جـامعة مـولود مـعمري تيــزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتمـاعية
قسم العلوم الاجتماعية

أثر الرسوب المدرسي على تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في السنة أولى ثانوي.

دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص تأطير تربوي

إعداد الطالبتين:

- عمروش حياة
- سلامي ليندة

إشراف الأستاذة:

العرفاوي ذهبية

السنة الجامعية: 2015 - 2016

الفـهـــــــرس

المحتويات **الصفحة**

كلمة شكر.

الإهداء.

ملخص البحث.....أ

مقدمة.....01

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطـــار العـــــام لإشكـــــالية للبحث

1 - إشكالية البحث.....05

2 - فرضيات البحث.....06

3 - أهداف البحث.....07

4 - أهمية البحث.....07

5 - تحديد المفاهيم والمصطلحات.....08

6 - الدراسات السابقة.....09

الفصـــل الثانـــي:

الرســـوب المدرســـي

تمهيد 25

1 - مفهوم الرسوب المدرسي.....26

2 - بعض المصطلحات المشابهة للرسوب المدرسي.....28

3 - المظاهر والخصائص التي يتصف بها الراسبون دراسيا.....30

4 - العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي.....32

5 - انعكاسات الرسوب المدرسي.....39

6 - الرسوب والمراهقة.....43

7 - النظريات المفسرة للرسوب المدرسي.....44

8 - الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي.....49

- خلاصة.....54

الفصـل الثالـث

تقديـر الـذات

تمهيد.....56

1 - تعريف تقدير الذات.....57

2 - أهمية تقدير الذات.....58

3 - مستويات تقدير الذات.....58

4 - الفرق بين مفهوم الذات ومفهوم تقدير الذات.....60

5 - أبعاد تقدير الذات.....61

6 - أقسام تقدير الذات..... 62

7 - العوامل المهددة لتقدير الذات.....63

8 - قياس تقدير الذات.....64

9 - النظريات المفسرة لتقدير الذات.....65

خلاصة.....70

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

1 - منهج البحث.....73
2 - الدراسة الاستطلاعية.....73
3 - عينة البحث.....74
4 - أدوات البحث.....76
5 - الأساليب الإحصائية.....79

الفصـــــل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1 -عرض وتحليل النتائج.....82
2 -مناقشة نتائج الفرضيات.....87
3 -الاستنتاج العام.....91
4 -الاقتراحات.....92
خاتمة.....93
المراجع.....95
الملاحق.

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل الفرق بين النظرة القديمة للذكاء ونظرية جاردنر.	49
02	يوضح توزيع العينة حسب متغير الرسوب.	74
03	يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس.	75
04	يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص.	75
05	يوضح نتائج الفرضية الأولى.	83
06	يوضح نتائج الفرضية الثانية.	85
07	يوضح نتائج الفرضية الثالثة.	86

كلمة شكر

نحمد الله

على إلهامه لنا الصبر لإتمام هذا العمل و نشكر الأستاذة المشرفة العرفاوي ذهبية على إشرافها علينا و على المعلومات القيمة التي أمدتنا بها كما نشكر كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية خاصة الأستاذة طالب و الأستاذ حسيان على تعاونهما كما نشكر كل من ساعدنا في الجانب التطبيقي لبحثنا من مديري الثاويات والتلاميذ و إلى كل من ساعدنا من بعيد أو من قريب إلى كل هؤلاء كل الامتنان و الشكر و العرفان.

حياة ليندة

إهداء

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقني في انجاز هذا العمل وجعلني إنشاء الله من الناجحين.

أهدي ثمرة تعبي ونتاج سهري إلى سر الوجود والأمل في الحياة وأعز شخصين في الكون أبي وأمي الغاليين حفظهما الله وأدماهما لي.

إلى من وهبا لي السعادة وغمراني بالحب والحنان في الطفولة، إلى عمي "عبد العزيز" وزوجته.

إلى جدتي الحبيبة "يمينة"

إلى من ترعرعت في وسطهم وتقاسمت معهم الحياة يسرها وعسرها إخوتي وأخواتي كبيرهم وصغيرهم.

إلى عمي علي وزوجته وكل أفراد عائلته.

إلى عمتي وأبنائها.

إلى رفيقتي دربي "ثنينة".

إلى صديقة وزميلتي في هذا العمل "حياة" وكل أفراد أسرتها.

إلى كل الأحبةوالأصدقاء

أهدي ثمرة جهدي

ونسأل الله عز وجل أن يوفقنافي عملنا هذا

ليندة

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من أبصرت بها طريق حياتي، واستمديت منها قوتي و اعتزازي بذاتي، إلى الكفاح الذي لا يتوقف، إلى الشامخة التي علمتني معنى الإصرار و أن لا شيء مستحيل في الحياة مع قوة الإيمان و التخطيط السليم، إلى ينبوع العطاء المتفاني مدى عمري، إلى والدتي الغالية أمد الله في عمرها، إلى روح أبي الغالي الذي تمنيت لو شاركني هذه اللحظات، إلى أعز ما أملك في الوجود و رفيق دربي حبيبي الغالي رشيد، إلى منبع عزتي و كرامتي إخوتي مصطفىجعفر فرحات، إلى منبع الحنان و الصداقة أخواتي ويزة و فريدة وإلى منبع السعادة و الفرح و الذين أعتبرهم أبنائي ياسين تكفاريناس، أمين و أنيس و إلى من شاركتني لحظات هذا العمل بحلوها و مرها ليندة و إلى كل من لديهم مكانة عالية في قلبي

حياة

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في إحدى المشكلات العويصة التي يعيشها قطاع التربية والتعليم، ألا وهي مشكلة الرسوب المدرسي لدى طلاب السنة الأولى ثانوي ومدى تأثيرها على تقديرهم الذاتي.

وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ قوامهم 170 تلميذ وتلميذة في كلتا التخصصين.

وتمحورت الدراسة حول التساؤلات التالية:

- هل للرسوب المدرسي أثر على تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في السنة أولى ثانوي؟
- هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي؟
- هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب التخصص(علمي/ أدبي)؟

ومنه صياغة الفرضيات التالية:

- توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب الجنس.
- توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب الجنس.

ولاختبار فرضيات البحث تم الاعتماد على مقياس تقدير الذات لـ " كوبر سميث"،أما الأساليب الإحصائية المستعملة فتمحورت في:

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.
- إختبار (T) للفروق.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أنه:

- لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب الجنس.
- لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب التخصص.

مقدمـــــة

تولي المجتمعات اهتماما بالغا بالتعليم في مختلف مراحله و ذلك من منطلق أنه أساس تقدم الأمم ومعيار تفوقها في جميع المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و التربوية و الثقافية و النفسية والسياسية، ولم يعد هناك ضرورة لإثبات أو تأكيد أن تنمية العنصر البشري هو نتاج التربية والتعليم وكذا التكوين في أي مجتمع من المجتمعات، فعن طريق التعليم و التدريب يكتسب الفرد المعرفة والقيم و الاتجاهات التي تنمي شخصيته من جميع الجوانب و تجعله قادرا على التكيف و التفاعل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، و باقتناع أغلب المجتمعات أن التعليم استثمار يعود بالفائدة على كل من الفرد نفسه و على المجتمع و التي تتمثل في النهوض بالتنمية الشاملة و رفع المستوى الاجتماعي و المعيشي و الاقتصادي فمن أجل ذلك قد خُصص لعملية التربية و التعليم إمكانات ضخمة مادية و بشرية و عقدت الآمال على النظم التعليمية لتحقيق أعلى عائد في الكم و أجوده في الكيف بأقل تكلفة ممكنة، و ذلك حتى يسهم النظام التعليمي في تنمية الإنسان الذي يمثل محور التنمية في المجتمع. ولكن بالرغم ما خصص لعملية التربية و التعليم فإن هذا الأخير يعاني في بلادنا من مجموعة من المشاكل البيداغوجية التي تحول دون تحقيق أهداف النظام التعليمي ، و من هذه المشاكل ظاهرة الرسوب المدرسي ،إذ تعتبر هذه الأخيرة واقعا معاشا في التعليم بالجزائر خاصة الطور الثانوي، و يُعتبر تقدير الذات أحد أسبابه خاصة لدى التلميذ المراهق المتمدرس في الطور الثانوي، ولهذا قمنا ببحث حول ظاهرة الرسوب المدرسي ومدى تأثيره على تقدير ذات التلميذ، ولأجل ذلك قسمنا بحثنا إلى جانبين جانب نظري و جانب تطبيقي.

اشتمل الجانب النظري على أربعة فصول، خصص الفصل الأول للإطار العام لإشكالية البحث، حيث تناولنا فيه مشكلة البحث و ذلك للاستفادة منها في صياغة التساؤلات و الفرضيات ثم أجبنا على هذه التساؤلات بإجابات مؤقتة في شكل فرضيات و بعدها تطرقنا إلى ذكر أهمية هذا البحث ودواعي اختياره و أهدافه العلمية التي تنتمي إليها هذه الدراسة و حدودها الزمانية و المكانية ثم المنهج المستخدم و التعاريف الإجرائية للمفاهيم الواردة فيه و في الأخير قمنا بعرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع بحثنا.أما الفصل الثاني بعنوان الرسوب المدرسي فقد تناولنا فيه مفهوم الرسوب المدرسي ، أسبابه ، مظاهره ،نظرياته، انعكاساته و طرق علاجه و ختمناه بخلاصة .

بينما الفصل الثالث مخصص لتقدير الذات و قد تم التطرق فيه إلى مفهوم تقدير الذات ،أهميته ، مستوياته و كذا الفرق بين مفهوم الذات ومفهوم تقدير الذات وأبعاده و أقسامه والعوامل المهددة له لدى المراهق وقياسه و النظريات المفسرة له وختمناه بخلاصة.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى فصلين، الفصل الرابع خصص لمنهجية البحث احتوى على: منهج البحث، وعينة البحث، طريقة اختيار العينة، خصائص العينة، أدوات البحث، الأساليب الإحصائية المستخدمة. أما الفصل الخامس فخصص لعرض تحليل ومناقشة نتائج الفرضيات.

ثم الاستنتاج العام والخاتمة، المراجع والملاحق.

1 إشكالية البحث:

تعتبر المدرسة البيئة القاعدية أو الركيزة التي يتم فيها التعليم الذي يعد قضية هامة في أي بلد، لأنه يهدف بصفة عامة إلى خدمة المصلحة العامة و تنمية شخصية الفرد إذ يعمل على تكوينهم عن طريق تلقينهم العلم و المعرفة، إلا أن هذا لم يمنع من وجود مشاكل تعيق هذا القطاع تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة و تعترض تكيف و تحصيل المتعلم منها و بالخصوص الرسوب المدرسي. إذ يُعدّ هذا الأخير ظاهرة سلبية تمس المجتمعات و المنظومات التعليمية التعلمية فهي مشكلة تعترض المسار الدراسي للتلميذ الذي يقع فيها خلال المراحل الدراسية المختلفة، حيث يرى"أفنزيني" أن الرسوب هو الإخفاق الكلي أو الجزئي بسبب حصول التلميذ على علامات منخفضة أو رتبة سيئة في الامتحانات . وما هو ملاحظ في السنوات الأخيرة أن نسبة الرسوب المدرسي تزداد ارتفاعا و تعقيدا من سنة إلى أخرى خاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر مرحلة هامة و صعبة في المسار الدراسي للتلميذ حيث يتعرض لعراقيل و صعوبات خاصة في مرحلة المراهقة نظرا لكونها الفترة التي يخرج فيها المراهق من طفولته ليحتك بالعالم الخارجي و تعتبر مرحلة الأزمات التي تحدث فيها مختلف الانفعالات الشديدة حيث يعرفها "ستانلي هول" 1952على أنها "مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواصف و الانفعالات الحادة والتوترات العنيفة. **(أحمد محمد الزغبي،2001،ص319).**

كما تعتبر المراهقة المرحلة التي تُكتشف فيها الذات ، فنموها يتأثر بتفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية حيث يتولد عن ذلك التفاعل ارتفاع وانخفاض في مستوى تقديره لذاته ،فتقدير الذات هو ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد و يعبّر عن اتجاه القبول أو الرفض للفرد اتجاه نفسه و هذا ما يبينه "زيلر" في دراسته حيث توصّل إلى أنه "عندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدث التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته.

(محمد الشناوي و آخرون، 2001،ص126-129)

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن المراهق المتمدرس تعترضه مشاكل نفسية ذاتية كالقلق و عدم الثقة بالنفس و أخرى اجتماعية كالمشاكل الأسرية مما ينتج عنه عدم الرضا عن نفسه و تقديره لذاته والذي يؤثر تأثيرا سلبيا و بليغا على تحصيله الدراسي مما يؤدي به إلى الفشل أو ما يسمى بالرسوب المدرسي ، و عليه يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات التالية:

1 -هل الرسوب المدرسي يؤثر على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2- هل هناك فروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ الراسبين و غير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

3- هل هناك فروق في مستوى تقدير الذات بين الجنسين (ذكور- إناث) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

4- هل هناك فروق في مستوى تقدير الذات باختلاف التخصص(علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2) فرضيات البحث :

1- يؤثر الرسوب المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين و غير الراسبين في السنة الأولى ثانوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات باختلاف الجنس (ذكور- إناث) لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات باختلاف التخصص (علمي - أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

3) أهداف البحث :

- معرفة أثر الرسوب المدرسي على مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتمدرسين في السنة أولى ثانوي.

- إبراز الفروق بين الذكور و الإناث في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي .

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى تقدير الذات باختلاف التخصص (علمي – أدبي) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين و غير الراسبين المتمدرسين في السنة أولى ثانوي .

4) أهمية البحث :

- إثراء وتزويد المجال التربوي بالدراسات الحديثة حول تقدير الذات لأنه موضوع أو مجال مثير للاهتمام.

- توعية الوالدين بمدى أهمية تقدير الذات لدى أولادهم المراهقين المتمدرسين للحد من ظاهرة الرسوب المدرسي.

- تقييم المعلومات المتحصل عليها في الجانب النظري بالنزول بها إلى الميدان وفق منهج علمي منظم .

5) تحديد المفاهيم و المصطلحات :

1-5 تعريف الرسوب المدرسي :

ا) اصطلاحا:

يعرف "هوتين" الرسوب المدرسي على أنه عندما لا يستطيع التلميذ التعلم لأسباب مختلفة أي يصل للمستوى الدراسي المطلوب الذي يطمح إليه **(نزيم صرداوي، 1993،ص194)**

كما يعرفه "كمال ناجي" أنه إعادة المتعلم لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ، و يترتب عليه إعادة شغله لمقعد أو أكثر مرة أو عدّة مرات و تخرجه من المدرسة و يكون متأخر عن الموعد المحدد بعد سنوات رسوبه .كما يعرفه "فيلز" و فيري" الرسوب المدرسي أنه من مظاهر سوء التكيف المدرسي و قد يكون سوء التكيف للعمل المدرسي يعود لصعوبات التلميذ المدرسية و يظهر بمظهرين الرسوب و الرفض . **(نزيم صرداوي ، 1994 ، ص 26)**

ب) أما إجرائيا فتعرف الباحثة الحالية الرسوب المدرسي على أنه: " إعادة التلميذ لسنة واحدة أو أكثر في السنة أولى ثانوي و عدم وصوله للمستوى الدراسي الذي يمكّنه من الانتقال إلى سنة ثانية ثانوي" .

2-5 تعريف تقدير الذات :

ا) اصطلاحا:

هو تقييم مؤثر من الفرد لمجموع خصائصه العقلية و الجسمية كما أن تقدير الذات هو تقييم يمثل عامل رئيسي و دافع للنجاح في الحياة.يضعه الفرد لنفسه و يعمل من أجل المحافظة عليه و بمنحى آخر في تحديد هذا المفهوم بأنه. **(أديب محمد خالد ،2009، ص496).**

كما أنه صورة يحملها كل فرد حول نفسه ، وهي الطريقة التي يراها و كيف يقيمها إلى تكوين مفهوم ذات إيجابي ، فهو مطلب أساسي بالنسبة إليه حيث يتعدل مفهوم الذات و يعاد تنظيمه وتكامله وتتعدل صورة الذات المثالية في مرحلة المراهقة . **(حامد عبد السلام ، 1984،19ص).**

ب) أما إجرائيا فتعرف الباحثة الحالية تقدير الذات على أنه: **"**تقدير الذات هو تقييم وتقدير الفرد لنفسه من خلال اتجاهاته نحو نفسه و خلال اتجاهات المجتمع و من حوله، فهي صورة يحملها كل واحد منّا حول نفسه، كيف يراها و كيف يقيمها.

6- الدراسات السابقة:

أولا: الدراسات التي تتعلق بالرسوب المدرسي:

أ - الدراسات العربية:

1 -دراسة الباحث جبران ومحمد فودة (1973): بـ عنوان **"** دراسة حول سمات الطلاب المتأخرين دراسيا":

تمثلت سمات الطلبة المتأخرين دراسيا حسب الباحث، في سمات وخصائص عقلية كمستوى الإدراك العقلي دون المعدل وضعف الذاكرة وعدم قدرته على التفكير المجرد واستخدامه للرموز وأيضا قلة حصيلته اللغوية.

أما السمات والخصائص الجسمية، نجد لديه أمراض ناتجة عن سوء التغذية، مشكلات سمعية وبصرية وعيوب أخرى.

والسمات الانفعالية: شرود الذهن أثناء التدريس وفقدان أو ضعف الثقة بالنفس ونزوعه للكسل والخمول.

أما في العادات والاتجاهات الدراسية فيرى الباحث أن الطالب المتأخر دراسيا يميل إلى التأجيل والإهمال في انجاز أعماله أو واجباته أيضا ضعفه وتقبله وتكيفه للمواقف التربوية والعمل المدرسي، وقد توصل الباحث من الدراسة التي قام بها أن المشكلات البيداغوجية تعتبر من أهم العوائق في الرسوب الدراسي وممتثلة خاصة في ضعف الذاكرة والإدراك وقلة الحصيلة اللغوية وعدم الانجاز للأعمال والعادات السيئة في الدراسة وعدم التكيف للمواقف التربوية.

2 -دراسة الباحث مراد بركات بجامعة قسنطينة سنة 1980:

بعنوان "التوجيه والنجاح وفشل الطلاب في السنة الأولى من التعليم الجامعي"، وقد طبق هذه الدراسة على عينة قوامها 245 طالب وطالبة وذلك بهدف التعرف على العوامل المؤدية إلى الفشل وكذا معرفة دوافع اختيار الطلاب لبعض الفروع دون غيرها منطلقا في سبيل تحقيق ذلك من فرضيات تربط بين النجاح والفشل وبين بعض المتغيرات كالمستوى المعيشي والسن والجنس ومهنة الآباء ونوعية البكالوريا وتقديرها، وقد توصل من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- الطلاب الأقل سنا أكثر نجاحا من زملائهم الأكبر سنا.
- الذكور أكثر فشلا من الإناث.
- الطلاب ذوي التقديرات العالية أكثر نجاحا من غيرهم.
- الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي أكثر نجاحا من غيرهم.
- الطلاب الذين يدرسون في التخصصات العلمية أكثر فشلا من الطلاب الذين يدرسون في التخصصات الأخرى.
- لا توجد فروق بين الطلاب في الفشل بالنسبة لمتغير نوعية البكالوريا.

أما بالنسبة للدوافع والاعتبارات التي تجعل الطلاب يختارون بعض التخصصات دون غيرها، فوجد أن أغلبية الطلاب يميلون لاختيار الفروع التي تتمتع بقيم اجتماعية عالية، كما اتفق أغلبية الطلاب على أن أهم الأسباب التي تؤدي للفشل في الدراسة هي:

- ضعف المحتوى العلمي لبعض المقاييس والبرامج.
- صعوبة فهم بعض المقاييس.
- ضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة.
- مشكلة الخدمات الاجتماعية، وبعض العوامل الذاتية.(**Mourad Barkat,1980**)

3 -دراسة الباحث نزيم صرداوي: بـعنوان **"**الرسوب المدرسي أسبابه من وجهة نظرأساتذة ومدراء الطور الثالث من التعليم الأساسي**"** (1994).

أجريت الدراسة على عينة تتكون من (100) أستاذ و(100) مدير، بحيث حددت هذه الدراسة عدة أسباب لمشكلة الرسوب المدرسي منها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

فالتربوية تمثلت في كثرة المواد الدراسية التي تصعب للتلميذ تحصيله الدراسي، عدم القدرة على التركيز في جميع المواد الدراسية المقررة وقلة الوسائل التعليمية، عدم قناعة التلميذ بأهمية التعليم في تأمين مستقبل مادي جيد، موقف التلميذ السلبي في بعض المواد الدراسية، عدم اهتمام الأولياء بالتحصيل الدراسي لأبنائهم.

أما الاجتماعية فتمثلت في عدم وجود التشجيع اللازم للأولياء، ضيق السكن وعدم صلاحيته: التفكك أو الانفصال الأسري، الشجار المتكرر بين الأولياء، سوء التربية والتوجيه، عدم وجود تعاون وتكامل بين المنزل والمدرسة.

