جامعة باتنة ـ 1
كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

أنماط التعلق والهشاشة النفسية عند المراهقين غير المتوافقين دراسيا وعلاقاتها بحاجاتهم الإرشادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (L.M.D) تخصص: إرشاد نفسي وتطبيقاته

إعداد الطالبة : نبيـــهة جمـــاطي

إشراف : د. راجيـــة بن علـــي

لـــجنة المـــــــناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
1	حنيفة صالحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	رئيسا
2	راجية بن علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	مشرفا ومقررا
3	خضرة حواس	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة 1	عضوا
4	نادية بومجان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا
5	صباح جعفر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة بسكرة	عضوا
6	صالح عتوتة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سطيف2	عضوا

السنة الجامعية: 2021/2020

بسم الله الرحمان الرحيم

((وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ))

سورة لقمان الآية 12

"اللهم لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت الحكيم العليم، اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا و زدنا علما".

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله العلي القدير الذي أعانني ووفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذة المشرفة الدكتورة **راجية بن علي** التي ساندتني ودعمتني ووجهتني وصوبت أخطائي وتابعتني خطوة بخطوة طيلة فترة إنجاز هذه الدراسة، أشكرها على حنانها وصبرها وتفانيها وعلى معاملتها الطيبة ورحابة صدرها واحتوائها ودعمها لي ولكل زملائي في الدفعة مما أثر إيجابا فينا ودفعنا للتقدم و العمل، وجعلها رمزا لنا في العلم والعطاء والأخلاق، فأسأل الله عز وجل أن يحفظها ويجعل ذلك في ميزان حسناتها.

كما لا يفوتني أتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي **أعضاء لجنة التكوين في الدكتوراه**، وإلى **مخبر بنك الإختبارات النفسية والمدرسية والمهنية** وعلى رأسه الأستاذة القديرة **حدة يوسفي**.

وأشكر كل من قدم لي المساعدة والعون من أجل القيام بهذه الدراسة راجية من الله أن يجزيهم خير جزاء.

الطالبة

نبيهة جماطي

إهـــداء

أهدي عملي المتواضع هذا إلى:

روح والدي الطاهرة- رحمه الله-

إلى أمي حفظها الله

إلى كل إخوتي وأخواتي :إلياس-لؤي- أسامة- خولة- سمية

إلى صديقتي حليمة وإلى كل زملائي وأحبتي.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كل من نمط التعلق السائد ومستوى الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، وفيما إذا كانت هناك فروق في هاذين المتغيرين بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا. كما هدفت للكشف عن وجود علاقة بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، وتحديد أهم حاجاتهم الإرشادية، وأخيرا الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من أنماط التعلق، الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية لدى هؤلاء التلاميذ.

ولهذا الغرض تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وتكونت عينة الدراسة من (201) مراهق ومراهقة في المرحلة الثانوية (60 غير متوافقين دراسيا، 141 متوافقين دراسيا) والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية عنقودية من ثانويات مدينة باتنة. حيث طبق عليهم كل من مقياس أنماط التعلق لسامية محمد صابر (2015)، واستبيانات التوافق الدراسي للمراهق، الهشاشة النفسية لدى المراهق والحاجات الإرشادية للمراهق والمعدة في الدراسة الحالية.

و كشفت النتائج أن :

1. نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هو نمط التعلق التجنبي، يليه نمط التعلق غير المنظم، ثم نمط التعلق المتناقض، وأخيرا نمط التعلق الآمن.
2. توجد فروق دالة إحصائيا بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في نمط التعلق الآمن لصالح المراهقين المتوافقين دراسيا، وأنماط التعلق غير الآمنة لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
3. يتميز المراهقون غير المتوافقون دراسيا بمستوى متوسط من الهشاشة النفسية.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية لصالح غير المتوافقين دراسيا.
5. توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين نمط التعلق المتناقض والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من نمط التعلق الآمن والتجنبي وغير المنظم والهشاشة النفسية.
6. أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات المدرسية، تليها الحاجات الإجتماعية، ثم الحاجات النفسية والحاجات الأسرية.

7. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من نمط التعلق الآمن والتعلق التجنبي والتعلق غير المنظم، الهشاشة النفسية وكل الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا، في حين أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التعلق المتناقض، الهشاشة النفسية وكل الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، الهشاشة النفسية، الحاجات الإرشادية، المراهقين غير المتوافقين دراسيا.

Résumé

L'objectif de cette étude est d'identifier le style d'attachement dominant, le niveau de la vulnérabilité psychologique et les besoins de counseling chez les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire. Elle vise aussi de vérifier s'il y a des différences dans ces variables entre les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire et ceux qui n'ont pas, et de voir s'il y a une corrélation significative entre les styles d'attachement, la vulnérabilité psychologique et les besoins de counseling chez ces adolescents.

Pour cela nous avons opté pour la méthode descriptive. Nous avons appliqué quatre outils qui mesurent les variables de l'étude sur un échantillon de 201 élèves (dont 60 ont des difficultés d'adaptation scolaire), choisi à travers l'échantillonnage en grappes dans les lycées de la ville de Batna. Les résultats trouvés montre que :

- Le style d'attachement dominant chez les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire est le style Evitant, vient après le style désorganisé puis le style ambivalent et le style sécure à la fin.
- Il y a des différences significatives entre les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire et ceux qui n'ont pas dans le style d'attachement sécure pour les adolescents qui n'ont pas de difficultés d'adaptation scolaire ; contrairement aux styles d'attachement insecure qui sont significatives pour les adolescents avec des difficultés d'adaptation scolaire.
- Les adolescents avec des difficultés d'adaptation scolaire ont un niveau moyen de vulnérabilité psychologique.
- Il y a des différences significatives entre les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire et ceux qui n'ont pas dans la vulnérabilité psychologique pour les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire.
- Il y a une corrélation positive entre le style d'attachement ambivalent et la vulnérabilité psychologique chez les adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire.
- Les importants besoins de counseling des adolescents qui ont des difficultés d'adaptation scolaire sont en ordre : les besoins scolaires, les besoins sociaux et les besoins psychologiques et familiaux.

- Il n’a y a pas de corrélation significative entre les styles d’attachement (sécure, évitant, désorganisé) et la vulnérabilité psychologique et les besoins de counseling des adolescents qui ont des difficultés d’adaptation scolaire, contrairement à l’attachement ambivalent qui corrèle significativement avec la vulnérabilité psychologique et tous les besoins de counseling.

Les mots clé : styles d’attachement, vulnérabilité psychologique, besoins de counseling, adolescents avec des difficultés d’adaptation scolaire.

Abstract

The objective of this study is to identify the dominant attachment style, level of psychological vulnerability, and counseling needs among adolescents who have difficulty adjusting to school. It also aims to verify whether there are differences in these variables between adolescents who have difficulties adapting to school and those who do not, and to see if there is a significant correlation between attachment styles, psychological vulnerability and counseling needs among these adolescents.

For this we have opted for the descriptive method. We applied four tools that measure the variables of the study on a sample of 201 students (of which 60 have difficulties in adapting to school), chosen through cluster sampling in high schools in the region of Batna. The results with are founded show that :

- The dominant attachment style among adolescents who have difficulty adapting to school is the Avoiding style, followed by the Disorganized style, then the Ambivalent style and the Secure style at the end.

- There are significant differences between adolescents with academic adjustment difficulties and those with insecure attachment styles for adolescents who do not have academic adjustment difficulties; in contrast, insecure attachment styles are significant for adolescents with academic adjustment difficulties.

- Adolescents with difficulties adapting to school have an average level of psychological vulnerability.

- There are significant differences between adolescents with academic adjustment difficulties and those who are not in psychological vulnerability for adolescents with academic adjustment difficulties.

- There is a positive correlation between ambivalent attachment style and psychological vulnerability in adolescents with academic adjustment difficulties.

- The important counseling needs of adolescents with academic adjustment difficulties are in order: academic needs, social needs, and psychological and family needs.

- There is no significant correlation between attachment styles (secure, avoidant, disorganized) and the psychological vulnerability, and counselling needs of adolescents with academic adjustment difficulties, unlike ambivalent attachment, which correlates significantly with psychological vulnerability and all counselling needs.

Key words: attachment styles, psychological vulnerability, counseling needs, adolescents with academic adjustment difficulties.

فهرس المحتويات

المحتـويـــات	الصفحة
شكر.....	ب
إهداء.....	ج
ملخص باللغة العربية.....	د
ملخص باللغة الفرنسية.....	و
ملخص باللغة الأنجليزية.....	ح
فهرس المحتويات.....	ي
فهرس الجداول.....	ع
فهرس الأشكال.....	ق
مقدمة.....	01
الجـانب النظـــري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة و متغيراتها	
1. إشكـالية الـدراســة.....	06
2. أهـداف الـدراســة.....	10
3. أهــمية الــدراســة.....	10
4. الدراسـات السـابقة.....	11
4-1. الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق وتأثيرها على الجانب النفسي والسلوكي والإجتماعي للمراهقين.....	11
4-2. التعقيب على الجزء الأول من الدراسات السابقة.....	15
4-3. الدراسات المتعلقة بالهشاشة النفسية لدى المراهقين وطرق الوقاية منها.....	16
4-4. التعقيب على الجزء الثاني من الدراسات السابقة.....	24
5. التعـاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....	26
6. فرضيات الدراسة.....	27
الفصل الثاني: أنمـــاط التعلـــق	
تمهيد.....	29
1. مفهوم التعلق.....	29
1-1. تعريف التعلق لغة.....	29

2-1. تعريف التعلق إصطلاحا..... 29
2. الدراسات والتوجهات النظرية التي فسرت التعلق..... 32
2-1. نظرية التحليل النفسي..... 32
2-2. نظرية النمو النفسي-الإجتماعي لإريكسون..... 33
2-3. النظرية السلوكية..... 34
2-4. النظرية الإيثيولوجية..... 35
2-5. نظرية التلامس..... 36
2-6. نظرية التعلق لجون بولبي Jon Bowlby..... 37
2-6-1. المبادئ الأساسية لنظرية التعلق..... 40
2-6-2. مفاهيم نظرية التعلق..... 44
2-7. أعمال ماري إينزورث Mary Ainsworth..... 46
2-8. أعمال ماري ماين Mary Main..... 49
3. أنماط التعلق..... 50
3-1. التعلق الآمن..... 50
3-2.التعلق غير الآمن..... 52
3-2-1. التعلق غير الآمن المتناقض..... 52
3-2-2. التعلق غير الآمن التجنبي..... 53
3-2-3. التعلق غير المنظم أو المشوش..... 54
4. إستمرارية أنماط التعلق المبكر وتأثيرها على حياة الفرد..... 57
4-1. تأثير التعلق في مرحلة الطفولة..... 58
4-2. تأثير التعلق في مرحلة المراهقة..... 61
4-2-1. تأثير نماذج التشغيل الداخلية على تعلق المراهقين..... 64
4-2-2. التعلق والإستقلالية في المراهقة..... 65
4-2-3. التعلق وتكوين الهوية في المراهقة..... 66
4-2-4. التعلق غير الآمن وعلاقته بالإضطربات النفسية والسلوكية في مرحلة المراهقة..... 67
4-3. تأثير التعلق في مرحلة الرشد..... 69
خلاصة..... 71

الفصل الثالث: الهشاشة النفسية لدى المراهق

تمهيد..... 74
1. مفهوم الهشاشة النفسية..... 74
2. الهشاشة النفسية لدى المراهق..... 77
3. عوامل الخطر في مرحلة المراهقة..... 78
3-1. عوامل الخطر الذاتية (الفردية)..... 78
3-1.1عوامل وراثية بيولوجية..... 78
3-1.2سمات الشخصية والمزاج والإضطرابات السلوكية المبكرة..... 79
3-1-3. أحداث الحياة..... 81
3-1-4. المراضة العقلية..... 81
3-2. عوامل الخطر البيئية..... 83
3-2-1. عوامل البيئة الأسرية..... 83
3-2-1-1. العلاقات الأسرية..... 83
3-2-1-2. عادات ووظائف الأسرة..... 84
3-2-1-3. أحداث الحياة الأسرية..... 84
3-2-1-4. تركيب وبنية الأسرة..... 85
3-2-2.عوامل البيئة الإجتماعية..... 85
3-2-2-1.المحيط الإجتماعي والثقافي..... 85
3-2-2-2. التهميش..... 85
3-2-2-3. دور جماعة الرفاق..... 85
3-2-3. عوامل البيئة المدرسية..... 86
4. سلوكات المخاطرة لدى المراهق..... 87
4-1. إستخدام أوتعاطي المؤثرات العقلية الشرعية وغير الشرعية..... 88
4-2. السلوكيات الجنسية الخطرة..... 88
4-3. السلوكات العنيفة والجنوح..... 89
4-4. محاولات الإنتحار..... 89
4-5. إضطرابات السلوك الغذائي..... 89
4-6. السلوك العدواني في المدرسة..... 90
4-7. التسرب المدرسي..... 90
5. عوامل الحماية..... 92

6. وقاية المراهقين المعرضين للخطر..... 94
7. نمط التعلق ودوره في بناء الجلد والهشاشة..... 97
خلاصة..... 98
الفصل الرابع: التوافق الدراسي والحاجات الإرشادية لدى المراهق
تمهيد..... 101
1. الحاجات و علاقتها بالتوافق و سوء التوافق..... 101
2. حاجات المراهق..... 103
2-1. الحاجات النفسية الإجتماعية..... 103
2-1-1. الحاجة للأمن..... 104
2-1-2. الحاجة للحب والتقدير الإجتماعي..... 105
2-1-3.الحاجة للإنتماء..... 106
2-1-4. الحاجة للإستقلالية..... 107
2-1-5. الحاجة للإستطلاع والإستكشاف..... 107
2-1-6. الحاجة للإنجاز وتحقيق الذات..... 108
2-1-7. الحاجة لتشكيل الهوية..... 109
3. التوافق وسوء التوافق المدرسي..... 110
3-1. مفهوم التوافق المدرسي ومظاهره..... 110
3-2. مفهوم سوء التوافق المدرسي ومظاهره..... 112
3-3. عوامل التوافق وسوء التوافق المدرسي..... 114
3-3-1. العوامل الذاتية (فردية)..... 114
3-3-1-1.الصحة الجسمية والنفسية للمراهق..... 114
3-3-1-2. القدرات العقلية..... 115
3-3-1-3.تقدير ومفهوم الذات..... 115
3-3-1-4. فهم الذات..... 116
3-3-2. العوامل الموضوعية..... 116
3-3-2-1. عوامل البيئة الأسرية..... 116
3-3-2-1-1.خبرات الطفولة..... 117
3-3-2-1-2.العلاقات الأسرية..... 118
3-3-2-1-3.الحرمان الوالدي والتصدع الأسري..... 118
3-3-2-1-4.المستوى الإقتصادي والإجتماعي للأسرة..... 120

3-3-2-1-5.أساليب التنشئة الوالدية..... 121
3-3-2-2. عوامل البيئة المدرسية..... 122
3-3-2-2-1. العلاقات الإجتماعية للتلميذ..... 122
3-3-2-2-2. الإتجاه نحو العمل المدرسي(البيئة المدرسية)..... 124
3-3-2-2-3.النظام والجو المدرسي..... 124
3-3-2-2-4. المنهاج الدراسي..... 125
3-4. مشكلات سوء التوافق المدرسي لدى المراهق..... 126
3-4-1.المشكلات السلوكية والإجتماعية..... 127
3-4-1-1. العدوان في الوسط المدرسي..... 127
3-4-1-2.المشاغبة..... 128
3-4-1-3. الجنوح..... 129
3-4-1-4. المشكلات الجنسية والتحرش في الوسط المدرسي..... 129
3-4-2. المشكلات النفسية..... 130
3-4-2-1. الإنطواء والعزلة..... 130
3-4-2-2. الإكتئاب..... 131
3-4-2-3. القلق..... 131
3-4-3. المشكلات التعليمية..... 132
3-4-3-1. التأخر الدراسي..... 132
3-4-3-2. التغيب عن المدرسة..... 133
3-4-3-3. الهروب من المدرسة..... 133
3-4-3-4. الرسوب والفشل الدراسي..... 134
3-4-3-5. التسرب المدرسي..... 134
4. الحاجات الإرشادية..... 135
4-1. تعريف الحاجات الإرشادية..... 136
4-2. الحاجات الإرشادية لدى المراهق..... 137
4-2-1. حاجات إرشادية نفسية..... 137
4-2-2. حاجات إرشادية أسرية..... 137
4-2-3. حاجات إرشادية إجتماعية..... 138
4-2-4. حاجات إرشادية مدرسية..... 138
4-2-5. حاجات إرشادية مهنية..... 139

4-2-6. حاجات إرشادية جنسية..... 139
4-2-7. حاجات إرشادية دينية و أخلاقية..... 139
4-2-8. حاجات إرشادية صحية..... 140
خلاصة..... 140

الجـانــب الميـــدانـــي

الفصل الخامس: منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد..... 142
1. منهج الدراسة..... 142
2. الـدراسة الإستطلاعيــة..... 142
2-1. أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 142
2-2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية..... 142
2-2-1. اختيار وبناء أدوات الدراسة..... 142
2-2-2. عينة الدراسة الإستطلاعية..... 146
2-3. نتائج الدراسة الإستطلاعية..... 147
2-3-1. الخصائص السيكوترية لإستبيان التوافق الدراسي للمراهق..... 147
3-2-2. الخصائص السيكومترية لمقياس التعلق..... 152
3-2-3.الخصائص السيكومترية لإستبيان الهشاشة النفسية للمراهق..... 154
3-2-4. الخصائص السيكومترية لإستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق..... 161
3. الـدراسة الأساسيــة..... 166
3-1. حدود الدراسة الأساسية..... 166
3-2. مجتمع الدراسة الأساسية..... 166
3-3. عينة الدراسة الأساسية وطريقة إختيارها..... 166
3-4. أدوات الدراسة الأساسية..... 170
3-5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 176
خلاصة..... 176

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 178
1. عرض نتائج الدراسة..... 178
1-1. عرض نتائج الفرضية الأولى..... 178

1-2. عرض نتائج الفرضية الثانية..... 180
1-3. عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 181
1-4. عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 181
1-5. عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 183
1-6. عرض نتائج الفرضية السادسة..... 183
1-7. عرض نتائج الفرضية السابعة..... 186
2. مناقشة نتائج الدراسة..... 187
2-1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 187
2-2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 189
2-3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 191
2-4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 191
2-5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 192
2-6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 195
2-7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 196
3. مناقشة عامة لنتائج الدراسة..... 198
خاتمة..... 202
مقترحات..... 204
المراجع..... 206
الملاحق..... I
الملحق 1..... II
الملحق 2..... IX
الملحق 3..... XII
الملحق4..... XXVI
الملحق5..... XXXIII
الملحق6..... XXXVI

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الوقت والأحداث في الموقف الغريب.	47
02	أبعاد إستبيان الهشاشة في صورته الأولية و توزيع البنود عليها.	145
03	أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية في صورته الأولية و توزيع البنود عليها.	146
04	قيمة (T) بين الفئة الدنيا والفئة العليا في إستبيان التوافق الدراسي.	147
05	معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الإستبيان (التوافق الشخصي، التوافق مع الأساتذة، التوافق مع الزملاء، التوافق مع الدراسة) وبين درجات بنودها.	148
06	البنود المحذوفة في إستبيان التوافق الدراسي.	149
07	معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لإستبيان التوافق الدراسي.	149
08	معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد وللإستبيان ككل.	150
09	معاملات ألفا كرومباخ للبعد الرابع (التوافق مع الزملاء) في حالة حذف بعض البنود.	151
10	معامل ثبات إستبيان التوافق الدراسي عن طريق التجزئة النصفية.	151
11	قيمة (T) بين الفئة الدنيا و الفئة العليا في مقياس أنماط التعلق.	152
12	معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس (التعلق الآمن، التعلق المتناقض، التعلق التجنبي، التعلق غير المنظم) وبين درجات بنودها.	153
13	الإتساق الداخلي بين الأبعاد والمقياس ككل.	153
14	معاملات ألفا كرومباخ للمقياس ككل.	154
15	معامل ثبات مقياس أنماط التعلق عن طريق التجزئة النصفية.	154
16	قيمة (T) بين الفئة الدنيا والفئة العليا في إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.	155
17	معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المؤشرات الفردية للهشاشة ودرجات بنودها.	155
18	معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المؤشرات البيئية للهشاشة ودرجات بنودها.	156
19	البنود المحذوفة في إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.	157

20	معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لإستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.	158
21	معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد وللإستبيان ككل.	158
22	معاملات ألفا كرومباخ للبعدين الأول والسادس (نقص الفاعلية الذاتية) (المؤشرات الإجتماعية) في حالة حذف بعض البنود.	159
23	معامل ثبات إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق عن طريق التجزئة النصفية.	160
24	قيمة (T) بين الفئة الدنيا و الفئة العليا في إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.	161
25	معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الحاجات الإرشادية النفسية ودرجات بنودها والدرجة الكلية للبعد ككل.	162
26	معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق (حاجات إرشادية الإجتماعية، حاجات إرشادية الأسرية، حاجات المدرسية) ودرجات بنودها.	162
27	البنود المحذوفة في إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.	163
28	معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.	164
29	معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد و للإستبيان ككل.	165
30	معامل ثبات إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق عن طريق التجزئة النصفية.	165
31	حجم عينة الدراسة في كل شعبة من كل ثانوية.	168
32	حجم الكلي لعينة الدراسة.	169
33	توزيع المراهقين حسب درجة التوافق الدراسي.	170
34	تصحيح استبيان الحاجات الإرشادية.	176
35	قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أنماط التعلق لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا مرتبة تنازليا.	178
36	نتائج إختبار T للفروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في أنماط التعلق.	180
37	قيمة المتوسط لدرجات الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.	181
38	نتائج إختبار T للفروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية.	181
39	معاملات الإرتباط بين درجات المراهقين غير المتوافقين على كل نمط من أنماط	183

	التعلق و درجاتهم في الهشاشة.	
40	قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا مرتبة تنازليا.	184
41	معاملات الإرتباط بين درجات المراهقين غير المتوافقين دراسيا في كل نمط من أنماط التعلق و درجاتهم في كل الحاجات الإرشادية.	186

فـهرس الأشكـــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح دائـرة بولبـي للثقـــة	41
02	نوعية الرعاية وأثرها في نمط التعلق	56
03	تمثيل بياني يمثل حجم عينة الدراسة حسب درجة التوافق الدراسي	170
04	منحنى بياني لنمط التعلق التجنبي لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا	179
05	منحنى بياني لنمط التعلق غير المنظم لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا	179
06	منحنى بياني لنمط التعلق المتناقض لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا	179
07	منحنى بياني لنمط التعلق الآمن لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا	179
08	منحنى بياني يبين مستوى الهشاشة لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا	182
09	منحنى بياني يبين مستوى الهشاشة لدى المراهقين المتوافقين دراسيا	182
10	تمثيل بياني لترتيب الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا	184
11	منحنى بياني للحاجات المدرسية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا	185
12	منحنى بياني للحاجات الإجتماعية للمراهقين	185
13	منحنى بياني للحاجات النفسي للمراهقين	185
14	منحنى بياني للحاجات الأسرية للمراهقين	185

مقـــدمـــــة

يقول الله تعالى في كتابه العزيز: "**اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثم جعل من بعد ضعف قوة...**"(الروم، الآية 54)، ويقول أيضا: " ...**حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ...**"(سورة لقمان، الآية 14). هاتين الآيتين الكريمتين تصفان ضعف الانسان وعجزه حين يولد، وحاجته في بداية حياته لرعاية وحماية الآخرين لينمو ويقوى. وتعتبر العلاقة بالأم أو بمن يقوم مقامها في تقديم الرعاية أول علاقة للطفل بالعالم الخارجي وأكثرها أهمية في حياته، حيث تضمن له الحماية وإشباع كل حاجاته تقريبا الجسدية والنفسية والاجتماعية. وتعرف هذه العلاقة الانفعالية المتبادلة بـ "**التعلق**"، وقد أكد معظم علماء النفس على الأهمية البالغة لها لأن توافق الفرد في مراحل حياته اللاحقة يتوقف إلى حد كبير على طبيعتها وقوتها ومدى شعور الطفل بالأمن والاهتمام ضمنها.

وقد قامت نظرية التعلق لـ جون بولبي Jon Bowlby على إفتراض أن سعي الطفل إلى جلب إنتباه الأم والتقرب منها وردود فعلها اتجاهه يؤدي إلى التعلق، والذي يعد أحد الصور المبكرة والمهمة للتفاعل الاجتماعي. هذا لأنه يتشكل خلال فترة حرجة في حياة الطفل يحتاج فيها إلى الرعاية والدفء وثبات المعاملة. فإذا منحت الأم حق رضيعها في الرعاية واستجابت بطريقة مناسبة لحاجاته وتفهمتها بشكل متكرر، فإن الطفل يكتسب الثقة والأمان الذي يعد ضروريا كي ينفصل ويستقل ويتفتح على العالم ويستكشفه فيما بعد. و هذا ما يسمى بالتعلق الآمن، والذي يجعله ينمو نموا سويا جسديا ونفسيا واجتماعيا ويساعده على التكيف. في حين أن الإهمال والنبذ والحرمان خلال هذه الفترة يؤدي إلى إنعدام الثقة والأمن وينتج عنه اضطراب أنماط التعلق، والتي قد تؤدي بدورها إلى تعطيل النمو الجسمي والذهني والاجتماعي وتكون لها آثار نفسية سلبية ومشكلات لا يمكن تداركها أو تعديلها لاحقا.

ولما كانت لهذه العلاقات المبكرة أهمية كبيرة في نمو الفرد، ولكونها أحد أسس توافقه وصحته النفسية ونظرا لاستمرارية تأثيرها في المراحل اللاحقة، فقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة تأثير أنماط التعلق على مختلف مناحي النمو. وربط بعضهم التعلق الآمن بالجلد والقدرة على مواجهة الأزمات والظروف الصعبة لدى الأفراد من مثل Bowlby – وهو من الأوائل الذين اهتموا بهذا الموضوع –

وسيرلنيك Cyrulnik، فوناجي Fonagy، جليجان Gilligam و كريسلر kreisler والذين أكدوا أن الخبرات العلائقية، خصوصا مع الأم هي أساسية وجوهرية لنمو الجلد، حيث ينتج عنها نمط ارتباط محدد يؤثر بدوره على صيرورته. واعتبروا أن الشعور بالأمن الداخلي هو قاعدة للجلد وعامل حماية إلى جانب عوامل أخرى تجعل الأفراد من ذوي التعلق الآمن لا يظهرون اضطرابات نفسية وسلوكية في الوضعيات الصعبة، بل يبرزون تكيفا مقارنة بغيرهم في وضعيات وظروف مماثلة. في حين اهتم البعض الآخر بالبحث عن دور العلاقات المضطربة (التعلق غير الآمن) في إعاقة النمو النفسي السليم وحدوث سوء التكيف ونشأة الاضطرابات بمختلف أشكالها النفسية: كالقلق والاكتئاب والانتحار والانحراف وكذا الاضطرابات السلوكية والسيكوسوماتية والمشاكل الإجتماعية في المراحل العمرية المختلفة. واعتبروا نظرية التعلق مرجعية هامة لتفسير هشاشة بعض الأفراد الذين يعيشون صعوبات توافق.

وحسب روتر Rutter فإنه لفهم المقاومة النفسية سواء أكانت متينة أو هشة لابد من الأخذ بعين الاعتبار علاقات التعلق التي بناها الفرد خلال فترة النمو، بالإضافة إلى تراكم الأحداث في حياته (بوسنة، 2008، ص68). وأكد العديد من الباحثين أيضا أن أي خلل على صعيد هذه العلاقات، يؤدي إلى ارتفاع درجة هشاشة الفرد للاضطرابات المختلفة، ويضعف قدرته على تحقيق التوافق؛ لكونه سبب في إخفاق العلاقات الاجتماعية وتدني تقدير الذات وانخفاض القيمة والفاعلية الذاتية، وهذا ما يشكل أرضية خصبة لتطور المشكلات والأمراض.

وفي هذا السياق سنحاول من خلال هذه الدراسة أن نربط بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهق غير المتوافق دراسيا، وأن نبحث عن مسببات الهشاشة بالعودة إلى اضطراب العلاقات المبكرة جدا بين الأم وطفلها، والتي يمكن أن تكون قاعدة للعديد من المشكلات والصعوبات المدرسية في مرحلة المراهقة، طبعا بالتظافر مع عوامل أخرى شخصية واجتماعية.

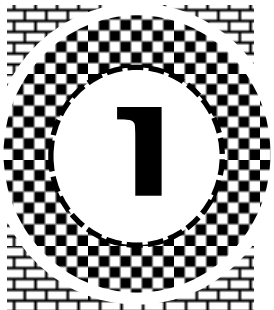
دراستنا تأتي من منطلق أن تجمع عوامل الخطر وغياب عوامل الحماية يجعل التلميذ في وضعية فشل وسوء توافق مدرسي. فعندما تتعدد عوامل الخطر المختلفة (خبرات الطفولة المبكرة، طبيعة المرحلة العمرية، وخصائص الشخصية، العلاقات الأسرية والظروف الإجتماعية) وتتفاعل مع بعضها البعض فإن احتمال تعرض المراهق للمشكلات بمختلف أنواعها سوف يزداد، وهو ما يمكن أن يؤثر سلبا على دراسته وتفاعله مع الزملاء والمدرسين. وهو أيضا ما قد يجعله جاهزا للفشل والتأخر الدراسي، ومهيأ للرسوب

والتسرب والعنف وغيرها من المشكلات التي يعاني منها المراهقون اليوم خاصة في المرحلة الثانوية، والتي تعتبر مؤشرا على سوء توافقهم الدراسي.

كما سنحاول أيضا من خلال هذه الدراسة ان نهتم بمساعدة هذه الفئة من المراهقين غير المتوافقين دراسيا الذين يعانون من اضطرابات في أنماط التعلق أثرت على بنائهم النفسي وجعلت منهم فئة هشة، وذلك انطلاقا من تحديد حاجاتهم الإرشادية كخطوة أولى، من أجل تقديم خدمات ارشادية تتناسب مع وضعهم وتساعدهم على حل مشكلاتهم والتقليل من عوامل الخطر التي يتعرضون لها وجعلهم أقل استسلاما لها في هذه المرحلة.

I

الجانب النظري



الفصل الأول

إشكالية الدراسة و متغيراتها

1 . إشكـــالية الـــدراســـة.

2.أهـــداف الـــدراســـة.

3.أهـــمية الـــدراســـة.

4. الدراســـات الســـابقـة.

5.التعـــاريف الإجـــرائية لمتغيرات الدراسة.

6.فرضـــــيات الدراســـــة.

1. الإشكـاليـة:

يعتبر التعلق علاقة إنفعالية وإجتماعية مستقرة نسبيا يكونها الطفل في مرحلة الرضاعة مع الأم أو من ينوب عنها في رعايته وتلبية حاجاته الأساسية (مقدم الرعاية). هذه العلاقة لها أهمية كبيرة في حياة الفرد، وهذا أكده جون بولبي صاحب نظرية التعلق وغيره من الباحثين الذين إهتموا بدراسة علاقات الطفل الأولية وأثر الانفصال والحرمان بأشكاله المختلفة على نموه. فمن خلال عمل بولبي مع الأطفال والمراهقين غير المتوافقين الموجودين في المدارس والعيادات والمراكز النفسية بلندن تبين وجود علاقة بين إضطراباتهم السلوكية (كالسرقة، الإنطواء، القلق) وتاريخهم، حيث تعرضوا في حياتهم لانفصال تام وطويل عن أمهاتهم. كما انه بين من خلال ملاحظته للأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والأيتام الموجودين في الملاجئ بعد الحرب العالمية الثانية، أهمية هذا الرابط الإنفعالي الذي ينشأ بين الطفل وأمه، وضرورة وجود علاقة دافئة وحميمة ومستمرة بينهما، خاصة فيما اسماه بالفترة الحرجة والتي تكون بين الشهر السادس ونهاية السنة الثانية.

وقد إتفقت النتائج التي توصل إليها بولبي مع نتائج العديد من البحوث والدراسات التي أجريت حول الحرمان من الأم والحياة في المؤسسات كدراسة سبيتز Spitz و ربرتسون Robertson و مارجريت ريبل Marguaret Ribble و جولد فارب Goldfarh والتي أكدت أن للحرمان الكثير من الآثار السلبية، كظهور نوع من الجمود والعبوس والتبلد والذهول وشرود العينين فيما يشبه الغيبوبة، والتي أشار إليها سبيتز في دراساته بمظاهر الإكتئاب أو الحداد، بالإضافة للتراجع في جميع جوانب النمو الفزيولوجي والنفسي والإجتماعي والمعرفي وما يصحبه من اضطرابات. كما بينت ماري أينزوورث Mary Ainsworth1973 من خلال دراستها ان الكثير من المشكلات التي تلاحظ لدى الأطفال لا تظهر فقط عند الحرمان من الأم، بل أيضا عندما تختل علاقة وطريقة تلبية حاجات الطفل من طرف الأم من خلال تجاهلها له، عدم الإستجابة لحاجاته في الوقت اللازم والتذبذب في التعامل معه، وهو ما يفقد الطفل الإحساس بالثقة والأمان ويخلق لديه أنماط تعلق غير آمنة.

الخبرات التي يعيشها الطفل ضمن علاقته بأمه مهما كانت طبيعتها (آمنة أو غير آمنة) يستدخلها على شكل تمثيلات ذهنية عن الذات وعن مقدم الرعاية، أو ما سماه بولبي بنماذج العمل الداخلية. هذه الأخيرة لا تختفي بمرور الوقت بل تستمر في مرحلة المراهقة والمراحل التي تليها وتؤثر على سلوكه وعلاقاته. وقد بينت العديد من الدراسات الحديثة استقرار أنماط التعلق التي تظهر في

مرحلة الطفولة المبكرة طوال دورة حياة الفرد، منها أبحاث سروف Sroufe التي تثبت أن نوع التعلق لدى الطفل في السنة الأولى من الحياة (آمن أو متجنب أو متناقض) يستمر طوال دورة الحياة. كما وجد وترز وآخرون Waters & Al أن 70% من الأشخاص الذين تم اختبارهم في الدراسة أظهروا في سن الرشد نفس نمط التعلق الذي كان لديهم خلال العام الأول(St-Antoine, 2006 , p5). وتوصلت دراسات كدراسة فوناجي وأخرون (1996) ودراسة ماري ماين Mary Main (1982) التي وجدت تطابق بين أنماط التعلق لدى الأطفال والوالدين الى ان أنماط التعلق ليس لها انعكاسات على دورة حياة الفرد فحسب، بل تميل أيضا إلى الانتقال إلى الجيل التالي.

وعليه فان تكوين نمط تعلق غير آمن ينعكس بشكل مباشر على الفرد في مختلف مراحل حياته ويجعله عاجزا عن التحكم في انفعالاته بالإضافة لتكوين تمثيلات سلبية عن ذاته وعن الآخرين وضعف ثقته فيهم مما يؤثر سلبا على علاقاته الإجتماعية والحميمية. وهو ما يمثل عامل خطر، خاصة إذا ترافق مع وجود عوامل خطر أخرى أسرية وشخصية. بالمقابل فان نمط التعلق الآمن يعد عامل جلد ووقاية حيث يرى سيرلنيك Cyrulnik أن نسيج الجلد يبنى من خلال العلاقة مع الآخر وبالضبط العلاقة الأولية طفل–أم التي تضفي للفرد الأمان. كما إعتبر فوناجي Fonagy & Al وآخرون أن الخبرات العلائقية المبكرة الآمنة هي أساسية وجوهرية لنمو الجلد (زروق،2010، ص32)، على عكس أنماط التعلق غير الآمنة التي تعد عامل خطر، قد يؤثر بالإشتراك مع عوامل أخرى في حياة الفرد وتوافقه ويؤدي إلى هشاشته النفسية.

وتعتبر الهشاشة النفسية حالة أو خاصية مستقرة نسبيا لدى الفرد تضعف إمكانيات المواجهة لديه وتجعله أقل مقاومة لعوامل الخطر وأكثر عرضة للإضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية وغير قادر على إدارة الضغوط والتكيف. وأشارت دراسة كاريلا لوران ورينود ميشال Karila laurent & Reynaud Michel(2010) إلى أن إقبال المراهقين على سلوكات المخاطرة يعد حاجة نمائية متعلقة بمرحلة المراهقة والتي عادة ما يظهر فيها الإغراء والمنافسة كحاجات تؤدي أحيانا إلى إقتراف سلوكات المخاطرة، الا ان العوامل البيولوجية والشخصية كالمزاج وميكانيزمات التعلق تعتبر أيضا عوامل أساسية في اقتراف هذه السلوكات، وان فهمها يسمح بتفسير علمي أكبر لسلوكات المراهق. (Karila & Reynaud,2010, p 01)

وإذا كانت المراهقة تعرف على انها مرحلة حساسة تتميز بتغيرات هرمونية وفيزيولوجية ونفسية كبيرة، تترافق مع وجود حاجات ومطالب جديدة كتحقيق الإستقلالية والهوية وتوسيع العلاقات الإجتماعية مع الآخرين وتقبل الذات والتغيرات الجنسية الجديدة، فان التعلق الآمن سيساعد المراهق على تلبية هذه الحاجات وتجاوز المشكلات وتحقيق التوافق، على عكس التعلق غير الامن الذي يجعل المراهق اكثر هشاشة وعرضة للمعاناة النفسية والإضطرابات السلوكية، وهو ما بينته العديد كدراسة برينان وشيفر Brennan et Shaver (1995)، روزنشتاين وهورويتز Rosenstein et Horowitz (1996)، فوناجي وآخرون Fonagy et al (1996)، ألين وزملاؤه Allen et al (1996) ودراسة كوبر وشافير وكولينز Cooper, Shaver et Collins (1998) ". (Lafaye de Micheaux,2008,p 71-73) . التي بينت وجود علاقة بين أنماط التعلق غير الآمن لدى المراهقين والإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، ودراسات فوناجي و كول Fongy et coll (1997)، شاو و دالوس Shaw and Dallos (2005) التي أثبتت أن هناك علاقة بين الاكتئاب وأنماط التعلق غير الآمنة (سحيري، 2016، ص117)، ودراسة كوباك Kobak (1996) التي ربطت التعلق غير الآمن بسلوكات الأكل غير الطبيعية كالشراهة المفرطة أو فقدان الشهية، جمع وتخزين المأكولات وأكل المواد غير الصالحة للأكل مثل التراب والورق (سحيري، 2016، ص118). كما أثبتت دراسات أخرى العلاقة بين التعلق والمهارات الأكاديمية في المراحل المختلفة من العمر منها دراسة موس و سانت لورو mosse et st-laurent (2001) التي بينت أن الأطفال المتجنبين والمتناقضين لديهم خلل في الإنتباه أثناء حل المشكلات، ونقص في الدافعية لتعلم معارف جديدة. ودراسة لاروس وآخرون Larose et al (2005) التي توصلت الى أن الطلاب من النمط غير الآمن المتناقض لا يميلون للسلوكات الإستكشافية ويحسون أكثر بمشاعر الخوف حيال الفشل الدراسي ولا يعطون أهمية كبيرة لدراستهم(سحيري،2016، ص 123).

والملاحظ لما يحدث في مؤسساتنا التعليمية يجد ان المراهقين المتمدرسين يظهرون في المرحلة الثانوية العديد من مشكلات سوء التوافق كالسلوك العدواني والعنف حيث وصل عدد حالات العنف حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية إلى أكثر من ثلاثة آلاف حالة في التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 2012-2013 (بليدي، 2015)، هذا بالإضافة إلى مشكلات التأخر الدراسي والرسوب والفشل والتسرب المدرسي حيث بلغت نسبة إعادة السنة في الطور الثانوي 15%

سنة2017– 2018 (وزارة التربية، 2018)، ونقلت عميرة انه من بين 5آلاف تلميذ يصلون إلى المرحلة الثانوية 3 آلاف فقط يواصلون دراستهم(عميرة،2017). وكذلك نجد الإدمان على التدخين والمخذرات والتحرش الجنسي وغيرها من المشكلات التي تعرف تزايدا ملحوظا، واصبحت تشكل هاجسا للمنظومة التعليمية.

هذه المشكلات والإضطرابات التي تعتبر مؤشرا لسوء التوافق الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ يمكن أن نرجعها في اطار الطرح السابق لإختلال أنماط التعلق الذي يجعل المراهق أكثر هشاشة وعرضة للمشكلات المدرسية. وقد أشار أرشمي و ديلجراند Archimi & Delgrande إلى أن من خصائص المراهقين المتمدرسين الأكثر هشاشة تدني نتائجهم المدرسية وتكرار السنة وشعورهم بالتوتر خلال العمل المدرسي وشعورهم بعدم التقبل من طرف زملائهم داخل الفصل، بالإضافة إلى خصائص أخرى شخصية و أسرية (Archimi & Delgrande, 2014, P9).

هذا الوضع وخاصة في حال تركهم للدراسة وتسربهم قد يمهد لظهور سلوكات مخاطرة أخرى كالجنوح والعنف والإدمان وبالتالي الدخول في دائرة هشاشة أكبر، لأن خروجهم من المدرسة دون إمتلاكهم المهارات الكافية لمواجهة الحياة ودون الإنخراط في نشاط مهني كفيل بتعريض حياتهم ومستقبلهم للخطر. وهذا ما يستدعي ضرورة التتبع والتكفل النفسي بهذه الفئة من المراهقين من أجل مساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم وإتمام دراستهم في ظروف افضل. ولعل أول وأهم خطوة في هذه العملية هي تحديد حاجاتهم الإرشادية والجوانب التي تحتاج للمرافقة والتدخل من أجل وضع التدابير والخدمات الوقائية والإرشادية والعلاجية التي تتناسب معها.

