنوده **(75)** بندا موزعة توزيعا عشوائيا وهي: الإيذاء الجسدي، الحرمان؛ القسوة؛ الإذلال ؛الرفض؛ الحماية الزائدة؛ التدخل الزائد ؛التسامح ؛التعاطف الوالدي ؛التوجيه للأفضل؛ الإشعار بالذنب؛ التشجيع؛ تفضيل الإخوة (النبذ) ؛التدليل.

- **طريقة التصحيح:** يصحح هذا الاختبار كما يلي: **دائما** (03) درجات، **أحيانا** (02) درجتين؛ **نادرا** (01) درجة واحدة ؛**أبدا** (0) صفر ؛والجدول الآتي يوضح أسماء الأبعاد الفرعية لاختبار "**آمبو**" وعدد البنود الخاصة بكل بعد وأرقامه. **(ريال، 2004، ص101-103).**

جدول رقم (02) يوضح أبعاد مقياس "آمبو" لأساليب المعاملة الوالدية.

الرقم	البعد	عدد البنود الخاصة بكل بعد	أرقام البنود الخاصة بكل بعد فرعي
01	الإيذاء الجسدي	05	61-58-43-21-11
02	الحرمان	06	70-45-39-28-24-8
03	القسوة	06	57-56-50-22-12-6
04	الإذلال	05	64-52-32-26-17
05	الرفض	05	62-25-13-5-4
06	الحماية الزائدة	06	66-59-51-20-18-16

07	**التدخل الزائد**	05	63-53-41-33-1
08	**التسامح**	05	75-68-55-37-9
09	**التعاطف الوالدي**	05	74-67-38-36-2
10	**التوجيه للأفضل**	05	71-47-35-29-7
11	**الإشعار بالذنب**	06	48-46-44-40-34-23
12	**التشجيع**	05	60-43-42-30-19
13	**تفضيل الإخوة**	05	65-54-31-15-14
14	**التدليل**	06	73-62-27-10-3

(دريبين، 2013، ص 97).

يوضح الجدول رقم (02) أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية "**لآمبو**" سنة **(1980)**، وهي كالآتي: الإيذاء الجسدي، الحرمان؛ القسوة؛ الإذلال؛ الرفض؛ الحماية الزائدة؛ التدخل الزائد؛ التسامح؛ التعاطف الوالدي؛ التوجيه للأفضل؛ الإشعار بالذنب؛ التشجيع؛ تفضيل الإخوة؛ التدليل.

4-2 مقياس قلق الامتحان ل"محمد حامد زهران" (1999):

أعدّه محمد حامد زهران لقياس قلق الامتحان، يتكون من **(93)** فقرة (بند) موزعة على **(06)** أبعاد وهي:

جدول رقم (03) يبين أبعاد مقياس قلق الامتحان "لمحمد حامد زهران" (1999).

الأبعاد	العبارات
رهبة الامتحان	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26.
ارتباك الامتحان	27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45.
توتر أداء الامتحان	46-47-48-49-50-51-52-53-54-55-56-57-58-59-60.
انزعاج الامتحان	61-62-63-64-65-66-67-68-69-70-71-72.
نقص الامتحان	73-74-75-76-77-78-79-80-81-82-83-84-85-86.
اضطراب أخذ الامتحان	87-89-88-90-91-92-93.

(رحالي، 2015، ص118).

يوضح الجدول رقم (03) أبعاد مقياس قلق الامتحان ل"**محمد حامد زهران**" سنة **(2000)** حيث تضمن هذا المقياس 06 أبعاد وهي كالآتي: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان؛ توتر أداء الامتحان؛ انزعاج الامتحان؛ نقص الامتحان؛ اضطراب أخذ الامتحان.

- **طريقة تصحيح مقياس قلق الامتحان:** يصحح هذا الاختبار كما يلي: **غالبا** (03) درجات، **أحيانا** (02) درجتين، **نادرا** (01) درجة واحدة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي للمقياس ما بين **279** درجة لمن لديه قلق الامتحان مرتفع و**93** درجة لمن لديه قلق امتحان منخفض.

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

5-1 الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية ل "آمبو" سنة (1980):

5-1-1 مميزات المقياس: يعد هذا المقياس واحداً من أكفاء الأدوات لقياس الأبعاد الأساسية لمعاملة الوالدين من المواقف المختلفة مع البناء. من أهم مزايا بنود هذا المقياس أنها تصنف أنواعاً من السلوك المملوس للأبناء من خلال معامله (الآباء-الأمهات) ويسهل على الأبناء ملاحظة. يمكن للفرد المستجيب أن يعرب عن رأيه في معاملة الأم من خلال قراءته للبند في مرة واحدة بدلاً من أن يعرب عن رأيه في كل منهما في عباراته الخاصة به. أثبتت الدراسات صدق وثبات المقياس ومن ثم صلاحيته عبر الثقافات المختلفة وقد قام الباحث بالتأكد من صدق وثبات المقياس.