في الاقتصادية والثقافية فتمثلت في الضعف في الجانب المادي للأسرة وهو الأثر البالغ في ظهور الرسوب المدرسي، أو وجود التلميذ في بيئة ثقافية مختلفة عما هو موجود في البيئة المدرسية **(نزيم صرداوي، 1994،ص20)**

4 -دراسات الباحث العايب صالح وبوطوطون محمد صالح (1998):

تحت عنوان " أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة" وقد هدفت الدراسة إلى:

- الهدف العلمي: ويتمثل في دراسة موضوع أسباب الفشل المدرسي من وجهة نظر الأساتذة دراسة علمية تكون إثراء للمنهج العلمي أو التراث النظري الذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات ببلادنا.
- الهدف العملي: ويتمثل في إعطاء بعض التوصيات والمقترحات للتخفيف ما أمكن من حدة المشاكل التي يعانيها القطاع (التربية والتعليم) وخاصة منه القطاع الثانوي في الجزائر.

وقد تمثلت عينة الدراسة في ثانويتين بالخروب إحداهما عامة و الأخرى متقنة، شملت (111) أستاذ وأستاذة وهي عينة قصديه، وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

العوامل الأكثر أهمية بالترتيب حسب وجهة نظر الأساتذة كانت كالآتي:

- **العوامل المؤسساتية:** (التعليمية والبيداغوجية) والمتمثلة في سوء التوجيه المدرسي، امتداد الضعف المدرسي إلى المراحل السابقة، عدم وجود تشجيعات للأساتذة، نقص وسائل التعليم، نقص الحجم الساعي، سوء تحضير الدرس من قبل الأساتذة
- **العوامل الاجتماعية**: المشاكل الاجتماعية للأساتذة،فقدان أحد الأبوين، تغيب الأساتذة.
- **العوامل النفسية**: سوء الأحوال الصحية، صعوبة التكيف، الحرمان العاطفي.

يمكن أن نستخلص أن هذه الدراسة بمثابة تلخيص لوجهات نظر الأساتذة حول أسباب الفشل المدرسي في مدارسنا الثانوية بوجه عام، ويمكن الخروج به أن الأساتذة ركزوا على العوامل البيداغوجية أكثر من تركيزهم على العوامل النفسية والاجتماعية.

5 -دراسة الباحث بوبكر تومي (2003): بـ عنوان:" عوامل الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية".

تعرض الباحث من خلال إشكالية البحث إلى أهم العوامل السوسيولوجية التي أدت إلى بروز ظاهرة الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية وقام بتحديد هذه الأسباب التي تجسدت في صورة

فرضيات سوسيولوجية علمية كانت إطارا ضابطا في سير فصول البحث على منوالها وفقا لطبيعتها، بحيث تم البحث عن سبب الرسوب المدرسي وهما:

- **العامل الأسري:** الذي يتمثل بدوره في عناصر ذات طبيعة اجتماعية وأخرى اقتصادية إضافة إلى المستوى الثقافي للوالدين.
- **العامل المدرسي:** ويتمثل في جودة أو ضعف الناهج التربوية والتعليمية والطرق والأساليب المنتهجة في تدريس تلاميذنا ومدى تماشي ذلك ورغبات وقدرات التلاميذ الذهنية والذكائية،وبشكل خاص محتويات المقررات المدرسية ومدى تكيف التلاميذ معه، إلى جانب ظاهرة اكتظاظ حجرات الدراسة بالتلاميذ وكذلك إعداد المعلم الهزيل.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- ثَبت وجود الرسوب المدرسي بصورة واقعية على المدرسة الجزائرية.
- تم النص على فعل الرسوب المدرسي وزاريا وذلك لضمان مدة دراسية للتلميذ أطول.
- تأكدت فعالية العوامل السوسيولوجية التي كانت وراء رسوب التلميذ الجزائري وذلك بفرعيها الأسري والمدرسي.

6 -دراسة الباحث عدنان حمزة زاهد (2008) بـ عنوان "أسباب تأخر وتعثر الطلاب الدراسي وطرق معالجتها"

وقد بينت الدراسة التي أجراها على الطلاب والمشرفين بأن خريجي الثانوية العامة لديهم بعض الضعف الواضح في المهارات الأربع التالية: التفكير الإبداعي للأسس الدراسية السليمة، اللغة الثانية، التكيف السلوكي مع البيئة الجامعية، كما أن التعثر الدراسي للطلاب في الكلية في المراحل الأولى يعتبر ظاهرة تستحق الدراسة، وهذه بعض الأسباب التي تؤدي إلى تعثرهم الدراسي بشكل عام:

- عدم كفاية الدراسة الثانوية ومناهجها في تأهيل الطلاب للدراسة في الكلية.
- غياب الوازع أو الحماس للتعلم بين الطلاب.
- عدم ربط المقرر العلمي بظواهر الحياة العلمية أو بتطبيقها في الصناعة.

- كثرة الملهيات التي تبعد الطالب عن التركيز في الدراسة. (التلفاز،الانترنت، الأصدقاء....).
- عدم التزام الطلاب بالخطة الدراسية الموضوعة له ورغبة بعض الطلاب في اختبار المقررات التي يسهل عليهم الحصول على علامات مرتفعة.
- عدم وضوح هدف الطالب في المستقبل مما ينعكس على تحصيله العلمي.

7 -دراسة الباحث إبراهيم داوود الداوود:

بـ عنوان "مشكلة الفاقد التربوي أسبابها وطرق معالجتها"، وقد طبق هذه الدراسة على التعليم الثانوي التقني بهدف الكشف عن حجم ظاهرة الإهدار التربوي في التعليم الثانوي التقني في الدول العربية، وقد اعتمد على بيانات وإحصائيات رسمية للوصول إلى هدفه وتوصل من خلال دراسته إلى ما يلي:

- بلغت نسبة النجاح 62.60% أما نسبة الرسوب 37.40%
- بلغ متوسط مدة دراسة الخريج الواحد 4.19
- بلغت عدد السنوات المهدرة بسبب الرسوب والتسرب 38.40
- تختلف نسبة الرسوب في حدتها باختلاف المعاهد (الصناعي،الزراعي،التجاري).

أما العوامل المؤدية للرسوب والتسرب فقد اتفق الغالبية مايلي:

- الغياب المتكرر للتلميذ عن الدراسة.
- النظرة المتشائمة من قبل التلاميذ لمستقبلهم العلمي والوظيفي.
- مرور التلميذ باضطرابات نفسية واجتماعية.

(إبراهيم داوود الداوود،ص01)

8 -دراسة الباحث محمد أرزقي بركان:

بعنوان: "التسرب المدرسي عوامله، نتائجه، وطرق علاجه" وقد اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ التعليم المتوسط، وكانت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من الموسم الدراسي 1973-

1974 إلى الموسم الدراسي 1982- 1983 من التعليم بالجزائر.وقد اعتمدت على بيانات إحصائية صادرة عن وزارة التربية وذلك للكشف عن المواسم التي كثر فيها الرسوب، وقد توصل من خلال هذه الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤدية لرسوب وتسرب التلاميذ تتمثل فيما يلي:

- المعاملة السيئة من قبل أدارة المدرسة وبعض الأساتذة للتلاميذ.
- صعوبة المناهج وعدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ العقلية والعمرية.
- قصور نظام الامتحانات الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع ويهمل جانب الفهم والتحليل والتركيب...إلخ.
- رداءة طرق التدريس التي يستعملها بعض الأساتذة.
- اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ.
- الحالة المادية للآباء التي تجبرهم على طلب مساعدة أبنائهم عن طريق العمل وترك مقاعد الدراسة.

هذا أهم ما توصل إليه الباحث من خلال دراسته وتعتبر دراسة جيدة لأنها كشفت لنا بصورة حقيقية عن مؤشرات ونتائج مسجلة، كما كشفت عن أهم الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الرسوب.
(محمد أرزقي بركان، 1991، ص27).

ب) الدراسات الأجنبية:

1 -دراسة الباحث بلاس بيار: (P.Palaise) 1992:

وهي دراسة أقيمت حول الرسوب في المدرسة حيث أسند الاتهام للتلميذ بالطبع، إضافة إلى البرنامج الغير الملائم والغير المتكيف والبيروقراطية وحتى النظام المدرسي والمجتمع بأكمله إلى جانب الأساتذة وطرقهم التدريسية، ويرى الباحث أن الحدود الفردية والاجتماعية لا تستطيع شرح الأسباب المؤدية إلى الرسوب المدرسي لوحدها، ويؤكد **"برنار فيليب"**،أن مشكل الرسوب المدرسي تسببه المدرسة نفسها كما أن له عدة نتائج وآثار سلبية على التطور الجسمي للتلميذ إذ

أن المدرسة دورها يكمن في تكوين الأنا ولكنها أصبحت كعائق تسبب الانهيار.

(Pierre Balais,1992,p56)

2 - دراسة الباحث غازلينف باتريك: (P.Gasling):

يتساءل الباحث في هذه الدراسة من هو المسؤول عن الرسوب المدرسي؟

حيث قام بجمع المعلومات والاستفسارات عن الأسباب من وجهة المئات من الأساتذة في المرحلة المتوسطة من التعليم، وحول تطبيق الأساتذة للطرق البيداغوجية في تدريسه وماذا ينتظرون بالمقابل من تلاميذتهم عما قدموه لهم، وهنا كانت الدراسة ملمَة بحكم عمله التربوي لمدة ستة (06) سنوات لمستشار تربوي ثم أستاذ محاضر في جامعة باريس. وقد لخص الباحث الأسباب فيما يلي:

- أن التلاميذ يقومون بجهود غير كافية وناقصة.
- البيداغوجية المطبقة تنوم على أساس السلطة الكاملة للمعلم.

(Patrick Gasling,1992,p112,115)

3 -دراسة الباحث فان " A- Finn" (1979) بفرنسا:

حيث أراد الباحث دراسة العوامل المؤثرة والمؤدية للإخفاق المدرسي وركز افتراضه على المساهمة الكبيرة للوسط الأسري في مساعدة أو إعاقة الابن في مساره الدراسي حيث يرى أن تكيف التلميذ في المدرسة ذو علاقة وطيدة بنوعية تكيفه في وسطه الأسري، وقد اختار الباحث في دراسته عينة من التلاميذ (17 ذكور) وقد اتبع الطريقة الطولية بالتدرج الزمني من 12 إلى 16 سنة ثم قسمهم إلى فوجين.

الفوج الأول يتكون من (07) تلاميذ ناجحين.

الفوج الثاني يتكون من (10) تلاميذ راسبين.

ولغرض التعرف على الظروف الأسرية التي يعيشها هؤلاء التلاميذ استخدم الباحث تقنية المقابلة مع أوليائهم ثم مع التلاميذ المعنيين بالدراسة، حيث أسفرت النتائج على ما يلي:

- تلاميذ الفوج الأول فوج النجاح اتصفوا بخصائص ايجابية متمثلة في التمتع بتكيف كاف ونظام أسري مناسب يسوده دفء عاطفي وتفاهم بين أفراد العينة.
- أما تلاميذ الفوج الثاني فوج الراسبين فهم يختلفون عن فوج الناجحين، حيث تبين أن هؤلاء التلاميذ الفاشلين تنقصهم الثقة في النفس والحيوية ويعانون من انعدام التفتح والاتزان النفسي كما يتميزون بعدم التكيف مع باقي تلاميذ المدرسة.

وخلصت الدراسة أن الأسلوب الأسري الذي يتلقاه التلميذ يعتبر كسبب لضعف التحصيل الدراسي وهذا انطلاقا من عدم انسجام الجو الأسري، غير متفتح والافتقار إلى الاتصال بين أفراد العائلة. **(فرشاني لويزة، 1998، ص97-98).**

ثانيا: دراسات حول تقدير الذات:

أ) الدراسات العربية :

1 -دراسة الباحثة كاميليا عبد الفتاح:

قامت بدراسة تحت عنوان : دراسة مفهوم الذات لدى الشباب ، و الهدف من الدراسة معرفة الفروق بين الجنسين إضافة لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين النزعة الذاتية و النزعة الاجتماعية في تحديد مفهوم الذات لدى الشباب و تتألف العينة من(87) طالب و (92) طالبة، وذلك بطرح سؤال مفتوح يجيب عنه كتابه المفتوح "من أنا".ودلت النتائج أن نسبة الإجابات الذاتية كانت أعلى من نسبة الإجابات الاجتماعية كما تبين وجود ميل على الأقل لاختلاف المجموعتين عن بعضهما في هذا الاختبار حيث تعلو النزعة الاجتماعية لدى الطالبات عنها لدى طلبة الذكور .

(كاميليا عبد الفتاح، 1975، ص 82).

2 - دراسة الباحث "م بيومي"(1989) :

قام بدراسة تقديرالذات لدى عينة من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، تكونت العينة من (184) تلميذ من تلاميذ الصف الأول بالمرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم ما بين(12و18سنة) قسموا إلى مجموعتين كل منها تكونت من (92) تلميذ ، وقد هدفت الدراسة إلى إعداد وتقنين مقياس تقدير الذات، وتحددت مشكلة الدراسة في سؤالين:

- إلى أي مدى يختلف تقدير الذات لتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض باختلاف أعمارهم؟.

- إلى أي مدى يختلف تقدير الذات لذوي التحصيل الدراسي المنخفض عن ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض؟.

فقد أجريت الدراسة في المملكة السعودية ، استعان الباحث بأداتين هما :استمارة لجمع البيانات ومقياس تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة و الوسطى.

وقد انتهت الدراسة إلى تحقق من صدق الفرضية الأولى و هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات و التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض و ذلك لصالح تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض ، في حين لم تتحقق الفرضية الثانية للدراسة .

(فؤاد إبراهيم فيوليت1998،ص73).

3 -دراسة الباحث "علاء كفافي" عام (1989):

عنوانها : "العلاقة بين تقدير الذات و بعض المتغيرات المتصلة به" . هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات و المتغيرات ذات الصلة به، فتكونت عينة الدراسة من(153) طالبة في مرحلة الثانوية و هنّ قطريات و من الجنسيات العربية الأخرى . وقد كشفت نتائج الدراسة أن التنشئة الوالدية - كما يدركها الأبناء – تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن.

(فؤاد ابراهيم فيوليت،1998،ص98)

4 -دراسة الباحث "م علي الدين (1994):

الذي درس تقدير الذات عند الأطفال و المراهقين من الجنسين، ومن نتائجه ما يلي:
توصل إلى وجود ارتباط بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي مع وجود فروق لصالح الإناث، وهذا معناه أن الفتاة تسعى لتحقيق ذاتها من خلال دراستها التي تعتبرها أحيانا الطريق الوحيد لبلوغ أهدافها و هذا عكس الولد الذي يجد طرق أخرى كالعمل ، وبالتالي فمستوى تحصيله لا يعكس بالضرورة تقدير ذاته. **(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1997، ص47)**

5 -دراسة الباحثة "زبيدة أمزيان" عام (2007):

بعنوان: "علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجاته الإرشادية"، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس. و هدفت الدراسة إلى :- التعرف على مشكلات المراهقين .

- معرفة علاقة تقدير الذات لهم بالمشكلات .

- الكشف عما إذا كان هناك علاقة بين تقدير الذات بالحاجات الإرشادية ، و الكشف عما إذا كان هناك فروق بين الذكور و الإناث في متغير الدراسة. تكونت عينة الدراسة من(200) تلميذ متواجدون بمركز التكوين الكائن بطريق " ثازوت" و الإخوة "تزال" و "ثانوية مصطفى بن بولعيد" بالجزائر. و قد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة بين تقديرالذات للمراهقين بالمشكلات و الحاجات الإرشادية وفق متغير الدراسة.

- توجد فروق بين ذوي التقدير المتوسط في متغير الدراسة وفق متغيرات الجنسين

(زبيدة أمزيان 2007، ص 5-6).

6 -دراسة الباحث الحمضيان: (1998):

التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للانجاز الدراسي وتقدير الذات لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من(300) طالبة منهم

150بالقسم الأدبي و150 طالبة في القسم العلمي بالصف الثاني ثانوي وتراوحت أعمارهم من (16-18) سنة حيث استخدم مقياس دافعية الانجاز الدراسي من إعداد محمد معجب الحامد (1996) واختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين لـ **هيلمريتش** وآخرون 1997،حيث أسفرت النتائج إلى:

- أنه توجد علاقة موجبة دالة بين دافعية الانجاز الدراسي وتقدير الذات، وأن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية من طالبات التخصص الأدبي.

- لا يوجد أثر لمتغير الأب وتعليم الأم في دافعية الانجاز الدراسي وفي تقدير الذات.

- لا يوجد فرق بين طالبات التخصص الأدبي وطالبات التخصص العلمي في تقدير الذات.

(بن دهون سامية شرين وماجي إبراهيم2014)

ب- الدراسات الأجنبية:

1 - دراسة الباحث ديمو وآخرون:"Demo,et al عام(1927):

بعنوان العلاقات الأسرية و تقدير الذات للمراهقين ووالديهم. وقد هدفت الدراسة إلى فحص الارتباطات بين تقدير الذات لدى المراهقين ،و أبعاد التفاعل بين المراهقين و الوالدين ، فتكونت العينة من (139) مراهق منهم (70) إناث و(69) ذكور تراوحت أعمارهم بين(10و17 سنة) ،واشترك في الدراسة أحد الوالدين لكل مراهق و تراوحت أعمار الآباء بين(23و66 سنة) توصلت نتائج الدراسة إلى :

- وجود علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء للدعم الوالدي للمراهق و تقدير الذات لدى الإناث فقط .

- وجود علاقة إرتباطية سالبة و دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء (ذكور، إناث) للتحكم الوالدي و تقدير الذات لدى هؤلاء الأبناء .

- وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين إدراك الأبناء لعملية الاتصال والمشاركة من قبل الوالدين و تقدير الذات لدى هؤلاء الأبناء. **(الحميدي محمد ضدان الضيدان ، 2003، ص82)**

2- دراسة الباحث كوبر سميث(1983) :Cooper Smith:

قام كوبر سميث بدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات للأطفال لذواتهم و تصوراتهم ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق في تقدير الذات بين الأطفال الذين يعيشون مع كلا الوالدين و الأطفال الذين يعيشون مع أحد الأبوين.

كما أكدت النتائج أيضا أن الصراع بين الوالدين أو بين الأطفال و أحد والديهم كان مرتبطا بتقدير الذات المنخفض للأطفال. **(كساي صبرينة،2011،ص21).**

3- دراسة الباحث "هايمان".Hayman 1990:

التي طبق فيها مقياس تقدير الذات لكوبر سميث و مقياس إدراك القدرات و مقياس الإدراك الذاتي لعدم القدرة على التعلم ، و ذلك على (87) طفلا كانوا يعانون من بعض المشكلات التعليمية و الذين تراوحت أعمارهم ما بين (9 و 11سنة) . و قد كشفت نتائج الدراسة أن الإدراك الذاتي للطفل للمشكلات الخاصة لعملية التعليم ترتبط إيجابيا بكل من مفهوم الذات الأكاديمي و تقدير الذات.
(فؤاد إبراهيم فيوليت، 1998، ص198).

4 -دراسة الباحث جالاجاس،Galagas 1994:

قام الباحث جالاجاس عام(1994) بدراسة حول تأثير الجنس و العوامل النفسية على تقدير الذات لدى المراهق . وأجريت هذه الدراسة على مجموعة من المراهقين و توصلت إلى أن الجنس ليس له تأثير على تقدير الذات والرفاهية النفسية ، وأن سيرورة الضغط تجري بصفة متشابهة عند الجنسين بمعنى أن الضغط النفسي أو مشكلات الحياة النفسية و البيئية هي التي تؤثر في تقدير الذات سواء على الذكر أو الأنثى ، و ليس الجنس بحد ذاته.

(هناء شريفي، 2002)

من خلال الدراسة نستخلص أن جالاجاس أقر بأن العوامل التي تؤثر على تقدير الذات هي عوامل داخلية عند الجنسين من المراهقين (إناث ، ذكور)، والضغط النفسي والمشكلات النفسية لها دورها في التأثير على تقدير الذات عند المراهق ، إضافة إلى صورته الجسمية و التي يقارنها مع أقرانه المراهقين فإذا كانت صورته الجسدية متوسطة فسيكون تقديره لذاته منخفضا و هذا حسب جلاجاس.

- الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الرسوب المدرسي و تقدير الذات:

1 -دراسة الباحثة إبراهيم طيبي (1990):

قام الباحث "إبراهيم طيبي" عام 1990 بدراسة حول أثر مشكلات المراهقين على التحصيل الدراسي على عينة كبيرة من التلاميذ تتكون من(739) تلميذ وتلميذة، بهدف تحديد ظاهرة الضعف التحصيلي (الرسوب)، وقد استخدم في هذه الدراسة استبيان يتضمن مختلف المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى الرسوب المدرسي. وقد أظهرت هذه الدراسة ارتفاع عدد تكرارات المشكلات النفسية بما فيها قلة الفعاليات، وقلة المردود العلمي والتربوي.

(إبراهيم طيبي، 1992).

2 -دراسة الباحثة زكية عبد اللطيف مندور وآخرون (1992):

قامت الباحثة بدراسة حول القياس الإحصائي للإهدار المدرسي دراسة تحليلية للرسوب والتسرب في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي على عينة من 300 مراهق.

واشتملت الدراسة على جانبين من جوانب الإهدار هما الرسوب والتسرب في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدارس تابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية.