وفي ضوء ما سبق جاءت دراستنا هذه لتهتم بفئة المراهقين غير المتوافقين دراسيا من خلال محاولة الكشف عن بعض مسببات عدم التوافق والتي ربطناها بأنماط التعلق والهشاشة النفسية، ثم للكشف عن أهم حاجاتهم الارشادية، والكشف عن العلاقة بين هذه الحاجات وكل من أنماط التعلق والهشاشة النفسية وهذا من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. ما هو نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في أنماط التعلق؟

3. هل يتميز المراهقون غير المتوافقون دراسيا بالهشاشة النفسية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية؟
5. هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا؟
6. ماهي أهم الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا؟
7. هل توجد علاقة إرتباطية بين كل من أنماط التعلق، الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا؟

2. أهداف الدراسة:

1. التعرف نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
2. الكشف عن الفروق في أنماط التعلق بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا.
3. الكشف عن مستوى الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
4. الكشف عن الفروق في الهشاشة النفسية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا.
5. الكشف عن وجود علاقة بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
6. تحديد أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
7. الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من أنماط التعلق، الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إهتمامها بأحد مظاهر سوء التوافق" **سوء التوافق المدرسي**" والذي قد يواكب مرحلة المراهقة، ومحاولة تحديد أسبابه من خلال إرجاعه أو ربطه بمدى إشباع حاجات الفرد في المراحل السابقة، والتركيز على الحاجة إلى بناء علاقات إجتماعية مستقرة وآمنة في الطفولة المبكرة، نظرا لما لهذه العلاقات الإجتماعية المبكرة–أنماط التعلق– من أهمية وتأثير على حياة المراهق ونموه النفسي

والإجتماعي وصحته النفسية. فنمط التعلق الآمن يمكن أن يكون عامل وقائي معززة للجلد مما يساعده على مواجهة التحديات وتجاوز فترات الشدة وتحقيق التوافق والصحة النفسية، وعلى العكس من ذلك فأنماط التعلق غير الآمنة يمكن أن تكون عوامل خطر تؤدي إلى الهشاشة النفسية وسوء التوافق خاصة في الجانب المدرسي.

- إهتمامها بالهشاشة النفسية، فهذه المشكل لدى المراهق قد يؤثر على توافقه وتكيفه وتجعله معرض للإضطرابات النفسية وإقتراف مختلف سلوكات المخاطرة كالعنف والإدمان والمخاطر الجنسية والتسرب المدرسي ... وغيرها. والتي يمكن أن تكون لها عواقب وخيمة على سلامته الجسدية والنفسية وحياته ومستقبله، لذلك لابد من تحديد أسبابها بشكل مفصل، وهذا ما تم التركيز عليه في هذه الدراسة حيث تم ربطها بطبيعة العلاقات الوالدية الأولية .

- إهتمامها بلفت إنتباه المهتمين و المختصين إلى ضرورة التكفل النفسي بفئة المراهقين غير المتوافقين دراسيا والذين يمرون بفترة إنتقالية حرجة، قد تترافق مع وجود أنماط تعلق غير آمنة لديهم قد تكسبهم بنية نفسية هشة. ما يجعل منهم فئة خاصة بحاجة ماسة إلى تحديد حاجاتها الإرشادية والتي تعتبر أول خطوة للوقاية والعلاج، ومساعدتهم على تحقيق أكبر قدر من التوافق داخل المدرسة وإتمام دراستهم وتجنب دخولهم في دائرة هشاشة أكبر.

4. الدراسات السابقة:

خلال بحثنا عن الدراسات السابقة لم نجد دراسات جمعت مباشرة بين متغيراتنا. الدراسات التي وجدناها هدفت عموما إلى دراسة أنماط التعلق لدى المراهقين الذين يمتازون بالهشاشة ويظهرون سلوكات مخاطرة، وهذا ما دفعنا إلى إدراج الدراسات التي إهتمت بأنماط التعلق وتأثيرها على الجانب النفسي والسلوكي والإجتماعي للمراهقين، والدراسات التي إهتمت بالهشاشة النفسية وطرق الوقاية منها لدى المراهقين كل منها على حدى، و بناءا على ذلك تم تقسيم الدراسات السابقة على هذا النحو:

4-1. الدراسات المتعلقة بأنماط التعلق و تأثيرها على الجانب النفسي والسلوكي والإجتماعي للمراهقين

1) **دراسة روزنستاين وهورويتز Rosenstein et Horowitz (1996):**

تمت مقارنة تمثيلات التعلق لـ 60 مراهقًا (متوسط أعمارهم 16 عاما) أدخلوا مستشفى الطب النفسي إما لاضطراب سلوكي أو اضطراب عاطفي، ومجموعة ضابطة تتكون من 29 مراهقا، وتم تطبيق مقابلة تعلق الراشدين، والبحث عن تعاطي المخدرات في كلتا المجموعتين. أوضحت النتائج أن 97% من المراهقين الذين أدخلوا المستشفى لديهم نمط تعلق غير آمن 47% من النوع "المنفصل" و 50% من النوع " المشغول"، وإرتبط تعاطي المخدرات بشكل كبير بالنمط "المنفصل" ، فعدد كبير من المرضى المستهلكين ينتمون لهذه الفئة. هذا الرابط هو الأقوى لدى الأشخاص الذين يظهرون اضطرابًا سلوكيا، بينما المرضى المستهلكين الذين يعانون من اضطراب عاطفي متوزعين بالتساوي بين النمطين "المنفصل" و "المشغول".(Lafaye de Micheaux, 2008,p 72) .

2) **دراسة كوبر و شافر و كولينز Cooper, Shaver et Collins (1998):**

نشر هؤلاء الباحثين دراسة قارنا فيها أنماط التعلق، مشاكل التنظيم العاطفي وأنواع مختلفة من الاضطرابات السلوكية لدى عينة كبيرة من المراهقين (1989) الذين تتراوح أعمارهم بين 13 إلى 19سنة. من بين هذه الاضطرابات السلوكية تم البحث عن استخدام المؤثرات العقلية التي تم تقييم تواترها وشدتها بواسطة استبيان ذاتي على مدى ستة أشهر. أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين يستهلكون هذه المواد بكثرة لديهم أنماط تعلق غير الآمنة " تجنبي" و "قلق –متناقض"، في حين أن المستخدمين العرضيين (أو المجربين) لديهم نمط تعلق آمن. وحسب هؤلاء الباحثين فإن الاستهلاك العرضي للمؤثرات العقلية يعد سلوك استكشافي، بينما فسروا الاستهلاك الكبير لهؤلاء الأشخاص بمحاولة لتنظيم الضيق العاطفي، ففي الواقع أظهر هؤلاء اختلال عاطفي أكثر وغالبًا ما يكون لديهم اضطرابات سلوكية أخرى.(Lafaye de Micheaux,2008,p 73)

3) دراسة أميرة فكري محمد عايدي (2008): أنماط التعلق و علاقتها بالإكتئاب النفسي لدى المراهقين (دراسة سيكومترية كلينيكية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التعلق والإكتئاب لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين هما: عينة سيكومترية تكونت من 500 طالب وطالبة من المراهقين من الثانوية العامة، وعينة اكلينيكية تكونت من 4 حالات وهم ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس أنماط التعلق و تتراوح أعمارهم ما بين (15–18 عاما). وتم إستخدام الأدوات التالية: مقياس

بيك للإكتئاب (إعداد علي السيد خضر و محمد محروس 1991)، مقياس أنماط التعلق (من إعداد الباحثة)، إستمارة المقابلة الشخصية(إعداد حسن عبد المعطي 1994) وإختبار تفهم الموضوع للمراهقين والراشدين TAT (إعداد هنري أموري 1975). وأسفرت الدراسة السيكومترية عن عدة نتائج نذكر منها: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين نمط التعلق "الآمن" والإكتئاب، وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من نمط التعلق "الخائف" و"المشغول" ودرجة الإكتئاب، في حين لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق "الطارد" ودرجة الإكتئاب لدى المراهقين. وبهذا خلصت الى أن بعض أنماط التعلق تنبئ دون غيرها بالإكتئاب النفسي لدى المراهقين؛ حيث وجد تأثير دال إحصائيا لثلاث أنماط من التعلق وهي: التعلق المشغول (تأثير إيجابي)، التعلق الخائف (تأثير إيجابي)، التعلق الآمن(تأثير سلبي)، فكلما إرتفعت درجات المراهقين في نمط التعلق المشغول والخائف وانخفضت في النمط الآمن إرتفعت درجاتهم في الإكتئاب. في حين أسفرت الدراسة الاكلينيكية أن كل نمط من أنماط التعلق(الآمن، الخائف، المشغول، التجنبي) يتميز بسمات شخصية مميزة، حيث إتضح أن الأشخاص ذوي التعلق غير الآمن نظرتهم سلبية عن ذواتهم مع وجود عدم الرضا عن الحياة والذات وعلاقاتهم الإجتماعية غير مشبعة لحاجاتهم النفسية والإجتماعية وهي متوترة وتتسم بالخوف والتردد مع فقدان الثقة بأنفسهم وبالآخرين. (عايدي، 2008، ص195)

4) دراسة معاوية أبو غزال و عايده فلوه (2014): "أنماط التعلق و حل المشكلات الإجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع الإجتماعي و الفئة العمرية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط التعلق الأكثر شيوعا وأسلوب حل المشكلات الأكثر إستخداما لدى الطلبة المراهقين وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا في أنماط التعلق وفي أساليب حل المشكلات تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والفئة العمرية. علاوة على ذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الإجتماعية لدى الطلبة المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من 627 طالبا و طالبة(260 ذكور، 367 إناث)، تم إستخدام مقياس أنماط تعلق الراشدين الذي طوره أو غزال وجردات(2009) بعد تكييفه ليتناسب مع عينة الدراسة ومقياس حل المشكلات الاجتماعية. إستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي في جمع البيانات وتحليلها، وكشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعا وأن أسلوب حل المشكلات العقلاني هو أكثر أساليب حل المشكلات الإجتماعية إستخداما، كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في نمط

التعلق القلق تعزى لمتغير النوع الإجتماعي لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيا في نمط التعلق التجنبي تعزى للفئة العمرية (16-17)، وفي نمط التعلق القلق لصالح الفئة العمرية (13-14)، كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين نمط التعلق القلق وكل من التوجه السلبي نحو حل المشكلات والأسلوب الإندفاعي واللامبالي وأسلوب حل المشكلات التجنبي، وعلاقة موجبة دالة بين نمطي التعلق الآمن والتجنبي وأسلوب حل المشكلات العقلاني والتوجه الإيجابي نحو حل المشكلات وأسلوب حل المشكلات التجنبي. **(أبو غزال و فلوة، 2014، ص 351)**

5) دراسة علي بن سعيد العمري (2015):"أنماط التعلق و علاقتها بنمو قوى الأنا النفس إجتماعي لدى عينة من الجنسين من مرحلة المراهقة إلى الرشد"

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق ونمو قوى الأنا النفس إجتماعي (الأمل، الإرادة، الغائية، القدرة، التفاني، الحب، الإهتمام، الحكمة) لدى عينة من 197 فردا من الجنسين من الفئة العمرية بين سن (18-35 سنة)، وقد تم إستخدام مقياس أنماط التعلق من إعداد الباحث ومقياس قوى الأنا لمركستروم وآخرون Markstrom et el (1997) والمقنن من طرف الغامدي (2008).

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين نمط التعلق الآمن وجميع قوى الأنا، ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين أنماط التعلق(الخائف، المشغول، و الطارد) وقوى الأنا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق ترجع لمتغير(الجنس والعمر الزمني)، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوى الأنا تبعا لتأثير(الجنس، والعمر الزمني). وأخيرا تؤكد الدراسة بإمكانية التنبؤ بدرجة أفراد العينة في قوى الأنا بمعرفة درجاتهم في التعلق الوجداني.(العمري، 2015، ص24)

6) دراسة مرفت عزمي زكى عبد الجواد (2015): أنماط التعلق وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لعينة من المراهقين بالمرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنماط التعلق (الآمن ، الخائف، المنشغل البال، الرافض) والسلوك الإيثاري (المساعدة والمشاركة، التعاطف) لعينة من (350) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدينة المنيا. طبق عليهم مقياس أنماط التعلق (2015) ومقياس السلوك الإيثاري (2015) من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا

بين نمط التعلق الآمن والسلوك الإيثاري ببعديه، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين نمط التعلق الخائف والسلوك الإيثاري ببعديه، في حين لم توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من التعلق المنشغل البال والتعلق الرافض والسلوك الإيثاري لدى عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلي وجود فروق بين الجنسين في نمط التعلق الآمن لصالح الذكور، وفى نمط التعلق الخائف لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق بين الجنسين في نمط التعلق المنشغل البال والتعلق الرافض. وتوصلت الدراسة أيضا إلي وجود فروق بين الجنسين في السلوك الإيثاري (المساعدة والمشاركة ، والتعاطف) لصالح الذكور، وأخيرًا يسهم كل من التعلق الأمن والتعلق الخائف في التنبؤ بالسلوك الإيثاري لدى عينة الدراسة. (عبد الجواد، 2015، 393)

7) دراسة مريم بن سعد الله ، جميلة مواس (2017): أنماط التعلق وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى المراهقين الذين تعرضوا لانفصال مبكر عن الأم(دراسة عيادية لخمس حالات).

هدفت هذه الدراسة الى بحث علاقة انماط التعلق بالذكاء الانفعالي لدى المراهقين الذين تعرضوا لحرمان مبكر من الام .وقد اجريت الدراسة على خمسة حالات من المراهقين الذين تعرضوا لانفصال مبكر عن الام في مرحلتي المهد والطفولة من الجنسين تراوح سنهم بين 11 و 13 سنة يقيمون بقرية الاطفال SOS الدرارية، الجزائر. ولجمع البيانات تم استخدام مقابلة نصف موجهة مع الاستعانة بدليل مقابلة تم اعداده من طرف الباحثتين اضافة الى مقياسي انماط التعلق لـ" أميرة عايدي" والذكاء الانفعالي لـ" احمد العلوان"، وللإجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدم تحليل محتوى المقابلة والمقاييس، وقد اشارت نتائج الدراسة الى ان أفراد العينة المشكلة من مراهقين تعرضوا لانفصال مبكر عن الأم لديهم نمطين من أنماط التعلق هما نمط التعلق الآمن ونمط التعلق مشغول البال وارتفاعا في مستوى الذكاء الانفعالي والذي يوافق وجود نمط التعلق الآمن و انخفاضا في مستوى الذكاء الانفعالي و الذي يوافق وجود نمط تعلق مشغول البال.(بن سعد الله و مواس، 2015، ص145)

4-2. التعقيب على الجزء الأول من الدراسات السابقة:

نلاحظ أن هناك الكثير من الدراسات التي إهتمت بأنماط التعلق لدى المراهقين وعلاقتها بالإضطرابات السلوكية والنفسية والإجتماعية، وقد إتفقت نتائج هذه الدراسات على أن هناك علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة ومختلف المشكلات والإضطرابات النفسية لدى المراهقين كالإكتئاب، خاصة نمط

التعلق القلق أو المشغول. وكذا الإضطرابات السلوكية كالإدمان والذي يرتبط خاصة بنمط التعلق التجنبي، و أيضا إرتبطت أنماط التعلق غير الآمنة بإنخفاض الذكاء الإنفعالي و بالمشكلات الإجتماعية و العلاقة المتدنية مع الآخرين و الأساليب السلبية في مواجهة المشكلات، وهو ما يدفعنا للقول ان هناك علاقة بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية أو القابلية للإصابة بالإضطرابات النفسية و السلوكية لدى المراهقين وهو ما سنتناوله في دراستنا هذه، وبالتحديد مع المراهقين الذين يواجهون مشكلات مدرسية أو غير المتوافقون دراسيا، وسنسلط الضوء أيضا على التكفل النفسي بهذه الفئة من خلال تحديد الحاجات الإرشادية ونلاحظ أن هذه النقطة كانت غائبة في الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع في حدود علمنا.

4-3. الدراسات المتعلقة بالهشاشة النفسية لدى المراهقين وطرق الوقاية منها:

1) دراسة بولوننـي مونيك وآخرون Bolognini Monique et al(2004) "إستهلاك المواد المخدرة في مرحلة المراهقة: المتابعة والحصول على الرعاية"

وهي دراسة طولية تتبعية أجريت على مدى ثلاث سنوات في سويسرا مع 102 مراهق (65 ذكور،35 إناث)، تتراوح أعمارهم بين 14 و19 عامًا، يستهلكون بانتظام مادة أو أكثر من المؤثرات العقلية مرة واحدة على الأقل في الأسبوع لمدة 3 أشهر، وهم من منطقة كانتون دو فو Canton de Vaud ومنطقة بحيرة جنيف. وهدفت الدراسة إلى تقييم إستهلاك المواد المخدرة وتحديد المشاكل المرتبطة به، وتتبع مسار تتطوره (الزيادة أو النقصان) وعلاقته بتطور المراهق في المجالات المختلفة، من خلال تحليل حياة المراهقين في سبع مجالات: المجال الصحي (حالة الصحة البدنية والنفسية)، المجال الأكاديمي (الأنشطة المدرسية أو المهنية)، المجال الأسري(العلاقات الأسرية)، المجال الاجتماعي(العلاقات الإجتماعية) والمجال القانوني. أما الهدف الثاني فتعلق بتقييم فروع الرعاية التي إستفاد منها المراهقون منذ بداية تعاطيهم للمخدرات.

تم جمع البيانات من خلال مقابلات فردية شبه منظمة استمرت ساعتين تقريبًا تم إجراؤها ثلاث مرات من قبل مختصين في علم النفس، وأجريت هذه المقابلات باستخدام استبيان ADAD (7.8)، وهي اداة تتناول حياة المراهق في المجالات السبع التي ذكرناها سابقا. وتشكل الصعوبات والمشاكل المدرجة في هذه المجالات عوامل الخطر أو الهشاشة، مثل وجود مشاكل صحية جسدية أو الفشل في

المدرسة أو العزلة الاجتماعية أو وجود مشاكل في العلاقات مع المقربين والشعور بالاكتئاب أو القلق ووجود مشاكل مع العدالة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج نذكر بعضها و بشكل موجز:

- **بالنسبة للمشاكل الرئيسية المرتبطة بتعاطي المخدرات:** يظهر تقييم الجوانب المختلفة لحياة المراهقين أن تعاطي المخدرات لا يظهر عادة بمفرده، ولكن يكون مصحوبا بمشاكل في الجوانب أخرى. والجوانب الأكثر تضررا هي الأسرة، الجانب النفسي والعاطفي والمسار التعليمي. وأنه كلما زاد عدد المواد التي يستهلكها المراهقون وكلما كانت الجرعات أعلى زادت المشاكل في الجوانب الأخرى.
- **المشاكل المدرسية:** المراهقون الذين يستهلكون المواد المخدرة يواجهون مشاكل مدرسية خطيرة منها: الفشل الدراسي وتكرار الفصل (ثلث المراهقين كرروا الفصل)، الطرد والتسرب من المدرسة(5/1 تم طردهم من المدرسة، ونصفهم تم إيقافهم عن الدراسة مرة أو أكثر). كما صرحوا بأنهم أقل حماسا للدراسة وأنهم يشعرون بالملل في المدرسة، و هم أكثر عرضة للغياب عن المدرسة.
- **المشاكل الأسرية:** تختلف نوعية العلاقات بين المراهقين وأولياء أمورهم وفقا لمدى الاستهلاك، حيث أن المراهقين الذين يستهلكون أكثر يبلغون عن نزاعات عائلية وصعوبات في تواصل مع والديهم، كما يشتكون من تدخل والديهم في حياتهم الخاصة في كثير من الأحيان أو أنهم يحاولون جاهدين السيطرة عليهم، و هذا يشكل بالنسبة لهم مشكلة كبيرة خاصة بالنسبة للذكور. من ناحية أخرى، فإن المراهقين الذين يستهلكون هذه المواد أبلغوا عن تعاطي المخدرات أو الكحول أو المشاكل النفسية لدى أحد أفراد الأسرة، كما أبلغوا عن وجود نزاعات عائلية، وقد تعرضت 53% من الفتيات للاعتداء الجسدي(الضرب) من قبل شخص قريب منهن، ومثلت حالات الاعتداء الجنسي واحدة فقط من كل عشرة. بين الذكور هذه النسبة أقل بكثير 19% منهم ذكروا أنهم تعرضوا للعنف الجسدي في حياتهم.
- **المشاكل النفسية:** الاكتئاب هي المشكلة النفسية الأكثر شيوعًا والمرتبطة بتعاطي المخدرات بشكل خاص لدى الإناث، كما أنهن أكثر تأثرا بنوبات القلق. بالإضافة إلى ذلك نجد أن الفتيات قد حاولن الانتحار أكثر من الأولاد (حوالي45 % منهن حاولن إنهاء حياتهن مرة واحدة أو أكثر). تعاني الفتيات أيضًا من اضطرابات الأكل (فقدان الشهية أو الشره المرضي)، كما أظهرت

النتائج أن شدة الاستهلاك مرتبطة بالاضطرابات النفسية أو العاطفية حيث عانى المراهقون الذين يشربون المشروبات الكحولية بشكل كبير من نوبات من الاكتئاب أو القلق بالإضافة إلى مشاكل سلوكية، وقد أبلغوا أيضًا عن اضطرابات الأكل ومحاولات الانتحار.

- **بالنسبة لمسار تعاطي المخدرات:** من بين 102 مراهق تم اختيارهم في بداية الدراسة تمت متابعة 85 منهم لمدة ثلاث سنوات. وبناء على المقارنات التي أجريت بين المقابلات الأولى والثالثة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تعكس تطور استهلاكهم للمواد. أ) مجموعة من 15 مراهق زاد استهلاكهم. ب) مجموعة من 30 مراهقًا ظل استهلاكهم ثابتًا ولكنه مرتفع . ج) مجموعة من 18 مراهقًا ظل استهلاكهم ثابتًا ولكنه منخفض. د) مجموعة من 22 مراهقا انخفض استهلاكهم. وإرتبط تطور استخدام المواد المخدرة عمومًا بتطور مواز للمشكلات التي يتم مواجهتها في جميع مجالات الحياة حيث أن المشكلات تتناقص بإنخفاض الإستهلاك و تزداد سوءا بزيادته.
- **بالنسبة لحصول المراهقين مستهلكي المخدرات على الرعاية:** مسألة وصول المراهقين إلى شبكة الدعم والرعاية ذات أهمية خاصة، حيث أن الكشف المبكر عن السلوكيات الخطرة يمكن أن يمنع تدهور الحالة والعواقب المحتملة على المدى الطويل. غالبية المراهقين في الدراسة ينكرون حاجتهم للمساعدة والعلاج ويعلنون أنهم ليسوا محرجين أو قلقين بشأن استهلاكهم. وقد تم التحقق من الاتصالات التي أجراها المراهقون مع مختلف المختصين وهياكل الرعاية منذ بدأ استهلاكهم (الطبية والاجتماعية والتعليمية...). وأشارت النتائج إلى أن عدد المراهقين الذين كانوا على اتصال بأخصائي أو هياكل الدعم خلال المقابلة الأولى هو102، ويختلف عدد الاتصالات بين المراهقين (تواصل أكبر للإناث مقارنة مع الذكور)، ولا يرتبط عدد جهات الاتصال بشدة تعاطي المخدرات أو بعمر بداية الاستخدام. الاتصال الأكثر شيوعًا كان مع الأطباء العامين والأخصائيين الاجتماعيين، يليهم المتخصصون في البيئة المدرسية والبيوت التعليمية. أما الهياكل النفسية والهياكل المتخصصة في تعاطي المخدرات فهي أقل إستخداما.**(Bolognini , 2004)**

2. دراسة سوريز جون كارل Suris Joan-Carles (2006):" الشباب الهش في سويسرا مراجعة الأدب و التحليل الثانوي لبيانات*SMASH".

هدفت الدراسة إلى معرفة خصائص الشباب الهش وتحديد مدى إنتشار كل سلوك من سلوكات المخاطرة وفقا لدرجة الهشاشة. وقد تم إستعمال بيانات SMASH 2002 (المسح السويسري المتعدد على صحة المراهقين2002 Swiss Multicenter Adolescent Survey on Health) في دراسة إستقصائية عرضية على الصحة وأنماط الحياة لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16 و20 سنة أجريت على عينة وطنية ممثلة (7548) من الطلاب المتمدرسين من ثلاث مناطق لغوية للاتحاد السويسري، وتم جمع البيانات في الأقسام بواسطة إستبيان مكون من 565 بند.

قسم المراهقين إلى ثلاث مجموعات بناءا على عدد علامات الخطر على المستوى الشخصي والعائلي والمدرسي/الإجتماعي (بحث من لا توجد لديه علامة هو غير هش، وجود علامة اوعلامتين أو ثلاث هش). بالنسبة لسلوكات المخاطرة تم تحديد 9 سلوكات: الإستهلاك اليومي للتبغ، إساءة إستخدام الكحول، الإستهلاك المنظم للقنب، إستخدام مخدرات أخرى، المخاطر الجنسية، محاولة الانتحار، إضطرابات السلوك الغذائي، سلوكات عنيفة والجنوح أو جريمة.

وبعد تحليل قاعدة البيانات تم تحديد مجموعة من الشباب الهش، هؤلاء الشباب يختلفون عن أقرانهم بخصائص شخصية، عائلية ومدرسية/ إجتماعية، بالإضافة إلى ذلك لديهم إنتشار عالي جدا لجميع سلوكات المخاطرة المدروسة وهذا الإنتشار متزايد وفقا لدرجة الهشاشة. وتميزت هذه الفئة الهشة من المراهقين عموما بـ:

- **من الجانب الشخصي:** معظم الخصائص التي تميز المراهق الهش مشتركة بين الجنسين، ووجد عموما ان صحتهم سيئة ويشعرون بالتعب معظم الوقت، قليلي الحركة، علاقاتهم سيئة مع أصدقائهم(لهم القليل من نقاط الدعم والسند) مع صورة سلبية عن الجسم، تعرضوا لإساءة بدنية سابقة. وعند الفتيات الأكثر شيوعا هو الإعتداء الجنسي، في حين أن عدد كبير من الذكور مقيمون في المدينة أو المناطق الحضرية.

*المسح السويسري المتعدد على صحة المراهقين: دراسة إستقصائية عرضية على الصحة و أنماط الحياة لدى المراهقين الذين تتراوح أعمارهم مابين 16 و 20 سنة على عينة وطنية ممثلة سنة 2002.

- **من الجانب العائلي:** تختلف الفتيات الهشات عن الأخريات في بنية الأسرة (الوالدين لا يعيشان معا) هذا العامل ليس له أي وزن بالنسبة للذكور، وهذه النتيجة تؤكد أن العلاقة مع الأسرة أكثر أهمية من بنيتها. في المستوى التعليمي للأب (إبتدائي أو أقل) والذي تم إستخدامه كمقياس تقريبي للمستوى الإقتصادي والإجتماعي له تأثير ايضا لدى الفتيات فقط، وهذا يدل على أن المستوى الإقتصادي ليس له تأثير كبير على الهشاشة وأنها موجودة في جميع الطبقات الاجتماعية. وبالنسبة لكلا الجنسين فانهم يخافون من التعرض للضرب من طرف والديهم أو إنفصالهما، وهذه النتيجة تعزز أهمية العلاقة مع الوالدين وتبين أن هؤلاء الشباب يواجهون حالات عنف داخل الأسرة.
- **من الجانب المدرسي:** الأكثر شيوعا هو أن الفتيات الهشات متمكنات من الدراسة، أما الذكور الذين يمتازون بالهشاشة فيتميزون بمستوى دراسي سيء. بالنسبة لكلا الجنسين يظن هؤلاء المراهقين بأنهم لن يتمكنوا من إنهاء دراستهم ولن يتمكنوا من إيجاد عمل في وقت لاحق. ويمكن توقع تركهم للمدارس ودخولهم في دائرة هشاشة أكبر.

كما كشفت نتائج الدراسة أن هؤلاء المراهقين سيستفيدون جميعهم من اتباع منهج وقائي شامل يستند على أسس شخصية أو أسرية ومدرسية واجتماعية، وأن الفتيات الهشات سيستفدن خصوصا من المنهج على المستوى الشخصي (تحسين الصحة النفسية) في حين سيستفيد الذكور ذوي الهشاشة أساسا من التدخلات على المستوى الاجتماعي–المدرسي (تحسين الارتباط مع المدرسة). **(Suris, 2006)**

3. دراسة برودباك جانات و آخرون -Brodbeck Jeannette et al (2006):"محددات سلوك المخاطرة للمراهقين متابعة بعد سنتين"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الخصائص التي تمكن من الكشف المبكر على الأشخاص القادرين على الحفاظ أو الزيادة في سلوكات المخاطرة بإضافة إلى تحديد الأسس التي يتم عليها وضع التدابير الوقائية الملائمة لهذه الشريحة، وتحديد خصائص الأشخاص الذي خففوا من سلوكات المخاطرة المعتادة أو تخلو عنها. ولهذا الغرض أجريت دراسة الطولية لمدة عامين من 2003 إلى 2005على عينة تكونت في المقابلة الأولى من 2844 من المراهقين والشباب الراشدين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و24 عامًا والذين تم إختيارهم عشوائيا من سجلات السكان في مدن بال Bale وبرن Berne

وزيورخ Zurich، حيث قاموا بالمشاركة في إستطلاع عبر الهاتف حول وتيرة سلوكات المخاطرة (تعاطي المخدرات: التبغ والقنب والكحول، العنف/السرقة، المخاطر الجنسية) والعوامل المرتبطة بها. وتم التركيز على المعيقات النفسية–الإجتماعية في مجالات مختلفة (المدرسة، العمل، العلاقة مع الوالدين) بالإضافة إلى الأحداث المؤلمة وبعض المظاهر التي ترتبط بالشخصية كالبحث عن اللذة والميل للمخاطرة. وبعد ذلك بعامين شارك 2031 من هؤلاء الشباب في الدراسة التتبعية وتم فحص التغيرات التي طرأت على سلوكاتهم بعد سنتين (أي الزيادة أو التقليل أو الحفاظ على سلوكيات المخاطرة). وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نذكر منها:

- ثلث أفراد العينة لم يظهروا أي سلوك مخاطرة(لم يستهلكوا أي مخدر، لم تصدر منهم أي سلوكات عنيفة، لم يسرقوا ولم يمارسوا أي سلوكات جنسية خطرة) لا خلال فترة الدراسة الأولى ولا خلال فترة الدراسة التتبعية فيما بعد.
- أما بالنسبة لبقية أفراد العينة فقد أظهروا سلوكات مخاطرة متنوعة، من أكثرها شيوعا تعاطي المخدرات والتدخين في المرتبة الأولى ثم يليه تعاطي الكحول فإستهلاك القنب. كما ان بعض الشباب يستخدمون مواد غير مشروعة أخرى مثل الكوكايين والهيروين وغيرها من المواد المهلوسة. وتبين في الدراسة التتبعية ان التخلي عن تعاطي المخدرات يعتمد على وتيرة الإستهلاك المحددة خلال الدراسة الأولى، كما أن جنس الشخص ونوع المادة له دور هام في ذلك.
- بالنسبة لخصائص الأشخاص القادرين على إكتساب سلوك الخطر وخاصة تعاطي المخدرات بمختلف أنواعها (التبغ، القنب، الكحول) والذين يحتمل أن يزيد لديهم هذا السلوك بعد سنتين، فانهم اما كانوا أكثر تأثرا على الجانب النفسي وشهدوا أحداثا مؤلمة، أو كانوا يعانون من ضغوط نفسية وإجتماعية، وهذا يشكل عامل خطر يؤدي إلى تعاطي المخدرات، أو أنهم كانوا أكثرا بحثا عن اللذة. أما بالنسبة لسلوك العنف والسرقة فيرتبط بالظروف الصعبة ولا يرتبط بالبحث عن المتعة واللذة. أما بالنسبة للعوامل التي تؤدي إلى ظهور السلوك الجنسي الخطير فتتمثل في إنخفاض الدافع لدى الأشخاص لحماية أنفسهم من فيروس السيدا والإستهلاك الكبير للمخدرات والذي يعتبر عاملا يساعد على ظهور سلوكات الخطر الأخرى.

- بالنسبة لخصائص الأشخاص المحتمل أن يخففوا من سلوك المخاطرة، فإن الإقلاع عن تعاطي المخدرات يرتبط بتجنب المواقف الضاغطة والمجهدة، وبإتباع نظام غذائي صحي وممارسة الرياضة والنوم الكافي وقلة التأثر بالأمراض النفسية. كما أن الأشخاص الذين يتميزون بنمط شخصية أقل بحثا عن اللذة وأقل ميلا للمخاطرة هم أكثر قدرة على تجنب تعاطي المخدرات. ويتخلى الافراد الذين يتعطون المخدرات وخاصة التبغ لأسباب اجتماعية بسهولة عن تعاطيهم.

كما أن الأشخاص الذين لم يعاودوا إرتكاب أعمال العنف أو السرقة كانوا أقل بحثا عن اللذة وأقل ميلا للخطر، وعلى العكس من ذلك كان الأشخاص الذين حافظوا على سلوكهم المنحرف أكثر بحثا عن اللذة وأكثر إنفتاحا على المخاطر. هذا ويميل الافراد الذين كانوا أقل بحثا عن اللذة وأقل استعداداً للمخاطرة إلى التخلي عن سلوكهم الجنسي الخطير.

وخلصت الدراسة الى ان التعرف على الوقت الذي أظهر فيه الأشخاص سلوك المخاطرة والعوامل المتحكمة في زيادته وتخفيفه يسمح بوضع تدابير وقائية محددة الأهداف، حيث ينبغي أن تراعي تدابير الوقاية العوامل المحددة المتصلة بمختلف سلوكيات المخاطرة وأن تكون مصممة على قياسها. فمثلا التدابير الوقائية التي من المفترض أن تقلل من ظهور إدمان التبغ والقنب في بعض الأحيان هي إستخدام الاستراتيجيات التي يمكن أن تحسن تنظيم العواطف وإدارة الضغوط النفسية–الإجتماعية والإجهاد، كما ان

مساعدة المراهقين والشباب للتغلب على الأحداث المؤلمة مثل فقدان أحد أحبائهم يمكن أن يساعد أيضا في منع سلوكات. **(Brodbeck, 2006)**

4) دراسة خماخم وآخرون Khemakhem (2009) عوامل الخطر للإستهلاك المفرط للمخدرات.

هدفت الدراسة إلى تحديد عوامل الخطر والحماية لسلوك الإدمان على المخدرات في مرحلة المراهقة، ودراسة آثاره المحتملة في العلاج والوقاية. وهي دراسة تحليلية مقارنة بأثر رجعي، حيث تكونت مجموعة الدراسة الأولى من 25 مراهقا مدمن على المخدرات تمت متابعتهم بمصلحة الطب النفسي للأطفال بصفاقس واستمرت لمدة 10 سنوات (1995–2004)، ومجموعة ثانية مكونة من 50 مراهق غير مدمن على المخدرات تم إختيارهم بشكل عشوائي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد عوامل

الخطر الفردية التالية: الجنس (ذكر)، وجود مرض أو إعاقة بدنية، سمات الشخصية مثل العدوانية والإندفاعية، الإتجاهات المعادية للمجتمع، أعراض القلق والإكتئاب، المراضة العقلية. وتم أيضا تحديد عوامل الخطر البيئية التالية: إنخفاض المستوى الإقتصادي والإجتماعي، الأحياء المحرومة ذات السمعة السيئة، تعاطي المخدرات من قبل الآباء أو الأشقاء، أحد الوالدين يعاني من إضطرابات عقلية، علاقات أسرية مضطربة، الأحداث العائلية السلبية، عائلة أحادية الوالدين، الرفقة السيئة وضعف الإندماج المدرسي. كما تم تحديد المهارات المدرسية الجيدة على أنها عوامل وقائية. **(Khemakhem et al,2009,p255)**

5) دراسة أرشمي أوريلي و ديلجراند جوردن مارينا Archimi Aurélie & Delgrande Jordan Marina (2014): "الهشاشة لسلوكات الخطر في المراهقة: تعريف، تفعيل، ووصف الإرتباطات الرئيسية لدى ذوي 11-15 سنة في سويسرا".

هدفت الدراسة لـ:

1) البحث في التراث النظري المتعلق بالعلاقات بين عوامل الخطر والوقاية من سلوكات المخاطرة عند المراهقين.
2) دراسة الخصائص الفردية و البيئية للمراهقين بين 11-15 سنة الذين يظهرون سلوكات مخاطرة إنطلاقا من بيانات دراسة إستقصائية وطنية تمت بسويسرا سنة 2010 متعلقة بالسلوك الصحي لدى الأطفال في سن الدراسة "HBSC" Health Behaviour in School-aged Children)
3) تقدير نسبة المراهقين الأكثر هشاشة لسلوكات المخاطرة.
4) دراسة أهم سلوكات المخاطرة لدى هذه الفئة الهشة من المراهقين الشباب.

وقد تم تحليل 46 مقال علمي تناول موضوع هشاشة المراهقين وسلوكات المخاطرة، وفق المنهجية التي اقترحها سوريس Suris وزملاؤه (2006)، وتبين أن للهشاشة مؤشر مركب يتضمن ثلاث مؤشرات تمثل الأبعاد الفردية والأسرية والمدرسية. وإنطلاقا من هذه المؤشرات قدرت نسبة المراهقين الأكثر هشاشة والذين تتراوح أعمارهم بين 11-15 سنة بـ 7%، هذه النسبة تزيد بشكل خاص لدى الإناث خاصة في سن 13-14 سنة. يتميز المراهقون الأكثر هشاشة عن أقرانهم من نفس السن بخصائص فردية و بيئية (أي أسرية، مع الأقران، ومدرسية). ووفقا للتراث النظري فإن عوامل الخطر

عادة تؤدي إلى سلوكات المخاطرة، ما يجعل من هؤلاء المراهقين محل إهتمام للصحة العامة.) **Archimi & Delgrande, 2014, p5)**

4-4. التعقيب على الجزء الثاني من الدراسات:

إن الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا المجال بإختلاف أهدافها و بتنوع أدواتها و مناهجها، قد توصلت عموما إلى نتائج هامة وهي:

المراهقون الذين يمتازون بالهشاشة يختلفون عن أقرانهم بخصائص شخصية وعائلية ومدرسية وإجتماعية، ولديهم إنتشار عالي جدا لسلوكات المخاطرة والذي يتزايد وفقا لدرجة الهشاشة. وأكدت هذه الدراسات على ان هذه الفئة من المراهقين بحاجة إلى تدابير وقائية ملائمة وفعالة وتراعي حاجاتهم للحد من العوامل الخطرة المساهمة في الهشاشة ومنع سلوكات المخاطرة.

كما توافقت الدراسات على تصنيف عوامل الخطر وخصائص المراهقين الذين يمتازون بالهشاشة إلى أربع أبعاد هي:

عوامل وخصائص فردية أو شخصية: كسوء الصحة البدنية، سوء الصحة النفسية (المرور بأحداث مؤلمة، وجود بعض الإضطربات والمشكلات النفسية كالقلق والإكتئاب)، خصائص الشخصية (الميل للمخاطرة، البحث عن اللذة، العدوانية والإندفاعية، إتجاهات معادية لمجتمع)، سوء العلاقات الشخصية(علاقات سيئة مع الأصدقاء)، التعرض لإساءة بدنية سابقة (جنسية أو جسدية).

عوامل وخصائص أسرية: كعلاقات أسرية مضطربة، إدمان أحد الوالدين، إصابة أحد الوالدين بإضطراب عقلي، أحداث أسرية سيئة.

عوامل وخصائص إجتماعية: كظروف إجتماعية صعبة، العيش في الأحياء ذات السمعة السيئة.

عوامل وخصائص مدرسية: العلاقات السيئة مع الزملاء في المدرسة، والنتائج الدراسية السيئة.

و نلاحظ أن معظم الدراسات تناولت هذه الخصائص والعوامل بشكل عام ولم تركز على عامل معين، ونحن من خلال هذه الدراسة سنركز على العلاقات الأسرية وبالضبط العلاقات الأولية وتأثيرها على النمو النفسي في مرحلة الطفولة المبكرة (نمط التعلق)، وقد أكدت معظم الدراسات أن العلاقات الأسرية تعتبر من أهم عوامل الهشاشة وأنها أهم من بينية الأسرة.

بالنسبة لسلوكات المخاطرة المنتشرة بين المراهقين؛ والتي هي نتاج للهشاشة النفسية، فان أكثر هذه السلوكات شيوعا هو تعاطي المخدرات(المؤثرات العقلية بما فيها التبغ). هذا السلوك الخطير يرتبط

بظهور العديد من المشكلات في مختلف الجوانب خاصة الجانب الأسري(نزاعات عائلية وصعوبات في التواصل) والجانب النفسي(القلق والإكتئاب) والمسار التعليمي(الفشل و التسرب المدرسي). ومن بين السلوكات المخاطرة المنتشرة أيضا نجد الجنوح والعنف(أكثر إنتشارا لدى الذكور)، وكذلك محاولات الإنتحار وإضطرابات الأكل(خاصة لدى الإناث) فالسلوكات الجنسية الخطرة(خاصة لدى الذكور) و التسرب المدرسي. وأكدت الدراسات ان وجود مثل هذه السلوكات لدى المراهقين يؤثر تأثيرا كبيرا على توافقهم ومسارهم الدراسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة بولونني مونيك و آخرون.