5-1-2 صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس في صورته الأجنبية من خلال عدة دراسات أما على مستوى البيئة العربية فقد اعتمد معد ومترجم هذا المقياس على البيئة المصرية على صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الموازنة الطرفية، وقد بينت جميع هذه الطرق صلاحية هذا المقياس وصدقه في قياس أساليب المعاملة الوالدية، كما يدركها الأبناء (مهياوي، 2013، ص 102).

5-1-3 ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بالنسبة للبيئات الأجنبية من خلال عدة دراسات، أما بالنسبة للبيئة العربية فقد استخدم معه الصورة العربية ومقننة على البيئة المصرية.

معامل ألفاكرونباخ: حيث تراوحت قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفاكرونباخ بين (0.45) و 81.0 بالنسبة لأساليب معاملة الأب وبين (0.28) و(0.70) بالنسبة لأساليب معاملة الأم، وقد لوحظ أن الإتساق الداخلي لثلاثة أساليب من معاملة الأم منخفضة، وهي الرفض، والتسامح، والإذلال في حين أن قيم معاملات الثبات لبقية الأساليب كانت مناسبة وتزيد عن 50 % (مهياوي، 2013، ص 105).

5-2 الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان ل "محمد حامد زهران" سنة (1999) في دراسة "رحالي حمزة" سنة (2015) المعنونة ب "الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

استخدم معد المقياس عدّة أساليب في دراسة خصائصه السيكومترية منها: صدق المحكمين والصدق العاملي، وصدق الاتساق الداخلي وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

استخدم "**محمد حامد زهران**" "طريقة "ألفاكرونبخ" لحساب ثبات المقياس، وكان معامل الثبات **(0.96)** وهو معامل مرتفع ودال عند **(0.01)** مما يؤكد ثبات المقياس، كما قامت الطالبة "سليمة سايحي" بحساب

معامل الثبات على عينة التقنين وذلك بطريقتين وهما ثبات الاتساق الداخلي بطريق "**ألفاكرونباخ**" وإعادة التطبيق بعد مرور ثلاثة أسابيع، فكان المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات الذي أمكن الاستدلال غليه من نتائج إعادة التطبيق ومن خلال معاملات "**ألفاكرونباخ**" التي بلغت في حدها الأعلى **(0.93)** والأدنى **(0.65)** عند مستوى الدلالة **(0.01)**.

كما قام "**أحمد عودة**" بتطبيق هذا المقياس والمحك في نفس الوقت، قدّم المقياس أولا واستغرق تطبيقه 30 دقيقة، ثم قدّم المحك واستغرق تطبيقه 10 دقائق.

واستخدم طريقة اللارتباط بين المقياس والمحك الخارجي يتمثل في مقياس قلق الامتحان (اختبار TAS) ل"**سراسون**" ترجمه أربع مختصين في القياس والتقويم التربوي، ووفّق "**أحمد عودة**" بين تلك التجمات ووضعه في صورته النهائية بحيث أصبح يحمل 33 عبارة بدلا من 37 عبارة، وطبق الباحث الاختبار على 82 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتأكد الباحث من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي وبلغ معامله **(0.73)** و"ألفاكرونباخ" **(0.81)** **(رحالي، 2015، ص 119-120)**.

6-الأساليب الإحصائية:

كان مبرمجا أن تستعين الدراسة بالبرنامج الإحصائي في العلوم الانسانية والاجتماعية (Spss) في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسبة المئوية.

2- معامل الثبات ألفاكرونباخ.

3- معامل الارتباط بيرسون.

4- اختبار T test.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل فقد تم التطرق إلى المنهج المعتمد في الدراسة الحالية (المنهج الوصفي) وعينتها، وحدود الدراسة بكل مجالاتها البشرية والزمانية والمكانية، أيضا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها وذلك من خلال الأطر النظرية والدراسات السابقة، وكان هذا الفصل بمثابة تعزيز للجانب النظري لإتمام هذه الدراسة.