وقد أسفرت النتائج على أن هناك مشكلات كبيرة ومتنوعة، يعاني منها التلاميذ ومنها التربوية والاقتصادية، النفسية والصحية. **(زكية عبد اللظيف مندور وآخرون، 1992).**

من خلال الدراستين لكل من الباحثين "إبراهيم طيبي"و " زكية عبد اللطيف مندور وآخرون" نستخلص أن كلتا الدراستين تناولت موضوع الرسوب المدرسي لدى فئة المراهقين، وقد توصلت الدراستين إلى نتائج أغلبها متشابهة حيث أرجعت أسباب رسوب المراهقين إلى المشكلات المتنوعة والمختلفة لهذه الفئة، من مشكلات نفسية، اقتصادية وتربوية ،كما أضافت دراسة إبراهيم طيبي المشاكل الصحية التي قد تعيق التلميذ في أدائه المدرسي وتحصيله الجيد. أما دراسة زكية عبد اللطيف مندور فقد عمدت إلى وضع بعض الاقتراحات الموجهة لمسؤولي المدارس للاهتمام ولو ببعض المشكلات التي تعيق المراهقين منها التربوية وانفعالية التي قد تؤدي إلى رسوبهم أو حتى تسربهم من المدرسة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدنا أنها هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الرسوب المدرسي وتقدير الذات وفق متغيرات الجنس والتخصص، وهي تتفق مع بحثنا الحالي الذي يهدف إلى التعرف أيضا على مدى تأثير الرسوب المدرسي على تقدير ذات التلميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي، ودلالة الفروق بين الجنسين في هذه الدراسة.

وقد اعتمدت في هذه الدراسات (السابقة) عينات من مختلف الفئات من مراحل التعليم فبعضهم اعتمد على الابتدائي و البعض على الإعدادي والثانوي. أما في بحثنا الحالي فقد اعتمدنا على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. وفيما يخص الأدوات التي اعتمدت في هذه الدراسات تمثلت في استبيانات ومقاييس للرسوب وتقدير الذات، أما في دراستنا اعتمدنا فقط على مقياس "ستانلي كوبر سميث" لقياس تقدير الذات.

أما فيما يخص النتائج فقد تتفق أو تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة وهذا ما سنتطرق إليه من خلال فرضيات بحثنا.

تمـــــــهيد:

الرسوب المدرسي ظاهرة عامة ملازمة لكل نظام تربوي في جميع الدول، فهي ليست وطنية بل ظاهرة عالمية تكاد تكون مسببتها واحدة مع اختلاف في درجة حدتها وطبيعتها وانعكاساتها بين بلد وآخر وحتى داخل البلد الواحد، وتختلف نسبته من نظام لآخر، وقد يشكل حجمها مؤشرا لسير النظام التربوي وصحته فقد أصبحت البلدان السائرة في طريق النمو اليوم تعي أهمية الاستثمار في التربية القاعدية من خلال تمكين إعداد يد عاملة مؤهلة وأولياء قادرين على تحمل مسؤولياتهم.

لكن الواقع المعيشي يبرز أن هناك تزايد في عدد المتمدرسين، وفي نفس الوقت العديد منهم من يعيد السنة ومنهم من ينقطع عن الدراسة قبل نهاية التعليم فيما يحول دون تحقيق تعليم قاعدي للجميع، والجزائر شأنها شأن هذه الدول فكل المجهودات التي تبذلها في قطاع التربية والتعليم تبقى رهينة ظاهرة الرسوب المدرسي.

1 - **مفهوم الرسوب المدرسي**:

1-1 لغة:

هو النزول أو الذهاب إلى الأسفل و منه رسب الشيء في الماء إذ نزل إلى الأسفل.

(عبد العزيز المعايطة ، و د. محمد الجيغمان،2006،ص89).

1-2 إصطلاحا :

يعرف الرسوب المدرسي بأنه " الفشل في اختبارات الصف الدراسي الواحد و الانتقال إلى الصف الذي يليه ، ويمكن القول أيضا بأن الرسوب من حيث الاصطلاح التربوي يعني عدم اجتياز أكثر من نصف المواد ، وذلك للتفريق بين الراسب و المكمل".

(عبد العزيز المعايطة و د.محمد الجيغمان،2006،ص 89).

ويمكن تعريفه أيضا : بأنه إخفاق الطالب في الوصول إلى المستوى المطلوب لنقله إلى صف أعلى مما ينجم عنه بقاؤه للإعادة في الصف نفسه لمراجعة المنهج و ذلك للوصول إلى المستوى المطلوب في السنة الدراسية التالية.

(إيمان "محمد رضا" علي التميمي ، 2013، ص306)

ويعرفه **إبراهيم عباس فتو** : "إن الرسوب هو سنة يقضيها الطالب في نفس القسم، و عاملا نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة."

(محمد أرزقي أبركان،1991،ص29).

ويقول **منير محمد** مرسى بأن :" الرسوب هو ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية".

(محمد منير مرسي،1992،ص150).

و عُرف الرسوب المدرسي حسب المنشور الوزاري **96/16** المؤرخ في **1996/07/10** : بأنه كل ما يتعلق بالتلاميذ الذين لا يُوافقون في الترقية أو الانتقال إلى مستوى أعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي، ولكن لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص و سد ضعفهم التحصيلي، وهو بهذا المعنى صورة من صور الإخفاق المدرسي. **(محمد بن حمودة ، 2008،ص74).**

ويعرف كذلك الرسوب على أنه التعثر و اللاتكيف الدراسي ، وعدم تحقيق الأهداف المؤدية إلى النجاح. **(محمد حسين العمايرة ،2002،ص157).**

كذلك يعرف الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي بفرنسا الرسوب المدرسي بأنه : **"**تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة**"**.

و يضيفون أن الرسوب المدرسي، **"**هو ظاهرة مركبة و معقدة تتواجد في جميع المستويات. **(B.Français,1999,p.17)**

وقد عرف **كود** الرسوب بأنه : الافتقار إلى النجاح عند الطلبة في إنجاز أو إتمام الواجب المدرسي، سواء كان إنجاز وحدة صغيرة كمشروع في موضوع أو صف، وهو يتضمن غالبا عدم تحقيق انتقال الطالب إلى صف أعلى.

(بشرى العكايشي، كمال الزبيدي،2005) .

وما يمكن أن نستخلصه من جملة التعاريف السابقة هو أن الرسوب المدرسي يعني إخفاق التلميذ في امتحانات السنة الدراسية لعدم إتقانه الحد الأدنى من المهارات و المعارف المتوقع اكتسابها مقارنة مع أقرانه من نفس الصف الدراسي، وهذا يدفعه إلى إعادة الصف حتى يتسنى له استدراك النقائص و الانتقال إلى الصف الأعلى.

2 - بعض المصطلحات المشابهة للرسوب المدرسي:

2-1 تكرار أو إعادة الصف : ويقصد به عندما يبدأ الطالب سنة دراسية جديدة في الصف نفسه الذي درسه في السنة السابقة بدلا من الانتقال إلى أعلى، جنبا إلى جنب مع أقرانه، بناءا على رغبة أولياء أمر الطالب لاعتقادهم أن ذلك من مصلحة الطالب.

(د."إيمان محمد رضا" علي التميمي،2013،ص306).

2-2 التخلي عن المدرسة :

هو الانقطاع الإرادي عن المدرسة ،وذلك لأسباب عديدة و مختلفة قد تكون اجتماعية مثل،انفصال الوالدين أو اقتصادية كضعف الدخل الأسري و صعوبة الظروف المعيشية. **(بلعباس فضيلة ،2013،ص18).**

2-3 الفشل المدرسي:

يطلق هذا المصطلح على النتائج السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي، سواء كان ذلك عبر الامتحانات الفصلية أو الامتحانات الانتقالية الرسمية ، فكلما أخفق المتعلم في الحصول على النتائج المنتظرة سُميَ فاشلا.

.(tiraliM naeJ ,1979,p 383)

2-4 التخلف الدراسي :

يعرفه **بون برت** : " إنني أطلق كلمة التخلف في معناها الاصطلاحي على أولئك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف الدراسة أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذين دونهم مباشرة، بمعنى أن المتخلف هو الذي لا يستطيع أن ينجز عمل دراسي يناسب من هو أقل منه سنا".

ويُعرف التخلف الدراسي أيضا بؤلئك الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم أو يكون مستواهم التحصيلي أقل من نسبة ذكائهم.

(خليل ميخائيل معوض ،1979، ص279).

2-5 التأخر الدراسي:

يرى **برنس** أن التأخر الدراسي عبارة عن عدم التلاؤم و الاستعداد الفكري مع متطلبات الدراسة ، وهكذا نجد **برسن** قد ركز على نقاط أساسية و هي :

- مستوى التلميذ التحصيلي.
- الاستعدادات الفكرية و العقلية التي تتكون خاصة من الذكاء و عوامل أخرى.

(خليل ميخائيل معوض ،1979،ص279).

2-6 التسرب المدرسي:

هو انقطاع المتعلم عن الدراسة دون عودة إليها ، مسببا بذلك خسارة على نفسه وعلى أسرته كذلك على دولته التي أنفقت عليه، و تعود أسباب ظاهرة التسرب إلى أمراض اجتماعية و فساد اقتصادي ينتج عنه تفشي البطالة و الرشوة و الاختلاس و الغش و السرقة و الكسب المادي غير المشروع، و مشكلات أسرية كالطلاق و الخلافات بين أفراد الأسرة و تشرد جماعي **(عبد العزيز المعايطة و محمد الجيغمان ،2006،ص53.54)**

2-7 عدم التكيف الدراسي:

هو عجز الفرد عن إشباع حاجاته و دوافعه بطريقة مرضية لنفسه و يرضى عنها المجتمع،و يرجع هذا العجز إلى أسباب وراثية ، بيئية و انفعالية.

ويعرفه **"روبرت لاغون"** على أنه كل طفل له مستوى دراسي طبيعي لكن تصرفاته ليست منسجمة مع حياة الجماعة لأسباب نفسية أو عضوية.

ويمكن القول أن كل من هو غير متكيف فاشلا،هذا لأنه لم يتفاعل بصفة جيدة مع الموضوع الذي سبب له الفشل لأن هناك تلاميذ لهم إعاقات مختلفة ومنعزلين لكنهم نجحوا في دراستهم.

3 -المظاهر و الخصائص التي يتصف بها الراسبون دراسيا:

تعتبر عملية تشخيص وتحديد سمات الراسبون دراسيا من الخطوات المهمة في تحديد أسباب المشكل و اتخاذ التدابير اللازمة من أجل التقليل من مظاهر الهدر التربوي التي تؤثر سلبا على الجانب الاجتماعي و الاقتصادي للبلاد، ويمكن تحديد هذه المظاهر فيما يلي:

1-3 المظاهر العقلية:

يُلاحظ على التلاميذ ذوي تجارب إخفاق دراسي ضعف القدرة على التركيز، تشتت الانتباه، ضعف التفكير الاستنتاجي وهروب أفكاره بالإضافة إلى اضطراب الفهم في نقل ما يتعلمه من مفاهيم و معارف داخل غرفة الصف أو أثناء نقل موقف تعليمي معين إلى مواقف تعليمية واجتماعية أخرى **(يوسف ذياب عواد، 2007، ص 59)**

.

2-3 المظاهر الانفعالية:

كشفت نتائج العديد من الأبحاث أن أهم المظاهر الانفعالية التي يعاني منها المتخلفون دراسيا هي الخجل، الخوف، القلق ، انعدام الأمن،ضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص والفشل والعجز، وقد تميل هذه الفئة إلى العدوان و التمرد على السلطة أضف إلى أنهم يتصفون باتجاهات سلبية نحو الذات و الآخرين،كما أشارت دراسة **سلطان 1979** إلى أن نسبة السلوك العدواني ترتفع مع عينة التلاميذ الراسبين و تقل مع عينة التلاميذ المتفوقين.

4-3 المظاهر الاجتماعية:

يمكن حصر هذه المظاهر في: عدم تحمل المسؤولية وعدم التكيف الأكاديمي والاجتماعي، السلوك الانطوائي، والتمرد على السلطة الأبوية والمدرسية هذا ما أشارت إليه دراسة **سيل بيرت** على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتصفون بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

- سرعة الانفعال و الغضب.
- البلادة و الخمول.
- ضعف الثقة بالنفس.
- الانسحاب والعدوان نحو الذات والآخرين.
- عدم تأدية الواجبات المدرسية. **(إيمان الكاشف، 1994، ص388)**

كما هدفت دراسة **نظمي أبو مصطفى** إلى التعرف على أبرز المظاهر السلوكية لدى المتأخرين دراسيا حيث اعتمد على المعلمين في رصد المظاهر السلوكية، ومن المظاهر التي أسفرت عليها هذه الدراية تمثلت في:

- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية.
- عدم المشاركة في المناقشة أثناء الدرس.
- عدم القدرة على إبداء الرأي.
- التردد في اتخاذ القرارات. **(نظمي أبو مصطفى، 1999، ص120).**

من خلال ما سبق نستنتج أن للرسوب المدرسي عدة مظاهر يمكن ملاحظتها في التلميذ أو المتعلم الراسب بحيث أن هذه المظاهر تؤدي إلى عرقلة المسار و التحصيل الدراسي للتلميذ، وإن عدم التعامل مع هذه المشكلة بشكل صحيح يولد لدى المتمدرس نوعا من السلوكات المنحرفة والغير اللائقة كالعدوان اللفظي أو الجسدي والانسحاب والانطواء والانحراف.

4 - العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي :

إن البحث في الأسباب أو العوامل المؤدية إلى الرسوب الدراسي يدفعنا إلى استقصاء البحوث و الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة ،وقد ميز المختصون التربويون بين الأسباب الخاصة والعامة المؤدية إلى رسوب التلميذ ،فالخاصة هي التي تتعلق بالوسط المحلي بكل دولة و النظام التعليمي الذي تنتهجه ،ويعود عادة إلى خلل أو نقائص في المناهج والأساليب الدراسية ،أما العامة فقد تحدثت عنها الفكرية و الفلسفية و يمكن حصر العوامل فيما يلي:

1-4 عوامل بيئية:

و تشمل هذه العوامل جانبين ،فالجانب الأول يتناول العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية لدى التلميذ، أما الجانب الثاني فيشمل العوامل الأسرية و الوسط المحيط به.

1-1-4 عوامل مدرسية: (البيداغوجية)

يُرجع العديد من المختصين في الميدان التربوي ارتفاع ظاهرة الإخفاق أو الرسوب المدرسي إلى وجود خلل في النظام التربوي التعليمي الذي يستدعي التدخل المبكر من طرف التربويين ، و من هذه العوامل يمكن أن نذكر ما يلي:

- تكدس المناهج بالمواد العلمية و صعوبة المقررات الدراسية.
- فقدان عنصر التشويق و التعزيز و الإثابة و التشجيع و التكريم.
- إهمال الأنشطة المدرسية.
- اكتظاظ الفصول بالطلاب.
- كثرة الواجبات المدرسية. **(عبد العزيز المعايطة، محمد الجيغمان ،2006،ص91).**

كذلك توزيع التلاميذ في القسم من حيث الذكاء و النشاط و الاجتهاد ،تجعل المعلم في معظم الأحيان يتعامل مع الفئات الذكية و الأكثر نشاطا، و يهمل الفئة الباقية مما يسبب لها القلق وعدم الشعور بالذات وعدم الاطمئنان فتلجأ هذه الأقلية من التلاميذ إلى الركون.

و يضاف أيضا إلى العوامل المدرسية، الجو المدرسي، ويقصد به العلاقة السائدة بين عناصر المجتمع المدرسي ،(المدير والطاقم البيداغوجي) فإذا كان الجو المدرسي يسوده الصراع بين الأطراف يُوَلد الحقد الذي يؤدي إلى الفشل و الكسل مما يؤدي بالتلاميذ إلى التشرد و الهروب من الجو المدرسي، وهذا يؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية،كما أن انتشار أمور التسلط و الفوضى و الإهمال في المدرسة يُشعر التلميذ بحرمانه من إمكانية التعبير عن نفسه مما يشكل له إحباطات ،فيشعر التلميذ أنه يعيش في وسط مضغوط وللهروب من هذا الجو الرهيب يلجأ إلى التبلد و اللامبالاة ويؤدي هذا إلى الشغب و الهروب الفعلي من الدراسة. **(محمد العربي ولد خليفة ،1989،ص50).**

هناك أيضا عاملا أخر من شأنه التأثير على تحصيل الطالب و كذا توافقه،وهو سوء التوجيه ويمكننا القول بأن تأثيره أسرع من العوامل الأخرى لأن هذا العامل يؤدي بصورة مباشرة إلى الرسوب أو التسرب ،و ما هو سائد اليوم و بكثرة في منظومتنا التربوية هو أن الكثير من التلاميذ يوجهون على أساس ملأ المناصب البيداغوجية فقط فنجد أن طريقة التوجيه تعتبر آلية لا تهتم أساسا بقدرات التلميذ و ميوله، و إنما تهدف قبل كل شيء إلى تحقيق متطلبات الخريطة المدرسية. **(G.Avanzini,1977,p 6)**

إذ نجد أن التلميذ إذا وُجه بطريقة سيئة عادة ما يجد صعوبة في متابعة دراسة لا يميل إليها و لا تتفق مع قدراته و إمكاناته و لا مساره المهني، و هذا ما يؤدي بالطالب إلى إهمال الدراسة و تركها.

4-1-2 عوامل اجتماعية :

إنه لمن الطبيعي أن كل تلميذ محاط ببيئة اجتماعية يُؤثر و يتأثر بها،خاصة المحيط الأسري وهذا الأخير له دور فعال إما بالسلب أو الإيجاب على التحصيل العلمي للتلميذ فنجد أن الأسرة التي يسودها الاستقرار يجد فيها المتعلم راحته ، الأمر الذي يخلق له الجو المناسب للدراسة على عكس التلميذ الذي يعيش في أسرة غير مستقرة فذلك يؤدي إلى إرباك التلميذ و يقلل من قدرته على النمو و التقدم الأكاديمي لأن التلميذ يتأثر بما

تهيئه له الأسرة من أوضاع اجتماعية وثقافية و اقتصادية و عاطفية ،وينعكس هذا على مستواه التحصيلي و الأكاديمي.

و هذا ما ذهب إليه **" سيرل بيرت"** : بأن قسوة الأب و ضعف المثيرات الحسية داخل الأسرة و ضعف الوسط الثقافي مع توفر النواحي المادية أحيانا يسهم في ضعف التلميذ فكريا و دافعيا للدراسة و التحصيل، كما يُسهم في ظهور الاتجاهات السيئة المضادة للمجتمع. **(فيصل محمد خير الزراد ،1988 ،ص 95)**

ويقول **جاكار (P.Jaccard)** في هذا الشأن : **"** إن الوسط المنزلي و الوسط العام الذي يحي فيه أبناء الطبقة الغنية يسير في اتجاه الاهتمامات المدرسية و يؤيدها ، بينما نرى العكس في البيئات الفقيرة. **(عبد الله عبد الدائم، 1979،ص 507)**

أيضا إن عدم اهتمام الوالدين بتحصيل أبنائهم و عدم متابعة مسارهم الدراسي و عدم تقصي نتائجهم من الأمور التي تُشعر التلميذ بالإهمال و اللامبالاة من طرف أسرته ،كما أن الخلافات العائلية و خاصة بين الأب و الأم توقع الابن في صراعات دائمة و تُشعره بعدم الاستقرار و عدم الأمان، وتؤدي كذلك العلاقات الأسرية المشحونة بحالات الصراعات و التصدعات أحيانا إلى ترك التلميذ للمدرسة و ربما ينحرف عن الحياة الطبيعية فيجد راحته في الإدمان أو غيره.

كما توجد حالات أخرى التي تؤدي بالتلميذ لإهمال مساره الدراسي كزواج الوالد من زوجة ثانية و إهمال عائلته مما يدفع الطالب لترك الدراسة و إعالة عائلته التي تركها الوالد. **(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001، ص 377.378).**

فيعتبر البيت المفكك هو النقطة السوداء أو المؤثر الأساسي في سلوك الطفل داخل المؤسسة التربوية و خارجها، و الباعث إلى التكيف هو الجو الأسري الذي يتسم بالتعاون و الوفاق بحيث ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب و يهيئ لهم ذلك فرص التفوق و النجاح.

و يمكن حوصلة الأسباب الاجتماعية للرسوب في النقاط التالية :

- المشاكل الأسرية مثل : الطلاق ، الانفصال و التفكك الأسري.

- سوء الأحوال الاقتصادية.
- عدم وجود تعاون بين الأسرة و المدرسة لانخفاض مستوى تعليم الأبوين،أو لانشغالهم بأعمال كثيرة أو لعدم إدراك الأسرة لأهمية المتابعة المستمرة لأبنائها.
- التنشئة الاجتماعية السيئة مثل الدلال الزائد، القسوة الشديدة و عدم وجود مراقبة من الوالدين و عدم تنظيم الوقت و اللامبالاة و التفرقة في المعاملة بين الأبناء.

(د.عبد العزيز معايطة ، د.محمد الجيغمان ، 2006 ،ص91).

3-1-4 العوامل الثقافية:

يعد المستوى الثقافي للمحيط البيئي الذي يعيش فيه التلميذ من العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ ، و خاصة المستوى الثقافي للأسرة فالأولياء ذوو المستوى الثقافي المنخفض لن يستطيعوا في أغلب الأحيان أن يوفروا الرعاية التعليمية الكافية لابنهم التلميذ بل فقد لا يهتمون مثلا بمواظبة ابنهم على الدراسة و لا بأداء واجباته المدرسية، كما أنهم لا يقومون بمتابعة مسار ابنهم الدراسي و بمعنى أوضح لن تكون هناك علاقة بين المدرسة و الأسرة في حين أنه من المحفزات نجاح التلميذ متابعة الأسرة لمشواره الدراسي و تتبُع نتائجه و نقاط ضعفه و قوته.