هذه النتائج المتعلقة بسلوكات المخاطرة الناتجة عن الهشاشة النفسية سنأخذها بنوع من التحفظ وهذا يرجع إلى طبيعة المجتمعات الذي تمت فيها. فمعظم هذه الدراسات هي دراسات أجنبية أوروبية أجريت في بيئة إجتماعية لها ثقافة ومعتقدات وممارسات خاصة تختلف عما هو سائد في المجتمعات العربية بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة. فقد نجد بعض من هذه السلوكات ولكن ليس بنفس الوتيرة ودرجة الإنتشار، وحتى و إن وجدت فلا يتم الإعلان عنها بنفس المستوى.

كذلك هذه الدراسات أجريت على فئات مختلفة لكن في هذه الدراسة سنركز على المراهقين المتمدرسين أو المدمجين في النظام المدرسي ومن الممكن أن تكون هذه السلوكات لديهم أقل مقارنة مع المراهقين غير المتمدرسين والذين تركوا مقاعد الدراسة ولا يمارسون أي نشاط مهني، و هذا حسب ما أشارت إليه دراسة سوريز جون كارل (2006).

وقد إهتمت الدراسات السابقة ايضا بتقييم فروع الرعاية التي إستفاد منها هؤلاء المراهقون، وأكدت على أهمية التدابير الوقائية نظرا لتعدد حاجات هذه الفئة من المراهقين والتي تتطلب مرافقة وتتبعا نفسيا. و أشارت إلى أن وضع تدابير وقائية ملائمة وفعالة يعتمد على تحديد العوامل المتحكمة في العوامل المساهمة في الهشاشة والتي تظهر من خلال سلوكات المخاطرة. واوصت بضرورة معرفة الوقت الذي ظهرت فيه لأن الكشف المبكر يمنع تدهور الحالة والعواقب المحتملة مستقبلا، كما أن مساعدة المراهقين على حل مشكلاتهم يساعد على منع هذه السلوكات. ونحن بدورنا سنتناول هذا الجانب وسنركز على التكفل بالجانب النفسي من خلال محاولة الكشف عن أهم الحاجات الإرشادية لهؤلاء المراهقين.

5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

التوافق الدراسي: نقصد به توافق التلميذ مع ذاته والذي يتمثل في شعوره بالرضا عن نفسه وثقته فيها وفهمه لها فهما واقعيا وتتقبله لذاته وسعيه إلى تحقيقها، وشعوره بالأمن الداخلي والراحة النفسية، وتوافقه مع البيئة المدرسية بما فيها من أساتذة وزملاء بإضافة لإنسجامه مع محتوى المناهج وإستعابه للمواد الدراسية ونجاحه فيها والتزامه بأنظمة و القوانين المدرسية، وهو ما تم قياسه باستبيان التوافق الدراسي المبني في هذه الدراسة.

نمط التعلق: هو علاقة إنفعالية يقيمها المراهق مع وجه التعلق في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي يستمر تأثيرها في مرحلة المراهقة حيث تنعكس على علاقاته الإجتماعية ونموه النفسي. و يعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المراهق في كل نمط من أنماط التعلق المكونة لمقياس أنماط التعلق، المعد من طرف سامية محمد صابر 2015، والمعدل في هذه الدراسة والذي يحوي : نمط التعلق الآمن، ونمط التعلق غير الآمن والذي يشمل: التعلق المتناقض، التعلق التجنبي، التعلق غير المنظم أو الرافض.

الهشاشة النفسية: هي وضع أو حالة تضعف إمكانيات المواجهة لدى المراهق وتجعله أقل مقاومة لعوامل الخطر أو الأحداث الضاغطة، وأكثر عرضة للإضطرابات النفسية وإقتراف سلوكات المخاطرة، وتتحدد من خلال مجموعة من المؤشرات الفردية وبيئية التي يرصدها إستبيان الهشاشة النفسية المبني في هذه الدراسة.

- **الحاجات الإرشادية لدى المراهق:** هي عبارة عن جوانب الإفتقار والنقص الناتجة عن عدم إشباع حاجات معينة، والتي تؤدي إلى ظهور مشكلات لا يستطيع المراهق حلها بمفرده، مما يستلزم تقديم خدمات إرشادية متخصصة. وتتحدد اجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المراهق في إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق بمحاوره الأربعة: الحاجات الإرشادية النفسية، الحاجات الإرشادية الاجتماعية، الحاجات الارشادية الأسرية والحاجات الإرشادية المدرسية.

6. فرضيات الدراسة:

1) نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هو النمط غير الآمن.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في نمط التعلق الآمن لصالح المراهقين المتوافقين دراسيا وغير الآمن لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
3) يتميز المراهقون غير المتوافقين دراسيا بمستوى متوسط من الهشاشة النفسية.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية لصالح غير المتوافقين دراسيا.
5) توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
6) أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات النفسية والمدرسية.
7) توجد علاقة إرتباطية دالة احصائيا بين كل من أنماط التعلق، الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا.

الفصل الثاني

أنمـــــــاط التعلـــــــق

تمهيد

1. مفهوم التعلق.

2. الدراسات والتوجهات النظرية التي فسرت التعلق.

3. أنماط التعلق.

4. إستمرارية أنماط التعلق المبكرة وتأثيرها على حياة الفرد.

4-1. تأثير التعلق في مرحلة الطفولة.

4-2. تأثير التعلق في مرحلة المراهقة.

4-3. تأثير التعلق في مرحلة الرشد.

خلاصة.

تمهيد:

الإنسان كائن إجتماعي بطبعه فهو يسعى فطريا منذ الأشهر الأولى من حياته إلى إقامة علاقات مع المحيطين به، وقد إهتم الباحثون بدراسة هذه العلاقات الأولى وأطلقوا عليها مصطلح **التعلق** وأكدوا على أهميتها في تحديد معالم الشخصية، وأعتبروها من أهم أسس االتوافق والصحة النفسية لدى الفرد مدى الحياة. وسنقوم في هذا الفصل بعرض مفهوم التعلق والنظريات والأبحاث والدراسات الميدانية التي تناولته، وكذا أنماط التعلق وعلاقتها بأساليب الرعاية في الأشهر الأولى من حياة الطفل، ثم تأثير أنماط التعلق المبكرة على حياة الفرد، مركزين على مرحلة المراهقة بإعتبارها المرحلة التي تهتم بها الدراسة الحالية.

1. مفهوم التعلق

1-1. تعريف التعلق لغة:

تعني كلمة تعلق في اللغة العربية التمسك والحب وهذا حسب ما جاء في المعجم الوسيط فيقال تَعَلَّقَ الشيء بالشيء أي عَلِقَ بِهِ ونشب فيه وإستمسك به. ويقال تَعَلَّقَ الشوك بالثوب أي عَلِقَ، وتَعَلَقَ الظبي بالحبالة أي وقع فيها وأمسكته، ويقال عَلِقَ فلانٌ فلانًا أي تمكن حبه من قلبه، وتَعَلَّقَ بِهِ أي أحبه.(المعجم الوسيط، 2001، ص644)

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة Attachment هي إسم مذكر يعني الشعور بالمودة والتعاطف إتجاه شخص اوحيوان أوالميل والاهتمام الشديد الذي يربط بقوة شخصا بشخص آخر أوبحيوان أوبشيء ما.(Dictonnaire Larousse,2002 , p114)

1-2. تعريف التعلق إصطلاحا:

على مدى السنوات الماضية أظهرت العديد من الدراسات أن من أهم الحاجات الأساسية للأطفال في الطفولة المبكرة هي إقامة علاقة مستقرة وآمنة مع الأم أومقدم الرعاية الذي يستجيب لحاجاته، وإقترح بولبي Bowlby مصطلح التعلق Attachement لوصف هذه العلاقة الخاصة التي تربط الطفل بالأم (مقدم الرعاية). وعرفه بأنه: "نزعة الفرد إلى إقامة علاقة عاطفية حميمية في محيطه الإجتماعي، وتعد هذه النزعة مكونا أساسيا من مكونات الطبيعة البشرية، تبدأ بالظهور منذ الولادة وتستمر مدى الحياة.(بني يونس، 2005، 24)، ورأى بأنه" توازن بين سلوكات التعلق الموجهة

نحوالوالدين، وسلوكات إكتشاف المحيط"(Vrai, 2012, p1) يكون في صورة: "علاقة تضمن حاجتان اساسيتان، الحاجة الملحة للقرب المرتبطة بالحاجة إلى إكتشاف المحيط".(Visiter, Mury et) Bizourd, 2008 , p 122 ووفقا لبولبي Bowlby فإن التعلق بالأم يعتبر قاعدة آمنة للطفل ليكتشف المحيط، وأن هذا الرباط ضروري لنموه فهويضمن له إشباع حاجته للأمن والحب من جهة وحاجته للإستقلال والإستكشاف من جهة أخرى، والطفل الذي يتمكن من تشكيل هذه العلاقة يحظى بفرصة كبيرة للبقاء.

ويذكر الريماوي أن التعلق رابطة إنفعالية مغلقة بين الرضيع وأمه أومن ينوب عنها، يمكن أن تستغرق الشهور الستة أوالسبع الأولى من عمر الرضيع حتى تقوى وتصبح ظاهرة ملحوظة تدل على طبيعة العلاقة الإنفعالية التي تربط بين الرضيع وأمه (أبوجادو، 2004، ص264).

ويشير فري مورجان Vrai Morgane (Vrai, 2012 ,p4) إلى أن التعلق يعني رابط عاطفي دائم ومستمر بين الطفل ومقدم الرعاية، يتميز بميل الطفل للبحث عن الأمن والمواساة لديه في فترة شعوره بالخطر. ويعرف التعلق أيضا بأنه:" رابطة إنفعالية قوية تؤدي بالأطفال إلى الشعور بالسعادة والفرح والأمن عندما يكونون بالقرب من مقدم الرعاية الأساسي والشعور بالتوتر والإنزعاج عندما ينفصلون مؤقتا عنه" (أبوغزال، 2016، ص 254). ويشير سامي محمد ملحم(ملحم،2011، ص110) إلى أن التعلق يظهر جليا من ملاحظة أشكال السلوك المختلفة التي يصدرها الأطفال باتجاه من يقدمون إليهم الرعاية والأمان، فهم يركضون عندما يشعرون بالخوف ويرتمون بين أيديهم باحثين عن الراحة والإطمئنان، ويشعرون بالأمن والإستمتاع بمجرد الوجود بقربهم، أوبإعتقادهم بإمكانية رؤيتهم".

ويعرف أيضا بأنه رابطة إنفعالية مع الوالدين والرغبة في المحافظة على الإتصال معهما من خلال الإلتصاق الجسدي بهما، ولمسهما والنظر والإبتسام والإستماع والحديث معهما. (أبوغزال، 2016، ص254). ويشير حسن عبد المعطي إلى أن التعلق يستدل عليه من خلال الإستجابات التي تهدف إلى البحث عن القرب من جانب الصغار في أي جنس، وبالنسبة لصغار الأطفال استخدم عدد من السلوكيات لتصنيف التعلق، وهذه السلوكيات تتضمن: الإحتجاج والحزن في حالة الإنفصال عن الوالد، الإقتراب من الوالد، الخوف من الغرباء، الإبتسام والتحدث للوالد (عبد المعطي وقناوي،2000، ص 286).

ويرى شيفر Shaffer بأن التعلق "علاقة عاطفية قوية بين شخصين تتميز بالتبادل العاطفي والرغبة في المحافظة على القرب بينهما، ويكون التعلق الرئيس للطفل بأمه، إلا أنه قد يتشكل تعلق بأفراد آخرين ممن يتفاعلون معه بشكل منتظم كالأب أوأحد الجدين أوبعض الأقارب" (الزغول، 2006، ص511) وهنا يرى بولبي Bowlby وأينزورثAinsworth أن الطفل يتجه للتعلق بالأم أومن يمثلها، فرغم أن الأم هي المرشحة الأولى لتكون موضوع التعلق إلا أنه ليس من الضروري أن يكون موضوع التعلق هو الأم البيولوجية، بل يمكن أن يكون أي شخص يقدم له الرعاية ويتعامل مع الطفل بشكل متكرر ويتصف بأنه شخص سريع الإستجابة لحاجات الطفل ويحيطه بالرعاية والحنان. (الزغول، 2006، ص511)

ويأكد باباليا وأولد وفلدمانPapalia, Old, Feldman في تعريفهم للتعلق على مساهمة كل من الطفل ومقدم الرعاية في نوعية رابطة التعلق إذ يرون بأنه "رابطة إنفعالية قوية ومتبادلة ومستقرة بين الرضيع ومقدم الرعاية يساهم كل منهما في نوعية التعلق". (أبوغزال وجردات، 2009، 45). كما يؤكد بوبلي وأنزورث بأن هذه الرابطة الإنفعالية القوية التي يشكلها الأطفال مع مقدم الرعاية الأساسي تصبح فيما بعد الأساس لعلاقات الحب المستقبلية (أبوغزال، 2016، ص254).

نلاحظ من خلال التعاريف التي جاءت في مفهوم التعلق أنها عموما متقاربة تضمنت مجموعة من النقاط يمكننا تلخيصها كالآتي:

- ✓ ينشأ التعلق في مرحلة الطفولة المبكرة، أي خلال فترة الرضاعة (6-7 أشهر الأولى).
- ✓ هو علاقة إنفعالية مستمرة ودائمة تمتد لفترة طويلة نسبيا.
- ✓ يظهر من خلال مجموعة من السلوكات يمكن ملاحظتها وقياسها وتتمثل في:

- ➢ البحث عن القرب والاتصال: كالتشبث والالتصاق، الملاحقة والتتبع، واللجوء إلى مقدم الرعاية في حالة الشعور بالخطر...
- ➢ قلق الإنفصال: ففي حال غياب مقدم الرعاية يبدي الطفل قلق ملحوظ يظهر من خلال الاحتجاج والبكاء والتوتر والضيق والحزن، وعند عودته يشعر الطفل بالراحة والسرور والابتهاج.

- الخوف من الغرباء: ويعني شعور الطفل بالخوف عندما يقترب منه أحد الغرباء.

- ✓ التعلق غالبا ما يكون أو يبدأ مع الأم أو مقدم الرعاية، او أي شخص يوفر له الإهتمام ويستجيب لإشاراته ويلبي حاجاته الأساسية، ولكن مع مرور الوقت يتجاوز هذه الثنائية طفل– أم، ويشمل الأفراد الآخرين كالأب والإخوة والجدين أو أحد الأقارب والأصدقاء فيما بعد.
- ✓ تعلق الطفل بمقدم الرعاية يهدف إلى الحفاظ على القرب والذي يضمن له إشباع حاجاته البيولوجية والشعور بالأمن، ويسمح له بإستكشاف العالم.
- ✓ التعلق هو علاقة متبادلة حيث يساهم كل من الطفل ومقدم الرعاية في تحديد نوعيها.
- ✓ التعلق يؤثر على النمو الإجتماعي والإنفعالي والعلاقات الإجتماعية للفرد فيما بعد.

ومما سبق يمكننا أن نخلص الى أن التعلق هو علاقة إنفعالية متبادلة ومستقرة نسبيا يكونها الطفل في مرحلة الرضاعة مع الأم أو مقدم الرعاية الذي يلبي حاجاته الفيزيولوجية والنفسية والإجتماعية في هذه المرحلة بهدف الحفاظ على بقائه، وتظهر هذه العلاقة من خلال سلوكات البحث عن القرب، وتضمن للطفل الشعور بالآمان الذي يسمح له بإكتشاف المحيط من حوله، حيث يساهم كل من الطفل ومقدم الرعاية في تشكيل نوعية رابط التعلق، والتي ستعتبر أساسا للعلاقات الحميمة والإجتماعية المستقبلية، كما ستساعد على النمو الإنفعالي والإجتماعي السليم فيما بعد.

2. الدراسات والتوجهات النظرية التي فسرت التعلق.

إن البحث في الخلفية النظرية للتعلق يبين أن هناك عدة دراسات ونظريات أشارت إليه إهتمت به وفسرته وفقا لمنطلقاتها النظرية، منها نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية والدراسات الإيثيولوجيا، حيث وضعت هذه الدراسات حجر الأساس في نشأة تيار جديد أخذ مشاربة من الدراسات الإثيولوجية والنظرية التحليلية بقيادة جون بولبي، والذي أسس لنظرية جديدة تدعى نظرية التعلق، تلتها أبحاث ودراسات ميدانية أخرى متعددة عن التعلق والحرمان والإنفصال. وسنحاول الإحاطة بهذه الدراسات والمناحي النظرية فيما يلي:

2–1. نظرية التحليل النفسي: أكد سيجموند فرويد المنظر الرئيسي في هذا الإتجاه على أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الإنسان، وقد إنطلق من مسلمة مفادها أن الطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية

جنسية لاشعورية أو ما يعرف باللبيدو، وهذه الطاقة لا تعرف الثبات أو الإستقرار وهي في حركة مستمرة وتمثل المحرك الأساسي لكل سلوكاته وعلاقاته الحميمية "التعلق".

ولقد إنبثق الإهتمام بتعلق الطفل في هذه النظرية عن النمو النفسي الجنسي، حيث يرى فرويد أنه في كل مرحلة من مراحل النمو النفسي يستمد الطفل لذته الجنسية من أحد أعضاء الجسم، وتسمى المرحلة الأولى والتي تغطي العام الأول بالمرحلة الفمية، وهي المرحلة التي يتشكل فيها التعلق، حيث يفترض فرويد أن اللذة والراحة التي يشعر بها الطفل عندما تثار المنطقة الفموية من خلال عملية الرضاعة التي هي العامل الأساسي لتشكل التعلق، وأن التعلق مرتبط بإشباع الحاجات والغرائز البيولوجية –الحاجة للطعام واللذة الجنسية– وأن موضوع التعلق بالنسبة للطفل هو الشخص الذي يرتبط بإشباع هذه الحاجات، وأنه لا توجد علاقة حميمية بمنأى عن الدوافع البيولوجية الجنسية. كما يرى فرويد أن التفاعل المبكر بين الطفل وبيئته الإجتماعية يحدد نمط شخصيته ونموه الإجتماعي لاحقا، وتشكل العلاقة بالأم نموذجا لكل علاقات الحب التي يكونها الفرد في سن الرشد، حيث وصف فرويد هذه العلاقة بأنها: "فريدة من نوعها، لا نظير لها، دائمة، أول وأقوى موضوع حب، ونموذج للعلاقات الغرامية اللاحقة لكل من الجنسين."(سحيري، 2016، ص10)

"وترى مدرسة التحليل النفسي بأن التعلق الناجح يعزز نمو الأنا المستقل ويتيح المجال لتطور ناضج ينفصل فيه الطفل عن الشخص المتعلق به، ولكنه يظل يحمل في ذهنه تصورات بشان العلاقة التي سادت بينه وبين ذلك الشخص"(بني يونس،2005، ص24).

2-2. نظرية النمو النفسي-الإجتماعي لإريكسون: رغم أن إريك إريكسونErik Erikson يصنف كعالم نفس تحليلي، إلا أن له وجهة نظره مختلفة عن وجهة نظر فرويد بالنسبة لموضوع التعلق، وقد قسم إريكسون النمو النفسي الإجتماعي للإنسان إلى ثماني مراحل وكل مرحلة تتضمن صراع نفسي يمكن حله بطريقة إيجابية أوسلبية بناءا على خبرات الطفل مع من يقدمون له الرعاية، والذي يهمنا هنا هي المرحلة الأولى أي مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة. ففي هذه المرحلة يعتمد الطفل كلية على الأم في إشباع حاجاته للطعام والراحة، فإذا تعاملت مع طفلها بعطف وحب وتنظيم، فإن هذا الطفل سيطور مشاعر الثقة بالعالم المحيط، مما يؤهله مستقبلا للتعامل مع هذا العالم حتى في حال غياب الأم، ولكن إذا تلقى الوليد من أمه معاملة تتسم بالجفاء والإبطاء في إشباع حاجاته وعدم تنظيم هذا الإشباع، فإن الطفل سيطور مشاعر عدم الثقة، هذه المشاعر تولد لديه خوفا من المجتمع وسيتصرف

وفقا لها في المستقبل(الريماوي، 1998، ص141). وهذا يعني أن الطفل يتعلق بالأشخاص الذين يلبون حاجاته بإنتظام والذين ينمون لديه مشاعر الثقة.

وبعد أن يحل الأطفال هذا الصراع تنمو لديهم الثقة بمن يقدمون لهم الرعاية ينتقلون إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الإستقلالية مقابل الشعور بالخجل والشك ويكون ذلك في السنة الثانية حيث تزداد حاجتهم إلى الإستقلال والإبتعاد عن موضوع التعلق، عندها يتوقفون عن الإنزعاج عند الإنفصال لفترة وجيزة لأنهم يعتقدون بأن الأم أومن يقدم لهم الرعاية سيعود قريبا(الزغول، 2006، ص515).

2-3. النظرية السلوكية: يؤكد أنصار هذا الإتجاه على تأثير مواقف الرضاعة والتغذية على نمو التعلق، إذ إستنتجوا من خلال أبحاثهم أن الأطفال الصغار يتكون لديهم التعلق أساسا من خلال التغذية، وعادة يكون هذا التعلق بالأم. فقد لاحظ كل من سيرز ووابنتن وآخرون Wintin & al ,sears أن السلوكيات الدالة على التعلق تنتج عن الوجود المستمر لأداء الأم لدور المغذي، فالطفل منذ ولادته يتلقى الغذاء والحنان والتدليل من طرفها، ونتيجة لذلك يتعلم الطفل الصغير أن قرب الأم يعني اللذة والرضا، لذلك يفترض علماء التعلم أن الأمهات بسبب إرتباطهن بخبرة اللذة(الطعام) فإنهن يعتبرن معززات ثانوية وبمعنى آخر إن الأم تعطي دلالة للتخلص من عدم الراحة أوهي بمثابة إبتداء المثيرات السارة تقترن لديه بالأحداث السارة – وتصبح مرغوبة لذاتها، وقد إفترضوا أيضا أن الطفل المضطرب أو الخائف أو الذي لا يشعر بالراحة يبحث عن والدته كمصدر للتخلص من الخوف أو عدم الراحة أو غيرها من المضايقات، وبالتالي تكتسب وظيفة تعزيزية إيجابية ترسي أساس للنمو الإجتماعي لطفلها بعد ذلك(عبد المعطي وقناوي، 2000، ص288).

وفي نفس السياق فسر هل Hall التعلق باستخدام مفهوم خفض الدافع، فخفض الأم لجوع الطفل عن طريق التغذية يعتبر دافع أولي لنشوء التعلق، ومع مرور الوقت يصبح وجود الأم في حد ذاته –بعيدا عن التغذية– دافع ثانوي للتعلق بسبب إقتران شعور الطفل بالشبع والراحة بوجود الأم، أما سكينر فيرى أن سلوكات التعلق تزداد وتقوى في حال أتبعت بمجموعة متنوعة من المعززات كالإطراء، وتتناقص عندما تتبع بمعاقبات كالتوبيخ وسحب الإمتيازات (أبوغزال وفلوه، 2014، ص352).

2-4. النظرية الإيثيولوجية:

الإيثيولوجيا هو علم دراسة سلوك الحيوان والذي تطور إلى علم دراسة سلوك الإنسان، ويعرف بأنه "الدراسة العلمية لسلوك الحيوانات والبشر في الظروف الطبيعية البيئية، بهدف فهم أساليب تطور الأداءات السلوكية عند الأجناس، والتعرف على وظائفها التكيفية" (قطامي، 2014، ص57). وقد جاءت كرد فعل على السلوكية التي أهملت الأصول الفطرية للسلوك وربطته فقط بالمثيرات البيئية، وقد أخذ علم نفس النمو عن علم دراسة الإنسان لأن المهتمين بالنمو إعتمدوا على الملاحظات الطبيعية للأطفال وإهتموا بالأساس البيولوجي للنمو.

بدأ علم دراسة الإنسان- كعلم منظم- في فترة الثلاثنيات على أيدي علماء الحيوان الأروبيين كونارد لورنز Konard Lorenz ونيكوتنبرجن Niko Tinbergen، وتناولت دراستهم حيوانات متنوعة كالبط والفراش والأسماك، وتناولت الكثير من دراسات لورنز Lorenz الحيوانات البرية التي كانت تحوم حول منزله(ميللر، 2005، ص 271). حيث قام لورنز Lorenz وتنبرجن Tinbergen بملاحظة هذه الحيوانات المختلفة في بيئتها الطبيعية التي تعيش فيها، ورصدا الأنماط السلوكية التي تقوم بها لتطوير فرصة البقاء. ولاحظا ان السلوك الأكثر شيوعا لهذه الحيوانات هو التطبع (Imprinting) والذي يشير إلى السلوك المبكر الذي تقوم به بعض صغار الطيور لضمان بقائها إلى جانب أمها للحصول على الطعام والحماية من الخطر. ويحدث التطبع خلال فترة مبكرة ومحددة (13-16) ساعة بعد الفقس، فإذا لم تكن أم صغار الوز موجودة خلال هذا الوقت وتم إستبدالها بشيء يشبهها فإن صغار الإوز ستتبع هذا الشيء وتتعلق به بدلا من الأم الأصلية، بسبب إعتقادها أن هذا الشيء هو أمها، وقد حدد لورنز أن هناك فترة حرجة لحدوث التطبع تكون بعد التفقيس بوقت قصير(أبوجادو، 2007، ص168). وهذا يثبت أن التطبع ليس سلوك متعلم بل هو سلوك فطري تدعمه مثيرات خارجية، كما أن هذا السوك يحدث خلال فترة محددة من عمر الحيوان، وبعدها فإن الحيوان لا يتأثر. وعندما يتبع صغير الإوز أمه ويصبح متعلقا بها فإنه يسلك مثل باقي أعضاء النوع، ولكن إذا تأثر صغير الإوز بنوع أخر(كقطعة خشب أو شخص أدمي) فإنه لا يتعلم الإستجابة الإجتماعية المناسبة(عبد المعطي وقناوي، 2000، ص288، 289).

وتذكر بيرك أن ملاحظة سلوك التطبع قادت إلى مفهوم رئيسي في النمو الإنساني وهو الفترة الحرجة او الحساسة؛ الذي يشير إلى فترة زمنية محددة يكون فيها الفرد مهيئا من الناحية البيولوجية

لإكتساب سلوكات تكيفية معينة ولكنه يحتاج إلى دعم ومساندة البيئة المثيرة المناسبة، ويمكن أن تكون ذات أهمية لفهم نمو الإنسان ففيما يتعلق بالأطفال يبدو أن هناك فترات حساسة لتطور التعلق الإنفعالي والعلاقات الإجتماعية واللغة. وبوحي من ملاحظات سلوك التطبع قام العالم جون بولبي عام 1969 بتطبيق النظرية الإيثولوجية لفهم العلاقة بين الطفل ومن يقوم بتقديم الرعاية له(أبوجادو، 2007، ص169).

2-5. نظرية التلامس: يصعب إجراء دراسات تجريبية لإثبات سبب التعلق عند بني البشر لأسباب أخلاقية، لذلك لجأ بعض العلماء للقيام بإجراء تجارب على سلوك الحيوانات، ومن التجارب التي تمت في هذا المجال ما قام به هاري هارلوHarlow ورفاقه عام 1959(الزغول، 2006، ص517) على صغار نوع من القردة التي تعيش في الهند لتفسير سلوك التعلق. وقد أجرى عدة تجارب في مختبر التدريبات في جامعة "ويسكنس" ومن بينها تجربة وضعت فيها القردة حديثة الولادة بعد فصلها عن أمهاتها بعد ولادتها بست إلى اثني عشر ساعة مع أمهات بديلات، صنعت إحداهما من الأسلاك وأخرى من خشب مغطى بقماش وبري، وقد كان بعض الصغار يتناولون الغذاء من الأم السلكية والبعض الآخر من الأم الوبرية، وقد لاحظ هارلوHarlow أنه حتى في الحالات التي كانت فيها الأم السلكية مصدر للتغذية فإن الصغير كان يقضي وقت أطول ملتصق بالأم الوبرية، وقد إستنتج أن حالة الإرتياح الناتجة عن التلامس هو الذي يقوي تعلق الطفل بالأم وليس الحصول على الطعام (منصور، 1985، ص4).

وهذا يخالف نظرية خفض الدافع-نظرية التعلم- والتي حسب تفسيرها أن القردة التي كانت ترضع الحليب من الأم السلكية ستفضل قضاء الوقت معها، لأن الأم الوبرية في هذه الحالة لا تشبع دافعا بيولوجيا كالجوع، وأكد هارلو من خلال هذه التجربة على أهمية التلامس وما يوفره من راحة في تشكيل تعلق الطفل بأمه.

وحاول هارلو وهارلو عام 1969 إختبار نظرية بولبي التطورية من خلال دراسة أثر التعلق بالأم البديلة في سلوك الإستكشاف لدى القردة، حيث عرضا القردة إلى مثير مخيف وهو مجسم دب متحرك يضرب على طبل فيصدر عنه صوت مرتفع، ولاحظ الباحثان أن القردة التي تغذت من الأم السلكية كانت تهرع إلى الأم الوبرية أوقات الخوف، وبعد أن تتغلب القردة على خوفها بالإلتصاق بالأم الوبرية والتمسح بها، كانت تنظر إلى الدب لإشباع حب الإستطلاع لديها، وبعضها كان يقترب منه كثيرا.

وأظهرت هذه التجارب عدم صحة التفسير الذي يقول أن التعلق يحدث نتيجة خفض دافع الجوع فقط، ودعمت الفكرة البديلة القائلة أن الملمس الناعم يوفر للطفل الشعور بالأمن وهو عامل أكثر أهمية من الطعام في تشكيل التعلق. ولكنهما ليس كافيان فالملمس الهادئ والتغذية غير قادران على إنتاج مراهق وراشد طبيعي ومتوافق، فبعد أن كبرت هذه القرود التي تربت مع الأم البدلة وجد الباحث أنها غير متوافقة إجتماعيا وأنها عدوانية وتسيء معاملة القرود الأخرى وأنها غريبة الأطوار، لأن الأم البديلة لا تستطيع أن تحضن الطفل وتتواصل معه بأصوات القردة وإشاراتها، وهي لا تقدم التعزيز للسلوك الصائب والعقاب للسوك الخاطئ، كما أنها لا تعرف الوقت المناسب للإنفصال الجسدي وإتاحة الفرصة له لكي يكون مستقلا عنها، إن السلوك النهائي للقرود التي كونت عينة الدراسة يدعم التفسير الذي قدمه بولبي وهو أن التعلق نظام عالي التطور لتنظيم العلاقة بين الطفل والأم وهو نظام ثنائي القطب ويتطلب تفاعلا إجتماعيا بينهما لتحقيق النمو السليم (الزغول، 2006، ص518).

2-6. نظرية التعلق لجون بولبي Jon Bowlby: إن صاحب هذه النظرية هو الطبيب النفسي البريطاني جون بولبي Jon Bowlby، والذي ولد سنة 1907م بلندن وهو الابن الرابع لعائلة ميسورة الحال. فوالده كان الطبيب الملكي للملك إدوارد السابع، وهو الطفل الرابع من بين ستة إخوة، وقد رعته مربية العائلة لمدة أربع سنوات من حياته، ولم يكن يرى أمه سوى ساعة في اليوم، وكان رحيل هذه المربية كارثي بالنسبة له، وفي سن السبع سنوات أرسلته عائلته إلى مدرسة داخلية. وفي 1929م أنهى دراسته في الطب العقلي للأطفال، وعمل في مدرسة الأطفال غير المتوافقين، أين إهتم بالعلاقة بين الإضطرابات السلوكية وتاريخ هؤلاء الأطفال، وقد حددت تجربته مع طفلين من هذه المدرسة إهتمامته المستقبلية. واحد منهما كان مراهق منعزل ومتجنب وحساس طرد من مدرسته السابقة بسبب حادثة سرقة، ولم تكن له أم مستقرة، أما الثاني فكان ولد قلق في سن السابعة وكان يتتبع بولبي كظله، ولعل هذا ما دفع بولبي للتخصص بعلم نفس الطفولة. في سنة 1938 قام بتحليل نفسي للطفل مع ميلاني كلاين M.Klein وقد كانت أمه تعاني من إكتئاب شديد دخلت المستشفى على إثره، ولم تولي كلاين إهتماما بحالة الأم وإمكانية تأثير ذلك على الطفل المفحوص، وهذا ما إستنكره بولبي بشدة.

عمل بولبي في سنوات ما قبل الحرب بمستشفى مودسلي" Maudsley Hospital وهو مستشفى للأمراض النفسية، ثم عمل مع وينيكوت Wennicott من 1936 إلى 1939 في مركز إرشاد الأطفال Child Guidance Clinic، لينشر سنة 1944 دراسة تتبعية أقيمت في هذا المركز على 44 سارقا

من الشباب بعنوان " أربعة وأربعون حدثًا سارقا: شخصياتهم وحياتهم المنزلية" " Forty-four juveniles thieves their character and home-life"، حيث قام بمقارنة 44 طفل سارق سنهم 6-16 سنة بآخرين لم يرتكبوا جنح سرقة(مجموعة ضابطة)، فوجد في مجموعة الدراسة 14 طفلا وصفهم بغير القادرين على إبداء أي عاطفة، على خلاف المجموعة الضابطة التي لم يجد فيها هذا النوع من الأطفال، وقد كان 17 طفلا تعرضوا للإنفصال تام وطويل(أكثر من ستة أشهر) عن أمهاتهم أو أمهات بديلات، أما في المجموعة الضابطة فهناك اثنان فقط.

وقد لاحظ لدى 14 طفلا المذكورين سابقا نقصا في التعبير عن العاطفة أولا يظهرون دفئا عاطفيا لأي كان، منعزلين وكل ما تقوله لهم وما تفعله لأجلهم لا يعطي إختلافا بالنسبة لهم، بالإضافة إلى تواجد إضطرابات سلوكية لديهم مثل السرقة والكذب (سحيري، 2016، ص25-26).

وبطلب من منظمة الصحة العالمية (OMS) قدم بولبي تقريره" **Maternal care and Mental Health**" "**الرعاية الأمومية والصحة النفسية**" عن الصحة النفسية للأطفال بلا أسر والذين حرموا من أمهاتهم ووضعوا في مراكز للرعاية، وهذا بسبب فقدان الكثير من الأطفال لأسرهم أثناء الحرب العالمية الثانية، وألقت دراساته الضوء على عدة آثار وعواقب نفسية ناتجة عن نقص الرعاية الأمومية لدى الطفل اليتيم، مثل الافتقار إلى التركيز الفكري وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين أو غياب التفاعل العاطفي... ، وخلص إلى أن الحاجة إلى وجود علاقة دافئة وحميمة ومستمرة بين الطفل وأمه أمر بالغ الأهمية، وكان لهذا التقرير أثرا حاسما في حياته مما زاده شهرة آنذاك.

في عام 1946 وبالتعاون مع روبرتسون Robertson، أوضح بولبي ملاحظاته من خلال بحث أجري حول أثار الانفصال الأم على النمو اللاحق للطفل، حيث لاحظا أن الأطفال الصغار المحرومين من أمهاتهم والمقيمين في المستشفى أو الحضانة يعيشون أسى وضيق عميق أصبح أكثر وضوحاً مع استمرار إقامتهم بهذه المؤسسات. وسلطت ملاحظتهم الإكلينيكية الضوء بالتحديد على ثلاث مراحل من ردود الأفعال الواضحة والفورية لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وأربع سنوات من العمر إتجاه الإنفصال: مرحلة **الاحتجاج** التي تبدأ بالفصل ويمكن أن تستمر من بضع ساعات إلى عدة أسابيع، وهي فترة يظهر فيها الطفل أسى عميق ويحاول إستخدام كل الوسائل المتاحة للعثور على وجه التعلق كالبكاء ورمي نفسه على الأرض، المرحلة الثانية هي مرحلة **اليأس**

تعكس فقدان الأمل في العثور على الأم، في المرحلة الثالثة **يتلاشى** التعلق ويبدأ الطفل بإهتمام بالمحيط، ومع ذلك عند العودة الأم لا يظهر الطفل أي سلوك من سلوكات التعلق كما لو أن الأمومة والاتصال لم يعد لهما معنى بالنسبة له.

هذه الملاحظات كانت بمثابة مصادر الإلهام لبولبي ، أدت به إلى دحض نظرية دعم الدافع الليبيدي عن طريق تحقيق اللذة الشفوية الذي وضعه فرويد لإعادة النظر في مفهوم الارتباط بالأم، وفي مقال لبولبي سنة 1958 بعنوان: "**طبيعة الطفل ترتبط بوالدته**"" **The nature of the child ties to his mother**" تحدث عن دافع للتعلق مستقل عن الدافع الشفوي والذي سيكون دافعا أوليا غير جنسي، ولذلك تطورت هذه النظرية نتيجة الإنشغال بشأن النقص والحرمان لدى الرضع الذين عانوا من حالات الانفصال المبكر وفقدان الوالدين بعد الحرب العالمية الثانية.(Vrai, 2012, p2-3)

وقبل هذا أي في سنة 1953 إلتقى بوبلي بكونارد لورانز Konard Lorenz في جونيف وزار مخبره في السنة اللاحقة، وإلتقى كذلك بهاري هارلو Hary Harlow، حيث أظهر إهتمامه بنتائج الدراسات الإيثيولوجية، وقد أصدر الثلاثية التي سطرت لنظريته "**التعلق**" سنة 1969، ثم الإنفصال، القلق والغضب" سنة 1973م، والفقدان والحزن والانفصال سنة 1980م، ليتوفى سنة 1990م.(سحيري، 2016، ص28-29)

ووضع بولبي بهذا نظرية "التعلق" وفتح المجال لكل من أنزورث Answoth ومين Main لتدعيم هذه النظرية خاصة على المستوى التجريبي، وذلك ما أعطاها صدى عالمي معتبر. وحظيت هذه النظرية بمختلف مفاهيمها وتطبيقاتها في مجال سيكلوجية النمو وعلم النفس المرضي والعلاجات النفسية على مكانة مميزة واهتمام بالغ من طرف الباحثين خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، كما أن البحوث التي قام بها بولبي مع زملائه أدت إلى إصلاحات في المستشفيات وإلى تغيير ممارسات المهنيين في هذه المؤسسات(صحراوي، 2011، ص13)، ورغم مرور أكثر من ستين عاما من نشرها ، لا يزال عمل بولبي مقبولا ويسمح مفهوم التعلق بالتشخيص الإكلينيكي والتفسير النفسي ولديه أيضا القدرة التنبئية فيما يتعلق بمستقبل الفرد.

2-6-1. **المبادئ الأساسية لنظرية التعلق:** في السابق كانت الحاجة الأولية لحدثي الولادة هي الحاجة للغذاء (بالإشارة إلى النموذج الفرويدي)، ومن تلبية هذه الحاجة تنشأ علاقة

تربطه ببيئته، وكتب بولبي: "أن النظرية الوحيدة الموجودة في هذه الحقبة ترى أن الطفل يتعلق بأمه لأنها تغذيه"، في حين يرى بولبي: "أن الرضيع هو كائن إجتماعي ينشأ في علاقة" (سحيري، 2016، ص29). ويمكننا تلخيص مبادئ هذه النظرية كالآتي:

2- **الطفل الصغير يولد مزود بسلوكات البحث عن القرب الفطرية:** يعتقد بولبي أن التعلق البشري له أساس بيولوجي، ويعترف أن الكائن البشري مزود بأنماط سلوكية ثابتة نسبيا تعمل على خفض إحتمال تعرض الوليد للموت قبل الوصول إلى مرحلة النضج، وهذه الأنماط تعتبر ضرورية لبقاء الإنسان وأن الأطفال الصغار لديهم خمسة أنواع من السلوك المحدد تساعدهم على إحداث وإبقاء الإتصال بالراشدين وهي: البكاء والإبتسام فيجعلان الراشد يقوم بالإتصال الإجتماعي مع الطفل، أما التشبث، والمص أو الرضاعة، والملاحقة فهي تعمل على إبقاء الإتصال (عبد المعطي وقناوي، 2000، ص290-291). وكل ما يشجع التقرب يندرج ضمن ما يسمى بسلوكات التعلق كالإبتسامة والمناغاة البكاء وغيرها من الإشارات التي تنبه الأم بحاجة طفلها للتفاعل، وفيما بعد يأتي سلوك التمسك بالأم ومتابعتها ما يعزز التعلق المتبادل (صحراوي، 2011، ص13).