خاتمة:

يبرز مما سبق عرضه في الدراسة الحالية وما تم التطرق إليه في الجانب النظري والتطبيقي أن أساليب المعاملة الوالدية وقلق الامتحان من المواضيع التي يجدر بالمختصين في هذا المجال الاهتمام بها، باعتبار أن الأسرة هي المؤسسة التربوية الأولى لتنشئة الأطفال تنشئة صحيحة، وأن المعاملة الوالدية تؤثر على الطفل بالدرجة الأولى في توافقه النفسي والاجتماعي، وأي أسلوب خاطئ متبع من طرف الوالدين سواء الأم أو الأب ينجر عنه عواقب ومشاكل في حياة الطفل مستقبلا، كعدم التوافق مع الذات أو التصرف بشكل عدواني، الانطواء والعزلة؛ الاكتئاب، وهذا نتيجة للأساليب السلبية وغير سليمة مثل العقاب النفسي أو البدني (الضرب، الحرق؛ الاهمال؛ السخرية؛ التسامح المفرط والحماية الزائدة...إلخ)، وقد تؤدي هذه المشاكل إلى انخفاض تحصيل التلميذ الدراسي مما يجعله يشعر بالخوف من الفشل الدراسي أو التهرب من الدراسة، التوتر والضيق والشعور السلبي وهي مؤشرات قلق الامتحان خاصة إذا كان في مرحلة تأدية الامتحانات التتويجية كامتحان شهادة التعليم المتوسّط، وبما أن التلميذ في مرحلة المراهقة ومن المعروف أنها من أصعب وأحرج مراحل النمو لدى الطفل، فقد لا يكون بإمكانه التحكم في هذه المشكلة إذا لم يعرف كيف يفكر بطريقة سليمة مما تدفعه إلى الرسوب والفشل، والعكس صحيح بالنسبة للأساليب الجيدة في المعاملة الوالدية التي يتبعها الأولياء في تربية أبنائهم، كأسلوب التقبل والعطف، التسامح، عدم التفرقة بين الأبناء؛ الثواب والعقاب؛ الأسلوب الديمقراطي...إلخ، مثل هذه المعاملة تجعل الطفل قوي الشخصية، واثق من نفسه وسليم جسميا نفسيا وعقليا، مستقل بذاته، وفي الأخير نقول بأن كلا من الوالدين له مكانة في حياة الطفل فإذا كانت الأم توزع وتقاسم الحب فالأب يملك السيادة ويمثل القانون والاثنان يتكاملان وغياب أحدهما يمكن أن يكون سببا في الاخلال بتوازن شخصية الطفل.

قـائـمـــــة الـمـراجـــــع

قائمة المراجع:

إبن منظور .(د.س). **لسان العرب**. معجم لغوي. تقديم الشيخ عبد الله العلايلي. إعداد وتصنيف يوسف خياط. الجزء 1 و2 :بيروت.

أبو الخير، عبد الكريم قاسم .(1985). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية**. رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس: جامعة أم القرى.

أبو العلا، مدحت الطاف عباس .(1990). **دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى الأطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية البنات. جامعة عين شمس: القاهرة.

أبو جادو، صالح .(2007). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. ط6. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.

أبو زيتون، موسى سليمان الصالح .(1988). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة أربد**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة اليرموك: الأردن.

أبوشعيرة، خالد وآخرون .(2010). **مناهج البحث التربوي**. ط1. مكتبة المجتمع العربي: عمان.

أحمد، توفيق زكرياء .(1989). دراسة قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية**. 05. 150-164.

آرون، بيك ترجمة عادل مصطفى .(2003). **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**. ط1. دار النهضة العربية: بيروت.

إسماعيل، أحمد السيد محمد .(1990). **مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين**. ط2. دارالفكر العربي: الإسكندرية.

إسماعيل، سميحة عبد الفتاح .(1995). أثر ممارسة أنماط من الأنشطة الرياضية على القلق كحالة وكسمة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. 09. 49-70.

آل مشرف، فريدة عبد الوهاب .(2002). العلاقة والفروق في القلق والسلوك الديني والتوكيدي لدى عينة من طالبات جامعة الملك فيصل في الإحصاء بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية المعاصرة**. 61. 186-195.

الأحمد، أمل .(2001). حالة القلق وسمة القلق وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص العلمي. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. 17(1). 107-140.

البطش، محمد وليد وأبو زينة فريد كامل .(2007). **مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)**. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان/الأردن.

الحموري، فراس أحمد مصلح .(1995). **أثر العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة اليرموك: الأردن.

الدويك، نجاح أحمد محمد .(2008). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة**.

الزعبي، أحمد محمد .(2007). **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسي**. د/ط. دار زهران: الأردن.