و يقول **ج.روبين (J.Roubin)** بخصوص هذا "...أما بالنسبة للمستوى الثقافي باعتباره أحد عوامل التسرب المدرسي للتلميذ ، فإنه يشيع عند الأسرة ذات المستوى الثقافي الضعيف فحيث أن هذه الأسرة من غير الممكن أن تساعد ابنها في دراسته بطريقة جيدة و صحيحة . **(J.Roubin,1953,p23)**

و أهم ما توصل إليه علم الاجتماع حديثا،أن النجاح و الفشل في التعليم لا يمكن أن تدرك أسبابهما الحقيقية إلا بعد الرجوع إلى ثقافة السائدة في الوسط الذي ينتمي إليه التلاميذ أو الطلبة.

وقد أثبتت عدة دراسات أن الفشل المدرسي يتأثر كثيرا بالوسط الثقافي و خاصة الوسط اللغوي الذي ينشأ فيه الطفل و يكتسب منه المستوى الثقافي الذي يعمل على توظيفه في حياته المدرسية. **(إيدجارفور و اخرون ،1974 ص124)**

كما يقول **ريبسو(J.Repssaeu)** مفتش التربية بفرنسا أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين أفراد المجتمع ينجر عنه أيضا تفاوت بين المستويات الثقافية و العلمية و التي لها الأثر البالغ في نجاح أو فشل التلميذ في دراسته.

(J.Repsseau,1980,p 06)

و منه نجد أن التلميذ يتعلم عدة علوم و معارف في المدرسة ،ثم يرجع إلى المحيط الأسري الذي يعيش فيه فيجد عوارض و مؤثرات تنسيه ما تعلمه ، فيؤدي به إلى عدم حرصه على تعلمه و دراسته بينما لو رجع التلميذ إلى البيت ووجد نفس المحيط العلمي الذي يجده في المدرسة ، فهذا يجعله ينغمس في العلوم و المعرفة مما يجعله أيضا متوافقا نفسيا و اجتماعيا و دراسيا.

2-4 العوامل الشخصية (الذاتية):

و نقصد بها العوامل المرتبطة بشخصية التلميذ وتشتمل على جانبين، الجانب الأول يتمثل في العوامل ذات الصلة بالإطار النفسي الانفعالي ، و يتمثل الجانب الثاني في العوامل ذات الصلة بالإطار العضوي و نمط التغذية و هي :

1-2-4 عوامل نفسية و انفعالية :

تعتبر فترة المراهقة فترة انتقالية و مرحلة صعبة نسبيا يصاحبها عادة الكثير من المشكلات منها ما يرجع إلى طبيعة المرحلة ذاتها و منها ما استحدثته المرحلة في نفوس المراهقين من تغيرات يشعرون بها و لا يجدوا منفذا لإشباعها ، أو ما يلقونه من المجتمع المحيط من عدم تفهم و تقدير.

و لا شك أن التلميذ في المرحلة الثانوية هو في أوج (بداية) المراهقة بحيث يكون في وضع شديد التأزم خلال تعرضه لأي موقف يقف حائلا دون تحقيق رغباته و أهدافه.

(شفيق فلاح علاونة، ص 166).

و أهم شيء يمكن أن نتحدث عنه في العوامل النفسية هو الصحة النفسية و التي يعرفها **حامد عبد السلام زهران:** "على أنها حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا و شخصيا و انفعاليا و اجتماعيا ، و يشعر بالسعادة مع نفسه و مع الآخرين و يكون قادرا على تحقيق ذاته و استغلال قدراته و إمكاناته إلى أقصى حد ممكن ، و يكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة و تكون شخصيته متكاملة سوية و سلوكه عاديا يعيش في سلامة و سلام." **(حامد عبد السلام زهران،1998،ص23).**

و تعرفها **سمية أحمد فهمي** بأنها : " قدرة الشخص على التوفيق بين رغباته و أهدافه من جهة ، وبين الحقائق المادية و الاجتماعية التي يعيش في وسطها من جهة أخرى."

(سمية أحمد فهمي، 1962، ص80)

و عندما نتكلم عن الصحة النفسية تبرز عدة مفاهيم ، مثل الرغبة و الطموح و الدافعية و الرضي الدراسي و الملل و سوء التوافق و نقص الاتزان الانفعالي واضطراب التفكير و التذكر....الخ.

فبعض الطلاب مثلا يختلفون في طرائق و أساليب الاستجابة للتعلم ، فالبعض يُقبل على الدراسة بشغف و ارتياح و فاعلية عالية للتحصيل العلمي بينما البعض الأخر يُقبل على الدراسة بفتور و كسل وهذا ما يؤكد الدافعية في التحصيل الدراسي ، فنجد أن بعض المتعلمين قد يتميزون بتحصيل دراسي عال رغم أن قدراتهم الفعلية قد تكون متوسطة ، و على العكس من ذلك نجد بعض المتعلمين من ذوي الذكاء المرتفع و قد يكون تحصيلهم الدراسي منخفضا. حيث توصل **بركال** (A.Perkal) في هذا الصدد من

خلال دراسة أجراها لنيل شهادة الدكتوراه إلى أن الدافعية لها أهمية كبيرة في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي و إحراز النجاح.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف ، 1990،ص117).

و دراسة **قطامي** و **الحامد** (1995) حيث توصلت نتائجهم إلى أن متوسط درجة التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز أعلى من متوسط درجات تحصيل الطلبة ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز، و أن الفرق دال إحصائيا.

(هبة الله سالم و آخرون،2012، ص85).

كما يمكن أن نضيف إلى العوامل النفسية و الانفعالية سوء الحالة الصحية كضعف البصر و السمع ، ضعف الصحة العامة كالهزل و الإصابة بالأنيميا و عيوب النطق مثل التأتأة. **(عبد العزيز المعايطة و محمد الجيغمان، 2006، ص90).**

فتأخر النمو و ضعف البنية الجسمية أو اضطراب النطق يجعل المتعلم موضع سخرية من قبل الرفاق، فيتولد لديه كراهية للدراسة و بالتالي يعيق التفاعل الايجابي للتلميذ داخل الصف الدراسي و خارجه فهناك علاقة وثيقة بين الصحة الجسمية للمتعلم والتحصيل الدراسي. وهذا ما أثبتته دراسة **سيمون** حيث خلص إلى أن التلاميذ الذين يعانون من تأخر في النمو الجسمي و ضعف في البنية الجسمية هم أكثر عرضة إلى الرسوب و التعثر الدراسي.

(رودولف بيتر، ترجمة مصطفى زيدان وآخرون، 1965،ص 29).

مما خلال ما سبق يظهر أن لظاهرة الرسوب المدرسي عدة أسباب و عوامل تعيق المسار الدراسي للمتعلم و التي لا تنحصر فقط على الأسباب الشخصية أو الذاتية وإنما تشمل كذلك عوامل خارجية اجتماعية و اقتصادية و بيداغوجية فكلها تؤدي إلى الإخلال في المسار الدراسي للمتعلم.

5 -انعكاسات الرسوب المدرسي:

يعتبر الرسوب المدرسي نقطة سوداء في النظام التربوي، فارتفاع مستواه (نسبة الرسوب) دليل على سلبيات النظام التربوي القائم فمشكلة الرسوب من أحد أهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي و تعيقه على تحقيق أهدافه، وتعتبر مصدرا لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة للمتعلم خاصة والمتعلم والمجتمع عامة.

ومن هذا المنطلق سنحاول تسليط الضوء على بعض عواقب الرسوب الدراسي على التلميذ والمدرسة والمجتمع، ويمكن تحديد هذه الانعكاسات فيما يلي:

1-5 انعكاسات على الصعيد النفسي والانفعالي:

غالبا ما نجد الراسب يواجه مشاكل تكيفيه بسب انحصار علاقاته إلى درجة كبيرة بأبناء عمره وذلك لشعوره بالقلق والاضطراب نتيجة نظرته لنفسه على أنه مختلف عنهم، وشعوره بأنه السبب في خلق معاناة أسرته وأنه أساس قلقها، بالإضافة إلى النظرة السلبية من طرف المجتمع للطالب الراسب و المتسرب كما أن إخفاق الطالب يؤدي به إلى الخوف من العقاب، وبذلك يتوجه إلى الأعمال الغير العادية لكي يعوض فشله الدراسي الذي وصل إليه، كما أن نظرة الأصدقاء والأقرباء إليه على أنه طالب فاشل يشعره بالنقص وعدم القدرة في الاندماج في مجتمع الطلاب.

(عمر عبد الرحيم نصر الله،2001، ص385).

بالإضافة إلى ما يتعرض إليه الطلاب الراسب من أنواع التجريح في داخل المدرسة وخارجها والمعاملة السيئة التي تذكره دائما برسوبه، فضلا عن المقارنات التي تعقد بين الطالب الراسب وأقرانه الناجحين للدلالة على إهماله وسوء خُلُقه و تخلفه العقلي، وكطلك حرمانه من بعض الميزات التي يحصل عليها إخوانه وزملاؤه، كل هذه الأوضاع تجعل الطالب يعاني من حالات نفسية غير طبيعية وتخلق لديه نوع من القلق والخوف والتوتر وعدم الثقة بالنفس حيث يدفعه ذلك إلى كره الدراسة وكثرة الغياب

وعدم مواصلة التعليم في كثير من الأحيان وقد يكون تأثير هذه الحالات النفسية أكثر وضوحا لدى طلاب المرحلة الثانوية وبداية المرحلة الجامعية لأن طلاب هذه المرحلة يمرون بفترة المراهقة التي يكون فيها الفرد أكثر تأثرا بما يوجه إليه من ألوان النقد والتجريح.

ولا تقتصر الآثار النفسية للرسوب على الطلاب الراسبين وإنما تمتد إلى أولياء أمورهم الذين يعلقون الآمال الكثيرة على نجاح أبناءهم ويترقبون نتائج جهودهم بفارغ الصبر حيث يؤدي رسوبهم إلى إصابة الأولياء بخيبة الأمل والشعور بالخجل خاصة في المجتمعات التي يتباهى فيها الآباء والأمهات بنجاح أولادهم وتفوقهم على أقرانهم.

(قدور كمال،2011، ص115).

2 5 انعكاسات على الصعيد التربوي:

يتسبب الرسوب من الناحية التعليمية هدر الكثير من الطاقات والإمكانيات المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم، فيكون بذلك أحد العوامل التي تؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي وتعيقه على تحقيق أهدافه.وتتضح آثار الرسوب التعليمية فيما يسببه الرسوب من زيادة في فاقد النفقات التعليمية، فالطالب الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه الطالب العادي وتزداد في حالة الرسوب المتكرر، الأمر الذي يؤدي إلى الإخلال بالتوازن الذي ينبغي أن يقوم بين مداخلات التعليم ومخرجاته بحيث يصبح حجم المداخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبء على الدولة.

ومن ناحية أخرى يؤثر الرسوب في كفاءة النظام التعليمي من خلال إضعاف قدرته على الاحتفاظ بالطلاب المسجلين به حتى نهاية مراحلهم الدراسية وهو ما يعرف بالتسرب.فقد أكدت العديد من الدراسات الصلة القوية بين رسوب الطلاب وتسربهم من التعليم وذلك عندما أظهرت نتائجها أن تأخر الطالب دراسيا ومعاناته من آثار الرسوب وما يولد في نفسه أحد الأسباب المهمة التي تجعل الطالب يعزف عن مواصلة الدراسة، أما على مستوى المدرسة فنجد بعض الطلاب الراسبين وبدافع من آثار الرسوب على سلوكهم ميالين لخلق المتاعب لمعلميهم ولزملائهم المتفوقين أو الأصغر منهم سنا،

وكثيرا ما يتحول هؤلاء الطلاب إلى مصدر شغب وإزعاج ويعمدون إلى إتباع السلوك العدواني والاستهزاء بالقوانين المدرسية ونظامها مما يترتب عليه اضطراب العملية التعليمية داخل الفصل، والإخلال بالنظام الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة بشكل عام. **(قدور كمال، 2011، ص116).**

3-5 انعكاسات على الصعيد الاجتماعي:

فكما سبق الذكر يعتبر الرسوب عقبة في سبيل تطور المجتمع وازدهاره، فتتمثل الانعكاسات الاجتماعية للرسوب في كون الراسب أو المتسرب لا يملك صفات المواطن الصالح على النحو الذي ينشده المجتمع. **(محمد سالم وآخرون، ص03).**

فالتلميذ الراسب دراسيا غالبا ما يؤول به الحال إلى التسرب، بذلك يصير عبئا على نفسه والمجتمع كونه يعيش حالة بطالة وهذا راجع إلى ظروف العصر الحالي التي تحتاج إلى قوى عاملة مدربة فتقل فرص العمل أمامه، وهذا يدفعنا للقول أنه كلما ازدادت نسبة المتسربين في المجتمع ازدادت بذلك نسبة البطالة وهذه الأخيرة لها انعكاسات عدة والتي من أبرزها ازدياد حجم المشاكل الاجتماعية والانحراف والجنوح وتعاطي المخدرات،السرقة.....بالتالي زعزعت واستقرار المجتمع.

(نادية عاشور،2013، ص58).

ومن الآثار السلبية للرسوب كذلك في الجانب الاجتماعي هو التحاق بعض الراسبين بمجالات العمل قبيل الحصول على التأهيل المناسب الذي يُمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مما يشكل أحد العوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع وتطوره لأن الكفاءة الإنتاجية للفرد تتوقف في الغالب على مستوى تعليمه وإعداده.

كما يترتب عن الرسوب نقص العمل الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها، فالطالب الذي يرسب عاما يخسر من عمره الإنتاجي عاما أيضا وبتكرار الرسوب تتكرر الخسارة في العمر الإنتاجي وهذه الخسائر تؤثر في نهاية الأمر على المجتمع،

لأن الذي يتخرج في المدة المحددة يحقق مكاسب لا يمكن أن يحققها الطالب الراسب وهي كالآتي:

- دخل فردي سريع
- قوة عمل مبكرة تخدم المجتمع.
- حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية و البشرية المخصصة لقطاع التعليم. **(قدور كمال،2011، ص67)**.

4-5 انعكاسات على الصعيد الاقتصادي:

إن التعليم في أي بلد يعتبر اليوم بمثابة استثمار للقوى البشرية، وإن الرسوب أو التسرب من معرقلات نجاح هذا الاستثمار وقد دلت العديد من الدراسات والأبحاث النفسية والتربوية التي أُجريت في مجال اقتصاديات التربية "على وجود تناسب بين الكفاية الإنتاجية للتعليم والدخل الاقتصادي المادي وبين المستوى التعليمي الذي وصل إليه الفرد". **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2001 ،ص383)**.

وباعتبار التعليم وتحقيق النجاح الأكاديمي هو بمثابة استثمار للقوى البشرية أي أن تلاميذ اليوم هم إطارات الغد وبالتالي يعد الرسوب وإعادة السنة أكثر من مرة يؤدي إلى ازدياد عدد التلاميذ والاكتظاظ في الصف الدراسي، فيصيروا عبئا على أنفسهم وعلى المجتمع وغالبا ما يؤدي بهم إلى التسرب سواء كان بالفصل هن الدراسة نتيجة قرار الإدارة المدرسية أو الهروب من المدرسة، فهذا أو ذاك يعد معرقلا لتحقيق نجاح هذا الاستثمار. **(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2001،ص383)**.

والرسوب في هذا المنطلق يعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضياع كثير من الموارد المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم (ارتفاع النفقات والتجهيزات والأدوات التعليمية المختلفة)، كما يؤخر الرسوب التحاق عدد كبير من الشباب بسوق

العمل، كما يترتب على ذلك نقص في العدد المطلوب من القوى العاملة في اليد العاملة المتخصصة التي يحتاج إليها سوق العمل ومجالات الإنتاج.

مما سبق يمكننا أن نستخلص بأن مشكلة الرسوب أو الإخفاق المدرسي لها آثار عديدة على كل من الطالب وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث أنها كانت ولازالت سبب قلق التربويين والآباء والمتعلمين أنفسهم باعتبارها مصدرا لعرقلة العملية التعليمية وإضاعة الجهود والوقت والطاقات هباء دون استغلال إيجابي يخدم مصلحة المجتمع، وهذا ما يؤدي إلى زيادة نسبة الأمية والبطالة ويتسبب في ضعف الاقتصاد والنتاج الاجتماعي وهدر لطاقات وإمكانيات البلد.

6 - المراهقة والرسوب المدرسي:

يشكل المراهقين نسبة لا يستهان بها في كل مجتمع، وهذه النسبة يتفاوت مقدارها من حضارة إلى أخرى ومن فترة إلى أخرى. وفي داخل المجتمع الواحد قد تكون فترة هذه المرحلة قصيرة أو طويلة الأمد، كما قد تختلف باختلاف الأسر والمستويات الاقتصادية والاجتماعية من حضارة إلى أخرى، ولقد يعتقد الملاحظ في بعض الأحيان أن المراهقة مرحلة يعيش فيها الإنسان حياة هادئة خالية من الفوضى والمشاكل، لكن العكس أنها فترة مليئة بالصعوبات حيث يعرفها ستانلي هول" Stanley Hall" بأن المراهقة مرحلة تغير شديد أو ميلاد جديد مصحوب بالشدة والمحن والتوترات وصعوبات التكيف في كل موقف يواجهه المراهق. **(حلمي منيرة أحمد،ص24).**

والمراهقة مرحلة تطرأ عليها عدة تغيرات، جسمية، انفعالية، فيزيولوجية وجنسية، وعلى الخصوص هذا النمو الجسمي السريع الذي يسبب تناقضات نفسية واجتماعية للمراهق والمعاملة التي يلقها بمن حوله تسبب له حساسية نحو نفسه يؤدي بدوره إلى اضطراب التوازن النفسي أو الانفعالي حيث تبين الدراسة التي قام بها دالي رشيد وآخرون تحت عنوان "المراهقة وعلاقتها بالفشل"حيث توصل إلى أن التغيرات الجسمية السريعة التي تحدث للمراهق تمس حقيقة شخصيته وتجعل تفكيره ينصب على التغير المفاجئ الذي

يحدث له وبالتالي يهمل دروسه شيئا فشيئا مما يؤدي به إلى الفشل الدراسي.

(دالي رشيد وآخرون،2001،ص70)

7 - النظريات المفسرة للرسوب المدرسي :

7 -1 النظرية البيداغوجية لنمط نموذج التدريس لاتقاني :

عُرف هذا النوع على يد باحثين مرموقين أمثال " **كارول"** و " **بلوم"** و " **بلوك"** وغيرهم، حيث تعمل نظريتهم البيداغوجية على دمج خطط الدعم التربوي في طلب النشاط التعليمي للمدرس، بحيث يكون الدعم متزامنا ومواكبا لنشاط التدريس بقدر ما يعمل على الرفع من جودة التعليم فإنه يساعد على تخطي المشاكل الدراسية حينها . و ينطلق هذا النموذج من التسليم بأن التلاميذ أو على الأقل معظمهم قادرون على تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة و إتقانها إذ وفرنا لهم الفرصة لذلك ، أي إذا وفرنا لهم الوقت الضروري و هيأنا لهم الظروف الملائمة للتحصيل و تجنبنا الأخطاء التي عادة ما يسقط فيها الأسلوب التقليدي في التدريس كما تجدر الإشارة إلى أن نموذج التعلم ألإتقاني ينصح باللجوء إلى بعض الوسائل و التقنيات التي تساعد في التدريس و على تصحيح عملياته من مثل الوسائل التعليمية. **(قدور كمال ،2011 ،ص117)**

2-7 مقارنة بيداغوجية الشروط لفليب ميريو :

هي مقارنة تبعدنا عن النظرة الحتمية للرسوب ، التي تتكون من أربعة أنواع من الشروط، جسدي وعاطفي وتعلمي واجتماعي فالتلاميذ أجساد وهذا ما أثبتته دراسات حديثة أن الشروط الجسدية تسهل التعلم و تصعب الشروط العاطفية التي هي البنية التحتية للتعلم، فالحركة تصاعدية من بنية العاطفية في الدماغ إلى بنى أكثر عقلانية، فبنية " تحت المهاد "في دماغنا يمكنها أن تأمر إذا أُسيء إليها بإقفال أبوابها فتمنع أي معلومة من الدخول أو الخروج كوقع الصورة الايجابية للنفس على التلميذ ، و الشروط التعليمية عديدة كاستعمال طرائق نشيطة تُدرج التلميذ في مشروع بناء المعرفة يدل استهلاكها في شكل سلبي ،ووصل المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة ، استعمال طرائق متنوعة للتعليم و العمل في مجموعات صغيرة حيث يستعين التلميذ بزملاء

الدراسة لتعلم ما يصعب عليه مما يجعل هدا الأخير يشعر أنه عضو أساسي ، كما يفترض أيضا تأمين أطر للتعبير في المدرسة.
و منه فإن الفشل و النجاح ليسا حالات مطلقة بل هما حالات دينامية يدخل فيها التلميذ انطلاقا من شروط معينة في رهن البيئة المدرسية. **(قدوركمال،2011،ص117)**

3-7 نظريات إعادة الإنتاج:

تشدد هذه النظريات على الوظائف القمعية الاصطفائية و المعيدة لإنتاج المؤسسة المدرسية،ويطور هذا التيار فكرة المدرسة المعيقة سواء لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار قيم التلاميذ المنحدرين من الطبقات الاجتماعية المسماة المحرومة الأمر الذي يؤدي إلى خلاف ثقافي، أو لكون تنظيمها و كيفية انشغالها الداخلي موجهين خصوصا لمجابات بعض الطبقات الاجتماعية على حساب الطبقات المحرومة و التي تكتسي عدة أشكال :

أ- رأس المال الثقافي و الاستعدادات النفسية المحددة اجتماعيا : لدى **" بورديو** و **أسرون" (P.Bourdieu et J.C Asseron):**

تعيد المدرسة إنتاج بنية العلاقات الطبقية و تساهم في تبرير التفاوت الاجتماعي، "ليس للمدرسة من وظيفة سوى تأكيد و تدعيم الاستعدادات الطبقي النفسي المحدد اجتماعيا". (Bordieu,1970)

ويرى هذا التحليل أن ثقافة الأطفال المنحدرين من أوساط موصوفة بالمحرومة تدخل في صراع من ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الطبقة المهيمنة ،و إن القيم و الاتجاهات والنمط المعرفي التي تنقلها الطبقة الأولى مختلفة عن تلك التي تتبناها الثقافة المهيمنة والتي تسمح بتحقيق النجاح و به يكتسب هؤلاء الأطفال اتجاهات الإخفاق حول عالم المدرسة الذي يبدو غريبا كل الغرابة عن نظام القيم الذي يتبنونه.