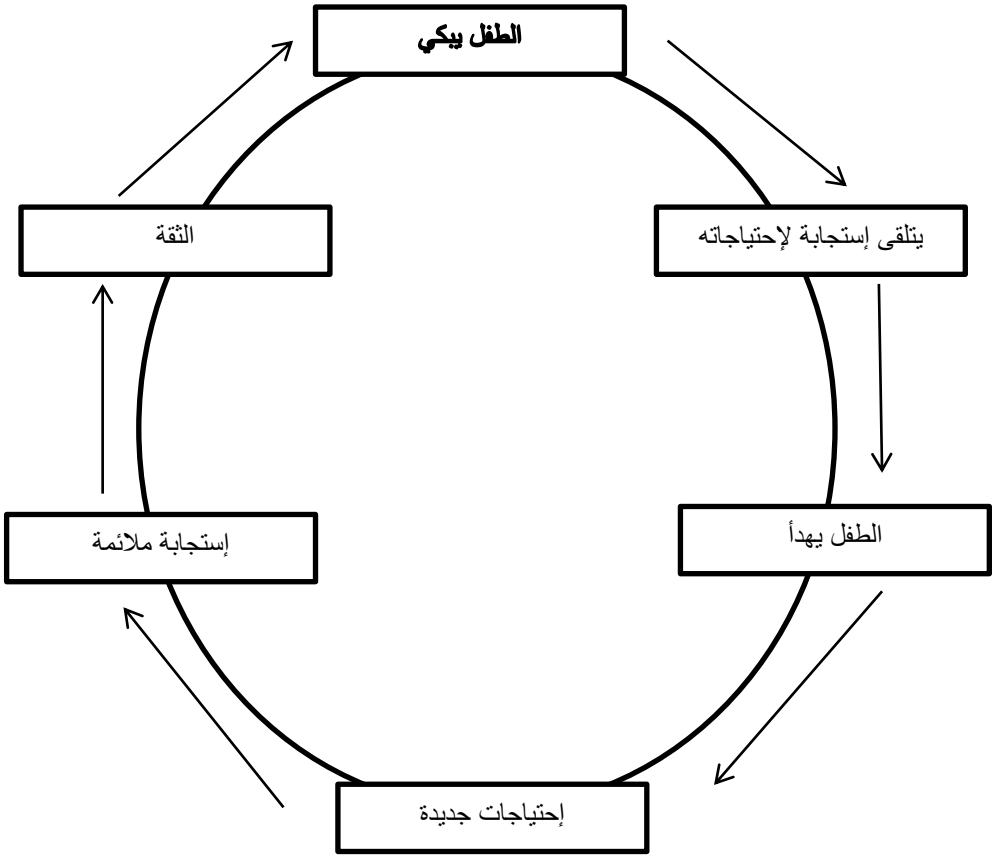
وهنا يظهر تأثر بولبي بمفهوم التطبع للورنز فالطفل البشري الصغير مثله مثل صغير الحيوانات يوجه غريزيا نحو شركاء راشدين غالبا، وعادة نحو من يقوم بالرعاية الأولية له(ليس بالضرورة الوالدين البيولوجيين) حيث يبحث عن القرب، والهدف المنشود هو الأمن والبقاء(لوشاحي،2010، ص 112).

3- **التعلق توازن بين الحاجة للقرب والحاجة للإستكشاف:** وفي مقابل القرب من مقدم الرعاية تظهر رغبة ملحة لدى الطفل لممارسة أنشطة تبعده عنه مثل الإكتشاف واللعب، ومن أجل التوفيق بين حاجة الصغير للقرب والأمن وحاجته للإستكشاف واللعب إقترح بولبي وجود ميكانيزم يقوم بوظيفة تحقيق التوازن بين هذه الحاجات المتعارضة وسماه "**التعلق**" وأشار إلى أن التعلق هو نظام تحكم متقدم، يتطور خلال السنة الأولى من العمر وينتج نوعا من التوازن الدينامي بين الأم وطفلها. فالتعلق بالأم يزود الطفل بالشعور بالأمن والثقة، وعندما يقوم الطفل بمحاولات التعلم والإستكشاف يعود إلى الأم ويطمئن إلى وجودها قبل أن يستأنف لعبه وإستكشافه مرة أخرى.

ويؤكد بولبي أن التعلق يتطور خلال الأشهر الأولى من عمر الطفل متأثرا بالتطورات الإدراكية والمعرفية التي تطرأ على الطفل، إذ تبدأ العملية بتطور قدرة الطفل على التمييز بين الأشخاص

المختلفين والإستجابة إلى أعضاء عالمه الإجتماعي، وخلال هذه الأشهر تبدأ العلاقة الحميمية بين الطفل والأم بالتشكل، وفي عمر سبعة أو ثمانية أشهر يكون الطفل قد حدد موضوع التعلق وتكون عادة الأم، وصار قادرا على إستكشاف عناصر بيئته الجديدة وأثناء ذلك يعاود النظر لأمه ليطمئن إلى أنها موجودة و يفهم أنها ستكون موجودة عندما يحتاج إليها، وتتطور روابط التعلق بين الطفل والأم أولا ثم يحدث تعلق الطفل بالأب ولكن بطريقة مختلفة فدور الأب في معظم الثقافات شريك لعب ولا يقدم العناية والتغذية، لذا فإن تعلق الأطفال بالآباء يختلف عن تعلقهم بالأمهات، ففي حين يفضل الطفل اللعب مع والده، فهو يلجأ إلى والدته عنما يشعر بالإنزعاج والخوف(الزغول،2006، ص516 -517).

ويرى بولبي أن الطفل لا يستطيع إستكشاف المحيط من حوله إلا بعد تكوين الثقة بينه وبين مقدم الرعاية، ولخص بولبي ملاحظاته عن تشكل الثقة بينهما على الرسم البياني التالي الذي يوضح جيدا دائرة الثقة التي يتم إنشاؤها في عملية التعلق:



الشكل رقم(1) يوضح دائـــرة بولبـــي للثقـــــة (Ouellet, 2011, p 28)

4- **التعلق يتطور بشكل تدريجي:** إن التعلق يتطور بالموازاة مع النمو المعرفي والحركي للطفل، وقد إفترض بولبي في نظريته أن تعلق الطفل بأمه يمر بأربع مراحل وهي:

- **مرحلة ما قبل التعلق:** تمتد من الولادة إلى حوالي الشهر الثالث من حياة الطفل، يلاحظ خلال هذه المرحلة إظهار الطفل للعديد من الإستجابات للآخرين وتكون هذه الإستجابات مشوشة غير محددة وغير منتقاة كالنظر لوجوه الآخرين والإبتسامة غير الإجتماعية والمناغاة عند سماع صوت بشري، والبكاء عند الجوع أو الشعور بألم أو البرد أو بأي شعور غير مريح، والإمساك والقبض لا إرادي، وتصدر كل هذه الإستجابات دون تمييز شخصي(عبد الرحمن2001، ص54-57). ولا يستطيع الطفل أن يفضل شخص عن الآخر(لا يفضل أمه) فهو لا يمانع عند تركه مع شخص غريب ولا يظهر ردود فعل سلبية اتجاهه لأنه لا يمتلك القدرة على التمييز الاجتماعي (أبوغزال، 2016، ص260) الهدف هو قبل كل شيء القرب من البالغين وتفعيل نظام تقديم الرعاية لهم.
- **مرحلة التركيز على الأشخاص المألوفين:** تمتد من الشهر الثالث إلى الشهر السادس، في هذه المرحلة يستطيع الطفل التمييز بين الأشخاص المألوفين وأشخاص الغرباء، وتصبح إستجابات الطفل إنتقائية وإجتماعية وتقتصر على من يعرفهم فمثلا يبتسم الطفل للشخص المألوف بعد أن كان يبتسم إلى كل من يقترب منه ويحاول مداعبته، وعندما يرى شخص غريب يحدق فيه بشدة، وعادة ما يكف عن البكاء عند رؤية شخص أو وجه مفضل أو سماع صوت معروف له(عبد الرحمن، 2001، ص57). ورغم ذلك فإن بولبي وأينزورث لا يعتبران أن التعلق قد حدث في هذه المرحلة، لأن الطفل لم يخبر بعد شعور التعلق الكامل القائم على أساس الرعاية، ولا يزال هناك عدد من الناس غير الأم يستجيب لهم، وليس هناك شخص بعد أصبح يمثل القاعدة الآمنة التي ينطلق منها، ولأن التعلق الكامل لم يحدث بعد فإن الطفل لا يظهر قلقا خاصة عندما ينفصل عن والديه، كما أنه لا يظهر خوفا من الغرباء أو قلقا عند رؤيتهم(كفافي والنيال وسالم، 2008، ص156).
- **مرحلة التعلق الواضح:** وتمتد من الشهر السادس إلى السنتين ويكون التعلق في هذه الفترة واضحا جدا حيث يبحث الطفل عن القرب من مقدم الرعاية الأساسي، وتكون سلوكات التعلق موجهة نحو وجه تعلق محدد غير قابل للإستبدال. وفي هذه المرحلة تظهر لدى الطفل سلوكات تعلق جديدة كما تتطور لديه سلوكات سابقة، ويرتبط ظهور سلوكات التعلق الجديدة

كالحبو والمشي مثلا مع إكتساب الطفل القدرة الحركية، أما بالنسبة لسلوك التشبث والإمساك فهو موجود في المراحل السابقة لكنه عبارة عن منعكس فطري، ثم يتطور ويستعمله الطفل بصورة إرادية من أجل البقاء قرب أمه والإحتفاظ بها (لوشاحي، 2010، ص116). فالسلوكات التعلق إذن كحبو والمتابعة والملاحقة الصراخ هدفها هو الحفاظ على القرب من وجه التعلق قدر الإمكان، وهو يتحكم في هذه السلوكات حسب موقع مقدم الرعاية.

كما يظهر الطفل إهتماما كبيرا بوجود وغياب الشخص الذي إرتبط ويبكي عند رحيله ويبحث عنه، ويظهر لديه قلق الإنفصال بحيث أنه يشعر بالضيق كما يبكي ويصرخ عند مغادرة الأم، وهذا يدل أن الطفل الرضيع في هذه الفترة يدرك جيدا أن الأم موجودة بالرغم من عدم وجودها أمامه، وهذا ما يسمى في نظرية بياجيه في النمو المعرفي بمفهوم بقاء ودوام الأشياء، وتتميز هذه المرحلة أيضا بظهور القلق من الأشخاص غير المؤلوفين وهو مايسمى بالقلق من الغرباء(أبوغزال، 2016، ص262)، كما يستخدم الطفل في هذه المرحلة مقدم الرعاية كقاعدة آمنة ينطلق منها لإستكشاف العالم من حوله وإشباع ما لديه من حب الإستطلاع ويعود إليها في حال شعوره بالخطر وهذا السلوك الأخير واحد من أهم العلامات التي تدل على تشكل التعلق الحقيقي(كفافي وآخرون، 2008، ص156).

- **مرحلة تشكيل العلاقات التبادلية (بعد العامين):**

يظهر لدى الطفل بعد نهاية السنة الثانية نمو سريع في الجوانب اللغوية والمعرفية فتزداد حصيلته اللغوية وقدرته على الحوار والمناقشة، وفهم العوامل المسؤولة عن حضور وغياب الأم، وبناءا على ذلك يتناقص الإحتجاج على الإنفصال عن الأم مثل البكاء والتشبث بها، ويحل مكانه الحوار والمفاوضة مع الأم عن أسباب مغادرتها وموعد قدومها(أبوغزال، 2016، ص263).

إن فهم مراحل نمو التعلق والتي حددها بولبي في نظريته يؤكد أن هناك علاقة وثيقة ومتبادلة بين النمو المعرفي والإنفعالي والحركي، ففي المرحلة الأولى يبدأ الطفل بالتمييز بين جسمه ونفسه عن المعطيات العالم الخارجي ويدرك أنه منفصل عن الأشياء المحيطة به وليس إمتدادا لها، وبالتالي يكون تمييزه حسي خالص ولا يستطيع أن يفضل شخصا عن الآخر، ومع مرور الوقت يستطيع التمييز بين الوجوه وأشخاص وهذا ما يجعله يفضل الوجه الذي يمنحه الرعاية بإستمرار(أم)، وفي المرحلة اللاحقة يبدأ في الإحتجاج عند غياب هذا الشخص لأنه أصبح يدرك أن الأشياء تستمر في

الوجود رغم عدم رؤيته لها وهذا ما يفسر إحتجاجه وشعور بالضيق عند غياب الأم، وفي المقابل فإن شعور الطفل بآمان يدفعه للإستكشاف العالم من حوله وإشباع فضوله للتعلم.

5- التعلق يؤدي إلى تطور النماذج الداخلية العاملة:

إن التعلق يتكون على أساس الطريقة التي يعتني بها مقدم الرعاية بالطفل (إستجابات الرعاية من قبل الراشدين)، وبناءا عليها يكون الطفل في داخله نموذج يرى به نفسه كما يرى به الآخرين. فالطفل الآمن يرى نفسه محبوبا ويرى الآخرين محبين له ويمكن الإعتماد عليهم في مراحل الحياة الأولى (العمري، 2015، ص25)، بينما الطفل الذي مرّ بتجربة تعلق مضطربة (غير آمنة) يرى نفسه غير محبوب، وأن الآخرين لا يحبونه، ولا يمكن الوثوق بهم.

ويرى بولبي أن الطفل عندما يتفاعل مع مقدم الرعاية فإنه يطور نماذج ذهنية عاملة لعلاقاته الإجتماعية اللاحقة، وهذه النماذج هي التي تعمل على إستمرارية أنماط التعلق عبر الزمن وتحويلها إلى فروق فردية ثابتة، ويقصد بهذه النماذج مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع مقدم الرعاية واحتمالية تقديمه للدعم أوقات الضيق والتوتر بحيث تصبح هذه العلاقات موجهات للعلاقات الحميمية مستقبلا، وهذه النماذج لها جانبان: جانب يتعلق بالذات ويتضمن تقديرا لمدى جدارة الذات بالحب والدعم، وآخر يتعلق بالآخرين، ويتضمن تقديرا لمدى استجابتهم والثقة بهم كشركاء اجتماعيين. فإذا كان مقدم الرعاية رافضا للطفل وساخرا منه فسوف يطور الطفل نموذجا ذهنيا يظهر فيه مقدم الرعاية كشخص رافض وأن الطفل غير جدير بالراحة والسعادة، وعلى العكس من ذلك فإذا مر الطفل بتجربة وخبرة ظهر فيها مقدم الرعاية محب وحساس ويمكن الوثوق به، فإن الطفل سوف يطور نموذجا ذهنيا يظهر به كفرد محبوب وجدير بالراحة والسعادة (أبوغزال، 2016،263-264).

2-6-2. مفاهيم نظرية التعلق:

- **سلوك التعلق:** سلوك فطري يصبو لتقارب الصغير مع أمه وحمايته (سحيري، 2016، 29).
- **الأمن:** يقصد بهذا المفهوم الشعور بالثقة في الشخص الذي يستند إليه ويحميه يكون حاضرا ويسهل البلوغ إليه عند الحاجة، ويعتمد عليه كقاعدة آمنة وثيقة، يتمكن الطفل من إكتشاف محيطه والرجوع إليه عند الضرورة.

- **علاقة ترابط:** تتكون هذه العلاقة تدريجيا بين الرضيع والوجه الامومي، بحثا عن الغذاء أولا ثم الراحة وكذا الحماية من التهديدات الخارجية المحتملة، حيث لا تبنى العلاقة أم–طفل على تغذية فقط بل يكون الطفل في حاجة إلى تكوين علاقة مستقرة وآمنة.
- **نظام العناية أو الاهتمام:** يرتبط هذا النظام بالنسق العام للتعلق، ويعرفه بولبي على أنه القدرة على تقديم العناية والإهتمام بمن هو أصغر سنا، فهو دافع بيولوجي تقوم به الأم نحو طفلها لكنه يتغير بفعل التجارب الإجتماعية، كما أنه يرتبط بالإنفعالات حيث تعبر الأمهات عن مشاعر اللذة والرضا عندما تتمكن من حماية طفلها، وتعبر عن الغضب والحزن والحصر في حالة الإنفصال عندما تفشل في حمايته، وتجدر الإشارة إلى أن نظام العناية يتطور مع نمو الطفل، لكن يصعب على الأولياء التكيف مع الطفل كلما كبر كما هو الحال بالنسبة للمراهقة لأن رغبة الأولياء لحماية أطفالهم تدخل في صراع مع رغبتهم في الإستقلالية(صحراوي، 2011، ص13–14).
- **نماذج العمل الداخلية:** هي عبارة عن تمثيلات عقلية للذات و وجه التعلق والعلاقة القائمة بينهما، وبناء عليها يتوقع الطفل استجابات الآخرين لسلوكه(ميللر،2005، ص28).

ومن خلال ما تم عرضه يمكننا تلخيص وجهة نظر بولبي في النقاط التالية:

- أكد بولبي على أن الحاجة إلى وجود علاقة دافئة وحميمة ومستمرة بين الطفل وأمه أمر بالغ الأهمية، وحذر من الفصل بينهما لأي سبب كان دون تقديم البديل المناسب الذي يقدم الرعاية والعناية للطفل، وجاءت قناعته هذه من خلال ملاحظته للأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والأيتام والمشردين الموجودين في العيادات والمصحات النفسية التي عمل بها.
- التعلق بالنسبة لبولبي هو علاقة تنشأ بين الطفل ومقدم الرعاية خلال (6–7) أشهر الأولى من حياة الإنسان (الطفولة المبكرة).
- إن التعلق له جانبان، جانب فطري بيولوجي غريزي يتضمن مجموعة من الأليات البيولوجية والغريزية والتي تشجع وتجلب الراشدين للإقتراب من الطفل والتفاعل معه وتقديم الرعاية المناسبة له وتضمن له البقاء وهي خمسة أليات، البكاء، الإبتسام والمناغاة والرضاعة، والملاحقة والإلتصاق، وهذه السلوكات تساهم في إحداث التعلق وتحافظ عليه. وجانب متعلق

بالبيئة ويتمثل في الخبرات والتجارب التي يعيشها الطفل خلال هذه الفترة (الرعاية الوالدية) والتي تعمل على تنشيط هذه الإستعدادات الفطرية للتعلق وتساهم في تحديد شكل هذا التعلق أو هذه العلاقة وتوجهها في المستقبل.

- إن تحقيق القرب أي وجود الطفل بالقرب من أمه أو مقدم الرعاية يضمن له إشباع حاجاته البيولوجية للطعام والشراب وحاجته النفسية للأمن والحماية من الأخطار، كما يعتبره قاعدة آمنة ينطلق منها لإكتشاف البيئة المحيطة وإشباع فضوله ورغبته في التعلم.
- يتطور التعلق بالتدريج مع النمو المعرفي والحركي و الإنفعالي للطفل ويمر بأربع مراحل.
- إن الطفل من خلال التجارب والخبرات الأولى التي يعيشها مع مقدم الرعاية (خاصة الأم) وعلاقته معه، يكون نماذج داخلية ثابتة نسبيا تتضمن مفهوما عن ذاته وعن الآخرين والتي توجه وتتحكم في علاقاته الاجتماعية مستقبلا.

2-7. أعمال ماري إينزورث Mary Ainsworth:

إنطلاقا من نظرية جون بولبي J.Bowlby حول التعلق، قام مجموعة من الباحثين بعدة دراسات حول الأطفال بغرض التعرف أكثر على سلوكات التعلق، والتي هي من مؤشرات على نوعية التعلق، ومن بينهم الباحثة إينزورث Ainsworth وزملائها التي تتفق معه في كون التعلق حاجة أساسية للطفل، وقد قامت بمجموعة من الدراسات التجريبية تعتمد أساسا على ملاحظة الأم وابنها في مواقف مختلفة.

في البداية لاحظت ولمدة سنة مجموعات زوجية تتكون من أمهات وأبناء ذوي ثلاثة أشهر من العمر، لاحظتهم أثناء تقديم الطعام لهم وتوصلت إلى أن حساسية الأم للطفل وقدرتها على تفهم حاجاته تسمح بالتنبؤ بنوع التعلق، وبعد سنة من ملاحظتها الأولى رجعت إلى نفس الثنائيات بغرض تقييم تعلق الأطفال بأمهاتهم فوضعتهم فيما يسمى بـ "**الوضعية الغريبة أو الموقف الغريب**"، حيث يوضعون في غرفة غريبة فيها لعب وتعرضهم لمواقف مختلفة فيها إنفصال عن الأم ثم عودتها ولقاء بشخص غريب وكل موقف يدوم بضع دقائق (لوشاحي، 2010، ص118). والجدول التالي يوضح تصميم الموقف الغريب الذي وضعته إينزورث وزملاؤها:(عبد المعطي وقناوي،2000، ص297)

جدول (1): الوقت والأحداث في الموقف الغريب.

الأحداث	الزمن بالدقيقة
1. الأم حملت الطفل إلى الحجرة الغريبة، بعد وضع الطفل على الأرضية، جلست الأم في مقعد.	3
2. دخل الغريب وجلس بهدوء لمدة دقيقة ثم تبادل الحديث مع الأم لمدة دقيقة، ثم إقترب ببطء من الطفل وبعد ذلك بثلاث دقائق خرجت الأم.	6
3. الغريب والطفل وحدهما في الحجرة.	3
4. عادت الأم وخرج الغريب تاركا الأم والطفل وحدهما.	3
5. ترك الطفل وحده.	3
6. عاد الغريب وبقي مع الطفل.	3
7. عادت الأم وخرج الغريب.	3
	إنتهت الجلسة

الجدول السابق يبين أن الموقف الغريب يتكون من سلسلة من مواقف الإتصال والإنفصال بين الأم والصغير مع تتابع موجهات بين الطفل وشخص غريب. وبعد ملاحظة وينتج وإينزورث Witting, Ainsworth (1969) للأطفال في الموقف الغريب، سجل هذان الباحثان إستجابات الأطفال وعمليات البحث عن القرب والإتصال والإبقاء عليه وعملية الإستكشاف. وقد لاحظا ما يلي:

- قد حدثت إستكشافات حركية ويدوية وبصرية مرات عديدة عندما كانت الأم موجودة وقلت بدرجة كبيرة عندما دخل الشخص الغريب إلى الغرفة.

- أما البحث عن القرب والاتصال فقد ازدادا أثناء الانفصال وفي كل مرة يعاد الاتصال فيها بالأم كان الحفاظ على الاتصال متزايد جدا، بل وتزايد أكثر أثناء الاتصال للمرة الثانية(عبد المعطي وقناوي، 2000، ص 298).

كما صممت إينزورث وبيل وستايتن (1970 Ainsworth, Bell, Staytan خطة لتصنيف الأطفال طبقا لردود أفعالهم نحو البيئة الغريبة. وقد تم تحديد ثلاث مجموعات من الأطفال على أساس سلوكهم في الموقف الغريب وهي: الأطفال غير المتعلقين، المتعلقون في آمان، المتعلقون في غير آمان(عبد المعطي وقناوي، 2000، 299). وتوصلت إينزورث Ainsworth وزملاؤها من خلال هذه التجارب الميدانية إلى مجموعة من النتائج يمكننا تلخيصها فيما يلي :

- إن الأم هي بمثابة قاعدة أمنة يبدأ منها الطفل إستكشاف البيئة الجديدة، فبحضور الأم يبدأ الطفل في الإستكشاف ويتغلب على تعلقه وعندما تخرج الأم يتوقف الطفل عن إستكشافه ويزيد من شدة تعلقه.
- هناك فروق فردية بين الأطفال في سلوكاتهم(البحث عن القرب والاتصال والإستكشاف) أثناء الموقف الغريب، جعلتهم يصنفونهم إلى ثلاث مجموعات حسب سلوكهم، وربطوها بسلوك الأمهات وحساسيتهن وإستجاباتهن لإشارات أطفالهن.

ومن هنا طورت إينزورث مفهوم القاعدة الآمنة والذي يسمح بالنمو الأفضل للطفل، لأنه يشعر بالأمان، ويدرك بأنه يمكنه الإعتماد على مقدم الرعاية في حالة الخطر. إذ أن القرب والثقة في توفر مقدم الرعاية هو الذي يسمح للطفل بأن يشعر بالأمان، وبالتالي يقلل من تفعيل نظام التعلق الخاص به، ومن هذه القاعدة الآمنة والثقة في توفر مقدم الرعاية في حالة الخطر يستطيع الطفل إكتشاف العالم المحيط به وتطوير قدراته بطريقة مثالية(Vrai, 2008, p7).

كما أن مراحل تطور سلوك التعلق حددت أيضا من طرف أينزورث Ainsworth ، بلهارBelhar وترزWaters، وال Well(1978) في أربع مراحل، مرحلة ما قبل التعلق من الميلاد إلى ثلاث أشهر هي المرحلة التي سيقوم فيها الرضيع بتفعيل سلوكيات التعلق دون تمييز مقدم رعاية معين، والهدف قبل كل شيء هو القرب من الراشدين وتفعيل نظام الرعاية الخاص به. ظهور التعلق كمرحلة ثانية يحدث بين ثلاثة وستة أشهر حيث تكون سلوكيات التعلق موجهة هنا نحو وجه تعلق

مميز، ثم يبدأ التعلق الصريح بوجه تعلق غير قابل للاستبدال في عمر ستة أشهر ويستمر حتى عمر 36/24 شهرًا (Vrai, 2008, p6). هذه الدراسة التفصيلية جداً للعلاقة بين الأم والطفل جلبت إلى نظرية التعلق امتداداً تجريبياً وسمحت بالربط بين فئات التعلق ونوعية الأمومة المقابلة لها.

2-8. أعمال ماري ماين Mary Main :

ماري ماين هي أستاذة علم النفس في بريكلي بكاليفورنيا، وتلميذة ماري أينزوارث ساهمت هي الأخرى في نظرية التعلق وأعمالها لا تهتم فقط بالبعد السلوكي للتعلق لكن بتمثيلات نماذج التعلق (ما أسماه بولبي بنماذج العمل الداخلية). ففي 1982 بدأت دراستها المتعلقة بأربعين عائلة ذات مستوى إجتماعي متوسط، تتبعت أطفالهم من الولادة إلى سن ست سنوات مستعملة إختبار قلق الإنفصال، وقامت بمقابلات للولدين حيث قامت بالإستعانة بطاقمها بإنشاء وسيلة لتقييم تمثيلات التعلق لدى الراشد وأسمتها "مقابلة التعلق للراشدين" ووجدت تطابق بين تصنيفات التعلق حسب الوضعية الغريبة والسيرة الذاتية للوالدين.

وقد أضافت ماين للتصنيف الثلاثي لأينزورث للتعلق لدى الرضيع نوع أخر من التعلق وهو التعلق غير المنتظم، وقامت بمعية أينزوارث بتحديد ثلاث أنواع من الأمهات:

- ✓ الأمهات الحساسات والمتكيفات مع أطفالهن أي اللواتي يستجبن لإحتياجاتهم ويثق الأطفال في حضورهن.
- ✓ الامهات العشوائيات التي لا يمكن التنبؤ بسلوكهن وغير مستقرات.
- ✓ الأمهات المتدخلات والمتجمدات.

ووجدت أنه في الحالتين الأخيرتين أن الطفل يخشى الإتصال بالأم وتصبح الأم مصدرا للقلق بالنسبة إليه، وهذا يؤكد أن التعلق يعتبر سلوك فطريا يعتمد على المحيط وبالذات على نوعية التفاعل الموجود بين الطفل والأم(سحيري، 2016، ص31-32).

على ضوء ماسبق نتوصل إلى أن معظم النظريات التي سبقت نظرية التعلق لبولبي ساهمت في وضع الأسس الأولى لها، ونخص بالذكر نظرية التحليل النفسي والتي أكدت على دور التغذية في ظهور هذه العلاقة. فالحقيقة أن الغذاء يساهم في بداية هذه الرابطة ولكن يبقى دوره ثانويا في تطورها والحفاظ عليها، فالأطفال يطورون إرتباطا قويا مع الأشخاص الذين يتفاعلون معهم ويمنحونهم الحب

والدفء والحنان يشعرونهم بالأمان، وهذا ما أشار إليه بولبي حينما أكد أن الطفل ينشأ في علاقة مستقرة وآمنة، هذا بالإضافة إلى الدور الكبير للدراسات الإيثيولوجية في تطور هذه النظرية من خلال مفاهيمها الأساسية كالتطبع والفترة الحساسة والتي نلمسها بوضوح في بناء هذه النظرية.

الدراسات الميدانية لأينزوارث وماري ماين واللتان قامتا بالكثير من الأعمال البحثية في المخابر وقامتا بتطوير طرق لقياس التعلق وقدمتا مزيدا من الأدلة العلمية بالنسبة لنظرية التعلق، هذه الأبحاث تتفق معه على أن التعلق يظهر من خلال مجموعة من سلوكات البحث عن القرب والتي تضمن له الشعور بالأمن من أجل إكتشاف المحيط، ونمو التعلق له علاقة وثيقة بالنمو المعرفي وإنفعالي، كما أن التفاعل بين الطفل ومقدم الرعاية هو المحدد الرئيسي لنوعية التعلق. فالطفل يشكل توقعات بناء على حساسية مقدم الرعاية لإشاراته وإستجابته لها، ونوعية التعلق تظهر من خلال سلوك الطفل نحو مقدم الرعاية، وهذا ما يعكس أهمية علاقات الطفل مع والديه في السنوات الأولى من حياته، كما أن أنماط التعلق التي تنشأ في مرحلة الطفولة المبكرة تستقر في النفس كنظام معرفي، وتظهر في المراحل اللاحقة وتؤثر على مختلف جوانب النمو وفي أوجه النشاطات المختلفة فيما بعد.

3. أنماط التعلق.

توصلت ماري أينزورثMary Ainsworth بإستخدام أسلوب الموقف الغريب إلى ثلاثة أنواع من التعلق على أساس سلوك الأطفال في هذا الموقف ومستوى القلق والتجنب لديهم، وكل نوع مرتبط بطريقة إستجابة الأم لإشارات طفلها، ثم أضافت طالباتها ماري ماين النمط الرابع، وتتمثل هذه الأنماط في:

3-1. التعلق الآمن: هو أكثر الأنماط شيوعا بين الأطفال (50% من الأطفال) وينتج عن كون مقدم الرعاية أو الأم مهتمة وحساسة بإشارات طفلها وتستجيب لمطالبه بطريقة مناسبة وسريعة ومنتظمة (St-Antoine, p2)، كما أنها تتحدث مع إبنها وتلمسه أكثر وكانت أكثر دفئا مقارنة بالأنماط الأخرى، والطفل الآمن عند وجود الأم يعتمد عليها كقاعدة آمنة لإستكشاف المحيط، وعند الإنفصال عنها يعبر عن قلقه فقد يبكي ويبحث عن المواساة ولكن سرعان ما يتأقلم مع الوضع بسهولة ويهدأ، وقد يحاول التفاعل مع الشخص الغريب، وعند عودتها يفرح ويشعر بالراحة والسرور والرغبة في

الإلتصاق بها، ثم يعود بعد فترة وجيزة إلى اللعب وإستكشاف مرة أخرى. أي هناك توازن بين البحث عن القرب والإستكشاف.

وفي هذه الحالة يكتشف الطفل أنه يمكنه الإعتماد على مقدم الرعاية عندما يحتاج إلى المواساة والراحة، وتتكون لديه صورة موثوقة عن الآخر، وفي الوقت نفسه صورة إيجابية عن ذاته. وهنا نجد بداية العلاقة بين تقدير الذات وتقدير الآخرين، كما أن القدرة على الإنفصال واستكشاف المحيط ستكون أكثر سهولة من خلال هذه الصورة الموثوقة(Visiter et al, 2008, p123).

إذن إن الطفل ذو التعلق الآمن يكون مجموعة من المعتقدات هي:

- الثقة في الآخرين في حال حدوث مشكلة.
- الشعور بالقيمة الشخصية في أعين الآخرين.
- تقدير ذات إيجابي (أنا أعرف ما يمكنني القيام به لنفسي، لقد كنت شخص مميزا وفريدا لشخص آخر، لدي إنطباع أنه موجود حتى في المحن، كان لي قيمة وكنت جديرا بالحب في أعين الناس المهمين بالنسبة لي).

إن العلاقة الآمنة ستكون بمثابة أساس لتنظيم الذات وإدارة الضغط لدى الأطفال، والقدرة على إدارة الإجهاد وتلعب دورًا حاسمًا في منع الاضطرابات السلوكية المحتملة.
https ://apprendreaeduquer.fr/theorie-de-lattachement

إن الطفل الآمن قبل العام الأول هو الذي يطلب القرب الجسدي وفيما بعد يصبح مستقلا بالنسبة للأنماط الأخرى لأنه إكتسب آمان داخلي، وفقا لـ وترز وكمينغ (2000) Waters et Cumming أن الطفل الآمن تكون لديه قدرة كبيرة على التحكم الذاتي في عواطفه ويستطيع أن يعدلها وينظمها بنفسه، كما يستطيع إكتشاف المحيط بطريقة جيدة، ويكون لديه إرتياح إجتماعي، كما تتكون لديه مشاعر أمنة في العلاقات الحميمية المستقبلية.

وعند الرشد يكون الفرد الآمن مرتاح عند التقرب من الآخرين ولا يجد أي صعوبة في ذلك كما يقبل المساعدة والدعم من الآخر، ويظهر هذا النوع من العلاقات الإحترام المتبادل والثقة في النفس وفي الآخرين، وتكون لديه أراء إيجابية عن ذاته وعن علاقاته، كما يشعر بالراحة والإستقلالية والتوازن في العلاقة الحميمية، وهذا ما يسمح له بالوصول إلى تحقيق الذات من خلال هذه العلاقة. ووفقا

لـ(2000) Tarabulsy إن هذا الآمان العاطفي يتطور في سن مبكرة ويستمر في مرحلة الرشد ويكون لدى 52% من عامة الناس (Vrai, 2012, p9).

3-2. التعلق غير الآمن: وينقسم إلى:

3-2-1. التعلق غير الآمن المتناقض: ويسمى كذلك التعلق القلق، إستجابات الأم في هذا النوع من التعلق تكون غير مناسبة وغير متناسقة وغير منتظمة، بمعنى يكون هناك تناوب بين الإهتمام والإهمال (St-Antoine, p2) ، أوعدم الإستجابة إلا بعد زيادة سلوك التعلق عند الطفل(أي بعد الصياح والبكاء الشديد فيتعود الطفل على أنه لا يستجاب لحاجاته إلا بعد زيادة سلوكات التعلق) (داتشي،2017).

والطفل غير الآمن المتناقض لديه نسبة قلق عالية جدا ومستوى تجنب منخفض، فعند وجود الأم في الغرفة يبقى بالقرب منها ويكون قليل الإستكشاف، كما يظهر القلق ويحتج في حالة الإنفصال عن الأم ويقاوم هذا الإنفصال بشدة ولا يمكن طمأنته مما يصعب عليه إمكانية إكتشاف محيطه، وحتى عند عودة الأم يظهر الغضب إتجاهها ويلجأ إلى ضربها ودفعها ولا يمكن تهدأته، ويتبنى موقف متناقض أي يتردد بين التواصل معها وبين الإستمرار بالإحتجاج والمقاومة. إن عدم قدرته على تجاوز قلق الإنفصال وإستخدام مقدم الرعاية كقاعدة آمنة يدل على التشغيل المفرط لنظام التعلق وبالتالي تكون قدرته الإستكشافية محدودة وكذلك لديه صعوبة في تحقيق الإستقلالية، ولأن مقدم الرعاية لا مبالي بمتطلبات الطفل يظهر هذا الأخير صعوبة في مراقبة عواطفه. إذن في هذا النمط يواجه الطفل الصغير وجه تعلق متناقض حيث تكون ردود أفعاله غير متوقعة وغير متناسقة (Vrai, 2012, p11) . وهؤلاء الأطفال ييأسون بسهولة أمام الصعاب ويميلون للعزلة في سن الرشد.

يسمى أيضا بالتعلق القلق لأن الفرد لديه مستوى قلق عالي ومستوى تجنب منخفض، ويكون الشخص هستيري في علاقته الحميمية ويسعى إلى مستويات عالية من الحميمية والموافقة من الطرف الآخر، بمعنى يسعى إلى إرضاء الآخر وفي المقابل فإنه قد يشعر بالقلق وعدم الراحة والرضا، الشعور بالقلق الدائم الذي يتلاشى عند الإتصال لأن نمط التعلق يكون مشغول كثيرا ويظهر من خلال البحث المتواصل عن الإتصال بالشريك الآخر مع نشاط عاطفي كثيف وإعتماد مفرط على الآخرين

ومستوى ضعيف من الإستقلالية مصحوبة بالخوف من الإبتعاد عن الآخر، كما يلوم نفسه في حالة عدم إستجابة الطرف الآخر بالإضافة إلى مستويات عالية من الإندفاعية.

هذا النوع من الأشخاص لديه ثقة ضعيفة بنفسه ويعتمد كثيرا على الآخرين للحكم على ذاته، وفقا لـ(1990) Feeney and Noller يميل هؤلاء الأشخاص إلى إضفاء الطابع المثالي على شريكهم والتقليل من إمكاناتهم الشخصية. ويشير ترابلسي Trabulsy (2000) إلى أن هناك 11% من عامة الناس لديهم هذا النمط من التعلق (Vrai, 2012, p11).

3-2-2. التعلق غير الآمن التجنبي: وينتج عن إهمال ورفض الأم لطفلها خاصة عندما يظهر الطفل؟ هشاشة نفسية(St-Antoine,2006, p2)، بمعنى أن مقدم الرعاية يكون قليل أو عديم الإستجابة لحاجات للطفل، ولا يشجع على البكاء ويمنع الطفل من التعبير عن حاجاته مما يدفعه إلى كبتها. كما يشجع الطفل على الإستقلالية مبكرا رغم أن أنه غير جاهز لها، وعندما تتجاهل الأم طفلها فالطفل بدوره يتوجه إليها بدرجة أقل، لذلك نجد أن الطفل في هذا النمط يكون لديه قلق منخفض وتجنب عالي. فأثناء الإنفصال لا يبحث الطفل عن أمه أو مقدم الرعاية ويحاول إخفاء معاناته العاطفية وإنزعاجه وقلقه عن طريق الإنفصال عن الوضعية وتعلقه بشيء ملموس في محيطه، وعند عودة الأم فإنه يتصرف باللامبالاة ويتجنب التواصل معها ويتجاهلها كأنه لا توجد بينهما علاقة ويبقى مركزا إهتمامه أكثر على ألعابه والمحيط من حوله (Vrai, 2012, p9). وفي هذا النمط الطفل قد يكون أكثر ودية مع الشخص الغريب وقد يتجاهله أيضا بنفس الطريقة التي تجاهل بها أمه، وعندما تحمله الأم لا يبدي رغبة في الإلتصاق الجسدي بها (أبوغزال، 2016، ص266).

وتشير أ.جدناي ون.جدناي(2002) A. Guedeney et N. Guedeney إلى أنه في التفاعلات الأولى بين الرضيع ومقدم الرعاية قد يكون هذا الأخير منفصل وقليل الحضور لتلبية متطلبات طفله وعليه فإن الطفل في هذه الحالة لا تتكون لديه قاعدة آمنة من خلال علاقته بأمه، وبالتالي يتظاهر بالإستقلال المبكر.

السلوكات غير الآمنة التجنبية تمت ملاحظتها لدى الأطفال الصغار المتذمرين الذين كانوا يميلون إلى الذعر أثناء الإنفصال عن وجه التعلق والذي رفض أثناء عودته بغضب دون إظهار أي علامة إرتياح. وخلال وضعية تجريبية إتضح أن الأطفال المتجنبين لا يظهرون عواطفهم وقلقهم ما

يؤدي إلى تعطيل نظام التعلق من أجل التسيير الجيد للوضعية، في هذا الموقف الطفل ينفصل ويظهر القليل من العواطف ويتجه للإستكشاف كما يجد نفسه ملزم بالإستقلال المبكر والذي يستعمله كإستراتجية للبقاء. وأضح هوبكنز Hopkins(1992) أن استراتيجيات التعلق المتجنبة تشير إلى فشل التعلق، وهذا ما تسميه آينزورث بمتلازمة الرفض للأمهات اللاتي يبدين نفورًا شديدًا من الاتصال الجسدي. وهذه الإستراتجية المستخدمة من طرف الأطفال في هذا النمط هي عبارة عن قيمة دفاعية ووظيفة تكيفية إتجاه المحيط المهمل أو الرافض(Vrai, 2012, p10) .

يعرف هذا النمط عند الراشد بنمط التعلق المنفصل أو الرافض، ويوصف الشخص بأنه مزعج وغير مريح في العلاقات الحميمية والعميقة ويكون قلق في حالات القرب. ووفقًا لهانز وشافر Hazan and Shaver (1987) فإن لشخص المنفصل يرى أن العلاقة مع الآخرين تشكل بالنسبة له تهديد، لأنه يخاطر بإثارة الخوف القديم ورفض الشخص المهم له (أي يخاف من أن يهمله الشخص الآخر) (Vrai,2012, p10)، وتكون علاقاته أقل حميمية أي لا يستطيع تكوين علاقات وثيقة مع الطرف الآخر ولديه مستوى عالي من الإكتفاء الذاتي وإنكار الحاجة للعلاقات الوثيقة ويلجأ إلى قمع وإخفاء مشاعره ، كما أنه شخص إندفاعي يتعامل مع الرفض عن طريق الإبتعاد عن مصدره (داتشي،2017). كما أن هذا النوع من الأشخاص لديهم الثقة في أنفسهم وليس لديهم ثقة في الآخرين ونظرتهم للآخر أقل إيجابية من النظرة للذات مما يجعلهم يتفاعلون من مسافة معينة وتجنب العلاقات الحميمة. ويؤكد ترابلسي Trabulsy (2000) يأكد أن حوالي 17% من الراشدين من عامة الناس ينتمون إلى هذا النوع من التعلق (Vrai, 2012, p10) .