السبعاوي، فضيلة عرفان .(2010). **الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

الشبيب، كاظم .(2007). **العنف الأسري**. د/ط. المركز الثقافي العربي: المغرب.

الشعراوي، علاء محمود جاد .(1995). عادات الاستذكار والأسلوب المفضّل في التعلم وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**. 8(2). 297- 320.

الشوربجي، عباس ودانيال، عفاف عبد القادي .(2001). **العلوم السلوكية**. ط1. مكتبة النهضة (الجيزة): مصر.

الشيباني، بدر إبراهيم .(2000). **سيكولوجية النمو (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)**. ط1. دار الوارقين للنشر والتوزيع: الكويت.

الصفطي، مصطفى محمد (1995). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة. **مجلة دراسة نفسية**. 05(1). 72-75.

الطواب، سيد محمد .(1992). قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الجنسين. **مجلة العلوم الاجتماعية**. 20(13).

الطيب، محمد عبد الظاهر .(1988). دراية مستوى قلق الامتحان بين طلاب كلية جامعة طنطا. **مجلة علم النفس**. 06. 08-12.

الطيبي، عبد المناف عكاشة .(1999). **التربية النفسية للطفل**. ط1. دار الجيل: بيروت.

الظاهر، قحطان أحمد .(2004). **تعديل السلوك**. ط2. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.

العجمي، مها محمد .(1999). العلاقة بين الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحصاء (الأقسام الأدبية). **مجلة رسالة الخليج العربي**. 72. 15-51.

العسالي، أديب .(2008). **أساسيات حماية أطفال سورية من سوء المعاملة الوالدية والإهمال**. د/ط. المعهد العالي للدراسات والبحوث السكانية: دمشق.

العناني، حنان عبد الحميد .(1998). **الصحة النفسية للطفل**. ط4. دار الفكر. د/بلد النشر.

العناني، حنان عبد الحميد .(2000). الصحة النفسية. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: الأردن.

العوالمة، أيمن مزاهرة .(2003). **سيكولوجية الطفل علم النفس النمو**. ط1. دار الأهلية للنشر والتوزيع: الأردن.

القريطي، عبد المطلب أمين .(1998). **في الصحة النفسية**. ط1. دار الفكر العربي: القاهرة.

القيروتي، إبراهيم ومسعود، وائل .(1999). القلق والتحصيل لدى الطلاب المعاقين بصريا. **مجلة الشؤون الاجتماعية**. 62 (6). 9-26.

الكتاني، فاطمة .(2000). **الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية**. د/ط. دار الشروق: عمان.

المخلافي، عبد الحكيم عبده قاسم خالد .(2008). **قلق الامتحان وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة (دراسية ميدانية مقارنة على عينة من طلبة جامعتي صنعاء ودمشق)**. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. قسم الإرشاد النفسي: جامعة دمشق.

النيال، مايسة أحمد .(1991). الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. **مجلة للدراسات النفسية**. 04.

النيال، مايسة أحمد .(2002). **التنشئة الاجتماعية**. د/ط. دار المعرفة الجامعية للنشر. د/بلد النشر.

الهاشمي، أحمد .(2004). **علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية**. ط1. دار قرطبة للنشر والتوزيع: وهران.

الهمشري، عمر .(2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. د/ط. دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.

الهواري، ماهر محمد والشناوي، محمد محروس .(1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبار(قلق الاختبارات معايير ودراسات ارتباطية). **مجلة رسالة الخليج العربي**. 22(7). 171-196.

اليازوزي، محمد علي .(2012). **الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية.

بدر، إسماعيل إبراهيم مجمد .(1993). مدى فاعلية فنية التخيل في تخفيض القلق لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. 06. 08-18.

بدوي، منى حسن السيد .(2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطالب على فاعلية الذات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. 11(29). 151-200.

بركات، بنت علي راجح .(2000). **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطّائف**. رسالة ماجستير منشورة في علم النمو. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

بن الزاوجي، ناجية .(2013). أساليب **المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة**. مذكرة ماستر في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح: ورقلة.

بن زاهي، منصور وغزال، نعيمة .(2014). علاقة قلق الاختبار بالدافعية للانجاز. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية**. 16.

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود .(1995). **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**. د/ط. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

حجاب، سارة .(2013). **أثر أساليب المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى تلاميذ أطفال المدرسة الابتدائية**. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين: سطيف 2.

حجايجي، الحاج .(2018). **أساليب المعاملة الوالدية (التقيد-التساهل) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. مذكرة ماستر في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة حمه لخضر: الوادي.