ب- نظرية التناسب :

و يرى هذا التحليل وجود تناسب بين " البنية الاجتماعية للنظام التربوي" و ما يقيم النظام و يدعم من أشكال الوعي ، السلوك بين الأشخاص و سلوك الشخصية ، و تميل إلى تبني تنظيم داخلي شبيه بذلك الموجود في مختلف مستويات التقسيم التراتبي للعمل.هكذا هو الحال في المعاهد و الثانويات، أين تكون نشاطات التلاميذ مقننة بصرامة في المؤسسة و هو كذلك في المستوى المتوسط أين تكون النشاطات أكثر استقلالية و أقل خضوعا للرقابة ، و أخيرا التكوين النخبوي على تنمية العلاقات الاجتماعية المناسبة لتلك الموجودة في المستوى العالي لتراتبية المؤسسة.

(مراد عبيد 2007، ص 96-98)

4-7 التفاعلية و المنهجية الاثنية (Interactionisme et ethno methadologie) :

تتصدر هذه الإشكالية أشغال التيار التفاعلي حيث يهتم هذا الأخير بما يحدث داخل المدرسة ، ويتم التركيز على البناءات الشخصية الخاصة بالأحداث من طرف الأساتذة والتلاميذ عوض الاعتماد على تأكيدات علماء الاجتماع حول هذه الأحداث و(....التفاعلية...) تعطي الأولوية في الاهتمام لمسار تحديد المعنى و الوضعية.

ويحرص هذا التيار على تحليل الآليات المجسدة و اليومية لإنتاج الرسوب المدرسي من خلال التفاعلات الحاصلة بين مختلف الفاعلين التربويين ، بتعبير آخر يتعلق الأمر بتوضيح المسارات الاجتماعية و العلائقية في مثلث طفل- الوسط – المدرسة ، و يتم إدراك الرسوب المدرسي بوصفه حصيلة تفاعل مجسدة للعلاقات الغير المتكافئة التي تدفع الفرد إلى أن يكون في الأدنى أو على الهامش و إلى اكتساب استراتجيات تعلم مناسبة. **(مراد عبيد ، 2007، ص 100)**

5-7 نظريات الذكاءات المتعددة من منظور المناهج و طرق التدريس :

كان موضوع الذكاء من الموضوعات التي استمر الجدال و الخلاف حولها لسنوات طويلة ، ومن ثمرة هذا الخلاف ظهور نظريات و اتجاهات عديدة حاولت فهم و تفسير العقل البشري منها الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء و قياسه و اتجاه الذكاءات المتعددة .

أولا: الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء : طبقا لهذا الاتجاه فإن الذكاء هو قدرة معرفية موجودة يولد بها الأفراد و هذه القدرة يمكن قياسها بسهولة من خلال الاختبارات التي تتضمن أسئلة ذات إجابات قصيرة.

و يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء يظل ثابتا في كل المواقف و هذا يعني أن ذكاء الفرد لا يتغير سواء يحُل مشكلة حسابية أو يتعلم كيف يتزحلق على الجليد، أو يحاول أن يجد طريقه في مدينة جديدة.

و الجدير بالذكر أن هذا الاتجاه قد أفرز الكثير من النظريات، منها نظرية العامل الواحد و التي ترى أن هناك عاملا عاما يقف خلف جميع أساليب النشاط العقلي، و بالتالي يمكن في ضوئه الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، و أخذ بهذه النظرية **ألفريد بينه** (Binet) و**تيرمان** (Terman) و لكن هذه النظرية تعرضت لنقد شديد على يد **ثورندايك** (Thurndik) ولم يبقى لها إلا قيمتها التاريخية فقط حيث يرى أن العامل العام نادى به **تيرمان** لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، لذلك نظر **ثورندايك** إلى الذكاء على أنه عدد من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي وصنف القدرات المكونة للنشاط العقلي على النحو التالي:

- القدرة على التجريد.
- القدرة على الميكانيكية.
- القدرة على التكيف الاجتماعي.

و في عام 1938 قدم ترسون (Thurstone) نظرية تفسير الذكاء تفرض بوجود عامل واحد و ترى أن هناك عددا من العوامل العامة التي تعبر عن تباينات مختلفة تمثل أشكال متجانسة من الأداء العقلي يتمثل في قدرات متعددة، و أطلق عليها القدرات العقلية الأولية و هي: القدرة اللفظية، القدرة على طلقات الكلمات، القدرة العددية، القدرة التذكرية، القدرة المكانية، القدرة الإدراكية، و القدرة الاستدلالية.

ويرى **محمد غازي السنوقي** أن الفصل في تقديم الذكاءات المتعددة ترجع لفوائد أبو حطب حيث عرض تصورا جديدا لأنواع الذكاء، حيث يتضمن الذكاء الموضوعي و الاجتماعي و الذكاء الشخصي. **(محمد غازي السنوفي،2002)**

ثانيا: نظرية الذكاء المتعددة لجاردنر : (Gardner)

انتقد **جاردنر** الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء و قياسه و دحض فكرة نسبة الذكاء (QI) بوصفه عاملا وحيدا ثابتا، و بدلا من البحث عن مقياس واحد لقياس الذكاء قياسا كميا، و قد حاول جاردنر أن يستكشف الطريقة التي يقيم بها الأفراد في ثقافات معينة و كذلك الطريقة التي يقدم بها الأفراد من ثقافات مختلفة أو يخدمون ثقافاتهم في قدرات متنوعة، و قد بينت دراسات سابقة كدراسة **(كمبل 1995)** و دراسة **(صلاح حسين شريف 2001)** و دراسة **(Griner 2001)** وآخرون... أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على تنمية ذكاءات تلاميذهم، كما تساعد على صياغة أنشطة تدريسية تقابل احتجاجات التلاميذ و ميولهم و إستعدادتهم المختلفة. و قد كان نقد جارندنر للاختبارات التي أفرزها الاتجاه التقليدي لقياس الذكاء في أنها:

- لم تشمل كل جوانب الذكاء، بل اقتصرت على القدرات الأكاديمية.
- بها مشكلات تتعلق بتحيز بنودها لثقافات دون غيرها، مما يجعل مقاييسها غير عادلة
- تقيس الذكاء في نطاق أحادي ذي مدى ضيق، بمعنى أننا قد نصف التلميذ بأنه ذكي/ بارع وآخر غبي وبليد رغم أن كليهم له بروفيل خاص من الذكاءات يتفوق في جانب

وضعيف في جانب، ويمكن توضيح الفرق بين النظرة القديمة للذكاء و نظرية جارندر فيما يلي:

النظرة القديمة	نظرية جاردنر
الذكاء ثابت.	يمكن تطوير الذكاء.
الذكاء أحادي، فالفرد إما ذكي أو غبي.	الإنسان لديه ذكاءات متعددة ويتميز في نوع واحد أو أكثر.
يتم قياس الذكاء من خلال اختيارات الأسئلة و الإجابة القصيرة.	تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط و نماذج التعلم و أنماط حل المشكلات.
يستخدم الذكاء لتصنيف الأفراد و التبوء بنجاحهم.	يستخدم الذكاء لفهم الطاقات البشرية و الطرق الكثيرة المتنوعة التي يستطيع الأفراد عن طريقها تحقيق إنجازاتهم.

الجدول (1) الفرق بين النظرة القديمة للذكاء ونظرية جاردنر.

8 - الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب المدرسي:

اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة فإن الرسوب المدرسي من الظواهر التربوية التي تتحكم فيها عوامل متعددة ومشبعة، وعلى هذا الأساس فإن الطرق والإجراءات العلاجية التي من شأنها أن تساهم في التقليل من حجم الرسوب يجب أن تكون متطابقة مع العوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة ومن خلاله فإنه يمكن تقديم بعض المعالجات التي يمكن اعتمادها كمعايير مستقبلية لأصحاب القرار التربوي والسياسة التعليمية من أجل الارتقاء بواقع التعليم الثانوي والمتمثلة فيما يلي:

8 -1 على مستوى وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي:

- التقويم المستمر للمناهج الدراسية علميا وتربويا واجتماعيا، ومتابعة كل ما أستجد وأستحدث في مجال المعرفة والاختصاص.
- العمل على خلق حالة من التوازن فيما بين طول المنهج الدراسي وصعوبته مع ما ينبغي توفيره من إمكانيات مادية وبشرية لتسهيل هذه الصعوبات ولتحقيق عملية التوازن.
- العمل على تفعيل دور الإرشاد التربوي والنفسي على مستوى التعليم الثانوي وذلك بهدف تذليل المعوقات التربوية والنفسية والاجتماعية التي تعترض عملية نمو وارتقاء المتعلم.
- العمل على الارتقاء بواقعية المفردات الجامعية الخاصة بالأداء الصفي من خلال حالة الاتساق والارتباط العلمي المباشر.
- العمل على إعداد الاختصاصات التربوية الأكاديمية القادرة على تحقيق متطلبات التعليم الثانوي العلمية والتربوية والاجتماعية.
- العمل على إيجاد حلول لمشكلة الدوام المزدوج والثلاثي وازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من الطلاب. **(د.محمد إبراهيم عاشور وآخرون، 2008، ص29).**

بالإضافة إلى:

- تثبيت منحة الطلبة وعدم إلغائها وتشكيل صندوق مالي لدعم الطلبة المحتاجين.
- دعم النقل العام لتوفير وسائل النقل للطلبة.

(د.عماد حسين عبيد ألمرشدي وآخرون،2008).

8-2 على مستوى الإدارات التربوية المدرسية:

- العمل على اختيار المدرسين الأكفاء ذوي الخبرة في التدريس.
- تشجيع المدرسين على إتباع أكثر من طريقة تدريس واحدة من برامج تدريسية وتطويرية تنسجم مع طبيعة المنهج الدراسي ومادته العلمية.

- العمل على إيجاد البرامج التربوية التي تهدف إلى معالجة الضعف التلازمي والتراكمي لطلاب مرحلة الدراسية الثانوية في بعض المواد الدراسية العلمية.

(د.محمد إبراهيم عاشور وآخرون، 2008، ص30).

كما أشار اليونيسيف إلى أن هناك استراتيجيات عدة للتغلب على الرسوب وتكرار الصف في المدارس الابتدائية ومنها:

- اتخاذ التدابير الشاملة وبذل الجهد المتواصل، حيث نجحت بعض دول أمريكا اللاتينية (تشيلي وأورغواي) في تخفيض نسبة الرسوب والتكرار بفضل تدريب المعلمين، وإجراء تحسينات في المناهج وتقديم الحوافز للمدرسين والطلاب على حد سواء.
- رسم خريطة الرسوب، حيث يظهر أن المشكلة الرئيسية ترتكز في الصفوف الأولى في التعليم، وفي بعض المناطق أكثر من غيرها، وتحديد استراتجيات إعداد هذه الخريطة آخذين بعين الاعتبار مختلف الجوانب المتصلة بها (أسباب الرسوب وآثاره التي قد تختلف باختلاف الصف) مراعين الأولوية في الاهتمام.
- تحسين عملية التعليم والتعلم لتطوير كامل إمكانات الطلبة من خلال تدريب المعلمين، اختيار طرائق التدريس المناسبة وتقويمات التعلم.
- توفير الكتب المدرسية بكمية أكبر وأفضل للطلبة،حيث تشير نتائج الدراسات أن تزويد الطلبة بالكتب الأفضل يحسن الأداء الأكاديمي.

(د.إيمان "محمد رضا" علي التميمي،2013،ص323.322).

3 8 على مستوى المدرسين والإشراف التربوي الاختصاصي:

- العمل على الارتقاء بواقع الإشراف التربوي من خلال إيجاد معايير ومحكات تقويمية متجددة باستمرار للعملية التدريسية في التعليم الثانوي.
- استخدام مبدأ الثواب والعقاب في آلية ومنهجية احتساب نسب النجاح والرسوب في المدارس، وعلى مستوى المدرسين والمواد الدراسية والإدارات المدرسية.

- العمل على الارتقاء بالواقع الاجتماعي والاقتصادي لأعضاء الهيئات التعليمية والتدريسية في المجتمع بصورة عامة. **(د.محمد إبراهيم عاشور،2008،ص 30).**
- زيادة الوعي الثقافي واللغوي، نظرا لان معايير التنشئة الاجتماعية والوصول إلى المعرفة ليست في وئام مع طرق التدريس وأساليب التعلم وخاصة أن التعليم باللغة الرسمية،بينما يستخدم الطلبة في الحياة العامة اللغة العامية.

(د.إيمان "محمد رضا" علي التميمي،2013،ص323).

4 8 على مستوى المتعلم ذاته:

- خلق حالة من الوعي الشخصي والشعور الوطني بأهمية التعليم والتحصيل الايجابي عند المتعلم، من خلال المثابرة والجد والاجتهاد والسعي نحوهما وتحصيلهما.
- الحزم في تطبيق ثوابت العمل التربوي، وعلى مستوى التعليم الثانوي من ناحية المنهج الدراسي أو معدلات الدخول في الامتحان الوزاري.
- تعزيز عامل الاتصال والتواصل المعرفي فيما بين الطالب ومدرسته وولي أمره بهدف تكوين صورة واضحة المعالم لجميع الأطراف عن المستوى الدراسي والتحصيلي الذي يمتلكه المتعلم. **(د.محمد إبراهيم عاشور،2008،ص30،31)**

- توفير المستلزمات الأساسية التي تخص الدراسة.
- توجيه الطلبة إلى كيفية استثمار أوقات الفراغ.
- تهيئة الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن الطلبة.
- الاهتمام بالجانب الصحي للطلبة. **(د.عماد حسين عبيد المرشد،ص02).**

وفي ظل ما سبق يرى **"بروفي"** Brpbhy 2006 " أن الوقت قد حان للتخلي عن التكرار أو الرسوب المدرسي كرد فعل على ضعف التحصيل والاستعاضة عنها بوضع سياسات تجمع بين تعزيز الترفيع التلقائي مع التدخلات الرامية إلى تحسين تقدم الطلاب المعرضين لخطر الفشل في المدرسة، ومن هذه الاستراتيجيات المقترحة لخفض معدلات الرسوب نذكر منها:

- التركيز على الوقاية والتدخل المبكر بدلا من الانتظار لتفشي ظاهرة الفشل الدراسي والإحباط بشكل كبير، وذلك بتوفير رياض الأطفال ما قبل المدرسة للفقراء والأقليات والطلبة الأكثر عرضة للفشل الدراسي في المدرسة.

- خلق مناخات ايجابية في الصفوف،وبناء علاقات شخصية مع الطلبة لدعم التعثر إذ يجب أن يرى هؤلاء الطلبة معلميهم وآبائهم يتعاونون من أجل مساعدتهم على النجاح وتقدير جهودهم ولو كانت أقل من زملائهم.

- الترصد عن قرب أولئك المشاركين ذوي الانجازات المنخفضة في الدروس والعمل على التعيينات، والتأكد أنهم يفهمون ما يجب القيام به.

- تقديم تعليم إضافي للطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي من خلال تمديد الدوام اليومي في البرامج المدرسية أو السنوية من خلال برامج المدرسة الصيفية أو الدروس التي تعطى لهم خارج الدوام المدرسي. **(Brpphy,2006)**

نستخلص مما سبق أن هذه الحلول وطرق العلاج تُساهم بشكل كبير في الحد من الرسوب المدرسي، وتعمل على تعزيز التعلم عند الطلاب المُعَرضين لهذه الظاهرة وذلك بوضع الأسس والقوانين اللازمة للتقليل من هذه المشكلة نظرا إلى أنها تؤثر بشكل كبير على حياة المتعلم الاجتماعية وخاصة الشخصية.

خلاصـــــة:

الرسوب المدرسي ليس وليد الساعة كما سبق الذكر، ويعتبر مشكلة تربوية، اقتصادية ،اجتماعية ونفسية ولأهمية الظاهرة وخطورتها على الفرد خاصة والمجتمع عامة ولما لها من أسباب وعوامل متداخلة فقد احتلت مكانا بارزا في سلم أولويات دراسة المشكلات الدراسية لدى التلاميذ، كما شغلت حيزا من تفكير التربويين والمفكرين وعلماء السيكولوجية وهذا الاهتمام لم يأت من فراغ وإنما من قلق الجميع على مستقبل الأمة من خطورة مشكلة الرسوب أو الإخفاق الدراسي التي تهدد سلامة أجيال متلاحقة من الطلاب الذين سيكون لهم الدور في دفع عجلة التنمية في المجتمع.

ومهما كان السبب في الرسوب والإعادة فإن أغلب التربويين أجمعوا على أنه ليس هناك حال جذري ونهائي لهذه المشكلة المتعددة الأبعاد والجذور، لكن التخلص أو علاج هذه الظاهرة يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف و إمكانية تحقيقها و تكاتف الجهود وتقديم كافة السبل للوقاية منها وتخطيها خاصة وإن تضافرت الجهود وكانت هناك حلقة وصل بين المجتمع والمدرسة والأسرة.

تمهيـــد

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية و السلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتّقدير والاعتبار النابع من اتجاهه نحو نفسه غالبا ما يدّعم عنه فرص النجاح في الحياة و يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف.هذا و يعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو الذات، إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منها و يتصل اتصالا وثيقا بمختلف جوانبها وعليه فإن التواصل إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يدفعنا إلى إلقاء الضوء أولا وبصورة مختصرة عن الذات و بعض المفاهيم المرتبطة بها والتفصيل أكثر في تقدير الذات.

1) تعريف تقدير الذات

يشير مصطلح تقدير الذات إلى مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه.

(كمال الدسوقي1979،ص6)

ويمثل كذلك القيمة أو الحكم الشخصي الذي يعطيه الفرد لنفسه و يظهر ذلك من استجابات القبول أو الرفض عن مدى صلاحية ذاته ناجح،فاشل،هام....

و"عرفته ليلى عبد الحميد" على أنه فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس وترى أيضا بأن تقدير الذات يعتمد على الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه و تأثيرا لآخرين المهمين في حياته.

(ليلى عبد الحميد 1987،ص4).

فتقدير الذات هو الحكم على صلاحية الفرد ويعرف بها الآخرون عن طريق الألفاظ أو السلوكات الظاهرة.

كما جاء في قاموس علم النفس فإن تقدير الذات يعتبر كالصورة الذاتية التي يربطها الشخص بقيمته و كفاءته الذاتية كما أنها ترتكز على اختيار الشخص من جهة أخرى فإنه يمكنه أن ينتج عن مقارنة الشخص بين مختلف صوره الذاتية المتمثلة في الأنا المثالي الذي من المفترض أن يكون صورة من خلال افتراضه.

(Grand Dictionnaire La Rosse ,1983,p284

وقد ميز كوبر سميث بين مفهوم الذات و تقدير الذات حيث يشمل مفهوم الذات الشخص و آراءه عن نفسه بينما يتضمن تقدير الذات التقييم الذي يضعه و ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبارات لذاته . **(ليلى عبد الحميد، 1987،ص8)**

2) أهمية تقدير الذات :

قام العديد من المصريين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الفرد و كان فروم أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه و مشاعره نحو الآخرين، ويقول "عبد الرؤوف "1985 أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد و أن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات و ظروف البيئة المحيطة به أو بمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة .

و يقول" بك" 1971: " إن دوافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تغيير الحاجة إلى تقدير الذات "وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي أو السليم هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف و بالتالي يجلب الإحساس بالأمن و يسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة .

(يونسي تونسية2012،ص84)

3) مستويات تقدير الذات :

من خلال عرضنا لمختلف تعاريف تقدير الذات ، يتضح لنا أن لهذا البعد الهام من أبعاد مفهوم الذات مستويان ، يتميز كل مستوى بخصائص تؤثر بدرجات متفاوتة على شخصية الفرد و سلوكه ، و بالتالي على حياته التفاعلية في المجتمع ، لذا سنتناول بالشرح كل مستوى على حدا.