3-2-3. التعلق غير المنظم أو المشوش: هذا النمط الرابع أقترح فيما بعد وأطلق عليه إسم تعلق تجنبي- متناقض في نظام كريتندان Crittenden سنة 1992، وأطلق عليه أيضا إسم تعلق غير منظم – مشوش في نظام مان سنة 1996(St-Antoine, p2)، بعد إيجاد بعض الأطفال لا يندرجون ضمن الأنواع السابقة، حيث أنهم يتميزون بسلوكات ومواقف غير عادية متناقضة ومشوشة ومحيرة أحيانا، فمثلا عندما تريد الأم المغادرة يتشبث بها ولا ينظر إليها، أو يبكي ولا يقترب منها أي يبدي رغبته في الإتصال بها ثم يتجنبها، وفي حالة غياب الأم يبقى جامدا وعند عودتها تظهر على وجه الطفل نظرة الإستغراب. وقد لا يتحرك الطفل مع نظر ثابت أو قد يدير رأسه كي لا يراها أو قد يتجه للأم ويرمي بنفسه على الأرض وقد يبكي بشدة. هذه السلوكات غير مفهومة وتدل على وجود

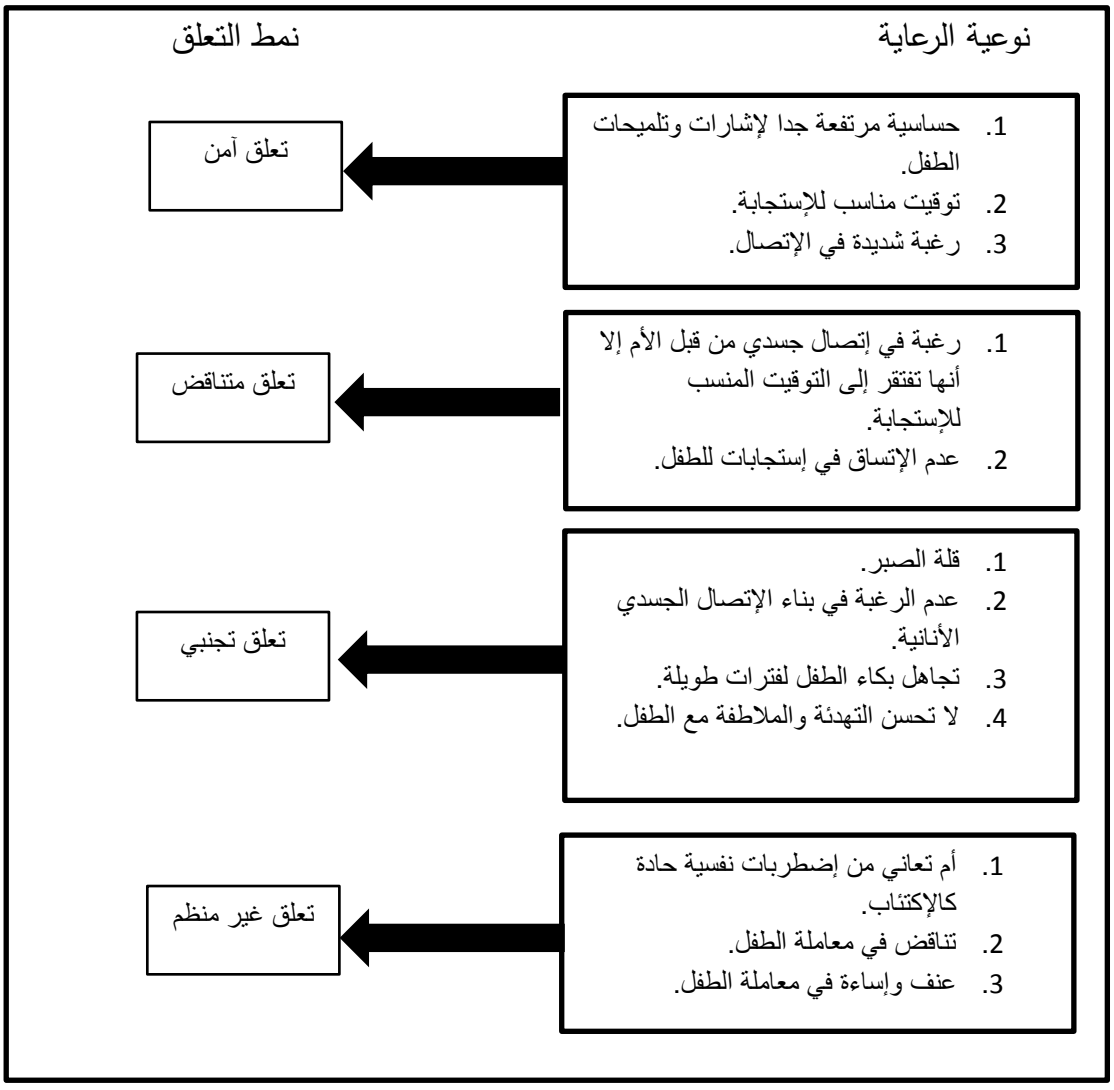
خلل في بناء إستراتجية التعلق(Vrai, 2012, p11). وحسب ماري ماين هؤلاء الأطفال لديهم صعوبة في التوفيق بين مشاعرهم المتناقضة إتجاه أمهاتهم، فالأم هي مصدر للطمأنينة والخوف في نفس الوقت(سحيري، 2016، ص69). "ولا يزال هناك الكثير لاكتشافه حول هذا النوع من التعلق لكن البحوث الأولية تظهر أن الإستجابات الوالدية عنيفة تثير الخوف لدى هذا النوع من الأطفال، كما أن بعض الأباء أساؤوا معاملتهم" (St-Antoine, p2) كما يوجد هذا النمط أيضا لدى الأطفال الذين لديهم تخلف عقلي.

وعند الراشد يسمى بالتعلق الخائف ويكون لدى البالغين الذين يظهرون مواقف متناقضة أو غير مفهومة. فالشخص الذي يكون ضمن هذا النمط يرغب في إقامة علاقة وثيقة مع الآخر وفي نفس الوقت يشعر بعدم الإرتياح في حالة التقارب العاطفي، كما أن علاقاته سطحية وأقل حميمية، يتميز بقمع وإخفاء المشاعر ونكرانها، ولديه نظرة سلبية لا واعية حول الذات (تقدير ذات متدني) ويشعر بعدم الجدارة للحصول على الإستجابة من الآخر وعدم الثقة بنوايا الآخرين(مسألة الشك المفرط ضمن العلاقات) (داتشي ، 2017). ووفقا لترابلسي Trabulsy (2000) فإن حوالي 20% من عامة الناس ينتمون إلى هذا النوع من التعلق(.Vrai.M, 2008, p10)

إذن إن حساسية مقدم الرعاية هي العامل الحاسم في إنتاج التعلق الآمن والتي تتضمن الإستجابة الفورية والمنتظمة والمتسقة والمناسبة للإشارات التي تصدر من الطفل، حيث يستجيب مقدم الرعاية لإشارات الطفل بالتوقيت والشكل المناسب (ابوغزال، 2016، ص268). وهذا ما يثبت الثقة لدى الطفل ويجعله يشعر بالأمان الذي يسمح له بالإستكشاف والإبتعاد عن مقدم الرعاية والعودة إليه من الحين للآخر من أجل التزود بجرعة من الأمن أو ما يسمى "**بالتزود العاطفي**".

والتعلق غير الآمن يحدث نتيجة عدم إستجابة مقدم الرعاية لإشارات وحاجات الطفل وإهملها، أوقد يستجيب بطريقة غير مناسبة وغير منتظمة(يؤجل الإستجابة) فتتزعزع ثقة الطفل به ويتولد عدم الآمان لديه، والذي يعبر عنه في شكل القرب المتزايد والبحث عن الإتصال المفرط أوفي شكل إهمال واللامبالاة أو التناقض بين الإثنين مما يؤثر على القدرة الإستكشافية لدى الطفل وتصبح أكثر صعوبة مثل ما رأينا في النمط المتناقض، أو يدعي الإستقلالية المبكرة كما هو الحال في النمط التجنبي.

ويرى ساندر Sander (1964) "أن الإنسجام بين الوالد والطفل غالبا ما يؤثر على التعلق، وهذا الإنسجام يتوقف على القدرات التكيفية لكل من الطفل والأم، فالأم يجب أن تكون حساسة بإشارات طفلها وللظروف البيئية التي تؤثر على سعادته والطفل بدوره يجب أن يستجيب إجتماعيا، والتفاعلات المنسجمة تضمن نقص الصراع وعلاقة فعالة وإيجابية بين الأم والطفل"(عبد المعطي وقناوي، 2000، ص300-301).والشكل التالي يوضح العلاقة بين طبيعة الرعاية المقدمة ونوع التعلق الناتج:



شكل رقم(2) يوضح نوعية الرعاية وأثرها في نمط التعلق (أبوغزال، 2016، ص269)

وخلاصة القول أن الطفل عندما يرى أن مقدم الرعاية يتفاعل معه بطريقة مطمئنة وموثوقة يكون قدوة إيجابية خاصة به تسهل عليه عملية الإستكشاف والإستقلالية والإعتماد على النفس، ويكون لديه تكيف جيد مع الوضعيات الجديدة وتمكنه من تنظيم ذاته والتحكم في إنفعالاته وتمنحه تقدير ذات إيجابي والثقة في الآخرين، وتكون أساس العلاقات الإجتماعية والحميمية مستقبلا. وهذا من شأنه أن

يمنع المشاكل السلوكية والإضطرابات النفسية المحتملة ويكون عاملا وقائيا يزيد من مرونة الفرد إتجاه المواقف الضاغطة في حياته.

وعلى العكس من ذلك، إذا رأى الطفل أن والديه يتفاعلان معه بطريقة غير مطمئنة وغير موثوقة، فإن هذا سيصعب عليه عملية الإستكشاف ولا يستطيع الوصول إلى الإستقلالية، ولا يتمكن من التحكم في ذاته وإنفعالاته وقد يلجأ إلى كبتها. كما يكون لديه تقدير ذات سلبي وضعف الثقة في الآخرين، ويأثر سلبا على علاقاته الإجتماعية والحميمية، وكل هذا يمثل عامل خطر خاصة إذا ترافق مع وجود عوامل خطر أخرى أسرية وشخصية. وتشير نيكول جدني(2015) Nicole Guédeney في هذا السياق إلى أنه " لا يعتبر الارتباط غير الآمن في حد ذاته منبأ باضطراب سلوكي، ولكنه يشكل عامل خطر من بين عوامل أخرى (مثل المزاج أو مشاكل عائلية أخرى)"، كما أوصت بعدم ترك الطفل بمفرده والإبتعاد عنه خلال الأشهر الأولى من حياته لأي سبب كان، لأن ذلك سيكون له عواقب وخيمة في المستقبل". https ://apprendreaeduquer.fr/theorie-de-lattachement

4. إستمرارية أنماط التعلق المبكر وتأثيرها على حياة الفرد.

يولد الطفل وليس له علاقات إجتماعية مع أحد ثم شيئا فشيء مع نموه يبدأ ظهور السلوك الدال على التعلق مع مقدم الرعاية، وفيما بين الشهر السادس والسنة الثانية يكون الطفل قد كون علاقات عاطفية مع مقدم الرعاية تتميز بنوع من الاستقرار. وقد طور بولبي فكرة نماذج العمل الداخلية لشرح ميل الأطفال إلى تبني نماذج التعلق تدريجيًا، وهذا من شأنه أن يفسر سبب تحديد نموذج التعلق في سن مبكرة للغاية وأنه يتميز بالاستمرارية أكثر من التغيير طوال دورة الحياة.

وقد بينت العديد من الدراسات الحديثة استقرار أنماط التعلق التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة طوال دورة حياة الفرد. فأبحاث سروف Sroufe والمتعاونين معه تثبت أن نوع التعلق لدى الطفل في السنة الأولى من الحياة (آمن أو متجنب أو متناقض) يتنبأ بتطور هذا الأخير طوال دورة الحياة. كما وجد وترز وآخرون Waters ارتباطا جيدا جدا بين نماذج التعلق (الآمنة أو غير الآمنة) للأشخاص الذين تم اختبارهم في السنة الأولى من عمرهم وفي بداية سن الرشد: 70% من هؤلاء الأشخاص أظهروا في سن الرشد نفس نمط التعلق الذي كان لديهم خلال العام الأول. ولاحظ

الباحثون أيضًا أن عدم استقرار الأنماط يمكن تفسيره إلى حد كبير من خلال تدخل عوامل معينة في علاقة التعلق مثل مرض خطير، أو انفصال أو فقدان أوجه التعلق(St-Antoine, 2006 , p5). وفي نفس السياق أشارت دراسة أخرى أجريت في الولايات المتحدة وألمانيا أن أنماط التعلق الآمنة وغير الآمنة تبقى ثابتة على الأقل لعدة أشهر، وأن إستقرار أنماط التعلق يعتمد على ظروف حياة الطفل، فإذا تعرضت الأسرة إلى مخاطر مفاجئة مثل البطالة والفقر والمرض والصراع بين الوالدين فإن نمط التعلق الذي ظهر لدى الأطفال من عمر 12-18 شهرا سيكون عرضة للتغيير (الزغول، 2006، ص525). وسواء تمكن الطفل في هذه الفترة من تكوين علاقة آمنة أو فشل في ذلك فإن طبيعة هذه العلاقة لها دور حاسم في النمو الطبيعي مستقبلا ولها آثار هامة جدا وبعيدة المدى.

4-1. **تأثير التعلق في مرحلة الطفولة:** تكمن أهمية مرحلة الطفولة في مسار نمو علاقات الطفل في كونها المرحلة التي يتشكل فيها نمط التعلق، وإن الطفل الذي نجح في تكوين علاقة إنفعالية إجتماعية وثيقة وآمنة مع مقدم الرعاية (تعلق آمن) سوف يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوي في المراحل التالية، وهذا سيسهل عليه إمكانية الإنفصال فيما بعد ويستطيع الإستقلال وإكتشاف البيئة المحيطة به من ناحية والتفاعل الإجتماعي مع الأخرين من ناحية أخرى. ولكي يستطيع القيام بهذه السلوكات يجب أن يتوفر لديه الشعور بالثقة وأنه لن يلحقه أي ضرر ويتأكد بأن مقدم الرعاية لن يتخلى عنه، وهذا الشعور يدفعه للإستقلال وإستكشاف البيئة (منصور، 1985، ص8). إذن ان التعلق الآمن يؤدي إلى بناء ثقة الطفل فيما يحيط به من الأشخاص وأشياء، ويساعده على حل الأزمة الأولى التي يواجهها في السنة الأولى من عمره والتي أشار إليها إريكسون في وصفه لهذه المرحلة من مراحل النمو النفسي الإجتماعي باسم الثقة مقابل عدم الثقة. وهذه الثقة تمكنه من الإنفصال والإستقلال والتسيير الذاتي لبعض شؤونه وإشباع دافع الإستكشاف والرغبة في التعلم (الريماوي، 1998، ص146) .

أما الفشل في تكوين مثل هذه الرابطة في مرحلة الطفولة المبكرة يرتبط باضطرابات دائمة، فالطفل الذي لم يستفد في السنوات الأولى من الحياة من وجود أم قادرة على تشجيع ظهور روابط التعلق (إما بسبب الانفصال المتكرر أو عجز شخصية الأم على أن تكون حساسة لاحتياجاته) قد يبتعد تدريجياً عن العلاقة ليصبح منفصلاً تمامًا. ووفقا لـ ستانهور1996 Steinhauer فإن الطفل الذي لم يطور قدرته على الارتباط قبل عامين من العمر سيعاني من عواقب وخيمة اجتماعيًا ومعرفيا.

وقد أكد روتر Rutter 1979 بأن الفشل في تكوين رابطة آمنة خلال الطفولة المبكرة يؤدي لاحقًا إلى سلسلة كاملة من السلوك الاجتماعي غير المناسب. وبالنسبة له فإن عدم القدرة على إنشاء ارتباط آمن في مرحلة الطفولة المبكرة يضر بشدة بالتكيف الاجتماعي للطفل ولا يمكن التغلب على هذا العائق تماما في وقت لاحق عن طريق وضع الطفل في بيئة أكثر ملاءمة.

في عام 1995 حدد روتر أنه كلما طالت الفترة التي قضاها الطفل دون بديل أم مستقر وكاف، كلما كان احتمال إستدراك ما فات محدودا. فبدلاً من تكوين روابط جديدة من التعلق يتحول الطفل تدريجياً عن العلاقة ليعيد استثمار الحب في نفسه والذي كان مخصصًا أولاً لشخصيات الوالدين. يحدث كل شيء كما لو أنه تخلى عن فكرة أنه يمكننا تلبية احتياجاته. يظهر أنه غير جاهز للحب والمحبة والإرتباط ظاهريًا مع الكبار الذين يصبحون قابلين للتبديل بسهولة في عينيه ,St-Antoine (p3).

وذكر لوبر Loeber1991 أيضا أن هناك فترة حرجة خلال الطفولة والتي تضمن تعلم المهارات الاجتماعية، وأن حالات الحرمان خلال هذه الفترة من خلال أحداث مثل الانفصال عن الأم وإختلاف الشخصيات الأمومية وسوء نوعية الرعاية تنذر بسلوك معاد للمجتمع لاحقا. ,St-Antoine (p3)

كما يشير (الزغول، 2006، ص 522) أن التعلق يعد بمثابة حجر الأساس لجميع العلاقات الإجتماعية اللاحقة مع الآخرين، فالطفل الذي يمر بخبرات ثقة وحميمية في مرحلة الطفولة المبكرة ويطور تعلقا آمنا سيتفاعل مع آقرانه في مرحلة ماقبل المدرسة والمدرسة الإبتدائية والثانوية بثقة ونجاح، أما الطفل الذي تكون علاقات التعلق لديه ليست ناجحة ولا مرضية ويطور تعلقا غير آمن فسيكون عرضة للمشكلات في تفاعله في المدرسة، وقد تم دعم هذه التوقعات من خلال نتائج العديد من الدراسات إذ أظهرت نتائجها أن الأطفال الذي طوروا تعلقا آمنا مقارنة بالأطفال الذين طوروا تعلقا غير آمن يتصفون بأنهم يمتلكون صداقات أكثر ومهارات إجتماعية أفضل ولديهم أصدقاء مقربون أكثر ومشاكل سلوكية أقل. أما الأطفال الذين يطورون تعلقا غير آمن فعلى الأرجح أنهم سيعانون من مشكلات سلوكية مثل العدوانية الزائدة والتمرد وعدم مسايرة الكبار ونقص الكفاءة الإجتماعية، ويمكن أن تمتد هذه المشكلات إلى مراحل النمو اللاحقة.

ووجد تأثير للتعلق على تطور الطفل المعرفي، فالأطفال ذوي التعلق الآمن يشتركون بالنشاطات أكثر من ذوي التعلق غير الآمن. كما أن لأنماط التعلق أثر على إكتساب الطفل مفهوم ثبات الأشياء التي تحدث عنها بياجيه، حيث أظهرت الدراسات بأن الأطفال ذوي التعلق الآمن يكتسبون هذه الخاصية أسرع من ذوي التعلق غير الآمن. كما أن التعلق الآمن يؤدي إلى سلوكات إستكشافية معقدة فبتوفر الأمن يدرك الطفل محيطه يستكشف ويتعلم في حين أن التعلق غير الآمن يحول دون السلوك الإستكشافي، كما تنعكس هذه الخبرات على مستوى التكيف وحل المشكلات والإعتماد على النفس. ويرى فيجوتسكي أنه بعد عمر السنتين تعتبر البيئة ضرورية لتطوير النمو المعرفي للطفل وحتى ينجح الطفل في إستكشاف البيئة عليه أن ينفصل تدريجيا عن والديه، وهذا يشير إلى ان التعلق الآمن يمكن الطفل من الإستكشاف والإعتماد على نفسه في حل المشكلات المختلفة (بني يونس محمد،2005، ص26-27).

وحسب دراسة بارلان Berlin وكاسيدي Cassidy 1999 يبدي الأطفال ذوي التعلق الآمن تركيزا جيدا، إستكشاف بشكل مستقل أكثر، كذلك التحمس للعب وحل المشكلات إضافة إلى التفاعلات الجيدة مع الآخرين، بينما ذوي التعلق غير الآمن يظهرون أكثر سلبية مع أقرانهم وأقل توافقا مع أساتذتهم، كذلك أقل مشاركة وجدانية مع الأخرين في حالة الشدة والخطر كما يصعب عليهم التعبير عن مشاعر الضغط والقلق (صحراوي ،2011، ص20) .

وحسب ماتس وآخرون Matas et al 1978 الأطفال ذوي التعلق الآمن يتميزون بمهارة أحسن في حل المشكلات، وإستمرارية أكبر في الأعمال، وتخيل أكبر في اللعب الرمزي، ومزيد من تبادل التفاعل الموسوم بالنضج في المستوى المعرفي.(سحيري، 2016، ص90)

إذا إنطلاقا من العلاقة التي يكونها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، يدرك الطفل محيطه، يكتشف يتطلع، وينمو تدريجيا إذا توفر الأمن العاطفي الأمومي، والذي يجعل الطفل متجاوب ومتعاون ويطور مهارات وإمكانيات متعددة كطلاقة الحديث ومرونة الإستعاب، وقد جاء على لسان بولبي "أن التعلق الآمن يعد أساسا جوهريا للصحة العقلية" (صحراوي،2011، ص19) .

4-2. تأثير التعلق في مرحلة المراهقة:

تعتبر المراهقة من أهم الفترات النمائية في حياة الإنسان، إذ يتحدد فيها الشكل النهائي لشخصية الفرد التي ستلازمه طيلة حياته، وهذه المرحلة تتصف بعدد كبير من التغيرات والتي تترافق مع وجود حاجات ومطالب جديدة خاصة بهذه المرحلة تختلف عن مطالب المرحلة السابقة ولكن في نفس وقت ترتبط بها، إذ أن النمو السوي وإشباع الحاجات في مرحلة الطفولة يساعد على تلبية متطلبات هذه المرحلة. ومن أهم الحاجات في هذه المرحلة حسب هافجهيرست Havighurst تحقيق الإستقلال الإنفعالي عن الوالدين وتوسيع العلاقات الإجتماعية وتكوين علاقات سوية مع الآخرين وتكوين إتجاهات إيجابية عنهم (الأقران من نفس الجنس والجنس الآخر، الوالدين، الأسرة، المجتمع)، وكذا تقبل الذات والتغيرات الجنسية الجديدة، نمو الثقة بالذات وتحقيق هوية الفرد والتحكم في الدافع الجنسي، الإستعداد للزواج والحياة الأسرية. ومن هنا نتساءل كيف يمكن لنمط التعلق المبكر أن يؤثر على إشباع هذه الحاجات، وكيف يؤثر ذلك على سلوك المراهق ونموه الإنفعالي والإجتماعي؟

إن نظام للتعلق يبقى نشط طوال الحياة "من المهد إلى اللحد" على حد تعبير بولبي (1988)، وخلال فترة المراهقة والتي تمثل سن البلوغ الناجم عن تغيرات هرمونية، تتآزر تغيرات فيزيولوجية ومعرفية ونفسية كبيرة، هذه التغيرات تفرض لأول مرة في الحياة تعديل العلاقات مع صور التعلق الأولية، وتحويلها من الأباء إلى الأقران(Atger, 2007, p73)

وعلى المستوى المعرفي تتميز المراهقة بظهور ما يسميه بياجيه العمليات الشكلية، فيتم تحرير الفكر من المحسوس ويصبح المراهق قادرًا على التفكير بشكل صحيح في البيانات المجردة، حيث يصبح تفكيره أكثر تعقيدا وتنمو لديه القدرة على الإستنتاج والتعميم. تسمح له هذه القدرات الجديدة بالتفكير بشكل مختلف في عمليات التفكير الخاصة به وعلى تمثيلاته. يمكنه بعد ذلك تطوير قدرته التفكيرية ما تسميه ماري ماين ما وراء المعرفة (1991). وسيكون لهذه القدرات الجديدة للعمل على التمثيل أثرين رئيسيين: إنشاء نماذج داخلية متكاملة للعلاقات وتحويل العلاقات مع الوالدين.

قبل المراهقة يميل الشخص إلى تمثيل تجارب التعلق مع أشخاص مختلفين دون ربطهم، على سبيل المثال "أمي تساعدني دائمًا على الشعور بتحسن عندما أشعر بالسوء" و"والدي يتجاهلني عندما أشعر بالسوء". على العكس يمكن للمراهقين تطوير مقترحات أكثر تعقيدًا مثل "يمكنني الحصول على

المساعدة عندما أحتاج إليها، من بعض الأشخاص، ولكن ليس من الجميع". هكذا يتم دمج تمثيلات الذات والآخر في علاقات التعلق في نموذج عام أقل اعتمادًا على علاقة معينة. تطور القدرات التفكيرية سيؤدي إلى تغييرات كبيرة في التفاعل مع الآباء، وسيتيح مرونة أكبر في الشراكة (حسب بولبي) (Atger, 2007 p74-75)

و في مرحلة المراهقة تحدث حركة متزامنة ومزدوجة في العلاقات تتمثل في الإبتعاد عن الأباء والتقرب من الأقران كمايلي:

- **العلاقات مع الآباء:**

في بداية سن المراهقة نلاحظ أن هناك مسافة بين المراهق ووالديه. فالوقت الذي يقضونه معهم والتقارب العاطفي بينهم وبين وآبائهم واستخدام نصائحهم لاتخاذ القرارات ينخفض إلى حد كبير، لكن على الرغم من هذه المظاهر يبقى دورهما مهما لضمان الإحساس بالأمن الداخلي. وأكد بولبي (1969) على أن روابط التعلق تبقى مع الوالدين، في حين يتم إنشاء روابط مهمة أخرى خلال هذه الفترة. وتؤكد العديد من الأعمال التي ركزت على هذه النقطة على أهمية جودة رابطة التعلق الحالية مع الآباء في عملية الإستقلال. فعلى سبيل المثال سلطت أعمال ألان Allen 1994 الضوء على علاقة قوية بين وجود سلوك السعي إلى الاستقلال الذاتي لدى المراهقين وبين وجود علاقة إيجابية مع الآباء، وإن مفهوم "القاعدة الآمنة" الذي يؤكد على أهمية التوازن بين التعلق والاستكشاف يساعد على فهم دور الوالدين في تعزيز الاستقلال. وبالتالي لا يتطور الاستقلال الذاتي للمراهق بمعزل عن الآخر، ولكن في سياق علاقة وثيقة وممكنة دائما مع والديه عندما يطلب ذلك(Atger, 2007 , p75-76)

أما بالنسبة للعلاقة مع الإخوة فيلاحظ تراجع التعلق بالإخوة، لأن المراهق يستثمر وقته في علاقات صداقة وعلاقات عاطفية بدلا من قضاء الوقت مع إخوته. فالإخوة جزء من العائلة التي يحاول الإنفصال عنها لتحقيق إستقلاليته، ورغم الإبتعاد عن الإخوة يبقى التعلق بهم قويا عند بعض المراهقين. وتشير إحدى الدراسات في هذا المجال إلى أن 77% من المراهقين يرون أن لإخوتهم تأثيرا كبيرا في حياتهم. وينبغي هنا التأكيد أن العلاقات الإيجابية مع الإخوة مهمة للغاية فعندما يواجه المراهق صعوبة في إقامة علاقات خارج البيت يبقى الإخوة مصدر دعم قوي وتعويض عاطفي مهم في حياته(أبوجادو، 2007، ص457).

- **العلاقات مع الأقران:**

إن العلاقات مع الأقران أثناء مرحلة الطفولة حتى لو لعبت دورًا أساسيًا في االنمو الاجتماعي الطبيعي فهي ليست علاقات تعلق (Atger, 2007, P76) . فالمعايير المحددة من طرف أينزورث لتمييز علاقة التعلق عن علاقة عاطفية أخرى هي: البحث عن التقارب، مفهوم القاعدة الآمنة الذي يسمح بإستكشاف أكثر حرية في حضور وجه التعلق، سلوك الإحتماء نحو هذه الصورة في حال وضعية مهددة، وردة فعل إنفعالية مميزة في حال إنفصال غير مرغوب فيه مع هذه العلاقة(سحيري،2016، ص95). وهذه المعايير لا تتوفر في علاقات الطفل مع أقرانه في هذه المرحلة. لكن مع بداية مرحلة المراهقة تتطور تدريجيا علاقات معينة مع الأقران وتلعب دورا من وجهة نظر التعلق. وفي نهاية فترة المراهقة تتطور العلاقات طويلة الأمد حيث يصبح الأقران (سواء كانوا شركاء حب أو أصدقاء مقربين جدًا) شخصيات تعلق.

ويخلق الدافع نحو الاستقلالية حافزا قويا لاستخدام الأقران كشخصيات تعلق لتلبية احتياجات التعلق بينما يبعد نفسه عن الآباء، نظرًا لأن احتياجات التعلق لا تختفي حيث يتم نقلها تدريجيًا وجزئيًا إلى الأقران. ويتم الإنتقال من العلاقات غير المتكافئة يتلقى فيها الطفل الإهتمام من شخصية أبوية تمنحه الحماية إلى علاقات متبادلة حيث يقدم الجميع الدعم ويتلقونه. وتسمح التغييرات في المهارات الجسدية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية للمراهق للقيام بهذا الدور الوقائي ليصبح شخصية تعلق للمرة الأولى.

كما يساهم الجنس في إنشاء نوع جديد من علاقات المراهق مع أقرانه وهي العلاقات الرومانسية، التي تتميز بكثافتها العاطفية ولها الأولوية على وظائف معينة للعلاقة السابقة بين الوالدين والطفل. حيث يمثل المكون الجنسي لهذه العلاقات دون شك عاملا هاما في إنشاء رابطة تعلق جديدة، لأنه يجلب دافعًا للدخول في علاقة ويجلب حميمية جسدية ونفسية كبيرة. وبالتالي يقدم تجربة مشتركة فريدة من نوعها، ومن المرجح أن تجارب التعلق السابقة وأنماط تنظيم الأفكار والعواطف المتعلقة بالتعلق ستشكل بدورها هذه العلاقات(Atger,2007, p 77) . ويشير بولبي في هذا السياق إلى أن:" تعلق الطفل بوالديه يتناقص في مرحلة المراهقة، وقد يأخذ راشدين آخرين قيمة مماثلة أو حتى أكبر من مكانة الوالدين ويبدأ تفعيل الإنجذاب الجنسي نحو الأقران"(سحيري، 2007، ص96).

وللعلاقات الآمنة في مرحلة المراهقة أهمية كبيرة فهي مصدر للأمن بالنسبة للمراهق، حيث أوضحت دراسة "جون روبرت John Robert (2002) أن العلاقات الآمنة مع الأباء والأقران تمثل سندا إجتماعيا يقوي من شعور الفرد بالثقة وتقدير الذات والفاعلية الذاتية، التي تساعده على مواجهة الضغوط. ويرى كوي Coie أن التعلق غير الآمن بالأقران في مرحلة المراهقة هو إفتقار لمصدر مهم من مصادر تكوين الهوية، إلا أن التعلق الزائد بالأقران قد يكون له آثار سلبية على نمو وتوافق بعض المراهقين حيث يكون التعلق على حساب قدراتهم الخاصة ووقتهم ونجاحهم الأكاديمي، ومن ثم يمثل عامل خطورة ويؤدي إلى سوء التوافق لدى بعض المراهقين" (فكري، 2008، ص24-25).

4-2-1. تأثير نماذج التشغيل الداخلية على تعلق المراهقين.

تؤثر النماذج الداخلية الناتجة عن التجارب المبكرة على مسار تعلق المراهقين، فهناك روابط وثيقة بين تنظيم تعلق المراهق ونوعية علاقاته مع أقرانه. إذ ثبت أنه بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية فإن العداء ونقص الكفاءة الاجتماعية اللذان يتم تقييمهما من قبل الأصدقاء المقربين مرتبطان بتنظيم غير آمن للتعلق لدى المراهقين المنفصلين، من المرجح أن يسبب عدم الراحة من القرب إبعاد الأقران وخاصة أولئك الذين يمكن أن يصبحوا أصدقاء مقربين(Atger, 2007, p77-78). إذن فدائرة التعلق تتوسع حسب أنماط التعلق.

ويشير بولبي إلى ثلاث أنواع من المراهقين: النوع الأول المراهقين الذين ينفصلون عن والديهم، النوع الثاني المراهقين الذين يبقون متعلقين بشدة وغير قادرين أو غير راغبين على توجيه سلوكات التعلق نحو أشخاص آخرين، والنوع الثالث الذين تعلقهم للوالدين مازال مستمر ولكن الصلة مع الآخرين هي كذلك ذات أهمية كبرى. هذا النوع يمثل الغالبية الكبرى (سحيري، 2007، ص96).

إذن ليس كل مراهق قادر على أن يستقل تدريجيا عن الآباء ويبني علاقات آمنة ناجحة مع الأصدقاء، لأن هذا يرتبط بنمط التعلق الذي تشكل في الطفولة المبكرة، فنمط التعلق الآمن يساعد على الإستقلالية ويؤدي إلى علاقات آمنة وناجحة مع الأقران والعكس. فنمط التعلق غير الآمن يؤدي إما للإنفصال التام عن الوالدين أو إلى الإعتمادية وعدم القدرة على الإنفصال بالإضافة إلى مشكلات في التفاعل مع الأقران وصعوبة في إقامة علاقة معهم.

أما بالنسبة للعلاقة بين علاقات الحب وتنظيم التعلق فهي معقدة نوعا ما، ففي دراسة بارن Beirne على عينة من المراهقين الذين يبلغون 16 عاما لم يجدوا علاقة بين أمان المراهقين وممارسة الجنس. فالمراهقين غير الآمنين الذين مارسوا الجماع ليسوا أكثر من المراهقين الآمنين. ومن بين أولئك الذين سبق لهم ممارسة الجماع الجنسي كان الجماع الأول لدى الأشخاص غير الآمنين في وقت مبكر مقارنة مع الأشخاص الآمنين. ووجدت دراسة أخرى أجراها مور Moore أن التعلق الآمن كان مرتبطًا بعدد أقل من الشركاء الجنسيين، وكان المراهقون الذين لديهم استراتيجيات منفصلة يمارسون الجنس في وقت مبكر. وفي دراسة جانوشويسكى Januszweski على الفتيات البالغات من العمر 21 عامًا لوحظ أن الأشخاص الآمنين يتطلبون مشاركة عاطفية أكثر قبل الانخراط في العلاقات الجنسية.(Atger, 2007, p78)

4-2-2. التعلق والإستقلالية في المراهقة.

في كل مرحلة من مراحل النمو، يجب على الفرد إعادة التوازن بين الحاجة إلى الأمن والاستقلالية والإستكشاف، والمراهقة هي الفترة التي يكون فيها دور نظام الاستكشاف السلوكي في الصدارة من خلال إستكشاف العالم المادي كما كان خلال الطفولة، ولكن في هذا السن يكتشف المراهق أدوار اجتماعية جديدة، علاقات جديدة ويتعرف على الجنس وعلى ذاته وجسده وعواطفه (Atger, 2007, p 74) . ومن الضروري في هذه المرحلة أن يتم تنشيط نظام الاستكشاف بشكل كبير للسماح للفرد بتطوير مهاراته البدنية والفكرية والاجتماعية المختلفة، وحتى يتمكن من تكوين علاقات جديدة. وبناء على ذلك يعتمد بناء استقلالية المراهق إلى حد كبير على تنشيط نظام الاستكشاف والذي يمكن أن يكون مثاليا فقط إذا تم إلغاء تنشيط نظام التعلق. فعلى عكس ما يحدث لدى الطفل فإن الضغط من أجل الاستقلال الذاتي يكون أكثر كثافة في مرحلة المراهقة وأكثر ديمومة وأكثر منافسة مع نظام التعلق، كما أن مخاطر التضارب بين التعلق والاستكشاف أكبر بكثير.

إن الإستقلال في هذه المرحلة سيؤثر على قدرة المراهق على إعادة تقييم وإعادة ترتيب علاقات الارتباط مع والديه. وتلعب المسافة التي أوجدتها حركة الإستقلالية دورًا مهمًا على تطوير القدرات المعرفية للسماح بالتفكير في علاقات التعلق، فمع نمو الاستقلال تزداد المسافة العاطفية اللازمة للسماح بإستخدام القدرات المعرفية التي تسمح هي نفسها بإعادة تقييم طبيعة علاقات الارتباط مع الوالدين.(Atger, 2007, p 76)

وهناك نقطة أساسية لنظرية التعلق، فهناك توازن ديناميكي بين التعلق والاستكشاف كما يتضح من مفهوم "القاعدة الآمانة" لماري أينسورث (1978). ومن هذا المنظور من الواضح أن تمثيلات علاقات التعلق التي تم استيعابها أثناء الطفولة ستؤثر على عملية الإستقلال في هذه المرحلة فالتعلق الآمن سيشجع الاستكشاف وبالتالي تطوير الاستقلالية، في حين أن التعلق غير الآمن سيعيقه على الأرجح (Atger, 2007, p 74)

4-2-3. التعلق وتكوين الهوية في المراهقة.

إن عملية تشكيل الهوية تبدأ بظهور أزمة هوية الأنا المتمثلة في درجة من الإضطراب المرتبطة بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة، من خلال إستكشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات إجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والإجتماعي. وتنتهي هذه الأزمة بإنتهاء الإضطراب وتحقيق المراهق للإحساس القوي بالذات وإحساسه بتفرده ووحدته الكلية. ويعتبر تحقيق الأنا مؤشرا للنمو السوي إذ يرتبط بكثير من السمات الشخصية الإيجابية لتقدير الذات والتوافق الشخصي والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة والمرونة.

ومن بين أهم العوامل المساهمة في تشكيل الهوية العلاقة مع الوالدين ونمط الرعاية الوالدية منذ الطفولة المبكرة، حيث أن تشكيل الهوية لا يبدأ بمرحلة المراهقة وإنما يبدأ بظهور التعلق وتطور الإحساس بالذات وإنبثاق الإستقلال في مرحلة الرضاعة. وعندما يعمل الوالدين كقاعدة آمنة، يستطيع المراهق أن ينتقل من الأسرة إلى العالم الخارجي بثقة وإطمئنان، ويزداد تطور الهوية قوة. فالمراهقون الذين يشعرون بالتعلق بوالديهم ولكنهم في نفس الوقت يشعرون بالحرية في التعبير عن آرائهم يميلون إلى تحقيق الهوية أو تأجيل الهوية. وهنا يجب التأكيد على أنه بالرغم من حاجة المراهق للحرية فإنه يحتاج أيضا للإرشاد والحماية من طرف الوالدين والذي يؤمن للمراهق الإنتقال السلس من الإرتباط الآمن بالأهل إلى الإنفصال عنهم، أما المراهقون الذين يعشون حالة إنغلاق الهوية فعادة ما يكون لهم روابط قوية مع الوالدين، ولكنهم يفتقرون إلى فرص الإنفصال الصحي، والمراهقين الذين يعانون من تشتت الهوية فلا يوفر لهم والديهم أدنى مستوى من الدفء والتواصل المفتوح (أبوجادو، 2007، ص 447-456).

4-2-4. التعلق غير الآمن وعلاقته بالإضطربات النفسية والسلوكية في مرحلة المراهقة.

عندما تكون شدة عدم أمان التعلق والضغط من أجل الاستقلالية كبيرة جدا، أوعندما تكون علاقتهما غير متساوية، يؤدي ذلك في مرحلة المراهقة إلى خطر عدم التوازن بين الاستكشاف والتعلق، لتتحول القاعدة الآمنة إلى سجن ويشلّ نمو الفرد، مع ظهور السلوك المرضي والذي يصبح المخرج الوحيد. فالحالة العقلية غير الآمنة والأسس النرجسية الهشة هي مفاهيم قريبة جدًا وتشكل عامل خطر لحدوث اضطرابات نفسية في سن المراهقة.

إن إنعدام الأمن في علاقات التعلق ليس اضطرابًا في حد ذاته ولكنه ترافقه صورة سيئة عن الذات، وعدم اليقين بشأن قدرة الفرد على أن يكون محبوبًا (الحب) ومشاعر الخوف والغضب تجاه الوالدين، فيخاطر الفرد باللجوء إلى استراتيجيات دفاعية، مما يجعله أكثر هشاشة أو أكثر عرضة للمعاناة النفسية والاضطرابات السلوكية. وبالتالي إذا كان جميع المراهقين الذين لديهم تعلق غير آمن لا يعانون من اضطرابات في مرحلة المراهقة، فإن الغالبية العظمى من أولئك الذين يصابون باضطراب عاطفي أو سلوكي لديهم حالة ذهنية غير آمنة. وتشير الأدبيات المتاحة إلى أنه يمكن أن تكون هناك علاقات بين طبيعة مظاهر الأمراض النفسية، الخارجية أو الداخلية ونوع التعلق.

إن النمط غير الآمن المنفصل يهيئ المراهقين لما يسمى بالاضطرابات "الخارجية"، حيث تميل استراتيجياتهم إلى تقليل الحاجة إلى التعلق والحد من التعبير عن آثار الغضب والحزن (العواطف) والصعوبة في التعبير عن المعناة النفسية وصرف الانتباه عن الذات وقلقها، دون حل النزاعات الداخلية والتمثيلات السلبية (تجربة الهجر والخوف من الخسارة والاستنكار الذاتي). لذلك من المحتمل أن يصابوا باضطرابات سلوكية: كاضطرابات السلوك الغذائي، وسلوك الإدمان، وأشكال الاكتئاب ، والأشكال الخارجية لاضطرابات القلق (مثل أعراض الفوبيا أوالرهاب) ،اضطراب الشخصية من نوع الشخصية المعادية للمجتمع. أما المراهقون الذين لديهم نمط تعلق "غير آمن – مشغول" فيركزون على احتياجات التعلق الخاصة بهم وتهيمن عليهم مشاعر عدم الأمان. وهم أكثر عرضة لخطر الإصابة بالاضطرابات "الداخلية": الأمراض عند حدوثها هي من السجل الهستيري والنرجسي والاكتئاب.

وتسلط دراسة روزنشتاين وهورويتز Rosenstein et Horowitz (1996) الضوء على هذه الروابط. فمن بين 60 مراهقا تم إدخالهم إلى المستشفى قاموا بتقييم 47 كان لديهم تعلق "غر آمن- منفصل" و50 لديهم تعلق "غير آمن – مشغول". معظم المراهقين الذين يعانون من اضطرابات السلوك لديهم نمط "منفصل"، ومعظم المراهقين الذين يعانون من اضطراب عاطفي لديهم نمط "مشغول".(Atger, 2007, p 78-79). فالمراهقون الذين لديهم إضطرابات باطنية لهم إحساس بأنهم غير محبوبين وينتظرون إتصالا سلبيا مع الآخرين، في حين أن المراهقين الذين لديهم مشكلات سلوكية ظاهرة يدركون العالم بأنه غير آمن ويعتقدون أنهم يجابهون بيئة معادية(سحيري، 2016، ص97).