حداد، نسيمة .(2001). **علاقة الدافع للانجاز والقلق بالنجاح بامتحان شهادة الباكالوريا**. مذكرة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية: جامعة الجزائر.

حسن، محمد علي .(1970). **علاقة الوالدين بالطفل وأثرها في جنوح الأحداث**. د/ط. مكتبة الأنجلو مصرية: القاهرة.

حمادة، وليد .(2015). إساءة معاملة الأبناء وعلاقتها بقلق الامتحان. **مجلة البحث البعث.** 38(46).

خذايرية، هاجر .(2018). **قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.** مذكرة ماستر في علم النفس العيادي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة العربي بن مهيدي: أم البواقي.

دريبين، أمينة .(2012). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور الاكتئاب عند المراهقين.** مذكرة ماستر في علم النفس العيادي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة العقيد أوكلي محند أولحاج: البويرة.

دوكم، أنيسة عبد المجاهد .(1996). **أثر المعرفة السابقة بطبيعته أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس: القاهرة.

رحالي، حمزة .(2015). **الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بقلق الامتحان والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** مذكرة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر: باتنة.

ريال، فايزة .(2004). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وتأثيرها على التوجيه المدرسي.** رسالة ماجستير في علم النفس التربوي: جامعة الجزائر.

زهران، محمد حامد .(2000). **الارشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية.** ط1. عالم الكنب: القاهرة.

ساعد، وردية .(2003). علاقة قلق امتحان الباكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ. مذكرة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر: الجزائر.

سايحي، سليمة .(2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** رسالة ماجستير. علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة: الجزائر.

سايحي، سليمة .(2012). **الكشف عن بعض خصائص اليد لدى التلاميذ ذوي مستوى قلق المرتفع.** مذكرة دكتوراه في علم النفس المدرسي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

سواقد، ساري والطراونة، فاطمة .(2000). إساءة معاملة الطفل الوالدية. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** 27(2).

شريف، محمد نعيم .(1995). دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة. **مجلة دراسات نفسية..** 05(1). 192-302.

شعيب، علي محمود .(1987). قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المراتبطة بطلاب وطالبات الثانوية العامة (مكة المكرمة). **مجلة دراسات تربوية.** 5(9). 278-310.

عبد الباقي، سلوى محمد .(2001). **فن التعامل مع الأطفال.** د/ط. مركز الإسكندرية للكتاب: جامعة حلوان.

عبد العالي، السيد محمد عبد المجيد .(2008). القلق مفهومه-تفسيره. **مجلة كلية التربية.** 1(68). 385-400.

عبد الفتاح، يوسف .(1990). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء والمفهوم الذاتي لديهم. **مجلة علم النفس.** 17.

عبد الله، معتز سيد .(1997). **بحوث في علم النفس الاجتماعي.** د/ط. دار غريب للنشر والتوزيع: القاهرة.

عبد ربّه، إيمان فضل .(2008). **العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في مدارس المتفوقين (دراسة ميدانية بمحافظتي درعا والسويداء).** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. قسم التربية الخاصة:جامعة دمشق.

عدنان وآخرون، فرح .(1993). قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية. **مجلة علم النفس.** 26. 26-31.

عزة، راجح أحمد .(1999). **أصول علم النفس.** ط1. دار المعارف: القاهرة.

علو، كريمة .(2014). **أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في ظهور الشخصية التجنبية.** مذكرة - ماستر في علم النفس العيادي. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة الطاهر مولاي: سعيدة.

علوان، فادية .(2003). **مقدمة في علم النفس الارتقائي.** ط1. مكتبة دار العربية للكتاب: القاهرة.

عودة، أحمد سليمان .(1988). أثر تغيير الاجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات. **مجلة دراسات الجامعة الأردنية للعلوم الانسانية.** 15(1). 68-89.

عوض، عباس محمود .(1994). **علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقاته.** د/ط. دار المعرفة الجامعية. د/بلد النشر.

عيسى، محمد .(2001). **العلاقة بين الزمر الدموية ودرجة القلق (دراسة ميدانية لعيّنة من الطلبة الجامعيين الجزائريين)**. مذكرة ماجستير (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية: جامعة الجزائر.

فرحات، أحمد .(2012). **أساليب المعاملة الوالدية (التقبل، الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية: جامعة تيزي وزو.

فهمي، مصطفى (1974). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. د/ط. دار مصر للطباعة: القاهرة.