3-1) المستوى المنخفض لتقدير الذات :

إن الأسرة المضطربة من شأنها أن تكوّن تقدير ذات منخفض عند أبنائها ، و يلاحظ الباحثون في العلاقات الأسرية أن تقدير الذات المنخفض لا يؤثر على الوالدين فحسب، بل ينقل إلى أطفالها الصغار و كأنه يورّث إليهم ، و في معظم الأحيان لا يستطيع الوالدين منخفضوا التقديرلذواتهم أن يمنحوا الآخرين التقدير والثقة والاحترام. ومن المميزات الخاصة لصاحب تقدير الذات المنخفض، وهي عدم الكفاءة و عدم الثقة بالنفس و انعدام القدرة على تحقيق النجاح، فهو دائما يشعر

بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة، حيث أنه يتوقع فقدان الأمل مسبقا .

(بوزقاق سميرة ،2006،ص107)

فالأفراد الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم ، أي يمكن أو من السهل التأثير عليهم ، فهم قليلا ما يبدون

آ رائهم، ذلك أن " ليس لديهم إطار تصويري متطور لتقييم الموقف المثير، فهو معتمد على المجال بمعنى أنه يميل للمجارات السلبية، نظرا لتأثير المجال السائد أو السياق .أما من الناحية الاجتماعية، فسلوك الفرد مرتبط مباشرة بالظروف البيئية المعاشة ولا يتشكل أو يتكاملإ لا من خلال مفهوم الذات لديه، فإنه ينجرنحو عدم الاتساق و هذا ما أكده **"روزنبورغ "** و**"شوتر1958"** :"إن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات، يفضلون الابتعاد عن النشاطات الجماعية ولا يتقبلون مناصب الزيادة و يظهرون الميل إلى الخضوع و التبعية، فهم يعلقون أهمية كبيرة على أحكام الآخرين ويتميزن بالخجل والحساسية المفرطة وقلة الثقة بالنفس فيكون لديه استعداد لتوقع الفشل كنتيجة حتمية وتفضيل الوحدة، يضيف **"روزنبرغ"** أن التقدير المنخفض للذات ، مرتبط بمظاهر إكتآبية و بمشاعر محبطة و أعراض القلق " فالأفراد ذوي التقدير المنخفض يتعذر عليهم أو يصعب عليهم من الناحية العاطفية إقامة علاقات مرضية مع الآخرين ، و يعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم و لكنهم يرغبون في أن يكسبوا محبة و تقبل الآخرين لهم . **(سميرة بوزقاق ،2006،ص108).**

3-2) المستوى المرتفع لتقدير الذات :

توجد لدى عامة البشر الحاجة الملحة للشعور بالدفء و الحب و الاحترام و التعاطف من الآخرين، "وخاصة من أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كالوالدين، وتبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال الحياة .ويتمثل التقدير المرتفع للذات في احترام الذات و تقديرها فيتميز صاحب المستوى العالي لتقدير الذات في الثقة بالنفس. حيث يرى كل من " **كورمان"** و **"كوهلر"** أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الاجتماعية وهم أقل حساسية لتأثير الحوادث الخارجية من ذوي التقدير المنخفض للذات، وهم أكثر قدرة

من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون لديهم فيها حظوظ أكبر للنجاح، و هم أقل حساسية للتهديد مقارنة بغيرهم، أما **"زيم1936"** فإنه يرى أن هؤلاء الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم إن لم يجدوا لها حلا في المعايير الاجتماعية، فالأفراد الذين لديهم تقدير مرتفع للذات و كانوا ينظرون إلى أحاسيس الآخرين واتجاههم بمنظور إيجابي ويميلون أكثر إلى حب الغير كما أنهم غالبا ما يتصفون بالمبادرة الشخصية ويحبون المشاركة في النشاطات ومناقشات الجماعة ويميلون إلى التأثير في الآخرين ويلتمسون العون في التدعيم الذاتي... و يشير **" زيلر"** إلى ارتباط تكامل النسق الذاتي و اتساق السلوك الاجتماعي. **(بوزقاق سميرة، 2006،ص109)**

4) الفرق بين مفهوم الذات و مفهوم تقدير الذات:

هناك ارتباط وثيق بين مفهوم الذات و مفهوم تقدير الذات، إذ أن كثير من الأبحاث و الدراسات قامت باعتبار أن هذان المفهومان كلّ متكامل لهذا قبل الخوض أكثر في مفهوم تقدير الذات يجب تفسير مفهوم الذات الذي يعتبر بأنه القاعدة و الأساس من أجل الانطلاق نحو مفهوم تقدير الذات إذ يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في دراسة الشخصية، و له أهمية في نظريات الشخصية و يعتبر من العوامل المهمة التي تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك حيث تكمن أهمية مفهوم الذات في أنه أمل فعال في نمو وتطور الفرد باعتبار أن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية و التي توفر معنى لإدراك الفرد لنفسه من النواحي الجسمية و العقلية والاجتماعية . أما مفهوم تقدير الذات فهو مدى ثقة الفرد في نفسه و احترام الذات و الاعتماد على الذات و هذه الثقة هي إيمان الفرد بأهدافه و قدراته و إمكانياته بحجمها الحقيقي ، فلا يقلل منها و لا يزيد فيها و عندما يبحث عن نفسه من خلال تقديره لذاته فإنه الشخص الذي لديه الشعور الجيد حول نفسه فتقدير الذات هي مجموعة من القيم و التفكير والمشاعر التي يملكها حول نفسه، فيعود مصطلح تقدير الذات إلى مقدار رؤية الشخص لنفسه و كيف يشعر اتجاهها.

(محمد حسين قطناني ،2011، ص207)

نستنتج أن مفهوم الذات يتضمن التعريف الذي يضعه الفرد عن نفسه أو الفكرة التي يكونها عن ذاته أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته بما فيها من صفات.

5) أبعاد تقدير الذات :

تتلخص أبعاد تقدير الذات فيما يلي:

ا) الرضا عن الذات :

يتمثل هذا الرضا في التوافق النفسي بين الصورة التي يرغب الفرد على أن يكون عليها والصورة الواقعية التي تظهر عليها في المجتمع و على مدى توافق الموجودتين مع هاتين الصورتين، فكلما كان تقارب بين الصورتين كلما كان تقدير الذات أحسن و التكيّف جيد.

ب) القدرة على التحكم :

إن تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس بل يتعلق أيضا بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي و الاجتماعي هذا التحكم يولد لدى الفرد إحسان على أنه قادرا على التدخل في مجرى الأشياء و الحوادث و بذلك تقوي الذات إيجابيا فالقدرة على التكيف في الوسط الطبيعي مرهون بإدراك الفرد لتقديره لذاته .

ج) الصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه :

كما يرتبط تقدير الذات بالصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، فإذا كانت هذه الصورة سيئة يشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه و التعبير عن مشاعره فلا يتوافق مع محيطه، وبالتالي يمكن أن يصبح عدوّا لنفسه، يميل إلى كره ذاته و يتولد عن ذلك ضغط سيكولوجي ينعكس على كل مجالات حياته، فيصعب عليه إدراك و فهم حب الآخرين له.

د) الثقة بالنفس :

إن عدم الثقة بالنفس توّلد إحساس في مجرى الحياة الذي يستلزم ربط علاقات سليمة ولإقامة توازن نفسي، أما الثقة بالنفس ترتكزعلى تقدير واقعي للقوى الفردية لذا فإن الذات و التعرف

عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد إمكانيات التعبير و التطوير الكامنة بداخله و استعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة.

ذ)الأدوار الاجتماعية :

تشكل الأدوار الاجتماعية أهمية كبيرة في البحث عن الهوية الفردية وتحديدها و تكوينها في التنظيم التدريجي لمفهوم الذات المنفردة لأنها تتعلق بالبيئة العائلية التربوية و الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد و التي يعيش فيها الفرد و التي توفر له، و يتكون تقدير الذات من خلاصة جميع التقييمات التي يقوم بها الفرد حول صورة ذاته و فعاليتها و أساليبها الدفاعية .

(أيت مولود ياسمينة2012،ص45)

6) أقسام تقدير الذات:

يقسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين :

ا) تقدير الذات المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات فهنا بناء تقدير الذات على ما يحصّله من إنجازات .

ب) تقدير الذات الشامل : يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فليس مبني أساسا على مهارات محددة أو إنجازات معينة ، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام ، و حتى إن غلق في وجوههم باب الاكتساب.

والاختلاف الأساسي بين المكتسب تقول أن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل والتي هي أعم من حيث المدارس تقول أن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل و الإنجاز.

(إبراهيم بن محمد بلكيلاني ،2008 ،ص 33)

7) العوامل المهددة لتقدير الذات لدى المراهق:

ـ النقد : يؤديالتعرض للنقد المستمر إلى إحساس الفرد بعدم أهميته و أنه غير محبوب

- التفرقة و التمييز في المعاملة بين الأبناء: تؤديان إلى الإحساس بانخفاض قيمة الفرد و عدم أهميته

- الإساءة الجسدية و العقلية : تؤدي إلى إحساس الفرد بعدم القيمة و أنه غير مرغوب فيه.

- التسميات و الألقاب الغير محببة : يطلق الوالدان أحيانا تسميات على أبناءهم تؤدي تقديرهم لذاتهم مثل : غبي ، كسول ، ولد سيء وما إلى ذلك ، فقد تحمل هذه التسميات معاني قليلة ربما إلا أنها تنقل رسائل توحي بعدم الجدارة و الأهمية و لا بد من استبدالها.

- التغذية الراجعة : يحتاج المراهقون و حتى الراشدون إلى قدر جيد من الملاحظات حول الجهود التي يبذلونها لتتطور لديهم فضيلة ما أو سلوك ما، و هم بحاجة لأن تقيّم سلوكهم، ولأن يلاحظ و يعترف به، مما يؤدي بالتالي إلى المزيد من تقدير الذات لديهم.

- اللغة المستخدمة: لها دور كبير في التشجيع أو التحبيط، فتقدير الذات يتطور عندما تستبدل كلمات التخجيل و اللوم بأخرى تظهر الاعتراف بالفضائل الذي يؤدي بذلك إلى تدعيم السلوك المرغوب و يزيد التقدير للذات مع ذلك.

(رغدة شريم ، 2007، ص 216)

8) قياس تقدير الذات:

يمكن تلخيص طرق قياس الذات فيما يلي:

8-1) طريقة التقدير الذاتي: نستعمل هذه في "وصف الذات أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما"، حيث يقدم للعميل بطاقات فيها عبارات مكتوبة "اعمل بقوة"، "أنا سهل الانفعال".....إلخ، وعلى العميل سحب البطاقة ووضعها وفقا لما ينطبق عليها. و في حالة وصف الذات المثالية ما علينا سوى توجيه العميل مفاده وصف الشخص الذي يريد أن يكون عليه.

8-2) طريقة المقابلة:

أفضل مدخل لفهم السلوك هو الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه فقد لا تكشف التقارير

الذاتية عن كل شيء هام في سلوك الفرد، لذلك عمل روجرز أو أمثاله على توفير الظروف المؤدية إلى الخمور و تيسير عن المشاعر و الذات الخاصة، فهو محتاج إلى جوّ دافئ و متقبل للتعبيرعن ذاته بصراحة، و يتضح ذلك في العلاج المتمركز حول العميل.

(عبد الفتاح دويدار، 1999،ص331)

3-8) طريقة التمايز السينمائي:

من الطرق التي صممها **أوسجود** لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ هذه الخريطة يقدم المفحوص كلمة "مثير" ويطلب منه تقدير كل مثير وفقا لمثير متدرج من سبع نقاط بين طرفين متناقضين مثال:(سار،حزين) ،(قوي ضعيف) وقد يكون تقديره على أساس مطابقة معنى المفهوم المتميز عليه ، وتعتبر طريقة موضوعية و مرنة تسمح ببحث معاني الكلمات و المفاهيم من كل الأنواع. ولقد كشفت بحوث التحليل العاملي للبيانات المتجمعة من استخدام هذه الطريقة ثلاث عوامل:

ا) عامل التقييم : مثال (حسن،رديء)

ب) عامل القوة : مثال (قوي ، ضعيف)

ج)عامل النشاط : مثال (إيجابي سلبي)

و لتحديد قيمة التقدير المباشر الذي يقدمه الشخص نفسه علينا مقارنته بالتنبؤات المستوحاة من تقديره الذاتي. **(عبد الفتاح دويدار،1999،ص334)**

9)النظريات المفسرة لتقدير الذات:

لقد اختلفت آراء الباحثين في تفسيرهم للذات، فهناك من أرجعه إلى تقييم الفرد لذاته ، و منه من ربطه حكم المجتمع على الفرد و سنتطرق إلى تقديم بعض النظريات :

1-9)النظرية المعرفية:

اقتصرت أعمال " **روزنبرغ** " حول تقييم الفرد لذاته ، و سلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد ، كما اهتم بالدور الذي تلعبه الأسرة في تقدير الفرد لذاته،

وكذلك وضح العلاقة بين تقدير الذات و أساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد. بالإضافة غلى اهتمامه بتفسير الفروق الفردية بين الجماعات في تقدير الذات مثل الفروق التي توجد بين أبناء السود و أبناء البيض.واعتبر " **روزنبرغ**" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ، لكنه بعدها اعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى . **(صالح أبو جادو،2004،ص172).**

ركز "**روزنبرغ**" في نظريته على دور الأسرة و المحيط في تكوين تقدير الفرد لذاته كما رأى أن تقدير الذات ينعكس على سلوكه الاجتماعي للفرد مستقبلا. أما "كوبر سميث" فركز في دراسته للذات على أطفال ما قبل المدرسة الثانوية و على عكس "**روزنبرغ**" لم يحاول أن يربط أعماله بنظرية شاملة فإنه ذهب إلى القول أن تقدير الذات متعدد الجوانب.و إذا كان تقدير الذات عند "**روزنبرغ**" أحادي البعد و هو اتجاه نحو موضوع نوعي فإنه عند "كوبر سميث" ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات و ردود الفعل أو الاستجابة الدافعية التي تتم بقدر من العاطفة. فتقدير الذات لدى " **كوبرسميث**" هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمن للاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، و قد قسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

أ) التعبير الذاتي: هو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

ب)التعبير السلوكي: و يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون قابلة للملاحظة الخارجية.

كما قسم تقدير الذات إلى نوعين :

ا)تقدير الذات حقيقي: و هو الذي نجده عند الإفراد الذين يشعرون أنهم ذوو قيمة .

ب)تقدير الذات دفاعي: نجده عند الأفراد الذين لا يشعرون أنهم ذوو قيمة و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بذلك، وذهب "كوبر سميث" إلى القول أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية و أصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، إلا أنه هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية تبدوا مرتبطة

بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات و هي :

- تقبل الأبناء من طرف الآباء .

- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الأولياء.

- احترام مبادرة الأطفال و حريتهم في التعبير. **(صالح أبو جادو، 2004،ص173)**

إذن فتقدير الذات عند" **كوبرسميث"** هو حكم الفرد على ذاته المتضمن استجابات دفاعية،والاتجاهات التي يراها مناسبة و رأى أن الفرد يعبر عن تقديره لذاته بطريقتين:

- تعبير ذاتي .

- تعبير سلوكي

ثم قسم تقدير الذات إلى نوعين تقدير حقيقي و تقدير دفاعي.

2) النظرية الاجتماعية:

يرى **"زيلر"** أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات و يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، و يصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته و أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات و العالم الواقعي. تقدير الذات طبقا ل**"زيلر"** هو مفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. **(صالح أبو جادو،2004،174).**

و بهذا فإن تقدير الذات لدى**"زيلر"** اجتماعي يتأثر بمدركات ردود الأفعال للأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد و يتطور تقدير الذات عن طريق مكانة اجتماعية تخص سلوك و مهارات الذات و مهارات الآخرين و أثناء تحرك الفرد في البناء الاجتماعي وقيامه بمختلف الأدوار، يتعلم أي يرى نفسه كما يراها رفاقه . **(صالح أبو جادو، 2004،110).**

يمكن القول أنه حسب " **زيلر**" التوافق الاجتماعي الناجح يعزز الفكرة السليمة لتقدير الذات إذ ركز على تأثر المحيط و على العلاقة بين الذات و العالم الخارجي من خلال هذه النظرية نقول أن الفرد يقوم بتقدير ذاته من خلال الآخرين أي من خلال التفاعل الاجتماعي.

3) النظرية التحليلية:

يعتبرا لمحللون النفسانيون "**فرويد**" و "**يونغ**" و "**أدلر**" أن تقدير الذات مرتبط بعلاقة الأنا الأعلى فالأنا يمثل ذلك القسم من العقل الذي يشمل الشعور و الحركة الإدراكية و يقوم بمهمة الذات، و يخضع لمبدأ الواقع (التفكير الموضوعي) و يعمل على التوافق مع المحيط و على حل الصراع بين الفرد و المحيط به أما الأنا الأعلى يقوم بوظيفة تقوية سلوك الفرد و التحكم في طريقة إشباع حاجاته فهو ذلك القسم من العقل الذي يمثل الوالدين ، المجتمع،و يتشكل الأنا الأعلى من أساليب الكبت التي يمر بها الفرد أثناء تطوره في الطفولة الأولى.

(هناء شريفي، 2002،ص82).

وكثيرا ما يتدخل الأنا الأعلى في صراع مع الأنا، إذ يحاول أن ينمي في الشخص الشعور بالإثم والتحريم وانتقاد الذات، وهذا الصراع يؤدي إلى شخصية مضطربة تنمي اضطرابات نفسية وسلوكية، حيث يكتسب الفرد النظرة السلبية عن ذاته منذ الطفولة أو يشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه ولا تتجانس أحلامه ومشاعره مع محيطه ، وبالتالي يمكن أن يصبح عدوّا لنفسه بسبب كرهه لها ، و يتشكل لديه ضغط سيكولوجيا ينعكس على سلوكاته و تصرفاته حيث يصعب عليه إدراك و فهم و حب الآخرين. و يتجلى ذلك واضحا في النشاطات و المنافسات الجماعية ، فيفضل أن يكون الفرد موجها وخاضعا لقوانين صارمة تزيد حساسيته للنقد ويفضل العزلة و التبعية، كما يتكون لديه نقص في الاتزان الانفعالي وعدم الثقة بالنفس
أما إذا كانت علاقة الأنا الأعلى حسنة و مقبولة، فإن التوازن يتحقق ويتطور لدى الفرد التقدير المرتفع للذات. **(هناء شريفي ، 2002،ص84)**

نستخلص من هذه النظرية في تفسيرها لتقدير الذات أنها ركزت على الصراع الموجود بين الأنا الأعلى و الأنا ، فإذا كانت العلاقة بينهما جيدة كان مستوى تقدير الذات جيد فإذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان تقدير الذات مضطرب.

4) النظرية السلوكية المعرفية:

حسب أنصار المدرسة السلوكية المعرفية نجد كل من"ألبرت **إليس"** و **"بيك" 1961** يعتبر أن تقدير الذات عبارة عن تقييم الفرد لذاته ويعمل على المحافظة عليها و يتمثل في مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها الفرد لمواجهة العالم المحيط به، ويؤكد"إليس" ذلك بأن أساليب التفكير الخاطئة السلبية عن الذات، تؤثر في سلوك الفرد، تأثيرا سلبيا، أما إذا كان نسق التفكير واقعيا، و النظرة موضوعية، فإن النتائج تكوّن تقديرا مرتفعا للذات، أما إذا كان هذا النسق غير عقلاني فيكون الاضطراب الانفعالي هو المتوقع المصاحب لتقدير الذات المنخفض.

يؤكد أيضا أن الأفراد هم الذين يجلبون الصعاب لأنفسهم فيصبحون قلقين مكبتين عدوانيين وذلك من خلال أفكارهم اللاعقلانية التي تؤثر على تقدير الفرد لذاته فكلما كانت لاعقلانية كلما كان تقديرهم لذواتهم منخفض و مؤديا لسلوكات واضطرابات نفسية.

(معتز سيد عبد الله2000،ص110)

أما **"بيك" 1976** يرى أن المشكلات النفسية تحدث كنتيجة الاستجابات غير صحيحة على أساس معلومات غير كافية و غير صائبة و لعدم التمييز بين الخيال والواقع كما أن السلوك يمكن أن يكون مضطربا ومؤذيا كونه مبنيا على اتجاهات غير معقولة. ما نتوصل إليه في هذه النظرية، أن تقدير الذات هي الأفكار السائدة لدى الفرد، حيث يعمل على إثبات ذاته وتحقيق دوره في المجتمع، من خلال رضا الآخرين، ثم يسعى إلى التخلص من مشاعر العجز المرتبطة بخبراته الماضية البعيدة والقريبة في مرحلة الطفولة بشكل خاص يصحح الأفراد الاعتقادات غير الواقعية، وغير الموضوعية عن الذات عن طريق الخبرة و التجربة.

خلاصـــــــــة:

إن تقدير الذات يعني الموقف الايجابي أو السلبي الذي يتخذه الفرد إتجاه نفسه، وأن الافراد الذين أحرزوا نجاحا في خبرة الواقع، وكانوا أجدر على تقييم ذواتهم من أقرانهم الأقل نجاحا في خبرة الواقع.