وخلاصة القول أن نظام التعلق الذي تشكل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يختفي في مرحلة المراهقة ولكن يتحول تدرجيا إلى أشخاص آخرين كالرفاق والشريك في العلاقة الحميمية والزوجية، وهذا التحول يكون نتيجة للتغيرات المعرفية والجنسية، بالإضافة إلى الحاجة الملحة للإستكشاف والإستقلالية، والتي تدفع المراهق إلى إعادة تقييم علاقته بوالديه وتغيير أو تعديل النماذج البسيطة التي تم إستدخلها في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تتغير وتصبح أكثر تعقيد ويعممها على علاقاته مع الآخرين. وبذلك يبتعد المراهق عن علاقات التعلق الأولية ويدخل في علاقات مع الآخرين سواء علاقات صداقة وعلاقات حميمية(حب)، هذه الأخيرة التي يلعب فيها الدافع الجنسي دورا كبيرا. والمراهق هنا لا يبحث عن التقارب الجسدي كما هو الحال في المرحلة السابقة ولكن يبحث عن القرب العاطفي والدعم والمساندة خاصة في المواقف الضاغطة، وهذا التحول لا يعني الإنفصال التام عن الآباء بل يرجع إليهما المراهق عند الحاجة فهم مصدر للأمن بالنسبة إليه.

كما أن حاجات الفرد التي تظهر في هذه المرحلة كالحاجة للإستكشاف والإستقلالية والحاجة للإنتماء والحاجة لتشكيل الهوية تتأثر بشكل كبير بنمط التعلق المبكر. فالتعلق الآمن سيشجع الاستكشاف وبالتالي تطوير الاستقلالية والتفاعل مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية معهم، وبناء الهوية الذاتية وتقدير الذات، في حين أن التعلق غير الآمن سيعيق تلبية هذه الحاجات، وهذا ما يؤثر سلبا على نمو الفرد ويؤدي إلى ظهور العديد من الإضطرابات، حيث توجد علاقة بين نمط التعلق والإضطرابات النفسية والسلوكية التي تظهر في هذه المرحلة وفي المراحل اللاحقة.

4-3. تأثير التعلق في مرحلة الرشد:

في مرحلة الرشد تتسع دائرة العلاقات الإجتماعية للفرد وتتعدد ادواره الإجتماعية وبالتالي تتعد علاقات التعلق لديه وتختلف أدواره فيها. فهو زوج يقدم ويتلقى الرعاية من شريكه، وفي نفس الوقت هو والد يقدم الرعاية لطفله "والإختلاف الهام الموجود بين تعلق راشد – راشد والتعلق والدين– طفل أن نظام سلوكات التعلق عند الراشدين متبادل؛ أي لا يأخذ دور الراعي فقط أو المتحصل على الرعاية فقط (حتى وإن كان هذا صحيحا في بعض العلاقات لدى الراشدين)، لكن يكون للراشد الدورين معا متحصل على الرعاية وراع في آن واحد، بإضافة إلى أن علاقات التعلق تخدم وظائف أخرى منها : العلاقات الجنسية، الزمالة والكفاءة" (سحيري، 2016، ص98). وبذلك يصبح الأزواج والأصدقاء المقربون موضوعات للتعلق ويلعبون دورا مهما فيه.

وأوضح بارثولوميوBartholomew "أن لمعظم الراشدين شبكة تتكون من 3 إلى 6 وجوه تعلق يتعلق بهم الراشد: الزوج، الوالدان، أحد الإخوة أو أكثر، صديق أو أكثر" (صحراوي،2011، ص 15). وإن النظر في هذه العلاقات يبين إنعكاس نمط التعلق المبكر على هذه العلاقات والأدوار، حيث يؤثر نمط التعلق على العلاقات الحميمية بين الزوجين، وهذا ما رأيناه في العنصر الخاص بأنماط التعلق. ويؤثر كذلك على أساليب الرعاية المقدمة للأبناء حيث أثبتت الدراسات الحديثة أن أنماط التعلق التي تشكلت في الطفولة المبكرة ليس لها انعكاسات طوال دورة الحياة فحسب بل تميل أيضا إلى الانتقال إلى الجيل التالي، حيث تظهر سلسلة من الدراسات أن نوع التعلق الذي لوحظ لدى أحد الوالدين أثناء الحمل يتنبأ بشكل كبير بالنمط تعلق الطفل بعد العام الأول من عمره.

والدراسة التي أجراها فوناجي Fonagy وآخرون (1996) تبدو مثيرة للاهتمام للغاية حول هذا الموضوع. حيث ربطت بين نوع التعلق للأم والأب كما تم قياسه بواسطة مقابلة التعلق للراشدين خلال الثلاثي الأخير من الحمل ونمط تعلق الطفل كما يقاس بـ "الموقف الغريب" في اثني عشر شهرا مع الأم وفي الشهر الثامن عشر مع الأب، وتؤكد النتائج التنقل بين الأجيال، عندما تشير المقابلات مع الأم إلى أنها من النوع المشغول أو المنفصل، ما يقارب ثلاث أرباع الأطفال بعد النوبة القصيرة من الانفصال، يستجيبون لأمهم بطريقة متجنبة أو لا يمكن مواساتهم والتخفيف عنهم. هذا يتناقض مع 80% من أطفال الأمهات المستقلات الذين يستجيبون عند العودة مع انخفاض ملحوظ في القلق. وكانت النتائج مع الآباء أقل إقناعا ولكنها ذات دلالة إحصائية. (St-Antoine, 2006 , p6)

كما بينت العديد من الدراسات بأن نوع تعلق الطفل بالأم والملاحظ مباشرة من خلال "الوضعية الغريبة" يتطابق مع نموذج التعلق الأمومي لدى الأم. ومن بينها دراسة ماري مانMary Main (1986) والتي أكدت هذا التطابق. فالنموذج الأمومي يؤثر على سلوكات الأمهات مع أبنائهن، وإستجاباتهن لإحتياجاتهم "حيث يعتبر الباحثون المهتمون بموضوع التعلق أن الرعاية الأمومية Caregiving يأتي نتيجة تجارب مبكرة للتعلق لدى الوالدين، حيث تدمج الأم تصوراتها الذهنية للتعلق في التجارب الجديدة مع طفلها وهذا ما يترتب عليه إرتباط شديد بين نماذج تصورات التعلق لدى الأمهات ونوعية تعلق أطفالهن، خاصة بالنسبة للواتي تعتبرن ذات تعلق آمن. وفحسب الباحثين إنتقال أمن التعلق يمر عبر الحساسية الأمومية. ووجد فان إزندون Van. Ijzendoon علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط التعلق لدى الوالد والذي تم قياسه بمقياس تعلق الراشدين وبين إستجاباته وحساسيته لإشارات رضيعه"(صحراوي، 2011، ص15).

بالإضافة إلى هذا فإن أنماط التعلق لها صلة بشخصية الراشد وسماتها، وتفاعلاته الإجتماعية، وكفاءته في العمل وتوافقه النفسي بشكل عام. وقد أوضحت ماري أنزورث (1991) أن العلاقات الآمنة لدى الراشد تزيد من كفاءة الشخص فعندما يتوفر الأمن والإطمئنان في علاقة الفرد يستطيع أن يتحرك بثقة مبتعدا عن القاعدة الآمنة التي يوفرها الشريك لكي يندمج في الأنشطة الأخرى.

وفي مجال العمل قام هزان وشافر Hazan & chaver بدراسة أظهرت أن الموظفين ذوي التعلق الآمن تميزوا بالثقة وعدم الخوف من الفشل وعدم السماح لعملهم بعرقلة علاقاتهم الحميمية، في حين أن الخوف من الرفض أدى إلى عرقلة العمل لدى الموظفين ذوي التعلق القلق. أما الموظفين ذوي التعلق التجنبي فقد إستخدموا العمل وسيلة لتجنب العلاقات الإجتماعية.

أما على المستوى الإجتماعي فقد تميزت علاقات الراشدين الموسومين بالتعلق الآمن بالثقة والإلتزام والرضا، في حين تميزت علاقات ذوي التعلق غير الآمن بالإعتمادية والشك والسخط والتردد. كما وجد حداد (2000) أن ما يميز ذوي نمط التعلق الآمن عن ذوي الأنماط الأخرى تفاعلاتهم الإجتماعية من حيث كميتها ونوعيتها. وقد تميز الأفراد ذوي التعلق القلق بمستوى مرتفع من الإكتئاب والقلق الإجتماعي مقارنة بذوي التعلق الآمن والرافض(سحيري، 2016، ص99).

كما أثبتت عدة دراسات أن نمط التعلق يؤثر في طريقة تقييم أحداث الحياة الضاغطة والتهديدات الخارجية والقدرة على مواجهتها. فمثلا وجد أن الأفراد المتجنبين لديهم تنبؤ تشاؤمي لوضعيات الشدة، في حين الراشدين من النوع القلق والتجنبي يلجأون لتضخيم الأحداث وإجترار المصاعب، وقد يستعمل التجنبين أساليب معرفية خاطئة كالتباعد المعرفي الذي يؤدي للقمع والرفض ونقص الكفاءة على حل المشكلات(سحيري، 2016، ص100).

إذن فإرتباطات الراشدين مع امهاتهم ترتبط بعلاقتهم مع أزواجهم وبأسلوب رعايتهم لأبنائهم، كما تمهد هذه العلاقات البدائية لظهور أساليب خاصة في التفاعل والتفكير والأداء ومواجهة المشكلات والتي تستمر مدى الحياة.

وخلاصة القول أن الأفراد في مختلف مراحل حياتهم يميلون إلى بناء علاقات إجتماعية والبحث عن التقارب مع الأشخاص الذين يرونهم مناسبين لتلبية حاجاتهم ويشكلون بالنسبة إليهم مصدرا للأمن والمساندة متأثرين في ذلك بأنماط التعلق المبكرة. فالطفل يتعلق بوالديه بسبب ضعفه وحاجته لمن يرعاه ويحميه، والمراهق يتعلق بأقرانه لأنه يسعى للإستقلال عن الوالدين، والراشدين برغم من أنهم يعدون أنفسهم كأشخاص مستقلين الا إنهم يبحثون عن التقارب مع شخص يحبونه في وقت الأزمات، لأنهم بحاجة للمساعدة والدعم، كما أن المسنين يزيدون من إعتمادهم على أبنائهم أو أحفادهم كلما تقدم بهم العمر بسبب عجزهم وخوفهم من الوحدة.

خلاصة:

بناءا على كل ماتم عرضه في هذا الفصل يمكننا القول أن سلوكات الفرد وحالته النفسية ماهي إلا نتاج لما تم إستدخاله في مرحلة الطفولة المبكرة، فالفرد الذي تمكن من بناء علاقات آمنة وموثوقة مع الشخصية الوالدية في هذه المرحلة، سيكتسب أمان داخلي وتقدير ذات إيجابي يرافقه مدى الحياة ويسمح له الشعور بالأمن بالإنفصال والإستكشاف والتعلم والإعتماد على نفسه وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين، وبالتالي تمتعه بالتوافق والصحة النفسية. في حين أن إنعدام الأمن في علاقات التعلق المبكرة سيؤدي إلى إختلال التوازن بين التعلق والإستقلالية وهذا ما يعيق النمو السوي للفرد من جميع النواحي المعرفية والإجتماعية والنفسية، وما يجعل الفرد أكثر هشاشة وعرضة للأمراض النفسية

والإضطربات السلوكية. وعليه فالتعلق غير الآمن يعتبر عامل خطر إلى جانب عوامل أخرى والتي سنتناولها بالتفصيل في الفصل التالي.

الفصل الثالث

3

الهشاشة النفسية لدى المراهق.

تمهيد

1. مفهوم الهشاشة النفسية.
2. الهشاشة النفسية لدى المراهق.
3. عوامل الخطر في مرحلة المراهقة.

3-1. عوامل الخطر الذاتية (الفردية).

3-2. عوامل الخطر البيئية.

3-2-1. عوامل البيئة الأسرية.

3-2-2. عوامل البيئة الإجتماعية.

4- سلوكات المخاطرة لدى المراهق.

5- عوامل الحماية.

6- وقاية المراهقين المعرضين للخطر.

7- نمط التعلق ودوره في بناء الجلد والهشاشة.

خلاصة.

تمهيد:

يظهر المراهقون في المرحلة الثانوية العديد من السلوكات السلبية كالعنف، والرسوب المدرسي، والتدخين وغيرها، وقد يبدو هذا طبيعيا لأن المراهقة تعتبر مرحلة هشاشة وإستكشاف وتجريب لسلوكات الراشدين، كما ان الكثير من هذه السلوكات قد تختفي مع نهاية هذه المرحلة وهذا حسب ما أشار إليه أرشمي Archimi (2014). ولكن هناك فئة من المراهقين تتبنى سلوكات مخاطرة قد تبقى نتائجها السلبية لما بعد هذه المرحلة مما يقلل من فرصهم في أن يصبحوا راشدين أصحاء بدنيا ونفسيا وإجتماعيا. ويوصف هؤلاء المراهقين حسب الدراسات بأنهم ضعفاء أو يتميزن بالهشاشة النفسية. وهذه الفئة الهشة والمعرضة للخطر ليست مجموعة متجانسة؛ فعوامل الهشاشة ليست نفسها بالنسبة للجميع، ولابد من معرفتها لأن فعالية الوقاية تعتمد على معرفة هذه العوامل والكشف عنها. وسنحاول من خلال هذا الفصل أن نتعرف على الهشاشة النفسية لدى المراهق، ونحدد عوامل التي تدفع لها وسلوكات المخاطرة التي تنشأ عنها، ونسلط الضوء على عوامل الحماية، وعلى طرق وبرامج الوقاية ، وأخيرا سنبين دور نمط التعلق في بناء الجلد وتفسير الهشاشة النفسية.

1. مفهوم الهشاشة النفسية:

ترد كلمة هشاشة في اللغة العربية بعدة معاني وذلك حسب السياق والاستخدام. فورد مثلا في المعجم الوسيط أن كلمة الهشُّ تعني ما يقبل الكسر بسهولة، ويقال خبز هشٌّ وهشَّ الخبز هشاً وهشُوشَة أي رق وجفّ حتى سار سريع الكسر، وهشِّ الشيء صار خورا ضعيفا، والهشُّ من كل شيء ما فيه رخاوة ولين، والهشُوشَة في الكمياء خاصية للمادة تجعلها قابلة للكسر بسهولة. (المعجم الوسيط، ص1027).

أما في اللغة اللاتينية، فيقابلها لفظة Vulnérabilité وهي مشتقة من لفظة vulnus, vulneris وتعني الإصابة، ويشير عادة إلى إمكانية الإصابة بمرض أوداء، وهي في اللغة الفرنسية Vulnérabilité إسم مؤنث يشير إلى خاصية الضعف لدى شخص أوشيء ما، والصفة Vulnérable وتعني إمكانية الإصابة والجرح وإمكانية الإعتداء. (Larousse, p 67)

ومنه الهشاشة لغة هي صفة لكل ما هو حساس ووهن، وكل ما يمكن أن يكون عرضة للهجوم والجرح والإتلاف. وهذا المصطلح يمكن أن يطلق على أشخاص أومجموعات أو أشياء أوأنظمة (تجارية، وسياسية، إلخ..)، كما يمكن أن تطلق أيضا على الضعف أمام مرض، عاهات، اعتداءات خارجية، وأحداث شخصية (الحداد، الطلاق، خيبة ألم عاطفية إلخ...)، اجتماعية واقتصادية (بطالة،

فقدان منصب عمل، أزمة إقتصادية إلخ...)، وأحداث طبيعة (الزلازل، ثوران بركان، مخاطر مناخية). وتكون درجة الهشاشة حسب الحساسية أمام الأحداث المختلفة، والقدرة على التكيف معها.

أما في المجال النفسي فقد ظهر المصطلح عام 1978 أين اختار مؤتمر الرابطة الدولية للطب النفسي للأطفال والمراهقين والمهن المرتبطة به موضوع "الطفل الهش" كموضوع له، وبهذا بدأ الاهتمام بالأشخاص الذين يعانون من خلل أو إضطرابات في وظائفهم النفسية أو الجينية أو غيرها من الوظائف التي من المحتمل أن تعبر عن مرض. وقد ساهم البحث في هذا الموضوع في تسعينات القرن الماضي المختصين في مجالي الطفولة والمراهقة في تحديد علامات المرض النفسي قبل حدوثه بفترة طويلة (Olivier, philippe,2005, p92)

وعموما تعرف الهشاشة بأنها:

- "حالة فرد معين تساعد على إرتفاع خطر الإصابة بمرض في وجود عامل مسبب، والأفراد القابلون للجرح هم الأفراد المهيئون وراثيا، بيولوجيا أونفسيا للإصابة بالمرض، كما أن بعض الأشخاص تجدهم حساسين لمصادر الإجهاد البسيطة في مقابل ذلك تجد بعض الآخر لديه القدرة على مسايرة الوسط رغم أنه معرض لمصادر إجهادية حادة".(كربوش و بوستة، 2010، ص30)
- وتعرف أيضا على انها: "أدنى مقاومة للإعتداءات والأضرار، وهي تتغير بين الأفراد، وتعني الحساسية وعدم القدرة على مقاومة الضغوط البيئية"(طالب، 2014، ص81)
- ويعرف برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili الهشاشة النفسية بأنها: حالة فردية تسهل تطور سلوكات الخطر والإضطرابات النفسية، تتحدد بعوامل وراثية، نفسية وإجتماعية، وعكسها هوالجلد أوالمرونة. (Bernhard ,p8,2006)
- ويميز بيراز و إينارPerrez & Ahnert بين الهشاشة غير المحددة والهشاشة المحددة، حيث تصف الهشاشة المحددة أوالنوعية خاصية كامنة ومستقرة نسبيا أوميلا إلى طرائق معينة مختلة وظيفيا في إدارة الضغط والتكيف لدى الفرد وزيادة الضعف إتجاه أنواع معينة من الإضطرابات، كما أكدا أن إستقرارها النسبي فيمكن أن تزيد أو تقل حسب الظروف البيئية و المرحلة العمرية. (Perrez & Ahnert, 2005 ,p2)
- وتعرف أنو Anaut الهشاشة أيضا بأنها: "حالة مقاومة أقل للإعتداءات و المناغصات، تدل على الإختلافات بين الأفراد"(شرشاري، 2012، ص13)

- ويعرف ويرنر و سميث Werner & smith الهشاشة لدى الطفل بأنها: "إستعداد لدى الطفل لتطوير إضطرابات نفسية و سلوكية قادرة على الإخلال بتكيفه، هذه الهشاشة الشخصية ترتبط بالصفات التي التي يتميز بها الطفل(حساسيته، ضعف إمكانيات المواجهة لديه إزاء عامل الخطورة أو الأحداث الضاغطة) و بقدراته المعرفية."(شرشاري، 2012، ص1)
- ويعرف الأشخاص الذين يمتازون بالهشاشة على أنهم مجموعات إجتماعية تمتاز بحساسيتها وسرعة تأثرها بالسلوكات الخطرة، ويرتبط بهذا المفهوم مفهوم الخطر والذي يعني أن كل فرد قد يكون معرض للخطر لكن توجد مجموعات أوأفراد أكثر عرضة للخطر من أفراد ومجموعات أخرى. (Archimi, Delgrande, 2014, P17)

وبالعودة للتعريف السابقة نلاحظ أنه لا يوجد تباين كبير بينها فهي تتفق في الكثير من النقاط وهي:

- ✓ الهشاشة النفسية تشير إلى القابلية أوالإستعداد للإصابة بمرض أواضطراب نفسي، وإمكانية ظهور سلوكات المخاطرة والإنحراف لدى الفرد، وهذا الإستعداد هو نتيجة عوامل جينية وراثية وأخرى نفسية وإجتماعية.
- ✓ الإستعداد النفسي يضعف قدرة الفرد على مواجهة العوامل الخارجية: الأحداث والضغوط والمعيقات وآلام والصدمات والمحن أومايسمى بعوامل الخطر البيئية.
- ✓ التفاعل بين الإستعداد النفسي وعوامل الخطر يؤدي إلى الإضطراب والإنحراف وظهور سلوكات المخاطرة لها نتائج ضارة على الصحة النفسية والجسدية للفرد، بمعنى أن هذه العوامل تؤدي دور المثيرات والمحفزات وهي السبب في ظهور الإضطراب النفسي والسلوكي.
- ✓ مصطلح الهشاشة النفسية يرتبط مع مفهومين في علم النفس وهما: عوامل الخطر، وسلوكات المخاطرة.
- ✓ درجة الهشاشة تختلف من شخص لآخر حسب الظروف البيئية و المرحلة العمرية.

وبشكل موجز يمكننا تعريف الهشاشة النفسية بأنها: حالة لدى الفرد تضعف إمكانيات المواجهة لديه وتجعله أقل مقاومة لعوامل الخطر والأحداث الضاغطة، وأكثر عرضة للإضطرابات النفسية وإقتراف سلوكات المخاطرة، وتتحدد هذه الحالة بعوامل ذاتية، نفسية و إجتماعية.

2. الهشاشة النفسية لدى المراهق:

إن إسقاط مفهوم الهشاشة على فئة المراهقين ليس بأمر السهل لأن فترة المراهقة في حد ذاتها هي مرحلة هشاشة خاصة أمام سلوكات الخطر ومع ذلك يعرف أرشمي أوريلي وآخرون(2014) et Archimi.A al المراهق الهش بأنه: المراهق الأكثر عرضة لتجربة أولتبني سلوكات المخاطرة مقارنة مع المراهقين من نفس السن، وذلك لأنه معرض لعدد كبير من عوامل الخطر المؤدية لهذه السلوكات على المستوى الفردي والعائلي والدراسي، وهذا ما يؤثر على صحته الجسدية والنفسية ومساره الدراسي. (Archimi, Delgrande, 2014, P17)، ويرى أنه وفقا للتراث العلمي من المرجح أن يكون للمراهقين الأكثر هشاشة خصائص فردية وشخصية (عائلية، واجتماعية، ومدرسة) أكثر من غيرهم ومنها: يحكمون على صحتهم بأنها غير جيدة، غير راضين عن وجودهم ووزنهم،، يعيشون في عائلة أحادية الوالدين أومركبة، يدركون ضعف الرقابة الأبوية، يخرجون في الليل مع أصدقائهم على الأقل مرة في الأسبوع، لديهم نتائج سيئة في المدرسة، يشعرون بالتوتر الشديد خلال العمل المدرسي، أعادوا السنة على الأقل مرة، يشعرون بأنهم غير مقبولين وغير مدعمين من طرف زملائهم في الفصل. (Archimi, Delgrande, 2014, P9)

ويعرف سوريز جون كارل(2006) Suris Joan-Carles المراهقين ذوي الهشاشة بأنهم مجموعة من الشباب يختلفون عن أقرانهم بخصائص شخصية، عائلية، مدرسية/ إجتماعية، بإضافة إلى ذلك لديهم إنتشار عالي جدا لسلوكات المخاطرة وهذا الإنتشار يتزايد وفقا لدرجة الهشاشة. أي أنه لتعريف مفهوم الهشاشة جمع بين المتغير الشخصي (الرفاه العاطفي والصحة النفسية)، والمتغير العائلي (العلاقة مع الوالدين) والمتغير المدرسي (الإرتباط بالمدرسة). وترتبط هذه المتغيرات الثلاثة في الأدبيات مع جميع السلوكيات الخطرة، إما كعلامة خطر (اي تعزيز سلوكات المخاطرة)، أوكعلامة واقية (منع سلوكات_المخاطرة). ومن أجل تحديد سمات الشباب الهش مقارنة بغيرهم، قام بتحليل المتغيرات السابقة كالآتي:

المتغير الشخصي: العمر، سوء الصحة، عدم القيام بالرياضة خارج المدرسة، التعب طول الوقت، صورة جسمية سلبية، البلوغ المبكر مقارنة مع الزملاء، إعتداءات جنسية سابقة، إعتداءات جسمية سابقة، صورة سلبية عن الجسم.

المتغير العائلي: والدان لا يعيشان معا، تدني المستوى التعليمي للأب، تدني المستوى التعليمي للأم(إبتدائي أوأقل)، الخوف من التعرض للضرب من طرف الوالدين، الخوف من إنفصال أوطلاق الوالدين.

المتغير الإجتماعي–المدرسي: فرع أوشعبة الدراسة، نتائج مدرسية سيئة، الخوف من عدم إنهاء الدراسة، الخوف من عدم إيجاد عمل، غرباء وعلاقاتهم سيئة مع زملائهم ولهم القليل من نقاط الدعم والسند.

ويشير برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili إلى أنه ينبغي تحديد الفئات الهشة والمعرضة للخطر بطرق علمية وموثوق بها، ومن الممكن اتباع نهجين: الفحص المنهجي باستخدام أدوات قياسيه أوالكشف عن الشباب الهش من خلال الهياكل العادية مثل المدارس ومكاتب الشباب والخدمات النفسانية–التربوية، المهن الصحية، ومدعيين الأحداث والقصر، ومكاتب التوظيف، ... الخ. (Bernhard. ,p07,2006)

في ضوء ما سبق نصل إلى أن الهشاشة النفسية لدى المراهقين ترجع إلى وجود عوامل خطر متنوعة وغياب التوازن بينها وبين عوامل الحماية لديهم، وهذا ماجعلهم أكثر عرضة لظروف البيئية المجهدة والأحداث الضاغطة و المهددة، مما يزيد من إحتمال تطويرهم لإضطرابات نفسية وسلوكية. وفيما يلي عرض لعوامل الخطر والهشاشة التي يمكن أن يتعرض لها المراهقون.

3. عوامل الخطر في مرحلة المراهقة:

يعرف برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili عامل الخطر بأنه: "عنصر خاص بالمراهقين أوبمحيطهم، قادر على زيادة إحتمال حدوث السلوك الخطير على الصحة"، أما جرامزي (1996) Gramzy فيرى بأن "عامل الخطر من الممكن أن يكون حدث أو سبب عضوي أوظرف محيطي يزيد من إحتمال أن يطور الفرد مشكلا عاطفيا أوسلوكيا".(زورق، 2010، ص40)، وتعرف أيضا بأنها: أحداث مجهدة أو وضعيات ذاتية أو بيئية تزيد من إحتمال تطوير الفرد لإضطرابات نفسية و سلوكية.(شرشاري، 2012، ص13)، وتعرف أيضا بأنها أحداث مولدة للضغط أووضعية فردية أ بيئية تزيد من إحتمال إصابة الفرد بإضطرابات نفسية.(طالب، 2014، ص82)

وقد أكد العديد من الباحثين أن العوامل الخطرة تشمل الخصائص الفردية والنفسية والمعرفية والإجتماعية للفرد، ويمكننا القول أن عوامل الخطر هي كل الخصائص الموجودة عند المراهق و

الظروف المحيطة به التي تؤدي إلى نشوء المشكلات والإضطرابات المختلفة، و يمكننا عرض عوامل الخطر في مرحلة المراهقة على النحو التالي:

3-1. عوامل الخطر الذاتية (الفردية):

3-1.1 **عوامل وراثية بيولوجية:**

في نهاية التسعينات إكتشف الباحثون أنه توجد عند بعض الافراد جينات تركب بروتينات طويلة قادرة على تحريك الكثير من السيروتونين، بينما أفراد آخرون لديهم ضعف في نقل السيروتونين، هذا الأخير مركب كميائي يفرز في الفراغ المشبكي بين العصبونات ويلعب دورا هاما في المزاج، يحفز الرغبات ويحسن الوظائف المعرفية، ويشير سيرولنيك Cyrulnik (2006) بأن ضعفي نقل السيروتونين هم أشخاص شديدوالحساسية ويستجبون بإنفعال أكبر عند مواجهة المحن، كما أنهم في الطفولة أكثر عرضة للأمراض، كما يذكر أن المحدد البيولوجي المرتبط بنقل السيروتونين لا يمنع البيئة على ترك بصماتها على الدماغ وتوجيه إكتساب نمط وجداني خاص، فالعصبونات تقيم مئتي ألف إتصال في الساعة خلال الأربع سنوات الأولى من العمر، والطفل المهمل أوالمتعرض لسوء المعاملة أوالذي يعيش مع أم مكتئبة وحزينة يعلم دماغه أن يخزن المعلومات في أماكن دماغية تطلق الحزن، في حين أن الطفل المحاط بأم مسرورة يعمل دماغه بطريقة أخرى، ويسقط مثيرات محيطه نحوالمنطقة الدماغية التي تؤدي إلى الإحساس بالفرح والإبتهاج.(طالب، 2014، ص83)

3-1-2. **سمات الشخصية والمزاج والإضطرابات السلوكية المبكرة:**

إن خصائص و سمات الشخصية المختلفة يمكن أن تكون عوامل خطر، و يحصرها بيرو و آخرون Béraud et al (2002, p 62) فيما يلي:

- إنخفاض تقدير الذات.
- الإزدراء الذاتي (إنخفاض قيمة الذات).
- الخجل.
- ردود الفعل العاطفية المفرطة.
- صعوبات في التعامل مع أحداث معينة.
- صعوبات في إقامة علاقات مستقرة ومرضية.
- صعوبات في حل المشاكل الشخصية.

فتميز المراهق بصفات خاصة كالخجل المفرط وعدم الثقة بالنفس وبالآخرين، يجعل المراهق ينفر من معاشرة الآخرين، كما يجعل الآخرين يبتعدون عن تكوين صدقات عميقة ودائمة معه، وهذا ما يجعله أكثر عرضة للمشكلات والسلوكات السلبية. (يسري، 1990، ص 208)

و يضيف بيرو Béraud أنه فيما يتعلق بالعوامل الشخصية، نجد **المزاج** وهو مجموعة من المواقف والسلوكات المستقرة مع مرور الزمن، بعضها ينبئ بحدوث إضطرابات في مرحلة المراهقة، ويمكننا أن نجد:

- مستوى مرتفع من البحث عن الإثارة والإحساس: "البحث المفرط عن التحسس هو سمة في الشخصية تحدد بالحاجة الملحة إلى الشعور بأحاسيس جديدة مثيرة، تؤدي إلى الإنخراط في تصرفات خطرة جسديا وإجتماعيا".(شاهين،2001، ص81)
- مستوى مرتفع من البحث عن الجدة.
- تجنب منخفض للخطر.
- مستوى عالي من النشاط السلوكي المرتبط بإنخفاض قدرة الإنتباه.
- مستوى عالي من ردود الفعل العاطفية.
- رجوع بطيء للتوازن بعد التعرض للضغط.
- إنخفاض مستوى الإجتماعية.(Béraud et al, 2002, p 62)

و يشير إلى أن هذه الخصائص عند الأطفال والمراهقين يجب أخذها بحذر أكثر مما هي عليه عند البالغين، لأن سمات الشخصية في هاتين المرحلتين غير ثابتة ومحكوم عليها بالتغير.

وأخيرا يذكر **الإضطرابات السلوكية المبكرة** والتي ترتبط إرتباطا وثيقا بالهشاشة في المراهقة، حيث بينت الدراسات أن الأطفال الذين لديهم حساسية للدعم السلبي المرتبط بفرط النشاط العصبي اللإرادي، مع إضطراب الوظيفة المعرفية، والتي تؤدي إلى صعوبات في التنظيم السلوكي وإتجاهات عدوانية، معرضين للإنحراف في مرحلة المراهقة.

وغالبا ماتكون هذه الصعوبات مصحوبة بـ:

- ثغرات في المهارات الإجتماعية مع عدم القدرة على توقع عواقب الفعل.
- فقدان ضبط النفس (نقص المراقبة والتحكم في الذات).
- صعوبات في تأكيد الذات.

الإنسحاب الإجتماعي.(Béraud et al, 2002, p 639)

كما أشار رفعت بهجات(2014، ص36) إلى أن السلوك الإجتماعي المضاد يمثل مؤشرا هاما على جنوح الطفال في فترة المراهقة، ويشمل السلوك الإجتماعي المضاد كل أنماط السلوك التي تخالف القواعد الإجتماعية (مثل العدوان–السرقة–التشاجر–التخريب)، فالطفل الذي يمارس العدوان قبل سن الثالثة عشرة يحتمل أن يمارس سلوكا جانحا في فترات المراهقة، حيث أشارت نتائج دراسة (Haapasalo & Tremply, 1994) إلى أن العدوان الذي يمارسه طفل الروضة في مرحلة ماقبل المدرسة يمثل مؤشرا هاما على إحتمال مشاركة الطفل في ممارسة العنف بالمستقبل. وهذا يؤكد أن الإضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة ولا سيما العدوانية ترتبط إرتباطا وثيقا بالإنحراف في مرحلة المراهقة.

3–1–3. **أحداث الحياة:** تلعب أحداث الحياة وتجارب الفرد دورا هاما في الهشاشة الفردية بما في ذلك:

- الفقدان والحداد.
- التفكك.
- حالات الحمل غير المرغوب فيه.
- الإعتداء الجنسي (الإغتصاب، زنا المحارم...)
- الأمراض الخطيرة.

غياب منزل مستقر.(Karila, Reynand,2010, p1)

- كما أن الفرد الذي عاش خلال طفولته تجارب مؤلمة كالفقدان والهجر، يكون في حالة نفسية هشة لأن هذه التجارب يستمر تأثيرها وتخلق إحساس بعدم القدرة على تحمل مسؤوليات الحياة، وتؤدي إلى مشكلات في الصحة العقلية وبعدها إلى سلوكات إنتحارية.

كل هذه العوامل الفردية المذكورة سابقا بما في ذلك الصفات المزاجية والصعوبات في تنظم السلوك، بإشتراك مع إنخفاض الأداء الأكاديمي والفشل الدراسي، والتسامح مع الإنحراف الإجتماعي وإنخفاض التعلق الديني لها صلة مباشرة مع الإنحراف المبكر.

3–1–4. **المراضة العقلية:** سلطت العديد من الدراسات الضوء على العلاقة بين الإضطرابات النفسية المرضية والإنحراف و الإضطرابات السوكية لدى الأطفال والمراهقين ورغم ذلك فإن

العلاقة بينهما لا تزال معقدة، وغالبا ما يتم تحديد العديد من الإضطرابات مثل: إضطرابات القلق، إضطرابات النوم، إضطرابات المزاج (الإكتئاب...)، إضطرابات الخوف والذعر، إضطراب فرط النشاط ونقص الإنتباه، إضطراب ما بعد الصدمة، إضطربات السلوك الغذائي، الإضطرابات السيكوسوماتية، إضطرابات عنيفة ومضادة للمجتمع. (Karila, Reynand, 2010, p3) ونذكر منها مايلي:

- **إضطراب سلوك فرط النشاط مع نقص الإنتباه:** إذا كان ظهور إضطراب السلوك المبكر في مرحلة الطفولة هو مؤشر وعامل خطر رئيسي للإنحراف والجنوح فيما بعد، فإن الإرتباط بين إضطراب فرط الحركة / نقص الإنتباه هو عامل خطر في حد ذاته له دور "مباشر" ودور "غير مباشر"، حيث يؤدي إلى إضطرابات ذات صلة مباشرة بالجنوح من خلال إضطراب السلوك الإجتماعي وإضطراب الشخصية المعادية للمجتمع. والكثير من الباحثين ركزوا على السلوكيات العدوانية في مرحلة الطفولة المبكرة، من خلال السلوكات العنيفة والإجرامية (الشجار، والهروب، الإبتزاز، سرقة...) والتسرب المدرسي (غياب مدرسي، وتأخر دراسي) والتي تسبق وتدعم ظهور الجنوح في مرحلة المراهقة والرشد. وتظهر البيانات أن الأطفال ذوي فرط النشاط بعد بلوغهم سن الرشد معرضون لخطر الإدمان والجنوح.(Béraud et al, 2002, p 65)
- **إضطربات المزاج–إستخدام المواد المنشطة:** إن إجتماع إضطربات المزاج وسلوكات الإدمان– خاصة المواد المنشطة– لدى المراهق يؤدي إلى زيادة وتيرة السلوكات الإنتحارية، ولا توجد صلة واضحة بين محاولات الإنتحار المعزولة عن الإستهلاك.

كما أن الإكتئاب المبكر من شأنه أن يضاعف من خطر الإصابة بإضطراب المزاج المرتبط بإستخدام المواد المنشطة، وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإضطراب المشترك (إضطراب المزاج– الإستخدام الضار للمواد) هوأكثر وضوحا عند المراهقين الذين لديهم إكتئاب. (Béraud et al, 2002, p 66)

- **إضطراب السلوك– إضطراب المزاج** : إن وجود إضطراب السلوك وإضطراب المزاج في آن واحد من شأنه أن يزيد من الإدمان في مرحلة المراهقة، ويعزز الجنوح الحاد في وقت لاحق. (Béraud et al, 2002, p 66)

- **إضطرابات القلق:** إن قلق الإنفصال هوإضطراب القلق الوحيد الذي يمثل عامل خطر حقيقي، حتى وإن وجدت أنواع أخرى للقلق المرتبطة بالخوف (إضطراب الذعر، الفوبيا الإجتماعية، القلق العام، ضغط مابعد الصدمة) فهي عوامل خطر ثانوية، وهذا ما يعرف بتسلسل الإضطراب العاطفي من الطفولة. (Béraud et al, 2002, p 67)

إن الأمراض النفسية المشتركة قد تمثل مؤشرات على وجود خطر رئيسي خاصة في حال ظهورها مبكرا وإستمرارها وتكرارها وتراكمها لدى الأطفال والمراهقين.

3-2. عوامل الخطر البيئية:

3-2-1. **عوامل البيئة الأسرية:** هناك العديد من عوامل الخطر التي يتعرض لها المراهق داخل نطاق الأسرة لذا فإن تحديد أثر كل عامل من هذه العوامل على هشاشة المراهق أمر صعب بسبب تعقد وتداخل هذه العوامل، وفيما يلي نعرض مجموعة من العوامل الخطرة التي يتعرض لها المراهق داخل الأسرة:

3-2-1-1. **العلاقات الأسرية:**

يؤكد الباحثين على أن العلاقات الأسرية خاصة العلاقات المبكرة بين الطفل و الأم تعتبر من أهم محددات الهشاشة النفسية لدى الأفراد، لكونها تؤسس البناء النفسي على نحو السواء و اللاسواء، فمعظم الإضطرابات السلوكية والنفسية هي نواتج العلاقات الأسرية المضطربة وإختلال الوظيفة العائلية وعدم تلبية الحاجات النفسية و العاطفية و الإجتماعية للطفل ضمن المحيط الأسري، فحسب بولبي إن عدم الآمان الداخلي الذي يرتبط بالتجارب الأولى للتعلق يساهم في التأسيس للهشاشة، كما أكدت أنو Anaut أن معظم الأطفال الذين تعرضوا لحرمان علائقي أظهروا إختلال نفسي و مشاكل إجتماعية و صعوبات مدرسية(شرشاري، 2012، ص14) وهؤلاء الأطفال يصبحون عرضة للهشاشة لاحقا خاصة في المراهقة.

بالإضافة للعلاقات الوالدية المبكرة هناك عوامل أخرى منها:

- علاقات أسرية مضطربة.
- جو عائلي يسوده الخلاف والتوتر الكبير في العلاقات.
- علاقات (آباء- أبناء) غير مرضية.
- علاقات زوجية متوترة والخلاف بين الوالدين.

3-2-1-2. عادات ووظائف الأسرة:

تؤدي تصرفات ومواقف الوالدين والعادات الأسرية دورا هاما في هشاشة الأبناء أكثر من هيكل الأسرة وبنيتها، ومن الشائع أن نجد:

- المواقف الأبوية القسرية غير العادلة مع فقدان المشاركة والرقابة الوالدية، وإنخفاض مستوى الإشراف والسلطة.
- العنف داخل الأسرة والذي له دور غير مباشر من خلال حدوث إضطربات نفسية عند الأطفال(الإضطرابات العاطفية والسلوكية والشخصية)(Béraud et al, 2002, p68)، ومن مظاهر العنف الذي يتعرض له الطفل داخل الأسرة (الإعتداءات البدنية والإهانات اللفظية- حبس الطفل- إدمان الكحوليات) (رفعت، 2014، ص39)
- أسلوب التنشئة الوالدية (المتساهل- المهمل) يسهل ظهور الإدمان والجنوح لدى المراهق.
- إدمان وتعاطي الوالدين للمواد المختلفة (كحول، مخذرات، مواد منشطة)، وهو أحد أهم عوامل الخطر لإستهلاك هذه المواد لدى الأطفال والمراهقين، كما تؤدي إلى ظهور الإضطرابات النفسية المرضية مع إضطرابات معرفية، وصعوبات الإندماج الإجتماعي، والإضطرابات عاطفية وسلوكية.(Béraud et al, 2002, p 68)
- الإضطرابات العقلية الأبوية (إضطربات الشخصية المعادية للمجتمع، إضطرابات الإكتئاب والقلق)، حيث ترتبط سلوكات العنف والشغب التي يمارسها الطفل أو المراهق المعرض للخطر بهذه الإضطرابات، ولقد أشار دراسة (Costello, 1997) أن الإضطراب العقلي لأحد الوالدين يؤدي إلى ظهور الإضطرابات النفسية لدى الأطفال كما دلت على وجود علاقة قوية بين قلق وإكتئاب الوالدين وبين جنوح الطفل بعد وصوله لمرحلة الطفولة المتأخرة. (رفعت، 2014، ص39)

3-2-1-3. أحداث الحياة الأسرية: ونذكر منها:

- عدم القدرة على الخروج من حداد عائلي.
- الطلاق: يساهم الطلاق في ظهور أنماط متعددة من السلوكات الإجتماعية المضادة والسلوكات العنادية غير السليمة لدى الأبناء، ويتحد الطلاق مع العديد من العوامل الخطرة الأخرى لإحدات هذه التأثيرات، ومن هذه العوامل التي تأثر على الأبناء متزامنة مع

الطلاق(فقدان احد الوالدين–أحداث الحياة السلبية–إنخفاض المستوى الإقتصادي للأسرة–الصراعات الأسرية–زواج أحد الوالدين مرة أخرى) (رفعت، 2014، ص 40)

- التفكك العائلي بالموت أو الإنفصال أو الهجر.