فهمي، مصطفى .(1977). **في علم النفس سيكولوجيا الطفولة والمراهقة**. ط1. مكتبة الأنجلو مصرية: القاهرة.

فهمي، مصطفى .(1987). **الصحة النفسية والمدرسية في المجتمع**. ط2: القاهرة.

فهيم، مصطفى .(2001). **الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية**. ط1. دار الفكر العربي: القاهرة.

كشرود، هدى .(1993). **العلاقة بين المعاملة الوالدية وبعض العصابيات عند الأبناء**. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي.

كفافي وآخرون، علاء الدين (1990). بناء مقياس القلق الرياضي. **مجلة حولية**. كلية التربية. 7(7). 576-583.

كفافي، علاء الدين .(1989). **التنشئة الوالدية والأمراض النفسية**. د/ط. دار هجر للطباعة والنشر: القاهرة.

مرسي، كمال إبراهيم .(1982). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية. **مجلة الدراسات**. 04. 159-175.

مصطفى، أسامة فاروق .(2012). **مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسباب- التشخيص- العلاج**. ط1و2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

ميخائيل، أمطانيوس .(2003). دراسة مقياس القلق بوصفه حالة وسمة على عينة من طلبة الجامعات السورية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**. 19(2). 11-70.

يعقوب، إبراهيم محمد .(1995). التنبؤ بقلق الرياضيات لدى الأطفال من متغيرات نفسية. **مجلة الدراسات النفسية**. 22 (6). 3243-3268.

مغاوري، عبد الحميد مرزوق .(1991). الفرق بين الجنسين في قلق الامتحان. **مجلة التربية المعاصرة**. 19(8).

Lautrey, (1974). Niveau socio économique et struc turation de lenvirenement familiale. Psychologie française.

Spielberger, (1972). Anxiety currenttend in theory and research academic press. New York: London.

قـائمـــــة المـلاحـــــق

الملحق الاول:

مقياس أساليب المعاملة الوالدية

عزيزتي التلميذ (ة):

بهدف إنجاز دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان عند المراهقين لإعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، أتقدم إليك بمجموعة من الأسئلة أرجو منكم الإجابة عنها بصدق وموضوعية، مع العلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما توجد الإجابة التي تعبر عنك.

- الجنس:.....
- المستوى التعليمي للأم جامعي ثانوي ابتدائي
- المستوى التعليمي للأب: جامعي ثانوي ابتدائي

العبارات	الرأي في معاملة الأب				الرأي في معاملة الأم			
	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
1-هل كنت تشعر أن خوف أبوك/أمك عليك كان يجعلهم يتدخلوا في كل شيء تفعله؟								
2-هل أبوك/أمك متعودان على إظهار حبهما لك بالكلام أو بالفعل؟								
3-هل أبوك/أمك يعاملونك أحسن من إخوتك؟								
4-هل شعرت أن أبوك/أمك لم لا يحبانك؟								
5-هل كان أبوك/أمك يرفضوا التكلم معك لمدة طويلة إذا فعلت شيء سخيف؟								
6-هل كان أبوك/أمك يعاقبانك حتى على الأخطاء البسيطة؟								
7- هل كان أبوك/أمك يحاولون رفع من								

شأنك و قيمتك؟							
8-هل غضبت من أبوك/أمك لأنهم منعوك من أداء فعل شيء تحبه؟							
9-هل تشعر أن أبوك/أمك كانوا يتمنوا لو كنت أحسن بما أنت عليه الآن؟							
10-هل أبوك/أمك يسمحوا لك أن تعمل وتأخذ حاجات لم يسمحوا بها لأخواتك؟							
11-هل تشعر أن عقاب أبوك/أمك لك كان عادل (لم يظلموك)؟							
12-هل تظن أن أبوك/أمك كانا شديدين عليك أو قاس معك؟							
13-هل تستطيع أن تذهب إلى والديك إن ارتكبت خطأ ما وتصليح خطأك و تطلب منهما السماح؟							
14-هل كنت تحس أن أبوك/أمك يحبان أحدا من أخواتك؟							
15-هل عاملك أبوك/أمك أسوء من معاملتهما لأخواتك؟							
16-هل منعك أحد والديك من عمل مباح يعمله الآخرون بحجة أنهم خائفين عليك من الضرر؟							
17-عندما كنت طفلا، هل ضربك أحد والديك أو وجه إليك لفظا سيئا أمام أناس غرباء؟							
18-هل يتدخل والديك فيما تقوم به من أعمال؟							
19-هل أبوك/أمك يشجعانك ويساعدانك في الظروف الصعبة؟							
20-هل كان أبوك و أمك خائفين وقلقين							