كما أن أي نقص في الجوانب العقلية، الجسمية، الذاتية سيؤثر حتما على مستوى تقدير الذات خاصة عند المراهق الذي يعطي أهمية كبيرة لمظهره الخارجي، كما أنه يهتم بنظرة الغير وتقييمهم له.

1- منهج البحث:

المنهج هو الوسيلة التي يستخدما الباحث لتناول الظاهرة من حيث ملاحظتها و التحدث عنها بما يساعد على فهمها و تفسيرها.

ونظرا لتعدد المناهج في إجراء البحوث في العلوم الإنسانية فإن طبيعة و موضوع الدراسة و الهدف منه هو الذي يحدد نوع البيانات المراد جمعها و طبيعة المنهج المستخدم في إجراء الدراسة ، حيث اقتضت طبيعة هذه الدراسة الاستعانة بالمنهج الوصفي لمناسبته التعرف على أثر الرسوب المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2 - الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحث العلمي يحتاج إليها الباحث و ذلك يهدف إلى :

- التعرف على ميدان الدراسة و تحديد خصائصه
- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- تقييم مدى صلاحية أدوات البحث من حيث الخصائص السيكومترية وتحديد مدى قدرة التلميذ على التعامل معها.
- محاولة تدارك الأخطاء وإجراء التعديلات اللازمة على الأداة قبل الشروع في تطبيقها في الدراسة الأساسية.

ولتحقيق ذلك قمنا باختيار عينة تتكون من (40) تلميذ و تلميذة من كلتا التخصصين (علمي – أدبي) بثانوية متعددة الاختصاصات بتيزي غنيف و قد قمنا بتوزيع استمارات المقياس في شهر أفريل 2016.

3- عينة البحث

تتكون عينة البحث من 170 تلميذ وتلميذة منهم (74 ذكور و 96إناث) اختيروا من ثانويات ولاية تيزي وزو (ثانوية متعددة الاختصاصات بتيزي غنيف وثانوية حمداني سعيد بذراع الميزان) بطريقة عشوائية، حيث في الأصل تم تطبيق 200 استمارة وتم استرجاع 170 فقط، بحيث هناك من أجاب على كل أسئلة المقياس وهناك من أجاب على البعض فقط، بل وهناك من لم يرجعها أصلا.

وفيما يلي نوضح توزيع عينة البحث:

جدول رقم(02) يمثل توزيع العينة حسب متغير الرسوب:

الرسوب	العدد	النسبة المئوية
راسب	77	% 45,29
غير راسب	93	% 54,70
المجموع	170	% 100

يمثل الجدول رقم (02) توزيع العينة الأساسية حسب التلاميذ الراسبين وغير الراسبين حيث قدر عدد الراسبين 77 تلميذ وتلميذة أي ما يعادل 45.29 بينما التلاميذ غير الراسبين فقدر عددهم 93 تلميذ وتلميذة بنسبة 45.70.

جدول رقم (3) يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	74	% 43,52
إناث	96	%56,47
المجموع	170	%100

يمثل الجدول (03) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس حيث قدر عدد الإناث بـ 96 تلميذة بنسبة مئوية قدرت بـ 56.47، بينما بلغ عدد الذكور 74 تلميذ بنسبة 43.2، فنلاحظ من خلال الجدول أن جنس الإناث هو المتفوق على جنس الذكور من حيث العدد والنسبة المئوية.

جدول رقم (04): يوضح توزيع العينة حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	87	%51,17
أدبي	83	%48,82
المجموع	170	%100

يمثل الجدول رقم (04) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص، حيث قدر عدد العلميين 87 تلميذ بنسبة 51.17 أما الأدبيين فقدر بـ 83 تلميذ ونسبتهم 48.82، فنلاحظ أن التخصصين متقاربين من حيث العدد والنسبة المئوية.

4- أدوات البحث:

لكي يستطيع الباحث جمع معلومات أو بيانات عن موضوع بحثه يلجأ إلى الإعتماد على أداة أو أدوات لذلك فقد اعتمدنا في بحثنا هذا على أداة واحدة وهي مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

مقياس تقديرالذات لكوبر سميث

هو مقياس أمريكي الأصل صمم من طرف الباحث كوبر سميث سنة 1976 لقياس الاتجاه نحو الذات في المجالات الاجتماعية ، الأكاديمية و العائلية والشخصية، يستخدم هذا المقياس في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية أي كما يرى نفسه و كيف يدركها الآخرون .

ولقد كانت مقاييسه في الأول تحمل طابع عام ولم تحدد السلوك في المواقف حسب الأشخاص والأعمار لهذا كانت بحاجة ماسة لبناء مقاييس ثابتة وصادقة لقياس تقدير الذات ومنها ظهرت ثلاثة مقاييس هي:

- مقياس الصورة القصيرة الخاصة بالمدرسة (8-14) سنة.
- مقياس الصورة الخاصة بالمدرسة (8-14) سنة.
- مقياس الصورة الخاصة بالكبير 16 سنة و ما فوق

(ليلى عبد الحميد عبد الحفيظ،1987،ص110).

كيفية التصحيح:

يتكون المقياس من 25 عبارة يقابل كل منها زوجان من الأقواس أسفل كلمتي "تنطبق" و "لا تنطبق" وعلى المفحوص أن يستجيب لكل عبارة بوضع علامة (X) بين قوسين .

يتضمن المقياس 9 عبارات موجبة إذا أجاب عنها المفحوص ب"تنطبق" يعطى درجة على كل منها أما إذا أجاب ب"لا تنطبق" فلا تعطى درجات ، كما يتضمن المقياس 16 عبارة سالبة إذا أجاب عنها المفحوص ب"لا تنطبق" فإنه تعطي درجة على كل منها و إذا أجاب ب" تنطبق" لا تعطي درجة و أقصى درجة يمكن الحصول عليها في هذا الإختبار

هي(25) و أقل درجة هي (0) و تحسب درجة الفرد في هذا المقياس من مجموع درجات العبارات التي تدل على اتجاه تقديرمرتفع أو منخفض.

يمكن تطبيق المقياس فرديا أو جماعيا في مدة زمنية غير محدودة علما أن الأفراد العاديين يستطيعون الإنتهاء من الإجابة في زمن يتراوح ما بين (10-18) دقيقة و ذلك بعد إلقاء تعليمة وهو مقياس سهل الفهم ما يجعله قابلا للتطبيق في كل الثقافات و يجب على الفاحص أثناء تطبيقه أن يتحاشى استخدام كلمة تقدير الذات حتى يضع استجابات التحيز و تستخدم الصورة القصيرة في البحوث لتوفير المال والجهد.

العبارات الموجبة عددها (09)، أما العبارات السالبة عددها (16) وهي: 2- 3- 6- 7- 12- 13

- 15- 16- 17- 18- 22- 23- 21- 10- 25- 24.

تعليمة المقياس:

فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك أجب عنها ب " تنطبق" أو "لاتنطبق" على كل العبارات التي تصفك كما ترى نفسك أجب عن كل عبارة بصدق فليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

تنقيط المقياس:

يمكن الحصول على الدرجات المعيارية بإتباع الخطوات التالية:

- درجة العبارات السالبة الصحيحة تعطى لها نقطة إذا أجاب عليها ب "لاتنطبق".

- درجة العبارات الصحيحة الموجبة تعطى لها نقطة إذا أجاب عليها ب " تنطبق"

وللحصول على الدرجات الكلية للمقياس يتم جمع العبارات في المقياس في العدد (04)، وتكون أقصى درجة تساوي (100).

(عبد الفتاح موسى أحمد واحمد الدسوقي، 1981، ص25).

مستويات تقدير الذات لمقياس كوبر سميث:

مستويات تقدير الذات	الدرجة
تقدير الذات منخفض	[20 - 40]
تقدير الذات متوسط	[40 - 60[
تقدير الذات مرتفع	[60 - 80]

ثبات وصدق المقياس:

لقد تم التأكد من صدق وثبات مقياس تقدير الذات من طرف العديد من الباحثين الذين استعملوه وذلك في البيئتين العربية والأجنبية.

ثبات مقياس تقدير الذات:

تشير دراسات أجنبية عديدة أن معامل ثبات المقياس تتراوح ما بين " 0,70" حتى "0,88"، وتم حساب معامل الثبات في الدراسات العربية بتطبيق معادلة (كودر ريشمارمن) رقم (21) على عينة عددها (526) فرد منها (370) ذكور و(156) إناث فوجد معامل الثبات عند الذكور يساوي (0,74) وعند الإناث (0,70) بالنسبة للعينة الكلية بلغ معامل الثبات (0,79).

كما حسب بطريقة التجزئة النصفية بعد حذف العبارة رقم (13) وحساب الارتباط بين درجات أفراد العينة على الصف الأول والثاني فبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية بالنسبة للذكور (0,84) وبالنسبة للإناث (0,88)، أما بخصوص العينة الكلية فبلغ (0,94).

أما في الدراسة الحالية فقد قمنا بإعادة حساب الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرومباخ)، حيث تم أخذ عينة تتكون من (40) تلميذ وتلميذة حيث توصلنا إلى معامل الثبات يساوي (0,64) وبالتالي فهو ثبات مرتفع إذن يمكننا الاعتماد على المقياس في الدراسة الأساسية.

صدق مقياس تقدير الذات:

حسب الصدق الذاتي للمقياس في البيئة الأجنبية (العبارات مع المقياس)، فوجدت 50% لم تكن بمعامعلاتها دالة إحصائيا وتبين من هذا التحليل أن عبارات المقياس تفسر جيدا تقدير الذات ويتم التأكد من صدق مقياس تقدير الذات في البيئة العربية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس على عينة عددها (152) طالب وطالبة، فبلغ صدق المقياس (0,84) عند الذكور و(0,94) عند الإناث وبالنسبة للعينة الكلية فقد بلغ (0,88).

(فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد الدسوقي،1981،ص62).

5- الأساليب الإحصائية:

كل بحث نقوم به لا يمكن الاستغناء فيه عن استخدام الأساليب الإحصائية من أجل الفرضيات والتأكد من رفض أو قبول الفرضية وفي هذا البحث اعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

1 -**المتوسط الحسابي**:

وهو حاصل قسمة مجموع قيم التوزيع على عددها، ويمكن حسابه كالتالي:

$$\overline{X} = \frac{\Sigma x}{n}$$

حيث$\overline{X}$ مجموع الدرجات.

n عدد الافراد.

2 -الانحراف المعياري:

هو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي ويمثل الجذر التربيعي للتباين، ويمكن حسابه بالمعادلة التالية: $S = \sqrt{\frac{\Sigma(x-\bar{x})^2)}{n}}$

حيث: $\overline{X}$ المتوسط الحسابي.

X الدرجات أو القيم.

N عدد أفراد العينة.

والهدف من استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في إجابات أفراد العينة على بنود المقياس المستخدمة هو القيام بمقارنات أولية بين أفراد العينة حسب الجنس (ذكور،إناث)، التخصص (علمي، أدبي) وبين التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

3 -اختبار (T) للفروق:

وهو اختبار باراميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالته للفروق. **(عبد الحفيظ، 2003).**

أما في بحثنا الحالي يسمح لنا اختبار **(T)**بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث وبين العلميين والأدبيين وبين التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في مستوى تقدير الذات وبالتالي يؤكد على ما إذا كانت فرضيات الفروق قد تحققت أم لا.

1- عرض و تحليل النتائج:

-اختبار الفرضية الأولى : تنص الفرضية الأولى على أنه : توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين و غير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار(T) لدراية الفروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

و لاختبار هذه الفرضية نقوم بالخطوات التالية:

1- حساب المتوسط الحسابي($\overline{x}$)المستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين :

$$\overline{X_1} = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1068}{77} = 13.87$$

2- حساب الإنحراف المعياري(S_1)لمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين :

$$S1 = \sqrt{\frac{\Sigma(x-\overline{x})^2)}{n}} = \sqrt{\frac{1637.57}{77}} = \sqrt{21.26} = 4.61$$

3- حساب المتوسط الحسابي ($\overline{X}$)لمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ غير الراسبين:

$$\overline{X_2} = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1621}{93} = 17.43$$

4- حساب الانحراف المعياري(S_2) لمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ

$$S2 = \sqrt{\frac{\Sigma(x-\overline{x})^2)}{n}} = \sqrt{\frac{1314.28}{73}} = \sqrt{18} = 4.24$$ غيرالراسبين:

5- حساب (T) للفروق:

$$T = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\frac{\sqrt{s_1^2 - s_2^2}}{n-1}} = -7.41$$

وبعد تطبيق اختبار (T) للفروق كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم(5) يوضح نتائج الفرضية الأولى والتي تنص على أنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

البيانات الإحصائية / العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
راسب	77	13,87	4,61	-7,41	2,12	0,05
غير راسب	93	17,43	4,24			

لقد كان نص الفرضية الأولى أنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار(T) للفروق وكانت قيمة المحسوبة 7.41 – وقيمة (T) المجدولة 2.12 وهذا ما يدل على تحقق الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة أولى ثانوي.

-اختبار الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على أنه : توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الجنسين(ذكور – إناث) في السنة أولى ثانوي.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار(T) للفروق.

جدول رقم(6) يوضح نتائج الفرضية الثانية:و كانت النتائج كما يلي:

البيانات الإحصائية / العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
ذكور	74	15,63	4,85	- 0,73	2,12	0,05
إناث	96	16,01	4,28			

و لاختبار هذه الفرضية نقوم بالخطوات التالية:

1- حساب المتوسط الحسابي($\overline{x}$) لمستوى تقدير الذات لدى الذكور:

$$\overline{X_1} = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1157}{74} = 15,63$$

2- حساب الإنحراف المعياري(S_1) لمستوى تقدير الذات لدى الذكور:

$$S1 = \sqrt{\frac{\Sigma(x-\overline{x})^2)}{n}} = \sqrt{\frac{1743,21}{74}} = \sqrt{23,55} = 4.85$$

3- حساب المتوسط الحسابي($\overline{x}$) لمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الإناث:

$$\overline{X_2} = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1537}{96} = 16,01$$

4- حساب الانحراف المعياري(S_2) لمستوى تقدير الذات لدى الإناث:

$$S2 = \sqrt{\frac{\Sigma(x-\overline{x})^2)}{n}} = \sqrt{\frac{1763,18}{73}} = \sqrt{18,63} = 4.28$$

5- حساب (T)للفروق:

$$T = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\frac{\sqrt{s_1^2 - s_2^2}}{n-1}} = -0.73$$

اختبار الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثانية على أنه : توجد فروق في مستوى تقدير الذات في التخصصين(علمي-أدبي)لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار(T) للفروق.

جدول رقم(7) يوضح نتائج الفرضية الثالثة : و كانت النتائج كما يلي:

البيانات الإحصائية / العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
علمي	87	16,19	4,45	1,56	2,12	0,05
أدبي	83	15,44	4,46			

و لاختبار هذه الفرضية نقوم بالخطوات التالية:

1- حساب المتوسط الحسابي($\overline{x}$) لمستوى تقدير الذات لدى العلميين:

$$\overline{X}_1 = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1409}{87} = 16,19$$

2- حساب الإنحراف المعياري(S_1) لمستوى تقدير الذات لدى العلميين:

$$S_1 = \sqrt{\frac{\Sigma(x1-\overline{x2})^2)}{n}} = \sqrt{\frac{1727,15}{87}} = \sqrt{19,85} = 4.45$$

3- حساب المتوسط الحسابي($\overline{x}$) لمستوى تقدير الذات لدى الأدبيين:

$$\overline{X}_2 = \frac{\Sigma x}{n} = \frac{1282}{83} = 15,44$$

4- حساب الانحراف المعياري (S_2) لمستوى تقدير الذات لدى الأدبيين:

$$S2=\sqrt{\frac{\Sigma(x1-\overline{x2})^2)}{n}}=\sqrt{\frac{1658,09}{83}}=\sqrt{19,97}=4.46$$

5- حساب (T)للفروق:

$$T=\frac{\overline{x_1}-\overline{x_2}}{\frac{\sqrt{{s_1}^2-{s_2}^2}}{n-1}}=1,56$$

2- مناقشة نتائج الفرضيات :

- الفرضية الأولى:

افترضنا في هذا البحث أنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في السنة الأولى ثانوي، وللتأكيد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق اختبار(T) لتحليل نتائج الفروض وقد تبين من خلال تطبيقه عدم تحقق فرضية البحث، لأن قيمة (t) المحسوبة

(7.41-) أصغر من قيمة (t)المجدولة (2.12) عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة الحرية (168) فهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ الراسبين والغير الراسبين في السنة الأولى ثانوي، بمعنى أن مستوى تقدير الذات لا يتأثر بوجود متغير الرسوب أو عدمه. ولعل ذلك راجع إلى تلاميذ السنة الأولى ثانوي لهم ثقة عالية بالنفس وكذا النظرة الايجابية إلى المستقبل مما يرفع من معنوياتهم، كما يمكن أن يكون السبب راجع إلى إهمال التلميذ للدراسة واللامبالاة في كونه ناجح أو راسب لانشغاله بمشاريع أخرى غير الدراسة.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها في فإن الفرضية لم تتحقق، منه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الراسبين وغير الراسبين فان هذه الفرضية لا تتفق مع الدراسة التي قام بها " العايب صالح وبطوطون محمد صالح (1998) تحت عنوان "أسباب الفشل المدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة" حيث هدفت إلى إعطاء بعض التوصيات والمقترحات للتخفيف ما أمكن من حدة المشاكل التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم وخاصة منه في الثانويات، وقد أسفرت نتائجها غلى ان العوامل الأكثر تسببا في ظاهرة الفشل الدراسي تعود إلى سوء التوجيه المدرسي وعدم وجود تشجيعات الأساتذة، نقص وسائل التعليم وكذا المشاكل الاجتماعية للأساتذة وسوء التحضير للدروس، إضافة إلى العوامل النفسية للتلميذ كصعوبة التكيف والحرمان العاطفي.

كما أن هذه الفرضية لا تتماشى مع دراسة "م.بيومي"(1989) حول تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وقد تحددت مشكلة الدراسة في سؤالين:

- إلى أي مدى يختلف تقدير الذات لتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض باختلاف أعمارهم.
- إلى أي مدى يختلف تقدير الذات لذوي التحصيل الدراسي المنخفض عن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الغير المنخفض.

وقد انتهت الدراسة إلى التحقق من صدق الفرضية الثانية وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات والتلاميذ ذوي التحصيل الغير المنخفض، وذلك لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير المنخفض. **(فيوليت فؤاد إبراهيم،1998، ص73)**

- الفرضية الثانية:

كان نص الفرضية على أنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات عند الجنسين لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي لاختبار (T) للفروق عدم تحقق الفرضية لان قيمة (t)المحسوبة (0.73-) أصغر من قيمة (t)المجدولة (2.12) عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة الحرية (168) وهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات لدى الذكور والإناث في السنة الأولى ثانوي. بمعنى أن مستوى تقدير الذات لا يتأثر باختلاف متغير الجنس، ونتائج هذه الفرضية تتفق مع الدراسة التي قام بها "جالاجاس" (1994) حول تأثير الجنس والعوامل النفسية على تقدير الذات لدى المراهق، حيث توصل إلى أن الجنس ليس له تأثير على تقدير الذات والرفاهية النفسية وأن سيرورة الضغط تجري بصفة متشابهة عند الجنسين، بمعنى أن الضغط النفسي أو مشكلات الحياة النفسية والبيئية هي التي تؤثر في تقدير الذات على الذكر والأنثى وليس الجنس حد ذاته. **(هناء شريفي، 2002).**

وهو عكس ما توصلت إليه دراسة "م.علي الدين" (1994) الذي درس تقدير الذات عند الأطفال والمراهقين من الجنسين، وقد توصل إلى وجود ارتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي مع وجود فروق لصالح الإناث، وهذا معناه أن الفتاة تسعى إلى تحقيق ذاتها من خلال دراستها التي تعتبرها أحيانا الطريق الوحيد لبلوغ أهدافها وهذا عكس الولد الذي يجد طرق أخرى كالعمل وبالتالي فمستوى تحصيله لا يعكس بالضرورة تقدير ذاته. **(إ.أبوزيد، 1997، ص47).**

- **الفرضية الثالثة:**

لقد افترضنا في هذه الفرضية وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب التخصص، وللتأكد من صحة الفرضية قمنا باختبار (T) لتحليل النتائج وقد تبين من خلال تطبيقه عدم تحقق الفرضية لأن قيمة (t)المحسوبة (1.56) أصغر من قيمة (t)المجدولة (2.12) عند مستوى الدلالة (0.05) بدرجة الحرية (168) فهي غير دالة إحصائيا، وبالتالي فإنه لا توجد فروق في مستوى تقدير الذات باختلاف متغير التخصص. وهذا ما أكدته دراسة الحمضيان (1998) التي حاولت الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز الدراسي وتقدير الذات لدى الطالبات الصف الثاني ثانوي، حيث أسفرت نتائجها إلى:

- وجود علاقة موجبة دالة بين دافعية الانجاز الدراسي وتقدير الذات، وأن طالبات القسم العلمي أكثر دافعية من القسم الأدبي.