3-2-1-4. **تركيب وبنية الأسرة:**

ترعى الأسرة التي تضم الأب والأم أطفالها بطريقة جيدة الأمر الذي ينعكس على ممارسة أبناء هذه الأسرة لأنماط السلوك الإيجابية بعكس الأسرة التي تفقد الأب ويقتصر مصدر الرعاية فيها على الأم فقط، والتي تعاني من نقص في مصادرها الإقتصادية، ومن مشكلات الصحة العقلية، ولديها وسائل قليلة لمراقبة أطفالها الأمر الذي ينعكس حتما على ممارسة طفل هذه الأسرة للعديد من أنماط السلوك السلبية. (رفعت، 2014، ص 41)

3-2-2. عوامل البيئة الإجتماعية:

3-2-2-1. **المحيط الإجتماعي والثقافي:** هناك العديد من العوامل الخطرة التي تواجه المراهق في المجتمع منها:

- المعاناة والبؤس العائلي.
- البطالة.
- الأحياء المحرومة ذات الكثافة بالسكان، والتي تتميز بإرتفاع معدلات الجريمة.
- ضعف وحدة الأسرة ومراجعها.
- فقدان القيم.(Béraud et al, 2002, p 69)

3-2-2-2. **التهميش:**

المقصود بالتهميش فقدان العلاقات الإجتماعية والإنقطاع مع المحيط الإجتماعي الطبيعي للفرد (الآباء، الأسرة، العلاقات الودية والصداقة، المسار الدراسي، النشاط المهني، الأنشطة الإجتماعية، والمجتمع الثقافي) والتهميش لديه العديد من الأسباب كالتفكك الأسري والأزمات والصراعات لا سيما في المراهقة وهو مؤشر على خطر الإنحراف والإدمان. (Béraud et al, 2002, p 70)

3-2-2-3. **دور جماعة الرفاق:**

يتأثر المراهق بهذه الجماعة تأثرا كبيرا وواضحا، وقد أثبتت معظم الأبحاث والدراسات المتعددة حول إنحراف المراهقين تأثر هذه الفئة بجماعة الرفاق، هذه المجموعة التي تمثل فضاء للاتمايز حيث يفعل المراهق الشيء نفسه مثل الآخرين ويلجأ إليها أثناء سعيه لإشباع حاجته للإنتماء، حيث يعمل

على محو الجانب الفردي من سلوكه من أجل إرضاء الآخرين، وتمارس تأثيرها من خلال: الموقف والنمذجة والإكراه (ضغط جماعة الأقران).

حيث يلجأ المراهق للممارسة السلوكات السلبية الخطرة كالإدمان والسلوكات الإجتماعية المضادة للحصول على قبول رفاقه وتجنب سخريتهم، وفي المقابل قد يبتعد عنها إذا كانت هذه المجموعة معارضة لها. وتشير دراسة Nida إلى أن عدد مدمني المخدرات يتناقص مع إزدياد عدد المراهقين المعارضين لتعاطي المخذرات، وهناك بعض العوامل الأسرية التي تزكي تأثير الرفاق مثل تعلق المراهق بالأهل أقل من تعلقه بالرفاق، والخلاف بين رؤية الأهل للحياة ورؤية الرفاق، وأهمية الثقة التي تعطى لنصائح الرفاق على حساب نصائح الأهل.(شاهين، 2001، ص68)

3-2-3. عوامل البيئة المدرسية:

هناك العديد من العوامل الخطرة التي يتعرض لها المراهق في المدرسة منها نوعية المحيط المدرسي(عدم النظام، فشل أساليب التنشئة المستخدمة في المدرسة، عدم وجود إشراف تربوي متماسك، عدم فاعلية المدرسين، غياب التشجيع على التنافس)، التحصيل الأكاديمي المنخفض، الفشل في التواصل مع الرفاق، عدم الإلتزام بالحضور للمدرسة، والأداء الضعيف للمراهق في المهام الأكاديمية، الإستبعاد أوالإنقطاع عن الدراسة، الرسوب المدرسي وكل هذه العوامل تمهد الطريق لظهور سلوكات الخطرة لدى المراهق خاصة العدوان والجنوح والإدمان، وعليه فإن عدم تلبية الحاجات المدرسية أيضا يؤدي إلى الهشاشة لدى المراهقين.

بعد عرضنا لعوامل الخطر و الهشاشة لدى المراهق نستطيع القول أن الهشاشة النفسية تنشأ تدريجيا إنطلاقا من العلاقات الأولى و نوعية الإرتباط طفل-أم و عدم إشباع حاجات الطفل بطرق مناسبة، ثم خصائص الشخصية كالمزاج الصعب و إنخفاض تقدير الذات وضعف القدرات المعرفية، مرورا بالعلاقات الأسرية المضطربة و غياب المساندة الإجتماعية، ثم الأوضاع الإجتماعية كالفقر وتدني و العلاقة السيئة مع الآخرين كالزملاء و التي تعتبر صورة و إمتداد لعلاقات التعلق الأولية و أخيرا العومل المدرسية، كل هذه العوامل الداخلية و الخارجية تتفاعل مع بعضها وتضعف قدرة المراهقة على مواجهة في الوضعيات الصعبة و الضاغطة و يجعله معرض للإضطرابات النفسية و إقتراف سلوكات المخاطرة و التي سنتناولها في العنصر الموالي. كما أن فهمنا لعوامل الهشاشة الداخلية و الخارجية يمكننا من المساهمة في وضح طرق تدخل و تكفل لمساندة الأفراد الذين يمتزون بالهشاشة.

4. سلوكات المخاطرة لدى المراهق:

إن المراهقة هي مرحلة تجريب سلوكات الراشدين وبعض المخاطر ترتبط مع هذه التجارب، ولذلك فمن الطبيعي ان نلاحظ سلوكيات المخاطرة لدى المراهقين، وحتى إذا توقف بعض من هذه السلوكات في أواخر المراهقة، فانه يمكن ان تكون لها عواقب سلبيه كبيره خلال فتره المراهقة وبعدها. (Archimi, Delgrande, 2014, P16)

تشير سلوكات المخاطرة إلى تلك السلوكات التي تعرض الفرد لاحتمال كبير للإصابه أو الوفاة، وتضر بمستقبله الشخصي أو تهدد صحته وتعرضها للخطر، هذه السلوكيات يمكن ان يكون لها عواقب سلبية على الفرد نفسه وأيضا على المحيطين به.(Archimi, Delgrande, 2014, P16)

ويشير سوريز جون كارل(2006) Suris Joan-Carles إلى أن مصطلح سلوك المخاطرة يستخدم من الناحية النظرية للإشارة لبعض السلوكيات التي لها آثار سلبية مثل تعاطي المخذرات والسلوك الجنسي الخطير، والسلوك المتهور، السوك العنيف والإنتحاري وإضطرابات الأكل والجنوح، والنتائج السلبية المحتملة لهذه السلوكيات هي: الحمل غير المرغوب فيه، الإلتهابات الجنسية المعدية، الإعاقات الشديدة والموت.

إن مسألة سلوكات المخاطرة لدى المراهقين الشباب هي مسألة معقدة ومتعددة العوامل، حيث ترتبط بعض الخصائص الفردية والشخصية بنوع واحد من السلوك المخاطرة، في حين أن البعض الآخر يرتبط بسلوكيات متعددة، فمثلا بينت الدراسة الاستقصائية المتعلقة بالسلوك الصحي لدى الأطفال في سن الدراسة التي أجريت في سويسرا في 2010 أن عدم الرضا عن الحياة وإنخفاض المراقبة الأبوية (الآباء يعرفون القليل عن ما يفعله طفلهم في وقت فراغه ومع من يقضونه)، والخروج مع الأصدقاء في الليل (مرة واحدة في الأسبوع) هذه العوامل المشتركة ترتبط بشكل كبير مع إستهلاك المؤثرات العقلية (التبغ، الكحول، والقنب)، والسلوك العدواني في المدرسة، وإتباع الطرق الضارة لإنقاص الوزن.(Archimi.A, Delgrande, 2014, P8)

وتأكد الأبحاث والدراسات المتعلقة بسلوكات المخاطرة في مرحلة المراهقة أن سلوكيات المخاطرة تشمل:

4-1. إستخدام أوتعاطي المؤثرات العقلية الشرعية وغير الشرعية (المهدئات، الكحول، التبغ، القنب المخذرات):

"يعتبر الإدمان من أعقد المشاكل التي يواجهها الفرد في مرحلة المراهقة ذلك لأن تعاطي المخذرات على أنواعها، المشروعة كالتبغ والكحول، وغير المشروعة كالحشيش والهروبين والكوكايين وغيرها، يؤدي في سن المراهقة إلى التبعية وبالتالي إلى زيادة الجرعات إلى حد الإسراف مما يحدث تسمما يوقع في الأمراض الخطرة وقد يؤدي إلى الوفاة، وينعكس على التطور والتكيف الإجتماعي. وإستخدام هذه السموم من قبل المراهقين ينتج عن تدخل عوامل خطر متعددة كاضطرابات النمو لدى المراهق (مشكلات الشخصية والمزاج)، والإختلالات العائلية وصعوبات التكيف الإجتماعي والمدرسي والتي بإمكانها أن تساهم فيه بنسب متغيرة".(شاهين، 2001، ص5). وقد بينت نتائج دراسة جانت برودباك (2006) Jeannette Brodbeck أن المراهقين الأكثر إدمانا يعانون من ضغوط ومعيقات نفسية وإجتماعية، حيث كانوا أكثر تأثرا على المستوى النفس–مرضي، وشهدوا أحداثا مؤلمة، وكانوا أكثر بحثا عن اللذة، ويميلون إلى الخطر (شخصية تركز على البحث عن اللذة، وتميل للخطر). وأن نجاح المراهقين في خفض وتخفيف سلوك الخطر خاصة سلوك الإدمان يرتبط بتجنب المواقف الإجتماعية الضاغطة والمجهدة، والإهتمام بإتباع نظام غذائي صحي، وممارسة الرياضة والنوم الكافي، كما أن المراهقين الذين خففوا من سلوك الإدمان كانوا أقل ميلا للخطر، وأقل بحثا عن اللذة مقارنة مع الذين حافظوا على سلوكهم المنحرف والذين كانوا أكثر لذة وأكثر إنفتاحا على المخاطر.

4-2. السلوكيات الجنسية الخطرة:

يقصد بالسلوكات الجنسية الخطرة إقامة علاقات جنسية دون واقي وخارج الإطار القانوني والشرعي(الزواج)، ووجود العديد من الشركاء الجنسيين أوالإختلاط الجنسي(4 شركاء أوأكثر)، الحمل المبكر (تاريخ الحمل)، ممارسة الجنس في سن مبكر(قبل سن 15سنة)، وتنشأ المخاطر الجنسية عن غياب الثقافة الجنسية السليمة حيث يلجأ المراهقون إلى إقامة علاقات غرامية قد تؤدي إلى علاقات جنسية غالبا ما ينتج عنها مشكلات جنسية. وبينت نتائج دراسة جانت برودباك (2005) Jeannette Brodbeck أن العوامل التي تؤدي لظهور السلوك الجنسي الخطير هي إنخفاض الدافع لدى الأشخاص لحماية أنفسهم من فيروس السيدا، بالإضافة للإستهلاك الكبير للمؤثرات العقلية والذي يعتبر عامل يساعد على ظهور السلوكات الأخرى، ومن النتائج السلبية لهذه السلوكات: الحمل غير المرغوب فيه، الإلتهابات الجنسية المعدية، الإصابة بالأمراض التي تنتقل عبر الإتصال الجنسي

كالإيدز. كما أكدت دراسة جون كارل (2006) Suris Joan-Carles أن المخاطر الجنسية أكثر شيوعا لدى الذكور منه لدى الإناث الذين يمتازون بالهشاشة.

4-3. السلوكات العنيفة والجنوح:

وتشير معظم الدراسات المتعلقة بالهشاشة وسلوكات المخاطرة لدى المراهقين أن السلوكات العنيفة من بين أكثر السلوكات المخاطرة المنتشرة لدى المراهقين المعرضين للخطر وتتمثل في: مهاجمة الآخرين، الضرب، التهديد، الإبتزاز ،سرقة ممتلكات الآخرين (حقيبة أوهاتف نقال...)، تخريب أشياء الآخرين، تدمير الأشياء وحرقها، حمل الأسلحة وإستخدامها أثناء الشجار، وقد بينت دراسة جانت برودباك (2005) Jeannette Brodbeck أن تبني سلوكات العنف والسرقة وإستمرارها يرتبط بخصائص الشخصية حيث أن الأشخاص الذين قاموا بأعمال السرقة والعنف وحافظوا عليها بعد سنتين، كانوا أكثر بحثا عن اللذة وأكثر ميلا للمخاطر، وأكدت دراسة جون كارل سوريز (2002) Joan-Carles Suris أن الجريمة أكثر إنتشارا لدى الذكور منه لدى الإناث الذين يمتازون بالهشاشة.

4-4. محاولات الإنتحار:

وهو الشكل الأكثر إنتشارا لإيذاء الذات، وغالبا ما يحدث لدى المراهقين المكتئبين لأن الإكتئاب والشعور بالذنب وبالعجز والضعف يقود إلى أفكار إنتحارية للهرب من موقف يائس وإنهاء الضيق والشعور بالتوتر وإسقاط الغضب الذي يجب أن يوجهوه إلى الأخرين على ذواتهم، كما أن المراهقين الذين يلحقون الأذى بأنفسهم هم غالبا شديدي النقد لأنفسهم، أو يقومون بذلك من أجل الحصول على الإنتباه والحب والشفقة أو الإنتقام كما أن الإنتحار هو وسيلة للهرب وعدم مواجهة الناس الذين هم سبب للألم، وكما يقترفون جريمة الإنتحار بعد الفشل في المدرسة أو بسبب موت أحد الوالدين أوصديق أو الطلاق أو إستمرار الصراع في العائلة أو الفقر أو ضعف العلاقة مع الأصدقاء، وإضطراب الهوية الجنسية ويميلون لإلحاق الأذى بأنفسهم بالقفز من مكان مرتفع أو يمرون بسرعة أمام السيارات أو يقودون السيارة بسرعة جنونية أو يبتلعون بعض السموم(شيفر وملمان، 2006، ص119، 124) وأثبتت دراسة جون كارل سوريز (2006) Joan-Carles Suris أن محاولات الإنتحار هي أكثر إنتشارا لدى الإناث اللواتي يتميزن بالهشاشة المرتفعة.

4-5. إضطرابات السلوك الغذائي:

إن مشكلات السلوك الغذائي التي تظهر لدى المراهق تتمثل في الأكل الكثير والصعوبة في التوقف مما يؤدي إلى البدانة، أو التقيئ اليومي، أو إتباع طرق وإستراتجيات ضارة لإنقاص الوزن.

وعادات الوالدين لها تأثير كبير في إكتساب سلوك الإفراط في الأكل حيث يتعلم الأبناء هذا السوك عن طريق تقليد وتشجيع الوالدين، كما أن الإكثار من الأكل لدى بعض الأشخاص يعتبر مصدرا للرضا والراحة النفسية. أما قلة الأكل فهي أقل شيوعا وتسمى بعدم الرغبة للطعام أو فقدان الشهية Anorexia وهي مشكلة خطيرة قد تؤدي إلى الإقلال من الأكل إلى درجة الموت جوعا، ومن أسبابها الرغبة المجنونة في أن يصبح الشخص نحيفا حيث أن نسبة الإناث اللواتي يقمن بهذه العملية أكثر بكثير من الذكور. (شيفر وملمان، 2006، ص 220، 226)، كما أن المستوى الإقتصادي والإجتماعي المرتفع دور كبير في ظهور مشكلات السلوك الغذائي لدى المراهقين وهذا ما أكدته دراسة أرشمي وآخرونArchimi et al 2014 .

4-6. السلوك العدواني في المدرسة:

ويظهر من خلال الضرب أو السرقة أو التهديد أو التخويف أو الإبتزاز، أو التحرش الجنسي، أو المضايقة والسب والشتم، أو تخريب أعمال الزملاء داخل الفصل الدراسي أو المدرسة. "والسلوك العدواني يمكن أن يكون نتيجة لظاهرة الرفض الإجتماعي من طرف الزملاء مما يدفع المراهق المنبوذ إلى إرتكاب إعتداءات على زملائه كالكلام البذيء، أو تحطيم أغراضهم، أو ضربهم أو الإيقاع بهم رغبة منه في الإنتقام، وقد يكون السلوك العدواني لدى المراهق من دافع الحصول على الشهرة والشعبية بين زملائه، فالكثير منهم يبدون سلوكا عدوانيا إزاء المدرسين لحب الظهور أمام زملائه بمظهر الشجاعة والقوة وخاصة أمام الجنس الآخر"(مصباح، 2003، ص232). أو قد يرجع إلى شخصية المراهق وحاجته إلى الشعور بأنه أكثر قوة وتحكما في الآخرين بالإضافة إلى أنه قد يكون شخص مندفع ومتهور بدرجة كبيرة.

4-7. التسرب المدرسي:

قد يكون الرسوب المدرسي عامل مخاطرة يؤدي إلى الإدمان والإنحراف وفي نفس الوقت يمثل سلوك مخاطرة ناتج عن عامل آخر كإنخفاض المستوى الإقتصادي والإجتماعي للأسرة وغيرها من المشكلات الإجتماعية كالطلاق والتفكك الأسري وتعقيدات الحياة العامة بالإضافة إلى المشكلات الأكاديمية. وتتعدد الأسباب المدرسية التي تؤسس لمشكلة التسرب المدرسي، وهي تكمن في التغيب عن المدرسة، ومشاكل النظم المدرسية، والمشاكل المهنية، ويشكل الفشل الدراسي بداية الطريق للطالب نحو التسرب و الذي يمهد الطرق للجنوح و الإنحراف.

لذا فإن الكثير من الباحثين إعتبروا التسرب المدرسي سلوك مخاطرة و لقد أستخدم مفهوم الطلبة المعرضين للخطر التسرب المدرسي حديثا بلفظ (في خطر) عند الحديث عن هؤلاء الطلبة الذين لديهم إحتمالية التسرب من المدرسة قبل نهاية المرحلة الثانوية، وذلك لأن تركهم المدرسة والخروج منها دون إمتلاكهم المهارات الكافية لمواجهة الحياة كفيل بتعريض حياتهم ومستقبلهم للخطر.(الناصر، 2014، ص6)

ويذكر عبد الله السهو الناصر(2014) خصائص الطالب المعرض لخطر الفشل والتسرب المدرسي وهي كالآتي:

- لديه تاريخ في الفشل الدراسي.
- أكبر عمرا من أقرانه في الصف بسبب الرسوب.
- لديه فرص محدودة للنجاح والتخرج من المدرسة.
- لديه مفهوم واضح عن ذاته بوصفه طالبا متدني التحصيل.
- شعوره بأنه فاشل.
- يكره الدراسة.
- عدم إستمتاعه بوجوده داخل المدرسة، وأن شعوره يكون أفضل خارج المدرسة.
- يشعر بالغربة وعدم الأمان داخل المدرسة.
- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- ضعف قدرته عن الإنضباط الذاتي.
- يفتقر إلى المهارات والعادات الدراسية المناسبة.
- يتصرف بأسلوب فوضوي أثناء الحصص.
- تكرار غيابه عن الدوام المدرسي.
- يدخل في صراع ومشكلات مع أكثر من معلم.
- يشعر بضغوط متعددة متعلقة بوضع الأسرة.

إن ظهور مثل هذه السلوكات لدى المراهق و تجاهلها من طرف الأسرة و المحيط اللذان تقع عليهما مسؤولية العناية بهم ليصبحوا راشدين أكفاء، يمكن أن يؤدي إلى تكرارها و إستمراريتها و تراكمها، مما يؤثر على صحتهم الجسدية بالدرجة الأولى خاصة في حالة الإدمان و الممارسات الجنسية الخطرة و العنف والقيادة المتهورة والتي يمكن أن تخلف لديهم أمراض و إعاقات خطيرة

ومزمنة، كما يأثر على صحتهم النفسية والعقلية التي تؤثر على سلبا حياتهم ومستقبله و تقودهم إلى المجهول ويمكن تؤدي بهم إلى حتى إلى الموت، لذا يجب على الأطراف المعنية التدخل من أجل وقاية المراهقين من هذه السلوكات قبل حدوثها وتفعيل عوامل الحماية المتوفرة لديم حتى يتمكنوا من مواجه التهديدات والمؤثرات السلبة المحيطة، ومساعدة المراهقين الضحايا وذلك من خلال التقليل من أثار هذه المخاطر عليهم ومساعدتهم على الخروج من دائرة الهشاشة، و لكن قبل هذا لابد من معرفة عوامل الحماية التي يمكن الإعتماد عليها و إستثمارها و تفعيلها للوقاية و هذا ما سنتطرق إليه في العنصر التالي.

5. عوامل الحماية:

إلى جانب تسليط الضوء على عوامل الهشاشة، سيكون من المفيد عرض عوامل الحماية لدى المراهق والتي لها أهمية كبيرة في الوقاية من السلوكات الخطرة. ويعرف برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili عوامل الحماية بأنها: "عنصر خاص بالشباب أوبمحيطهم قادر على التقليل من إحتمال حدوث السلوك الخطير على الصحة. وعوامل الحماية تقلل من الهشاشة وتزيد من المرونة والجلد، وتشكل نوعا من العزل بين عوامل الخطر وسلوكات المخاطرة ونتائجها السلبية."

فعوامل الحماية تتمثل في خصائص الأفراد ومحيطهم و الأحداث التي تخفض إحتمال الإضطرابات النفسية و السلوكية وتمنحهم القدرة على مقاومة الخطورة، كما أنها قادرة على التخفيف من آثار الردود العكسية.

وتقسم عوامل الحماية حسب الباحثين أيضا إلى عدة مجموعات: الإستعداد الفردي والحالة الاجتماعية الأولية، العوامل الفردية، العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل الإجتماعية.

حيث يشير وآخرون Béraud et al(2002, p 72) إلى أن الدراسات القليلة التي تمت على المراهقين المعرضين للخطر بينت بعض العوامل الوقائية منها:

- مستوى عالي من الذكاء.
- القدرة على حل المشكلات.
- المهارات الإجتماعية.
- تقدير الذات الإيجابي.
- الدعم المناسب من طرف المحيط الأسري.
- تنظيم مرن للعواطف.

- الآثار الإيجابية للعلاقات الأسرية الجيدة.
- تصورات عالية للمهارات المدرسية.

في حين ذكر برنارد Bernhard (p 07,2006) عوامل الحمية التالية:

- الحالة العاطفية الجيدة.
- العلاقات الجيدة مع الوالدين.
- النتائج المدرسية الجيدة.
- العلاقات الجيدة مع المدرسة، والمناخ المدرسي الجيد.
- علاقات إجتماعية توفر الرعاية والدعم والمساندة.
- تطوير مهارات الإتصال.
- القدرة على إدارة المشاعر.
- وضع خطط واقعية والثقة بالنفس.
- القدرة على التعامل مع التوتر بشكل فعال وإدارة المشاعر.

و يقترح جارمزي و ماستن Garmzy & Masten تجميعها ضمن 3 محاور:

- **عوامل حماية فردية:**

- طبع حانون، هادئ، متأدب.
- معامل ذكاء عالي- مستوى جيد من المهارات المعرفية.
- الشعور بالفاعلية الذاتية و تقدير الذات.
- مهارات إجتماعية.
- الشعور بالتقبل.
- مكان تحكم وأمن.
- حس فكاهي.
- جمال و إستعداد لجذب الآخر.

- عوامل عائلية:

- آباء راعون و عطوفين.
- علاقات جيدة أباء-أبناء.
- توافق و إنسجام الوالدين.

- العوامل الخارجية:
  - شبكة دعم إجتماعي.
  - تجارب نجاح(دراسة، مهنة ...)(زروق،2010، ص 45)

في حين يصنف سرولنيك Cyrulnik هذه العوامل من عوامل ذاتية كالطبع الطبع الذي يطور بفضل التفاعلات المبكرة و بالإلتقاء بأوصياء نمو الذين يمثلون دعما إجتماعيا، ومهارات التحكم بالإضافة إلى الفكاهة تقدير الذات و الثقة بالنفس، ويضيف التسامي الإثار والتدين، ثم يضيف العوامل المحيطة ويتكلم عن أوصياء الجلد و هم الأشخاص الذين يطور الطفل معهم روابط إيجابية، والبعض أمكنهم إيجاد ذلك لدى أشخاص آخرين(العائلة الجيران، المدرسة) فإذا إرتبط الطفل مع الشخص الذي يثق فيه يمكنه إستئناف النمو السليم دون نسيان أن الإنتماء للجماعات و إندماج الناجح يمكن أن يشكل عامل حماية، وأكد أن هذه العلاقات هي صورة من صور الإرتباط الخاصة بالطفولة، وأن الفرد لا يستطيع الخروج من أي صدمة إلا من خلال علاقته بالآخر، و أخيرا يتطرق إلى العوامل ذات الترتيب العائلي كعنصر أساسي في الحماية.(شرشاري،2012، ص21)

من خلال ما تم عرضه نجد أن معظم عوامل الحماية خاصة الشخصية والمحيطة منها الشعور بالأمن الداخلي كالمزاج وتقدير الذات والمساندة والقدرة على الإندماج وبناء علاقات إيجابية وغيرها ترتبط بالعلاقات الأسرية خاصة العلاقات المبكرة لحياة الطفل، وهذا يؤكد على أهميتها في بناء الهشاشة و الجلد لدى الأفراد بصفة عامة والمراهقين بصفة خاصة لذا سنحاول فيما بعد أن نتطرق إلى دورها في ذلك بالتفصيل في العنصر الأخير من هذا الفصل.

و قبل ذلك سنتطرق إلى طرق الوقاية من المخاطر لدى المراهقين و آليات تفعيل عوامل الحماية المذكورة سابقا.

6. وقاية المراهقين المعرضين للخطر.

من الصعب أن نمنع تعرض المراهق لضغوط الحياة ومشكلاتها لكن يمكن وقايته وتدريبه على مقاومة الضغوط والمشكلات ومواجهة تحديات الحياة، ويشير برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili إلى أن الوقاية تهدف إلى منع إكتساب سلوكات المخاطرة (وقاية أولية)، أو التخفيف من آثارها السلبية (وقاية ثانوية)، وهناك وقاية شاملة موجهة لجميع الأفراد دون التمييز بين درجات الخطر والتهديد، ووقاية إنتقائية موجهة إلى فئات معروفة بالهشاشة كالشباب المقيمين

في السجون، وأطفال الأباء المدمنين على المخذرات. وتعتمد فعالية الوقاية في المقام الأول على معرفه العوامل التي تسهم في هشاشة الفئات المعنية، ويرى ان الوقاية الفعالة تطبق استراتيجيتين: من جهة الحد من عوامل الخطر والهشاشة لدى المراهقين؛ ومن ناحية أخرى تعزيز عوامل الحماية التي تجعل المراهقين أكثر مقاومه للتطور المشكلات ('المرونة أوالجلد').

وتوصل برنارد ميلي(2006) Bernhard Meili في دراسته إلى نتيجة مفادها أن بعض العوامل مرتبطة بأكثر من سلوك مخاطرة ولها أهمية كبيرة في الوقاية، وهذا يعني ان كل المخاطر لا تتطلب دائما برنامج وقائي فردي إنتقائي، ولكن منهج متكامل أكثر نجاحا وأكثر فعاليه وأقل التكلفة، كما أنه لا يمكن تغيير جميع العوامل الخطرة أو الوقائية. وفي حاله المراهقين ذوي الهشاشة ستركز الوقاية على العوامل القابلة للتصحيح والتعديل التي يمكن أن تؤثر في الوقت نفسه على العديد من السلوكيات غير المرغوب فيها، وتسمى بعوامل الخطر الرئيسية.

وتشمل عوامل الخطر القابلة للتعديل من حيث المبدأ ما يلي:

- تأثير مشاكل الشباب من نفس العمر(الأقران).
- العلاقة السيئة مع الوالدين.
- النتائج المدرسية السيئة.
- الإكتساب المبكر لسلوك الخطر.
- ضعف المهارات المعرفية والعاطفية.

من جانب الحماية، تجدر الإشارة إلى العوامل التالية:

- الحالة العاطفية الجيدة.
- المهارات المعرفية الجيدة.
- العلاقات الجيدة مع الوالدين.
- النتائج المدرسية الجيدة.
- العلاقات الجيدة مع المدرسة، والمناخ المدرسي الجيد.

وتوصل سوريز جون كارل(2006) Suris Joan-Carles في دراسته إلى أنه بالرغم من أن المراهقين الهش يستفيدون جميعهم من إتباع منهج شامل يستند على أسس شخصية وأسرية ومدرسية واجتماعية، لكن الفتيات الهشات يستفدن من منهج على المستوى الشخصي (تحسين

الصحة النفسية) في حين يستفيد الذكور ذوي الهشاشة أساسا من التدخلات على المستوى الاجتماعي والمدرسي (تحسين الارتباط مع المدرسة).

و يؤكد الباحثين أن وقاية المراهقين تبدأ منذ مرحلة الطفولة لأن معظم العادات السلبية تنمو في هذه المرحلة لذا يجب تصميم البرامج الوقائية التي تحمي الطفل منذ البداية لأن تأجيلها يؤدي إلى نمو مشكلات سلوكية و نفسية يصعب علاجها بإستخدام البرامج التدخلية، فالعديد من معلمي المرحلة الثانوية مثلا يستخدمون برامج علاج ظاهرة التدخين دون جدوى (رفعت، 2014، ص13) ويشير رفعت محمود (2014) إلى أنه يمكن تطوير قدرة الطفل على مقاومة متغيرات الحياة من خلال تزويده بالأدوات التي تمكنه من الإستجابة لتحديات المراهقة، والطفل المقاوم لديه القدرة على حل المشكلات وإتخاذ القرارات، ويكون على درجة عالية من الوعي بنقاط ضعفه وقوته ويستطيع أن يطور مهارات فعالة مع أقرانه ومع البالغين وهناك العديد من العوامل الوقائية التي تساهم في تشكيل شخصية الطفل المقاوم، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الكفاءة الإجتماعية.
- مهارات حل المشكلات.
- الإستقلالية.
- الرعاية والتدعيم الأسري.
- التوقعات المرتفعة من الطفل.
- زيادة المشاركة الوجدانية والذهنية للطفل.
- الثقة في النفس.
- مواجهة الضغوط.
- التحكم في النتائج المترتبة عن القرارات التي يتخذها.

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك عدة طرق للوقاية المراهقين المعرضين للخطر منها طرق تدخل أولية وتكون خلال مرحلة الطفولة ولها دور كبير في منع جنوح الطفل وإنحرافه في نهاية هذه المرحلة وبداية المراهقة، وأخرى بعدية موجهة للفئات التي تعاني من ظهور الإضطرابات والمشكلات المختلفة، وكذلك يمكننا القول أن الوقاية الأولية للمراهقين تعتمد على بالدرجة الأولى تفعيل عوامل الحماية الأولية ولعل أهمها كما أكد بعض الباحثين هي العلاقات مع الآخرين خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، والمساندة الإجتماعية، لأن كل التفاعلات ماهي إلا إستمرارية للإرتباطات المبكرة،

ولها تأثير كبير في نمو عوامل الحماية الأخرى، و في العنصر التالي سوف نحاول أن نوضح كيف يمكن لهذه العلاقات المساهمة في بناء سيرورة الجلد و التأسيس للهشاشة .

7. نمط التعلق ودوره في بناء الجلد والهشاشة:

بناء الجلد يتم من خلال تظافر مجموعة من عوامل الحماية، ويرى سيرولنيك B.cyrulnik بأن الجلد يبنى من خلال العلاقة مع الآخر وبالضبط العلاقة الأولية طفل–أم التي تضفي للفرد الأمان العاطفي، ويرى أن التعلق الآمن هو عامل مساعد على بناء الجلد أكثر من الأنماط الأخرى للتعلق، وهذا يجعلنا نعود إلى نظرية التعلق لبولبي Bowlby والتي أسهمت كثيرا في ظهور الجلد، كما أن هناك عدة باحثين إعتبروا أن الخبرات الأولية في السنوات الثلاثة الأولى تنتج نمط تعلق محدد من خلال التفاعل مع الوالدين، والتي بدورها تؤثر على صيرورة الجلد، وهذا ما كان واضحا في أعمال فوناجي Fonagy وآخرون سنة 1994 بربط الجلد مع نمط التعلق الآمن وأكدوا على دوره الكبير في التوافق النفسي اللاحق للطفل وأنه يمثل أرضية أساسية للجلد.(زورق ، 2010، ص32)، وترى كريسلر (2000) Kreisler في تعريفها لمفهوم الجلد أنه يجب البحث عن جذوره في العلاقة المبكرة بين الأم وطفلها خاصة من خلال الإستناد.(شرشاري، 2012، ص34)، كما كما إقترح ديلاج Delage مفهوم الغلاف النفسي، بمعنى أنه في كل مرة يواجه فيها الفرد وضعية صعبة ينشط نظام التعلق الذي تشكل في بداية النمو.(طالب، 2014، ص98).

كما تعد نظرية التعلق مرجعية هامة لتفسير هشاشة بعض الأفراد الذين يعيشون صعوبات تكيف، فصلات التعلق من السمات المركزية التي تحدد العلاقات الفردية وكذا النمو الإجتماعي، وأي خلل على صعيد هذه الصلات يؤدي إلى إرتفاع درجة الهشاشة، ولقد بينت الدراسات أن فقدان أحد الوالدين خلال مرحلة الطفولة، يؤدي إلى إرتفاع درجة الهشاشة للإكتئاب والإنتحار، كما أن الإنفصال وعدم الإستقرار الأسري يؤدي إلى خطر الإنتحار لدى المراهقين، فنظرية التعلق تظهر أن نوعية العلاقة الأبوية تبشر بنوعية العلاقة مع الأقران في المستقبل، وبالتالي فعدم القدرة على تكوين صلات عاطفية مستقرة تغمرها الحماية بسبب وضعية عائلية مضطربة، يجعل الفرد في وضع هش منعدم الحماية، ويخلق له صعوبات لا تسمح بتطوير علاقات حميمية في سن الرشد.

فتجارب الإنفصال والنبذ تضع الفرد في وضعية منعدمة الحماية، تجعله يشك في قيمته الذاتية، كما أن عدم القدرة على الإحساس بالإرتباط الحميم بالآخرين يخلق جملة من الشكوك إزاء معنى

الحياة، وهذا ما يؤدي إلى إرتفاع الهشاشة للإكتئاب، ويرى براون(1985) Brown أن غياب التبادلات المهمة على الصعيد العاطفي للأباء، يؤثر عل الإحساس بتقدير الذات، حيث أن الحرمان يؤدي إلى فتور في الحياة الإنفعالية، وهوما نجده كسمة لدى الأفراد الذين يعانون من إضطرابات الشخصية والسلوكات الإندفاعية، كما ترتبط علاقات التعلق بتقوية أوإضعاف القدرة على التكيف.(بوسنة، 2008، ص69)

خلاصة :

انطلاقا مما تم عرضه يمكننا القول ان المراهق الهش هو المراهق الأكثر عرضة لعوامل الخطر والأكثر تبنيا لسلوكات المخاطرة. وعوامل الخطر لدى المراهق عديدة فقد تكون فردية (كسمات الشخصية والمزاج وأحداث الحياة والأمراض النفسية)، وبيئية (أسرية وإجتماعية ومدرسية)، ولكن هناك عوامل خطر رئيسية ترتبط بأكثر من سلوك مخاطرة واحد ولها أهمية كبيرة في الوقاية لأنها قابلة للتعديل منها: العلاقة السيئة مع الوالدين، تأثير الأقران، العلاقة السيئة بالمدرسة والمناخ المدرسي غير الملائم، النتائج المدرسية السيئة، وضعف المهارات المعرفية والعاطفية. أما سلوكات المخاطرة المنتشرة وفقا للدراسات الأجنبية بين المراهقين فهي: الإدمان، محاولات الإنتحار، إضطربات السلوك الغذائي، السلوك العدواني في المدرسة، التسرب المدرسي، وإنتشار هذه السلوكات يتزايد وفقا لدرجة الهشاشة. كما أن درجة الهشاشة ترتفع بتجمع وديمومة عوامل الخطر من جهة وغياب أو عدم توظيف عوامل الحماية من جهة أخرى، أي أن الهشاشة هي فقدان التوازن بين عوامل الخطر وعوامل الحماية والتي لها دور كبير في التقليل من الهشاشة وزيادة المرونة أو الجلد.

ورغم غياب دراسات خاصة بالبيئة المحلية–في حدود علم الباحثة– الا انه يمكن ملاحظة سلوكات الخطر السابقة الذكر لدى مراهقينا، فالسلوك العدواني، التسرب المدرسي، ادمان المخدرات في تزايد ملحوظ في السنوات الأخيرة ففي تقرير قدمه المجلس الوطني الإقتصادي "كناس" أشار إلى مجموعة من الإحصائيات حول إنتشار ظاهرة العنف في الجزائر أن 2002 حوالي 12645 قاصر تورط في جنح و جرائم مختلفة في حدتها كالسرقة والضرب والجرح العمدي و إستهلاك المخذرات و تعدي على الأملاك العامة و تشكيل جماعة أشرار، ومن مجموع الجانحين فإن حوالي 42% منهم من فئة المراهقين تتراوح أعمارهم بين 13–16 سنة، ومما يلفت الإنتباه فإن هذه الفئة الأولى من المراهقين تتوافق مع مرحلة التعليم الثانوي، والشريحة الثانية مع مرحلة التعليم المتوسط، و عليه فإن

مجموعة معتبرة من هؤلاء المراهقين المتورطين في الجنح تتوافق مع أعمار المتمدرسين، أي أنها متمدرسة أومن المفترض أن تكون كذلك.(بن صافي،2019، ص12)

مما يفرض علينا كإخصائين ضرورة إحتواء ومساعدة هذه الفئة خاصة فئة المتمدرسين الذين لازالت أمامهم فرصة لإتمام دراستهم والنجاح فيها ومن ثم التوجه للحياة العملية، وذلك من خلال التكفل بهم و مرافقتم بإستخدام كل طرق الوقاية المتاحة سواء عن طريق الإرشاد أو العلاج وغيرها و هذا ما سنتناوله في الفصل التالي.

الفصل الرابع

4

التوافق الدراسي والحاجات الإرشادية لدى المراهق.

تمهيد

1. الحاجات و علاقتها بالتوافق و سوء التوافق.
2. حاجات المراهق.
3. التوافق وسوء التوافق المدرسي.

3-1. مفهوم التوافق المدرسي ومظاهره.

3-2. مفهوم سوء التوافق المدرسي ومظاهره.

3-3. عوامل التوافق وسوء التوافق المدرسي.

3-4. مشكلات سوء التوافق المدرسي لدى المراهق.

4. الحاجات الإرشادية.

4-1. مفهوم الحاجات الإرشادية.

4-2. الحاجات الإرشادية لدى المراهق.

خلاصة.

تمهيد:

يعتمد توافق المراهق مع نفسه ومع بيئته على إشباع وتلبية حاجاته الأساسية، و عدم إشباع هذه الحاجات خاصة النفسية منها يؤدي إلى إختلال التوازن النفسي و ظهور العديد من المشكلات التي تحول دون توافقه مع نفسه و مع بيئته ، حيث يظهر المراهقون حيث يظهر المراهقون في المرحلة الثانوية العديد من المشكلات النفسية والإجتماعية والتعليمية التي تعتبر مؤشرا واضحا لسوء توافقهم و وجود خلل في إشباع حاجاتهم، وتؤكد على حاجتهم الماسة إلى خدمات الدعم والإرشاد النفسي و هذا إنطلاقا من تحديد حاجاتهم الإرشادية، و هذا ما سنتناوله بالتفصيل في هذا الفصل.

1. الحاجات و علاقتها بالتوافق و سوء التوافق:

حاجات الإنسان كثيرة منها حاجات عضوية بيولوجية كالحاجة للطعام والماء والجنس و أخرى غير عضوية نفسية و إجتماعية كالحاجة للأمن والإنجاز والحاجة للإنتماء و تقدير الآخرين. و يعرف أحمد أوزي (2003، ص143) الحاجة بأنها: "عبارة عن حالة نفسية–جسمية يحس خلالها الشخص بنقص في أحد جوانبه النفسية والجسمية بشكل مؤثر يدفعه إلى البحث عن تحقيق هذا النقص و إشباعه لإعادة التوازن و تحقيق التكيف"، بمعنى أن الحاجة هي الشعور بالنقص أوالإفتقار إلى شيء مفيد و أساسي، و هذا ما يسبب إختلال التوازن لدى الفرد و شعوره بالتوتر والقلق والذي يدفعه للوصول لسد هذا الإفتقار من خلال التفاعل مع البيئة.