باستمرار على صحتك بدون داع؟							
21-هل كان أبوك/أمك يضربانك بقسوة على أخطاء صغيرة لا تستحق الضرب عليها؟							
22-هل كان والداك يغضبان منك جدا إذا لم تشارك في أعمال البيت المطلوبة منك؟							
23-هل كان والداك يغضبان منك جدا إذا أخطأت لدرجة أنك تحس فعلا بالذنب أو عذاب الضمير؟							
24-هل كان أبوك/أمك يحاولان أن يوفرا لك حاجات مثل أصدقائك وكانا يبذلان أقصى جهدهما من أجل ذلك؟							
25-هل كنت تشعر أنه من الصعب عليك أن ترضي والديك؟							
26-هل كان والداك يتحدثان عن كلامك وأفعالك أمام الناس الغرباء بشكل يحسسك بالخجل؟							
27-هل تشعر أن والديك يحبانك أكثر من إخوتك؟							
28-هل كان والديك يبخلان عليك بالأشياء التي تحتاجها؟							
29-هل كان والديك مهتمين بأن تحصل على درجات عالية في الاختبارات المدرسية؟							
30-هل كنت تشعر أن والديك يمكن أن يقدما لك المساعدة عندما تتعرض لمواقف صعبة؟							
31-هل كان أبوك/أمك يجعلانك السبب وراء أي عمل سيء؟							

32-هل والديك يقولان لك أنت أصبحت رجلا و باستطاعتك عمل ما تريد؟							
33-هل والداك ينتقدان أصحابك الذين تحب أن يزوروك في المنزل؟							
34-هل كنت تشعر أن والديك يفكران أن أخطاءك هي السبب في عدم سعادتك؟							
35-هل كان والديك يضغطان عليك لكي يجعلانك أحسن واحد؟							
36-هل كان والديك يظهران أن شعورهم بالحب و العطف و الحنان عليك؟							
37-هل تعتقد أن والديك يحترمان رأيك؟							
38-هل تشعر أن والديك كانا يرغبان أن يكونا بجوارك قدر الامكان؟							
39-هل تشعر أن والديك كانا أنانيين وبخيلين معك؟							
40-هل كان والديك يقولون لك إن عملت هكذا سوف يغضبون منك؟							
41-هل كنت تخبر والديك عند عودتك إلى المنزل عن كل ما فعلته وحدث لك خارج المنزل؟							
42-هل تعتقد أن والديك حاولا جعل مرحلة المراهقة بالنسبة لك مرحلة جميلة و مفيدة؟							
43-هل والديك يشجعانك على كل ما تفعله؟							
44-هل والديك كانا يقولان عبارات مثل هذا هو جزاء تضحيتنا من أجلك؟							
45-هل كان والديك لا يسمحان لك أن تفعل أو تأخذ ما تريد بحجة أنهما لا يريدان أن تكون مدللا؟							

46-هل حدث أنك شعرت بعقاب ابضمير نحو والديك لأنك تتصرف بطريقة لا يحبانها؟							
47-هل تظن أن والديك كانا يطالبانك أن تتفوق خصوصا في المدرسة أو الرياضة أو أشياء مثل ذلك؟							
48-هل كنت تجد الراحة عندما تبث لوالديك أحزانك؟							
49-هل عاقبك والديك دون أن تفعل أي شيء؟							
50-هل كان والديك يقولون لك باستمرار نحن غير موافقين على ما تفعله في المنزل؟							
51-هل حدث أن والديك كانوا يضغطون عليك لكي تأكل أكثر من طاقتك							
52-هل كان والديك يصفانك بأنك كسول و عديم الفائدة أمام الناس الغرباء؟							
53-هل كان والديك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين تختارهم و تخرج معهم؟							
54-هل كنت الشخص الوحيد بين إخوانك الذي يوجه له اللوم إذا حدث شيء غير جيد من طرف والديك؟							
55-هل كان والديك يتقبلانك على شخصيتك ومهما كانت طريقة تعاملك معهما؟							
56-هل كان والديك يعاملونك بطريقة سيئة؟							
57-هل كان والديك يعاقبانك بقسوة حتى على الأخطاء التافهة؟							
58-هل حدث أن ضربك أحد والديك من							