- لا توجد فروق دالة بين الطالبات التخصص الأدبي وطالبات التخصص العلمي في مستوى تقدير الذات. **(بن دهون سامية شرين وماجي إبراهيم، 2014).**

3-الاستنتاج العام:

صُممت الدراسة التي قمنا بها بهدف الكشف عن مدى تأثير الرسوب المدرسي على تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس في السنة الأولى ثانوي والتي طبقنا فيها اختبار "كوبر سميث" لتقدير الذات على عينة متكونة من (170) تلميذ وتلميذة في كلتا التخصصين و الجنسين، وقد انصبت هذه الدراسة في إطار منهجي علمي وطرح علمي وموضوعي بكل ما يتطلبه البحث من أساليب.

حيث وجدنا بعد تطبيق مقياس "كوبر سميث" أنه لا يوجد اختلاف كبير في مستوى تقدير الذات لدى أفراد العينة، حيث أن أغلب التلاميذ أو أكثرهم يتمتعون بتقدير ذات مرتفع سواء راسبين أو غير راسبين وهذا راجع إلى عدة أسباب أهمها، الجو الأسري المتفهم خاصة لمرحلة المراهقة من جهة ومن جهة أخرى المحيط المدرسي المساعد الذي يمنح فرص متكافئة للجميع من معيدين وعاديين، وهذا ما يجعل التلميذ لا يشعر بعقدة تجعله يفقد الثقة بالنفس.

وبالتالي فالنتائج التي توصلنا إليها تشير إلى عدم تحقق الفرضيات التي انطلقنا منها والتي تقول أن هناك فروق في تقدير الذات لدي الراسبين والغير الراسبين، والفرضية التي تنص أنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات حسب متغير الجنس.وكذا الفرضية التي تقول بأنه توجد فروق في مستوى تقدير الذات باختلاف عامل التخصص.

ومع ذلك فإن النتائج المتحصلة عليها في هذا البحث محدودة ومحصورة على مستوى أفراد عينتنا فقط ولا يمكن تعميمها لأننا بصدد قياس شيء قابل للتغيير (تقدير الذات).

وما يمكن أن نستخلصه من هذا البحث هو أن الرسوب المدرسي ليس وحده العامل المؤثر في تقدير الذات بل يمكننا استدراج عوامل أخرى وكثيرة كالعوامل الاجتماعية والثقافية والأسرية والاقتصادية والصحية...إلخ.

4-الاقتراحات:

في ختام هذا البحث الذي هو تحت عنوان "أثر الرسوب المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي" نستطيع أن ندرج مجموعة من الاقتراحات التي نقدمها بالخصوص لمسؤولي التربية والسلك التعليمي، لغرض تطبيقها في الميدان والتخفيف من ظاهرة الرسوب المدرسي.

وتتمثل أهم هذه التوصيات والاقتراحات فيما يلي:

- الاهتمام قدر الإمكان بالمراهق المتمدرس كونه يمر بمرحلة جد صعبة تتميز بالاضطرابات النفسية والتغيرات الجسمية وعدم الاستقرار، حيث يحتاج فيها إلى المزيد من الرعاية والاهتمام.
- التكفل النفسي التربوي بالراسبين من أجل مساعدتهم على التخلص من المشكلات التي يتعرضون لها طيلة الموسم الدراسي.
- توعية الأسر التي تعاني من مشاكل بمدى تأثيرها على أبنائهم خاصة المراهقين.
- توفير مختص نفسي في كل مؤسسة تعليمية لإرشاد التلاميذ ومعالجتهم نفسيا.
- التواصل المستمر مع أولياء التلاميذ لمعرفة كلا الطرفين ما يجري مع التلميذ من معيقات ومشاكل.
- تخصيص ساعات إضافية استدراكية لإدراك النقائص.
- العمل على احترام الفروق الفردية بين التلاميذ.

5- خاتمـــة:

من خلال الدراسة التي قمنا بها حاولنا التطرق إلى موضوعين ذو أهمية كبيرة في عملية التعلم، اللذان يتمثلان في والرسوب المدرسي تقدير الذات ، ومعرفة ما إذا كان هذا الأخير يُكون فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي باختلاف الجنس والتخصص، فهم في هذه الفترة من المراهقة لديهم دافع أساسي لتأكيد ذاتهم وتقديرها وذلك من خلال تفاعلهم مع واقعهم الاجتماعي الثقافي بالرجوع إلى خصائصهم وسماتهم الشخصية. فالفرد لديه حاجة أساسية للتقدير الموجب لذاته بما تتضمنه هذه الحاجة من حب واحترام وتعاطف وقبول من الآخرين، وهذا التفاعل الايجابي هو الذي يحقق الأهداف المرغوبة من تفوق وعدم الفشل أو الرسوب.

وبما أن التربية هي الوسيلة أو الأسلوب الاجتماعي الذي يكسب به الأفراد طرائق الحياة وقيم واتجاهات المجتمع الذي يعيشون فيه، ولكي تُحقق التربية أهدافها التي تنطوي عليها فهي تعتمد أساسا على مناهج الدراسة وطرق إعداد الهيئات وكفاءة المدرس الذي يمكنه ترجمة المنهج المتبع وواعيا ومتزنا ومستوعبا للفترة الصعبة التي يمر بها طلابه والتعرف على المشكلات التي تواجههم التي تؤدي إلى إخفاقهم ومواجهاتها وعدم ترك العملية التعليمية رهينة لظاهرة الإهدار التربوي أو الرسوب المدرسي، بتشجيعهم وتحفيزهم على النجاح وإرشادهم ونصحهم بمدى أهمية التعلم في حياة الفرد، وبث الثقة في نفوسهم والتقدير الايجابي إذ يساعده ذلك على اتخاذ قرارات وتوجيهات مناسبة ويبني استراتيجيات واضحة وسليمة للتعامل مع الوضعيات المختلفة التي تواجهه، حيث يسهم ذلك في تعزيز الثقة في ذاته أولا وفي قدراته ثانيا ما يجعله يستثمر كل طاقته في مواجهة الصعوبات والعقبات التي قد قف حائلا ضد نجاحه.

قائمة المراجع:

- الكتب باللغة العربية:

1) أحمد محمد الزغبي:2001 ،**علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة،** دار زهران، الأردن ب ط.

2) إبراهيم أحمد أبو زيد: 1997 ،**سيكولوجية الذات والتوافق،** دار المعارف القاهرة.

3) أديب محمد خالد:2004، **المرجع في الصحة النفسية نظرية جديدة،** دار وائل للنشر والتوزيع ط 4.

4) إيدجارفور وآخرون:1997، ترجمة حنفي بن عيسى **تعلم لتكون،** الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر الطبعة الثالثة.

5) حامد عبد السلام زهران:1984، **علم النفس الاجتماعي،**عالم الكتب القاهرة.

6) حامد عبد السلام زهران:1992، **علم النفس الطفولة والمراهقة،** عالم الكتب القاهرة ط1.

7) حامد عبد السلام زهران:1998، **التوجيه والإرشاد النفسي،**عالم الكتب القاهرة ط 3.

8) خليل ميخائيل معوض:1979، **القدرات العقلية،** دار المعارف.

9) رغدة شريم:2007، **سيكولوجية المراهقة،** دار المسيرة الأردن.

10) رودولف بيتر:1965، **دراسات في علم النفس التربوي،** ترجمة مصطفى زيدان وآخرون،دار النهضة العربية القاهرة، ب ط.

11) زكية عبد اللطيف وآخرون: 1992، **القياس النفسي لإهدار المدرسي،** دراسة في المملكة العربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة ط1.

12) شفيق فلاح علاونة: **الدافعية، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة اليمن.

13) صالح أبو جادو: 2004، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط 4.

14) عبد الحق عماد حسين: 1989، **المشكلات التكيفية التي تواجه الطلبة الثانوية العامة**.

15) عبد الحميد مقدم: 2003، **الاحصاء النفسي والتربوي**،ديوان النشر، الاسكندرية مصر،ط3.

16) عبد العزيز المعايطة ومحمد الجيغمان: 2006، **مشكلات تربوية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان ط1.

17) عبد الفتاح دويدار: 1999، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ب ط.

18) عبد الله عبد الدائم: 1983، **التخطيط التربوي**، دار العلم للملايين بيروت، ط 5.

19) عماد الدين إسماعيل: 1985، **النمو في مرحلة المراهقة**، دار النشر والتوزيع القاهرة ط 2.

20) عماد حسين عبيد المرشدي: **ظاهرة الرسوب (الأسباب والمعالجات)**، علم النفس التربوي.

21) عمر عبد الرحيم نصر الله: 2001، **أساسيات في التربية العلمية**، دار وائل للطباعة والنشر عمان، الأردن ط1.

22) فاخر عاقل:1985، **علم النفس التربوي**، دار العلم للملايين بيروت،لبنان ط2،.

23) فاروق عبد الفتاح موسى وأحمد الدسوقي 1981، **اختبار كوبر سميث لتقدثر الذات،** كلية التربية، جامعة الزقاق مكتبة النهضة المصرية.

24) فؤاد إبراهيم فيوليت: 1998، **دراسات في سيكولوجية الطفولة والمراهقة،** مكتبة الزهراء،الشرق.

25) فيصل محمد خير الزراد: 1988، **التخلف الدراسي وصعوبات** التعلم،ط01، دار النفائيس بيروت،.

26) كمال الدسوقي: 1979، **النمو التربوي للطفل والمراهق،** دار النهضة العربية بيروت.

27) كمال ناجي: **بحث الكفاية التعليمية في المدارس تجربة قطرية** ،وزارة التربية و التعليم ورعاية الشباب، مؤسسة دار العلوم الدوحة، قطر.

28) كميليا عبد الفتاح:1975، **الدراسات النفسية،** دار الهيئة المصرية، العام للكتاب القاهرة، ط1.

29) ليلى عبد الحميد: 1987، **مقياس تقدير الذات للصغار والكبار،** دار النهصة المصرية القاهرة.

30) محمد الشناوي: 2001، **التنشئة الاجتماعية للطفل**،دار صفاء للنشر عمان، ط1.

31) محمد العربي ولد خليفة: 1989 ،**المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية،** ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر،ب ط .

32) محمد بن حمودة: 2008، **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية** (دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية)، دار العلوم للنشر، الجزائر.

33) محمد حسين قطناني: 2011، **تطوير الذات دورات تدريبية**، دار جرير للنشر و التوزيع،السعودية،ط01.

34) محمد حسين العمايرة: 2002، **المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية أسبابها وعلاجها**، دار المسيرة عمان، الأردن.

35) محمد منير مرسي: 1998، **تخطيط التعليم والاقتصادية**، عالم الكتب القاهرة، ط1.

36) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: 1990، **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط01.

37) معتز سيد عبد الله: 2000، **علم النفس الاجتماعي**، دار غريب للنشر والتوزيع القاهرة، ب ط.

38) ميخائيل إبراهيم أسعد: 1991، **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الآفاق الجديدة، بيروت لبنان، ط01.

39) يوسف ذياب عواد: 2007، **سيكولوجية التأخر الدراسي، نظرة تحليلية علاجية**، دار المناهج، ط01، عمان الأردن،.

- **الرسائل الجامعية:**

40) إبراهيم بن محمد بلكيلاني: 2008، **تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أرسلو في النرويج**، رسالة ماجيستر.

41) إبراهيم طيبي: 1991، أثر مشكلات المراهقين على التحصيل الدراسي، رسالة لنيل شهادة الماجيستر، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

42) أيت مولود ياسمينة: 2012، **تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج**، مذكرة ماجيستر، كلية العلوم الإنسانية جامعة مولود معمري تيزي وزو.

43) إيمان محمد رضا *علي التميمي*: 2013، **الرسوب في المدارس الأسباب والعلاج**، كلية التربية، جامعة الشام حفر الباطن، المملكة العربية السعودية.

44) الحميدي محمد ضيدان الضيدان: 2003، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجيستر، جامعة الرياض، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية.

45) بشرى العكاشي، كمال الزبيدي: 2005، **أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة العراق**، بغداد، العراق.

46) بلعباس فضيلة: 2013، **الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط و الثانوي**، مذكرة ماجيستر في الديموغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية، وهران، الجزائر.

47) بن دهون سامية شرين وماجي إبراهيم: 2014، **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.**

48) بوزقاق سميرة: 2006، **علاقة ضغوط النفس الاجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين**، مذكرة ماجيستر غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

49) دالي رشيد وآخرون: 2001، **المراهقة وعلاقتها بالفشل الدراسي**،مذكرة لنيل شهادات الدراسات الجامعية التطبيقية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، تيزي وزو.

50) زبيدة أمزيان: 2007، **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية،** رسالة ماجيستر، جامعة باتنة، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، علم النفس.

51) سمية أحمد فهمي: 1962، **مجالات الصحة النفسية في المدرسة،** بحث منشور في حولية، كلية البنات، جامعة عين الشمس.

52) فرشاني لويزة: 1998، **المعاملة الوالدية وحاجة الأبناء للانجاز،** رسالة ماجيستر في علم نفس الاجتماع، معهد علم النفس التربية، الجزائر.

53) قدور كمال: 2011، **اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص الديمغرافية،** مذكرة ماجيتر، كلية الأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة باجي مختار عنابة.

54) كساي صبرينة: 2011، **القصور الكلوي المزمن وعلاقته بتقدير الذات،** مذكرة ماستر في علم النفس العيادي، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج، البويرة، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية.

55) محمد إبراهيم عاشور: **أسباب رسوب الطلاب في الامتحان النهائي للصف السادس العلمي،** للعام الدراسي 2007-2008 في مادة الكيمياء.

56) محمد سالم وآخرون: **تسرب الطلاب .....ظاهرة تستحق الدراسة،** مقال منشور على موقع الانترنت http/www.daawa.com

57) مراد عبيد**:** 2007، **تمثلات أسباب الرسوب المدرسي لدى أساتذة التعليم الثانوي،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عنابة.

58) نادية عاشور: 2014، **عجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي،**مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجيستر.

59) نزيم صرداوي: 1994، **الرسوب المدرسي وأسبابه من وجهة نظر الاساتذة والمدارس في الطور الثالث من التعليم الاساسي**، رسالة ماجيستر في علوم التربية، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

60) هناء شريفي: 2002، **استراتجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري**، دراسة مقارنة، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة الجزائر.

61) يونسي تونسية: 2012، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**، مذكرة ماجيستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

- **المجالات:**

62) ابراهيم داود الداوود: **مشكلة الفاقد التربوي وأسبابها وطرق معالجتها**، مقال منشور في موقع الانترنت http:/www.bab.com

63) إيمان الكاشف: 1994، **دراسة مقارنة لبعض مشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي في البيئة المصرية والسعودية**، مجلة كلية التربية، العدد 61، الزقازيق، القاهرة.

64) محمد أرزقي أبركان: 1991، **التسرب المدرسي عوامله، نتائجه وطرق علاجه**، مقال منشور بمجلة الرواسي، العدد الثالث، باتنة، أكتوبر.

65) نظمي أبو مصطفى: 1999، **المظاهر السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسيا**، مجلة كلية التربية النوعية، العدد 01، جامعة عين الشمس القاهرة.

66) هبة الله سالم وآخرون: 2012، **علاقة دافعية الانجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة السودان**، مجلة العربية لتطوير التفوق، العدد 04، جامعة السودان.

المراجع باللغة الفرنسية:

67) B.Français : 1999,**L'échec scolaire**, edition que sais je, Paris 2^{eme} édition, Juin.

68) Brophy,Jere (2006) : **Gard repitition**, UNSCO ISBN : 92-803-1997-7,the International Institute for Educational Planning(IIEP) 7-9 rue eugéne Delacroix, Paris France, available on internet in http://ww.unesco.

69) Didier Consalis: 1983, Grand Dictionnaire de Psychologies, Ed, la Rousse.

70) G.Avanzini : 1977, **L'échec scolaire**, Edition du centurion, Paris.

71) J.Repsseau : 1980, **échec scolaire**, **Aspect médicaux et sociaux** PUF,Paris.

72) J.Roubin :1953, **Les difficiles scolaires chez l'enfant**, PUF Paris.

73) Jean Milarit : 1979, **Vocabulaire de l'éducation** 1^{ere} édition, PUF ,Paris.

74) Patrick Gasling : 1992, **Qui est le responsable de l'échec scolaire**, collection psychologique social, RUF.

75) Pierre Ballais : 1992, **L'échec à l'école** ,Edition de contient, Paris.

76) Mourad Barakat : 1980, **L'orientation, L'échec et la réussite des étudiants 1ere année dans l'enseignement supérieure a l'université de Constantine**, Mémoire pour le diplôme de magistère,.

ملحق رقم (2)

إختبار تقدير الذات لStanley Coopersmith

ترجمة إلى اللغة العربية فاروق الفتاح محمد دسوقي(1994)

الإسم و اللقب: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة : علمي ☐ أدبي ☐

التعليمة :

فيما يلي مجموعة من العبارات تتعلق بمشاعرك ،إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به عادة ضع العلامة (X) داخل المربع في الخانة (تنطبق) أما إذا كانت العبارة لا تصف ما تشعر به ضع علامة (X) في خانة (لا تنطبق).

ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بها عن شعورك الحقيقي.

العبارات	تنطبق	لا تنطبق
1. لا تضايقني الأشياء عادة		
2. أجدمن الصعب أن أتحدث أمام مجموعة من الناس		
3. أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي		
4. لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		
5. يسعد الأخرون بوجودهم معي		
6. أتضايق بسرعةفي المنزل		
7. أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
8. أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني		
9. تراعي عائلتي عادة مشاعري		
10. أستسلم بسهولة		
11. تتوقع عائلتي مني الكثير		
12.من الصعب جدا أن أبقى كما أنا		
13. تختلط الأشياء كلها في حياتي		
14. يتبع الناس أفكاري عادة		
15. لا أقدر نفسي حق قدرها		
16.أود كثيرا لو أترك المنزل		
17. أشعر بالضيق من عملي غالبا		
18. مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
19. إذا كان عندي شيء أقوله فإني أقوله عادة		
20. تفهمني عائلتي		
21. معظم الناس محبوبون أكثر مني		
22. أشعر كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء		
23.لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به		
24. أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر		
25. لا يمكن للآخرين الإعتماد علي		

الدلالة الإحصائية لاختبارT

د.ح	اختبار الطرف الواحد		اختبار الطرفين	
	0.05	0.01	0.05	0.01
1	6.314	31.821	12.706	63.657
2	2.920	6.965	4.303	9.925
3	2.353	4.541	2.182	5.841
4	2.132	3.747	2.776	4.604
5	0.015	3.365	2.571	4.32
6	0.942	0.143	2.448	3.707
7	1.895	2.997	2.365	3.499
8	1.860	2.896	2.306	3.355
9	1.833	2.821	2.262	3.250
10	1.812	2.764	2.220	3.169
11	1.796	2.718	2.718	3.106
12	1.782	2.681	2.681	3.055
13	1.771	2.650	2.650	3.012
14	1.761	2.624	2.624	2.977
15	1.753	2.662	2.602	2.947
16	1.764	2.883	2.583	2.921
17	1.740	2.567	2.576	2.898
18	1.734	0.552	0.552	2.878
19	1.729	2.539	2.539	2.861
20	1.725	2.538	2.528	2.845
21	1.721	2.518	2.518	2.831
22	1.717	2.508	2.508	2.819
23	1.714	2.500	2.500	2.807
24	1.711	2.492	2.492	2.797
25	1.708	2.485	2.485	2.787
26	1.706	2.479	2.479	2.779
27	1.703	2.483	.2473	2.771
28	1.701	2.467	2.467	2.763
29	1.699	2.462	2.462	2.756
30	1.697	2.457	2.457	2.750
40	0.684	2.432	2.423	2.704
60	1.671	2.390	2.390	2.660
120	1.658	.2359	2.359	2.617
α	1.645	2.126	2.126	2.576

الجانب النظري

الجانب التطبيقي

المراجع

الملاحق

الفصــل الثانـــي

الرســوب المدرســي

- تمهيد

1 -مفهوم الرسوب المدرسي.

2 -بعض المصطلحات المشابهة للرسوب.

3 -العوامل المؤدية للرسوب المدرسي.

4 -النظريات المفسرة للرسوب.

5 -مظاهر وخصائص الراسبين دراسيا.

6 -انعكاسات الرسوب المدرسي

7 -الرسوب والمراهقة.

8 -الطرق التربوية العلاجية لظاهرة الرسوب.

خلاصة.

الفصـــل الثالث

تقديـــر الذات

- تمهيد

1 -تعريف تقدير الذات.

2 -أهمية تقدير الذات.

3 -مستويات تقدير الذات.

4 -الفرق بين مفهوم تقدير الذات ومفهوم الذات.

5 -أبعاد تقدير الذات.

6 -أقسام تقدير الذات.

7 -العوامل المهددة لتقدير الذات لدى المراهق.

8 -قياس تقدير الذات.

9 -النظريات المفسرة لتقدير الذات.

خلاصة.

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

1 -إشكالية البحث.

2 -فرضيات البحث.

3 -أهداف البحث.

4 -أهمية البحث.

5 -تحديد المفاهيم والمصطلحات.

6 -الدراسات السابقة

الفصل الرابع

الاجرءات المنهجية للبحث

1 -منهج البحث.

2 -الدراسة الاستطلاعية.

3 -عينة البحث.

4 -أدوات البحث.

5 -الأساليب الإحصائية

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

1 - عرض وتحليل النتائج.

2 - مناقشة نتائج الفرضية.

3 - الاستنتاج العام.

4 - الاقتراحات.

5 - خاتمة.

- المراجع.

- الملاحق.