غير سبب؟							
59-هل تمنيت أن خوف وقلق والديك عليك لم يكن بهذا الشكل؟							
60-هل كان والديك يشجعانك على إشباع الحاجات التي تحبها؟							
61-هل كان والديك يضربونك بقسوة؟							
62-هل كنت تذهب إلى المكان الذي تريده بدون قلق والديك عليك بشدة؟							
63-هل كان والديك يضعان حدود المسموح به والممنوع عمله ويتمسكان بهذه الحدود بشكل قاس جدا؟							
64-هل كان والديك يعاملانك بطريقة تشعرك بالحرج أو الخجل؟							
65-هل كان والديك يسمحان لإخوانك أن يأخذوا أشياء من التي كانت ممنوعة عليك؟							
66-هل تعتقد أن شعور والديك بالخوف عليك من أن يحدث لك شيء كان شعورا مبالغا فيه أكثر من اللازم؟							
67-هل كنت تشعر أن العلاقة بينك وبين والديك كانت علاقة حب و عطف؟							
68-هل كن الاختلاف في الرأي بينك وبين والديك يقابل بالاحترام منهما ولا يفسد المحبة بينكم؟							
69-هل غضب والديك منك ومن غير أن تعرف سبب غضبهما؟							
70-هل حدث أن والديك كانا يدعانك تنام من دون عشاء؟							
71-هل كنت تشعر أن والديك يكونوا فخورين عندما تنجح غي أي مهمة؟							

72-هل كانا والداك يفضلانك على إخوتك؟								
73-هل كانا والديك يقفان في صفك ضد إخوتك حتى ولو كنت مخطئ؟								
74-هل كانا والديك يعانقانك؟								
75-هل كنت تشعر أن والديك كانا يأملان أن تكون في وضع أحسن مما أنت عليه؟								

الملحق الثاني:

مقياس قلق الامتحان

عزيزي التلميذ(ة):

بهدف إنجاز دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بقلق الامتحان عند المراهقين لإعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، أتقدم إليك بمجموعة من الأسئلة أرجو منكم الإجابة عنها بصدق وموضوعية، مع العلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما توجد الإجابة التي تعبر عنك.

- الجنس: .....
- المستوى التعليمي للأم: جامعي ثانوي ابتدائي
- المستوى التعليمي للأب: جامعي ثانوي ابتدائي

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان.			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان.			
03	أشعر بالأمل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية.			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد.			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي.			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى.			
07	أتوقع الفشل في الامتحان.			
08	أثناء أدائي للامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها.			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق.			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة.			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة.			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان.			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.			
14	أنظر للامتحانات على أنها تهديد دائم.			

15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها.			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت.			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله.			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة.			
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان.			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات.			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي.			
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات.			
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة.			
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان.			
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان.			
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات.			
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحان.			
28	أرتبك عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان.			
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة.			
30	أصعب الايام عندي في أيام انتظار النتيجة.			
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة.			
32	أتصبب عرقا عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان.			
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان.			
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء.			
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات.			
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان.			
38	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت.			
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان.			
40	أشعر بالرهبة من الامتحان.			
41	أصاب بارتباك شديد أثناء الامتحانات.			
42	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة.			
43	يقلقني أخطاء المصححين.			

44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات.			
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات.			
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كرهي للدراسة.			
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات.			
48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات.			
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته.			
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيد الحفظ.			
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى.			
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان.			
53	أبدو كما لو كنت مرتبكا أثناء أداء الامتحان.			
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة.			
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان.			
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي.			
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان.			
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان.			
59	أعتقد أن عيوبي السرعة في قراءة ورقة الأسئلة.			
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان.			
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة.			
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل.			
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيت كل شيء.			
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان.			
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان.			
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان.			
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان.			
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات.			
69	أشعر بتوتر عندما أستعد للامتحان.			
70	أخاف من قرب وقت الامتحان.			
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات.			

72	تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس.			
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدّنا للامتحان.			
74	أخاف من وجود أسئلة لم أتدرب عليها.			
75	يضايقني أن الأساتذة لا يدربوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة.			
76	أخاف من النتيجة السيئة.			
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة.			
78	يربكني أن الوقت لا يكفيني للإجابة عن الأسئلة.			
79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول المراجعة.			
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر الدراسي.			
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة.			
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة.			
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي.			
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان.			
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان.			
86	ينتابني الشك في أن سؤال سوف يترك بدون تصحيح.			
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان.			
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان.			
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه.			
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات.			
91	أعاني من الصداع أثناء الامتحانات.			
92	شدة توتري أثناء الامتحان يحدث ارتباكا أشعر به في معدتي.			
93	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان.			