فإذا ما تحقق الإشباع يزول التوتر والقلق ويشعر الفرد بالرضا والإرتياح و يعود إلى حالة التوازن، و إذا لم يتحقق الإشباع بالقدر المناسب فإن الفرد يشعر بالحرمان و عدم الرضا والسعادة و تظهر لديه العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية. ويشير عزت حجازي إلى أن: "عدم إشباع الحاجات أو عدم كفاية إشباعها يترتب عليه توترات عضوية أو نفسية أو إجتماعية أو كلها معا" (شتا، 2006، ص61)، كما يشير "الهابط" إلى أن عجز الفرد عن تحقيق دوافعه و إشباع حاجاته نظرا لضغوط إجتماعية أوالعجز عن التنسيق بين هذه الدوافع أو إشباعها بشكل يتنافى مع القيم الإجتماعية يؤدي إلى سوء التوافق و تعرض الفرد لإضطرابات نفسية" (عبد المجيد، 2016، ص91). و عليه فإن تحقيق الإنسان لحاجاته بطرق مباشرة او غير مباشرة يؤدي إلى التوافق و عدم إشباعها يؤدي إلى سوء التوافق.

ويعرف التوافق بأنه:" الحالة التي يصل إليها العضو بعد التحرر من توتر الحاجة والشعور بالإرتياح بعد تحقيق هدف"(الخالدي والعلمي، 2009، ص15). و يرى حافظ بطرس (2008، ص112) أن مفهوم التوافق يشير إلى:" وجود علاقات منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الإنسان و تلبية معظم مطالبه البيولوجية والإجتماعية". و يعرف كذلك بأنه "حالة تتحقق فيها حاجات الفرد من ناحية ومطالب البيئة من ناحية أخرى"(المرواني، 2009، ص82). إنطلاقا من هنا فان سوء التوافق يعرف بأنه: "عجز الفرد عن إشباع حاجاته بطريقة ترضيه و ترضي الآخرين"(سيد علي،2009 ، ص73)، أي عجز الفرد عن التوافق مع نفسه و إشباع حاجاته في إطار ما يقره المجتمع والبيئة المحيطة و فشله في مواجهة مشكلاته اليومية الأسرية والمدرسية والمهنية.

و كما سبق و أن ذكرنا أن حاجات الإنسان كثيرة و متعددة و قد كشفت الأبحاث في علم النفس عن إرتباط هذه الحاجات فيما بينها بكيفية مستمرة و معقدة طيلة حياة الإنسان، و أن هذه الحاجات تتطور و تتغير تبعا للمرحلة العمرية التي يمر بها، حيث أن لكل مرحلة حاجاتها الخاصة و كل مرحلة تتطلب توافقات جديدة و هكذا تمضي حياة الإنسان في مجموعة من التوافقات.

و هذا ما أكده هافجهرست سنة 1903 بإدخاله مفهوم مطالب النموالى علم النفس، والتي تعرف على انها مدى تحقيق الفرد لحاجاته و إشباعه لرغاباته وفقا لمستويات نضجه و مرحلة نموه. أي يقصد بها تلك الحاجات والمستويات التي يجب على الفرد أن يحققها أو يصل إليها خلال مراحل نموه المختلفة، وقد تكون هذه المتطلبات جسمية، عقلية، نفسية و إجتماعية. وكل مرحلة من مراحل النمو لها مجموعة من مطالب النموالخاصة بها، و بتلبية هذه المطالب والحاجات يحقق الفرد الرضا والشعور بالإرتياح والسعادة، كما يسهل عليه تحقيق مطالب النمو في نفس المرحلة وفي المراحل التالية، في حين أن عدم إشباع هذه المطالب يؤدي بالفرد للشعور بالتوتر والتعاسة كما يصعب عليه تحقيق مطالب النمو في نفس المرحلة و في المراحل التالية (عوض، 1999، ص 56).

بمعنى أن توافق الفرد في مختلف المجالات الحياة و تمتعه بالصحة النفسية والنموالسوي لشخصيته يتوقف على مدى إشباع هذه الحاجات خلال المراحل العمرية المختلفة، وهذه المراحل مرتبطة فيما بينها فكل مرحلة تؤثر في المرحلة التي تليها. أي أن حاجات الفرد في مرحلة المراهقة لا تنفصل عن حاجاته في مرحلة الطفولة، إذ ما تخلفه الطفولة من أثار يؤثر بوضوح في المراهقة. و

قبل التطرق للحاجات الإرشادية للمراهق سنعرض أهم حاجات المراهق و تأثيرها على توافقه الدراسي والمشكلات الدراسية الناجمة عن عدم إشباعها.

2. حاجات المراهق:

تعتبر مرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة الإنسان فهي المرحلة التي يتحدد فيها شكل الشخصية بصفة نهائية و يمكننا تعريف المراهقة بأنها: فترة أو مرحلة من النمو تفصل الطفولة عن الرشد، وتصبح المراهقة أكثر وضوحا عند البلوغ وتحدث فيها مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والمعرفية والإجتماعية سريعة، حيث " تبدأ المراهقة من 12-13 سنة و تنتهي عند سن 18-20 هذه التحديدات غير دقيقة لأن ظهور المراهقة و مدتها يختلفان حسب الجنس والظروف الجغرافية والعوامل الإقتصادية والإجتماعية"(شرادي،2006، ص233).

و تعرف مرحلة المراهقة كذلك من خلال علامات النمو النفسي والإجتماعي والمعرفي فهي مرحلة تشكيل الهوية و مرحلة الإستقلالية و تأكيد الذات، و مرحلة الإنتقال إلى الإهتمام بالعلاقات الإجتماعية والميل للجنس الآخر، و مرحلة نموالقدرات العقلية كالقدرة على التفكير المنطقي والتجريد والتخيل، كما يعرف المراهق بالقدرة على إتخاذ القرارات المتعلقة بالإختيار المدرسي والمهني.

و في هذه المرحلة تظهر لدى المراهق العديد من الحاجات، ويساعد فهمنا لهذه الحاجات و طرق إشباعها والمشكلات التي تنجم عن عدم إشباعها في تفسير سلوكه، كما يمكننا من مساعدته للوصول إلى تحقيق أكبر مستوى ممكن من التوافق والصحة النفسية وتتمثل حاجات المراهق عموما فيها يلي:

2-1. **الحاجات النفسية الإجتماعية:** بالاضافة إلى الحاجات الأولية العضوية الأساسية للمراهق كالغذاء والماء والهواء والحاجة للجنس والتي تظهر في شكل ميل المراهق للجنس الآخر و إقامة علاقات ودية والتفكير في الزواج، لدى المراهق حاجات نفسية إجتماعية و هي مجموع الحاجات غير العضوية ذات الطبيعة الإنفعالية والتي يتم إشباعها في الإطار الإجتماعي و يؤدي عدم إشباعها إلى إختلال التوازن النفسي كغيرها من الحاجات الأخرى.

و يشير مصطفى فهمي(1995، ص 24) أن المجال الذي ينشأ فيه الفرد يضع أمامه عدة مطالب و حاجات عليه أن يتكيف معها، و يطلق عليها الحاجات أوالمطالب السيكولوجية، ومعنى هذا أن صلتها بالتكوين النفسي أوثق من صلتها بالتكوين العضوي. "وتسمى بالإجتماعية لأنها تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الإجتماعية و تحت تأثير العوامل الإجتماعية و تجارب الحياة التي يمر بها الفرد و لأنها تأثر في السلوك الإجتماعي للفرد و علاقته بالأفراد الآخرين"(زيدان، 1972، ص 57). كما ترى برنقل Pringle أن الحاجات النفسية ليست معزولة عن إطارها الإجتماعي فهي تشبع أول ما تشبع في الأسرة و لهذا تسمى بالحاجات النفسية الإجتماعية (بوشلاق،2002، ص44) .

و يتفق معظم الباحثين على أن الحاجات النفسية الإجتماعية للمراهق تتمثل في:

2-1-1. الحاجة للأمن:

و يعني أن يشعر الفرد بدرجة مناسبة من الأمن النفسي والإطمئنان، وتعتبر الحاجة إلى الأمن و أمان والطمأنينة من الحاجات الأساسية للفرد منذ ميلاده وتستمر فيما بعد، حيث ترى أديث نيس Edith Neisse أن الشعور بأمن النفسي والطمأنينة مطلب يحتاج إليه الإنسان في مختلف مراحل العمر، و أن الإنسان لا يستطيع أن يمارس حياته بصورة سليمة إلا إذا كان يشعر بالإطمئنان (إسماعيل،108،2001). و يأكد عثمان فرج أنه" من بين الصفات التي ترتبط بالصحة النفسية السليمة أن يشعر الفرد بدرجة مناسبة من الأمن النفسي، و أن الفرد الذي لا يستطيع أن يشبع حاجته للأمن لا يشعر بالإستقرار والطمأنينة، و لا يستطيع أن يواجه الحياة بمشكلاتها و صعوباتها" (إسماعيل،109،2001). كما إعتبر ماسلوالحاجة إلى الأمن من الحاجات الأساسية ووضعها في الرتبة الثانية بعد الحاجات الفزيولوجية و هذا يعني أن الشخص الذي يشبع حاجته للأمن مهيأ لإشباع حاجاته الأخرى ، و أكد على ضرورة إشباعها حتى ينموالفرد نموا سليما ، و ويترتب عن عدم إشباعها وقوع الفرد ضحية للكثير من الإضطرابات النفسية.

إن الحاجة للأمن من الحاجات الأساسية في مختلف المراحل العمرية خاصة في مرحلة الطفولة و عدم إشباعها يترك أثرا بعيد المدى، حيث يحتاج الطفل طوال فترة طفولته إلى الشعور بالأمن و بأنه ينتمي إلى جماعة تحميه. و يتم إشباع هذه الحاجة عن طريق منح الطفل الأمن في العلاقات الأسرية المستقرة، لأن هذا الإطار يحقق له الأمن الذي يمنحه الثقة الضرورية للتخلص من المخاوف والعودة

إلى الإطمئنان. إن طبيعة العلاقات الأسرية التي يعيش فيها الطفل لها أهمية كبيرة في نموه النفسي، و هذا لا يخص علاقته بأبويه فقط، و إنما يمتد إلى علاقات الأبوين ببعضهما، وعلاقة الطفل بإخوته و أخواته (أوزي، 2003، ص144). فالشخصية السليمة هي وليدة التنشئة التي توفر الأمان والطمأنينة والتقبل والإشباع العاطفي القائم على الرباط العاطفي الوثيق، خاصة مع الأم والأب ثم باقي أفراد الأسرة، مما يثبت الأمان والثقة في نفس الطفل وقبوله لذاته ووفاقه معها أولا ثم مع الآخرين، ويصبح بذلك أكثر نضجا من الناحية النفسية. (مصطفى حجازي، 2004، ص 135)

والحاجة للأمن تستمر في مرحلة المراهقة حيث يحتاج المراهق دائما إلى الشعور بالأمن والإنتماء إلى الآخرين، و أنه مرغوب فيه و يحتاج إلى الشعور بأن المنزل والوالدين في عونه إذا إحتاج للعون والمساعدة. فالمراهق الذي يشعر بعدم مبالاة الوالدين به و لا يثق بهما في حل مشكلاته أوالذي يعتقد أنه لا يمكن أن يطلب منهما النصيحة فيما يتعرض له من مشكلات يتعرض للكثير من نواحي سوء التوافق الذي يؤدي إلى بعض الإنحرافات السلوكية (الزيدان، 1972، ص 169).

و يمكننا أن نقول إن درجة الأمن التي يشعر بها الفرد في طفولته و مراهقته ذات أثر كبير في توافقه و عدم توافقه في مرحلة المراهقة، والأسرة بإعتبارها الوسط الإجتماعي الأول الذي ينشأ فيه المراهق فإن العلاقات الأسرية هي السبب المباشر لتوافقه أو عدمه.

2-1-2. الحاجة للحب والتقدير الإجتماعي:

إن الحاجة للحب ذات جذور عميقة في حياة الإنسان تمتد إلى مرحلة الطفولة، فالوليد البشري طوال فترة طفولته يحتاج إلى رعاية الآخرين والإعتماد عليهم، وهذا يولد فيه الحاجة إلى إنتباه الآخرين وحبهم له. والأم هي أول شخص يحرص الطفل على الحصول على إنتباهها وتقديرها وحبها، ذلك لأنها أول إنسان يتعرف عليه وهي التي تشبع حاجاته الأولية كحاجته للطعام وغيرها من الحاجات الأخرى، وهي لا تشبع هذه الحاجات إلا إذا كانت منتبهة إليه وتحبه، وهذا يعني أن إنتباهها وحبها شيئان هامان وضروريان لإشباع حاجاته الأخرى.

وأكدت البحوث المختلفة أن حرمان الطفل من الحب يرتبط إرتباطا واضحا بزيادة أعراض القلق والمخاوف لديه، وإضطراب نومه وفقدان شهيته للطعام وضعف ثقته بنفسه وشعوره بالتعاسة، فعلاقة

الطفل بأمه عامل أساسي لصحته النفسية وإشباع حاجاته الأولية والسيكولوجية (فهمي، 1995،ص 25-27).

ويشير مصطفى فهمي (1995، ص28-29) إلى أن الحب في المراهقة يعتبر شيئا أساسيا للصحة النفسية للمراهق فهو السبيل إلى أن يشعر بالتقدير والتقبل الاجتماعي. كما أن الحب في هذه المرحلة يختلف عن صورته في الطفولة ويأخذ ثلاث مظاهر: أريد أن يحبني الآخرون، أريد أن أحب الأخرين حبا عميقا، أريد أن أحب نفسي، ذلك لأن علاقات المراهق أوسع من علاقات الطفل فهو لا يحتاج فقط لحب والديه والمهتمين به داخل الأسرة، بل يسعى إلى الحصول على حب وتقبل زملائه والآخرين من حوله، ونجاحه في الحصول على حبهم هو السبيل إلى أن يحب الآخرين ويحب نفسه، وهذا ينمي لديه الثقة بالنفس والرضا عنها ويمكنه من تقبلها. وكل هذا يدفعه للعمل والإنتاج وتكوبن علاقات إجتماعية سليمة، ويكون الحب بذلك وسيلة للتوافق، وعلى العكس من ذلك فإذا لم يكن المراهق قادرا على حب نفسه يشك في حب غيره، وينتج عن هذا شعوره بالفشل والعجز والذي يؤدي به إلى شتى الأساليب والسلوكات المنحرفة.

2-1-3. **الحاجة للإنتماء:**

في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات تأتي هذه الحاجة في المرتبة الثالثة وهي حاجة إنسانية مشتركة تتعلق برغبة الناس في التقبل والمودة والحب. ففي الطفولة يحرص الطفل على الحصول على تقدير أسرته والإنتماء إليها، وعندما يصل للسن المراهقة لا يكتفي بالإنتماء إلى المحيط الأسري الضيق و إنما يهتم بالإنتماء للجماعة الرفاق، و يرتبط المراهق إرتباطا وثيقا بهذه الجماعة و يهتم بها و يكافح في سبيل تثبيت مكانته بها و يتبنى قيمها ومعاييرها و يتعلم منها، لأنه يشعر أن هذه الجماعة تشبهه وهذه الرغبة في توسيع دائرة العلاقات الإجتماعية خارج نطاق الأسرة هي مظهر طبيعي للنمو النفسي للمراهقين و لرغبتهم في توسيع خبراتهم وعلاقاتهم الإجتماعية خارج نطاقها الضيق (دويدار عبد الفتاح،1993، 255). و يلجأ المراهق لجماعة الرفاق من أجل تلبية حاجته للإنتماء حيث يبحث المراهقون عن الدفء والثقة والفهم المتبادل من قبل أصدقائهم، لذا فإن هذه الجماعة لها أهمية كبيرة في نموه الإجتماعي فهي توفر له الحب والأمن النفسي وتساعده على التكيف الإجتماعي والإستقلالية والثقة بالنفس والإعتماد عليها، كما أن لها تأثير كبير عليه حيث لاحظ كارلسون (1963) Carlson بأن الأقران يؤثرون على الفرد خصوصا في بداية مراهقته أكثر

مما تؤثر فيه عائلته (واطسون و كلاي ليندجرين،2004، ص517). وهذا التأثير قد يكون إيجابي أو سلبي حيث يتعلم فيها المراهق أنماط السلوك الإيجابي والمنحرف.

إذن إن حاجة المراهق للإنتماء هي التي تقوده إلى الإنضمام إلى الأقران و يعتبر الإنتماء معيارا للتوافق، فالمراهقون غير المتوافقون هم المراهقون المنطوون والمبعدون عن النشاط الإجتماعي بكل أشكاله (واطسون و كلاي ليندجرين، 2004، ص 618)، و على العكس من ذلك فإن المراهقين المتوافقين هم القادرين على الإندماج في جماعة الرفاق وبناء علاقة إجتماعية سليمة مع الآخرين من حولهم.

2-1-4. الحاجة للإستقلالية:

من أهم الحاجات لدى المراهق حاجته للإستقلالية فهو يبحث عن الإستقلالية و يحاول أن يعتمد على نفسه ويسعى للتحرر من سلطة الراشدين وعلى وجه الخصوص الآباء ومن أي سلطة أو نظام آخر كالمدرسة. فهو يكافح تدريجيا للتحرر من السلطة من أجل أن يصل إلى مستوى الكبار من حيث المركز والإستقلال. وإذا كانت الأسرة على دراية بهذه الحاجة وساعدته و شجعته للإتجاه نحو الإستقلال مع رعايته و توجيهه فان هذا يؤدي إلى التوافق السليم (فهمي،108،1995)، أما إذا كانت الأسرة تفرض على المراهق التبعية والإعتماد وتتدخل في كل شؤونه الخاصة و تعوق حريته وإستقلاله فإن هذا سيشعره بالقلق والذي يؤدي بدوره إلى التمرد والإنحراف. ويشير روبرت واطسون و هنري كلاي watson & Hanri Klay Robert (2004، ص 609) أن بعض المراهقين يرون أن هذا التوجه أي الإستمرار في الإعتماد على الراشدين هو مؤشر للضعف و يحاولون تجاوزه عن طريق التورط في علاقات جنسية أو تعاطي المخدرات. والتحول من الإعتماد إلى الإستقلال يمكن أن يؤدي إلى التوتر والإضطراب لدى المراهقين و يعتمد النجاح أو الفشل في هذا المجال على الآباء وكيف يتفاعلون و يوجهون أبناءهم نحو الإستقلال والمسؤولية (موسى، 2004، ص448).

هذا الكلام ينطبق أيضا على المدرسة بإعتبارها رمزا للسلطة، فإذا لم تحترم حاجة المراهق للتحرر و إستقلالية من خلال أنظمتها و قوانينها و مناهجها فإن هذا يجعل المراهق يميل إلى التمرد في المدرسة وعصيان الأوامر وتصدر منه بعض السلوكات العدوانية كرد فعل على كثرة الأوامر المدرسية و ما تتضمنه من تقييد لحريته.

2-1-5. الحاجة للإستطلاع والإستكشاف:

إن الحاجة للإستطلاع والمعرفة من الحاجات المهمة لدى الفرد منذ مرحلة الطفولة، فالطفل يحاول أن يتعرف على كل ما هو جديد في بيئته و يحاول أن يجربه. و في مرحلة المراهقة يحاول المراهق معرفة وإستكشاف العالم المادي والإجتماعي الذي يعيش فيه عن طريق التفكير والإستقصاء والتساؤلات المستمرة و تجريب سلوكات الراشدين بهدف تحصيل معلومات وخبرات جديدة، و على الأولياء إحترام هذه الحاجة و متابعة أبنائهم و توجيههم و مساعدتهم على إشباع شغفهم المعرفي بطرق سليمة، من أجل تجنب ممارسة السلوكات الخطرة والتي لها تاثير كبير على توافقهم و صحتهم النفسية والجسدية خلال هذه المرحلة و بعدها.

2-1-6. الحاجة للإنجاز وتحقيق الذات:

إن تحقيق الذات يعتبر من أسمى الحاجات النفسية الإجتماعية و إشباعها يجعل الفرد يتمتع بالصحة النفسية لدرجة أن الكثير من علماء النفس يعتبرون الصحة النفسية مرادف لمفهوم تحقيق الذات، حيث يرى "ماكدوجال Mc Dougall" أن هذه الحاجة تدفع الإنسان لأن يكون حسب فكرته عن نفسه، فإن فعل ما يريد و عبر عن نفسه فرح و شعر بالرضا والإرتياح، وإذا منع من ذلك قلق و توتر و إضطرب. كما يتفق "ماسلو Maslow " مع "ماكدوجال Mc Dougall" في تحديد معنى تحقيق الذات و قد وضعها في قمة مدرج الحاجات الإنسانية وإعتبرها أرقاها و أعلاها.(أبو حويج والصدفي، 2001، ص55)

وتعتبر الحاجة للإنجاز من الحاجات الأساسية في مختلف المراحل العمرية و خاصة في مرحلة المراهقة حيث يميل الكثير من المراهقين نحو المنافسة والنجاح. كما أن سنوات المراهقة تشهد بدء رؤية العلاقات بين القدرات الراهنة والطموحات المهنية المستقبلية، و يصبح المراهقون بحاجة لمعرفة تفضيلاتهم والتي يستطيعون من خلالها تحقيق الإنجازات، بالإضافة إلى جوانب قوتهم والمجالات التي يرغبون في المكافحة فيها من أجل تحقيق النجاح (أبو جادو،2004، ص459)، و يرتبط تحقيق الإنجاز لديهم بالنجاح. و يؤكد مصطفى زيدان (1972، ص 59) أن النجاح حاجة هامة للفرد و له أثر كبير في تكوين شخصيته و إشباعها يعطي الثقة بالنفس و يشجع الشخص على أن يتابع سلسلة

النجاح في أعمال أخرى أعمال و يتبعه تقدير و رضا الغير، أما الرسوب والفشل فيتبعه تأنيب النفس و نقد الغير و عدم الشعور بالإرتياح والرضا.

والمراهق يحقق ذاته و حاجته للنجاح من خلال فهمه لنفسه و لقدراته و تنميتها و تطويرها من أجل تحقيق طموحاته والوصول للنجاح الإجتماعي والمدرسي والشعور بالكفاءة الشخصية. و معنى النجاح حسب المراهقين يختلف عن معنى النجاح لدى البالغين، فقد بينت دراسة قام بها لكولمانLakolman أن أفراد العينة التي إستعان بها قد رفضت أي شيء له علاقة بالنجاح في عالم البالغين مفضلين النجاح الإجتماعي والإنتماء الإجتماعي على التحصيل الدراسي، و ذلك لأن قيم المراهقين تختلف عن قيم الراشدين (واطسون و كلاي ليندجرين، 2004، ص619).

2-1-7. **الحاجة لتشكيل الهوية:**

إن التغيرات الجسمية والإنفعالية التي يعيشها المراهق تؤدي إلى إستثارة حاجة الفرد لتشكيل الهوية والتي تعتبر من أهم المطالب النمائية في مرحلة المراهقة، و هذا ما أشار إليه عالم النفس التحليلي **إريكسون** حيث يعتبرها من أهم إنجازات الفرد في هذه المرحلة والتي تجعله يمر بسلام لمرحلة الرشد. و يتضمن بناء الهوية معرفة الفرد لذاته والقيم التي يتبناها والإتجاهات التي يختارها والأدوار التي ينتقيها او الإلتزام بها. و أطلق إريكسون على الصراع النفسي في مرحلة المراهقة اسم الهوية مقابل إضطراب الهوية، كما أكد أن الخبرات الناتجة عن المرحلة السابقة تمهد لحل هذه الأزمة بطريقة إيجابية. و يجرب المراهقون خلال هذه المرحلة العديد من الأدوار والهويات التي يستمدونها من الثقافة المحيطة.

و يتطور لدى المراهقين الذين نجحوا في تحقيق هويتهم إحساس جديد بالذات يجعلهم أكثر قبول للآخرين و يتمتعون بالمرونة والقدرة على التكيف و مواجهة المشكلات المختلفة والتفتح على التغيرات والأفكار الجديدة والتوافق النفسي، و في هذه الحالة يصبح مفهوم الأنا أكثر تماسكا و ثباتا. أما المراهقون الذين فشلوا في حل أزمة الهوية فإنهم يعانون مما أطلق عليه إريكسون إضطراب الهوية حيث يعاني المراهق من عدم القدرة على تحديد معنى لوجوده، مما يؤدي إلى فشله في تبني أدوار او تحديد أدوار ذات معنى أو قيمة شخصية و إجتماعية، وضعف إلتزامه بما يفرض عليه من أدوار،

والشعور بالقلق و مشاعر عدم الكفاية، وضعف القدرة على إتخاذ القرارات و سوء العلاقات الإجتماعية و ضعف الإلتزام بأهداف و أدوار ثابتة.

في حين يرى علماء آخرون أن تطور الهوية عملية بالغة التعقيد، حيث أن تشكيل الهوية لا تبدأ بمرحلة المراهقة و تنتهي بها، بل هي عملية تدريجية تبدأ بظهور التعلق و تطور الإحساس بالذات في مرحلة الرضاعة، و تصل للمرحلة النهائية بمراجعة الفرد لدورة حياته في المراحل المتقدمة من العمر،

و يعتبر نمط الرعاية الوالدية أحد العوامل المهمة في تشكيل الهوية لأنه يؤثر على قدرة المراهق في كشف الخيارات المتنوعة في حياته عندما يبدأ في تطوير هويته في المجالات المختلفة المهنية والدينية والجنسية، فالرعاية التسلطية تقود عادة إلى إنغلاق الهوية، بينما تؤدي الرعاية المهملة إلى تشتت الهوية، أما الرعاية الرسمية الحازمة فهي الأكثر إتساقا في تحقيق الهوية لأنها أكثر فاعلية في مساعدة المراهقين على إكتساب الثقة و تقدير الذات و مواجهة تغيرات الحياة و تحدياتها (أبو جادو،2004، ص 446-453).

و هكذا نجد أن إشباع الحاجات العضوية والنفسية الإجتماعية للمراهق شرط أساسي للصحة النفسية والسلوك السوي ووسيلة هامة للتوافق، وأن معظم هذه الحاجات يتم إشباعها في الإطار الأسري والإجتماعي، و إذا لم يتمكن المراهق من إشباع هذه الحاجات بطرق و أساليب سليمة فإنه قد يلجأ لإشباعها بوسائل و طرق غير سوية ولا تتماشى مع بيئته الإجتماعية و معاييرها. و بذلك يختل توافقه مع نفسه و مع الآخرين و تظهر لديه العديد من المشكلات والسلوكات المنحرفة كالإنطواء والعدوان و تعاطي المخدرات والإنحرافات الجنسية و غيرها والتي تعتبر مؤشرات للسوء التوافق .

و لسوء التوافق مجالات متعددة، منها سوء التوافق النفسي أو الشخصي و سوء التوافق الإجتماعي والمدرسي والمهني... و سوء التوافق في مجال يؤثر على التوافق في مجالات أخرى لأن الإنسان وحدة متكاملة، فعدم إشباع المراهق لحاجاته خاصة النفسية منها يؤثر على توافقه الذاتي والذي ينعكس على توافقه الإجتماعي والمدرسي. ويمثل التوافق الدراسي أحد متغيرات الدراسة الحالية وهذا يدفعنا لعرض عنصر التوافق وسوء التوافق المدرسي والتركيز على مشكلاته لدى المراهق.

3. التوافق وسوء التوافق المدرسي.

3-1. مفهوم التوافق المدرسي ومظاهره:

يعد التوافق المدرسي نوعا من أنواع التوافق الإجتماعي وهو إنعكاس للتوافق النفسي ومظهر من مظاهره. عرفه مصطفى الصفتي وآخرون (2007، ص61) بأنه: "السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والإجتماعية وتحقيقها من خلال إقامة علاقات إجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته ومساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي والإجتماعي والثقافي والرياضي". ويشير هذا التعريف إلى أن التوافق المدرسي هو قدرة الطالب على مواجهة المشكلات المختلفة من خلال إشباع حاجاته النفسية الإجتماعية وتكوين علاقات مرضية داخل البيئة المدرسية، أي تحقيق الإنسجام بين حاجاته ومتطلبات هذه البيئة.

ويعرف أيضا بأنه :"عملية دينامية مستمرة بين الفرد و ذاته و ما يحيط به من مؤثرات خارجية، فالطالب المتوافق هو المقدر لذاته والساعي إلى تحقيقها، من خلال إقامة نسيج يتلاقى مع زملائه ومعلميه و مع الآخرين، و أن يكون متوازنا وفعالا ومنتجا في بيئته المدرسية بمختلف جوانبها، و راضيا عن إنجازه الأكاديمي بما يحقق له السعادة"(النوبي، 2010، 29). ويشير هذا التعريف إلى أنه من أهم خصائص الطالب المتوافق دراسيا التمتع بالتوافق الشخصي وأن هذا الأخير شرط من شروط التوافق المدرسي. فمعرفة الطالب لذاته وسيعه لتحقيقها تدفعه لإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين في البيئة المدرسية، ومن خصائص الطالب المتوافق دراسيا أيضا الكفاءة في العمل المدرسي والشعور بالرضا والسعادة.

وعرفه الدسوقي بأنه: "تواؤم التلميذ مع الجو المدرسي بما يحتويه من علاقات مع الرفاق والمدرسين والمواد الدراسية والأنشطة المدرسية"(العصيمي، 2010، 66). ويعرفه أركوف Arkoff على أنه قدرة الفرد على التلاؤم مع البيئة المدرسية، من حيث الإحتفاظ بعلاقات إيجابية مع الأقران والإلتزام بالتعليمات المدرسية والإستجابة لمطالب المنهاج والقدرة على النجاح والتحصيل (حواس، 2012،ص 299).

وترى نوال عطية (2001، ص23) أن الفرد المتعلم يمكن أن يتوافق مع البيئة المدرسية التعليمية بما فيها من مناهج ومواد دراسية مختلفة و معلمين و زملاء...إلخ وإذا كانت هذه البيئة التعليمية تتفق أساسا مع ميوله و رغباته و إتجاهاته، و يشعر بداخلها بالرضا والإرتياح والتقبل والإستقرار من خلال

الأخذ والعطاء بين أفرادها والتفاعل الإيجابي بينهم و تقدير الذات و إحترامها، والثقة بالذات والتعبير عنها في المجالات الدراسية المختلفة.

و يرى الشربيني و بلفقيه (1998، ص78) أن التوافق الدراسي للتلميذ له مؤشرات وتتمثل في إجتهاده والتزامه وإنسجامه وإذعانه والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم، و تلاؤمه مع الجو المدرسي والذي يظهر من خلال إشتراكه و فعاليته في الأنشطة وعلاقته بالزملاء والمدرسين والإدارة وإنطباعه عنهم، ومدى إقباله على دراسة المقررات و رغبته في المحتوى المقدم له. و تشير سامية الأنصاري و أحلام محمود(2007، ص198) أن التلاميذ المتوافقون يعملون على تحقيق التوافق مع المواقف المدرسية التي يتعرضون لها على أنها الأساس في إعداد مستقبل ناجح، وعلى رغم من أنهم يجدون بعض المواد الدراسية صعبة ومملة فإنهم يبذلون أقصى جهدهم لإستعابها، كما نجدهم يتوافقون مع القيود المفروضة في المدرسة على أساس أنها تتماشى مع صالح أعضاء المجتمع المدرسي.

من خلال ما سبق يمكننا تعريف التوافق المدرسي كالآتي: التوافق المدرسي هو أن يشعر الطالب بالرضا عن نفسه و يثق فيها و يتقبلها و يسعى إلى تحقيقها، و أن يتمتع بالأمن والسلم الداخلي ويكون قادرا على تحقيق التلاؤم والإنسجام بينه وبين بيئته المدرسية بما فيها من علاقات مع المدرسين والطلاب والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى المناهج والمواد والأنظمة والقوانين المدرسية والإلتزام بها. وهذا التلاؤم والإنسجام هو نتاج تفاعل و علاقة دينامية مستمرة بين الطالب وبيئته التربوية. ومنه يمكننا حصر المؤشرات والمظاهر التي تدل على التوافق المدرسي فيما يلي:

أ. تقدير الذات وإحترامها والثقة بها والتعبير عن ذلك في مختلف المواقف والمجالات الدراسية.
ب. العلاقات الطيبة والسليمة والفاعلة مع المدرسين والزملاء والفريق التربوي.
ج. الشعور بالرضا والإرتياح والإستقرار والتقبل والأمن داخل البيئة المدرسية.
د. التحصيل الأكاديمي الجيد في مختلف المواد الدراسية والنجاح في الدراسة.
هـ. الرضا والمحافظة على النظام وتجنب الشغب والفوضى والمواظبة على الحضور.
و. الرضا والقبول بالقوانين المدرسية والإنسجام معها والالتزام بها.
ز. الإنسجام بين حاجات المتعلم ومحتوى المناهج الدراسية والإستجابة لمطالبها.
ح. القدرة على مواجهة المشكلات المدرسية المختلفة وإيجاد حلول مناسبة لها.

3-2. مفهوم سوء التوافق المدرسي ومظاهره:

يعني سوء التوافق عجز الفرد عن التلاؤم مع البيئة المحيطة به ومتطلباتها، وعجزه عن إشباع حاجاته بطريقة ترضيه وترضي المجتمع. وتشكل المدرسة جزء هاما من هذا المجتمع حيث يقضي فيها الطلاب معظم أوقاتهم وهم في تفاعل مستمر مع مكوناتها و نظامها و ظروفها، والطالب يحاول أن ينسجم مع هذه البيئة من خلال خلق نوع من التوازن بين حاجاته ودوافعه وبين متطلباتها وضوابطها، وقد يعجز في بعض الأحيان عن تحقيق هذا التوازن لعدة أسباب ما يجعل منه طالبا غير متوافق. و فيما يلي سنحاول عرض مفهوم سوء التوافق المدرسي و مظاهره.

ترى نوال عطية (2001، ص23) أن سوء التوافق المدرسي يعني: شعور الطالب بالتوتر والقلق والإضطراب النفسي في حالة عدم توافقه مع المواقف التعليمية الجدية بالنسبة إليه، ومع المواد الدراسية المختلفة، ومع الزملاء والمعلمين، كل هذه المشكلات المدرسية قد تؤثر فيه بصورة أو بأخرى و تسبب له الحيرة والإرتباك النفسي ما لم تكن موضع رعاية و إهتمام و توجيه المربين والمعلمين والآباء لمساعدته على مواجهتها والتغلب عليها قدر الإمكان.

و يرى عبد العزيز المعايطة ومحمد الجغيمان (2006، ص37) أن سوء التوافق المدرسي يفيد ان الطالب لا يستطيع تمثل العملية التربوية ولا المفاهيم والمعارف المدرسية ولا يتمكن من تنظيم قدراته وقواه النفسية من أجل الإستجابة بصورة صحيحة لمعطيات هذه العملية. لذا فهو لا يستطيع مواجهة المواقف بأسلوب سليم يؤدي إلى النجاح، وعدم التوافق في هذه الحالة يؤدي إلى الفشل الدراسي أو الى التسرب من المدرسة والتنكر لها بجميع مكوناتها وعناصرها واتخاذ المواقف العدائية إتجاهها.

ويرى الشربيني و بلفقيه (1998، ص9) أن من أهم مؤشرات سوء التوافق لدى التلميذ إنطباعه السلبي عن المدرسين، فالتلميذ غير المتوافق يرى أن المدرسين ينقصهم فهم حاجات التلاميذ وأنهم متغطرسون في علاقتهم معه وغير عادلين، كما يرى أن الإستمتاع بالوقت والمرح أهم من الدراسة، وغالبا يكون غير هادئ في المدرسة و يحضر متأخرا إليها و يترك ما يكلف به دون إتمامه، و له مشكلات في علاقته ببعض التلاميذ، ومندفع في تصرفاته و يفتقد إلى النظام والإنضباط، وما لا شك فيه أن لذلك تأثير على تحصيله الدراسي.

و تشير سامية الأنصاري و أحلام محمود(2007، ص197) إلى أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا دائمي الشكوى والشغب وأكثر مخالفة للوائح وقواعد العمل المدرسي، كما يتميزون بكثرة التذمر والنقد وإنخفاض تحصيلهم وكراهيتهم للدراسة والتهرب من المدرسة والتسرب منها والإستهتار بالدراسة.

من خلال عرضنا لما سبق يمكننا تعريف سوء التوافق المدرسي بأنه: مظهر من مظاهر سوء التوافق العام ويتمثل في عدم إنسجام الطالب مع نفسه والذي يتضح من خلال مفهوم الذات السلبي ويشمل عدم الرضا عن ذاته وعدم تقبله لها وضعف ثقته في نفسه وعدم معرفته لها وعجزه عن تحقيقها، وعدم إنسجام الطالب مع البيئة المدرسية. ويظهر ذلك من خلال عدم قدرته على بناء علاقات إيجابية مع المدرسين والزملاء والفريق التربوي وعدم توافقه مع متطلبات المنهاج وعدم إلتزامه بالقوانين والأنظمة المدرسية، وهذا ما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات المدرسية لديه وعجزه عن حلها، و ينغي أن نشير إلى أن بعض الباحثين يرون أن سوء التوافق المدرسي يكون تبعا لخصائص الجهاز النفسي للتلميذ والذي يتكون في المراحل الأولى ويرتبط بنوعية العلاقة مع الأم (خبرات الطفولة) حيث تصف نادية شرادي(2006، ص228) التلميذ غير المتكيف مدرسيا بأنه ذلك الذي لم تتوفر فيه إمكانيات التحصيل المقبولة، ولم يكون جهازا نفسيا مفعما ومشبعا من خلال العلاقة الثنائية.

3-3. عوامل التوافق وسوء التوافق المدرسي:

إن التوافق المدرسي عملية مستمرة تبدأ بدخول التلميذ إلى المدرسة وتستمر في المراحل الدراسية اللاحقة، وهناك عدة عوامل تقف وراء تحقيق التوافق الدراسي أو عدمه، ويمكن تصنيفها إلى عوامل ذاتية فردية تتعلق بالمتعلم نفسه، وعوامل موضوعية تتعلق بالبيئة الأسرية والمدرسية.

3-3-1. **العوامل الذاتية (فردية):** وهي العوامل المتعلقة بالمراهق المتمدرس في حد ذاته فبالإضافة إلى عدم إشباع حاجات المراهق النفسية الإجتماعية هناك عوامل أخرى نذكر منها ما يلي:

3-3-1-1. الصحة الجسمية والنفسية للمراهق:

إن التوافق الدراسي للمراهق يقتضي أن يتمتع بقدر مناسب من الصحة الجسمية، وإصابة الطالب المراهق ببعض الأمراض المزمنة والعاهات الخلقية وإضطرابات الكلام كصعوبة النطق وتأثر الحواس كضعف البصر والسمع الموروثة أو المكتسبة كلها عوامل تؤثر على تحصيله و توافقه.

فضعف الحواس مثلا يؤدي الى عرقلته عن متابعة دروسه بالإضافة الى شعوره بالنقص الناتج عن تقيم الأخرين له ومقارنته لنفسه مع زملائه. كل هذا قد يترك لديه أثر نفسي سلبي ويسبب له الأحباط ويفقده القدرة على التركيز في دراسته.

كما أن المراهق ضعيف البنية والمصاب بأمراض يشعر بالتعب والإرهاق عند اقل جهد ولا يستطيع الإستذكار لمدة طويلة ومسايرة زملائه في المدرسة. ولهذا يمكننا القول أن الصحة الجيدة للتلميذ وسلامة الحواس وخلوه من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعد على التوافق الدراسي.

ومن شروط التوافق النفسي قدرة الفرد على التحكم في إنفعلاته وإستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية مثل القلق والإكتئاب والأمراض النفس جسمية (أبو عوض،2008، 224)، وعلية فإن الطالب المتوازن إنفعاليا والقادر على التحكم في إنفعلاته وفق ما تقتضيه المواقف التعليمية والذي لا يعاني من أي صراعات وتوترات وأمراض نفسية هو طالب متوافق والعكس صحيح.

3-3-1-2. القدرات العقلية:

يتفاوت الطلبة في مستوى قدراتهم العقلية ويميل أكثرهم نحو المتوسط، ولكن هناك نسبة يمتلك أفرادها قدرات عقلية عالية و نسبة أخرى يمتلك أفرادها قدرات ضعيفة. إن كلا المجموعتين قد يواجه أفرادها مشكلات في المدرسة، سواء تعلق ذلك بالتحصيل أو التوافق، ذلك لأن التفاوت بين المنهاج وموضوعاته ووسائله من جهة وقدرات الطالب من جهة يؤدي إلى حالات سوء التوافق، فالإحباط الناجم عن فشل الطالب في مهمات تعليمية تفوق مستوى قدراته غالبا ما يؤدي لسوء التوافق ومن أشكاله: العدوان والإنعزال والهروب من المدرسة، أما صاحب القدرات العقلية المرتفعة فيعاني من الضيق والملل والتوتر إذا جابه مهمات تعليمية تقل عن مستواه كثيرا (جبريل موسى وآخرون، 2009، 87).

3-3-1-3. تقدير ومفهوم الذات:

تقدير الذات هو ما يعتقده الفرد و يشعر به إزاء نفسه، و يساوي تقدير الذات الشعور بالرضا الذي ينشأ عند الفرد نتيجة تلبية حاجاته، والنظر للذات على أنها تستحق المحبة والإحترم والنجاح والسعادة، والثقة في أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة (سليم، 2003، ص9). و ترى نوال

عطية(2001، ص14) أن التقدير والتقبل والرضا الذاتي من أهم العوامل التي تؤثر في سلوك الفرد، ففكرة الفرد و مشاعره عن نفسه إذا كانت طيبة يتخللها الرضا، تصبح دافعا له إتجاه العمل والتوافق مع الآخرين، والعكس فالفرد الذي لا يتقبل نفسه ولا يشعر بالرضا يكون معرض لمواقف الإحباط، والتي يشعر من خلالها بالفشل وعدم التوافق و يدفعه ذلك إما إلى الإنطواء أو العدوان.

وبالنسبة للمراهق فإن تقدير الذات يتحدد من خلال إدراكه لمعاملة الراشدين المهمين في حياته (الأباء والمعلمين) ومن الأحكام التي يصدرونها عليه وعلى سلوكاته منذ الطفولة، ومن خلال ما حققه من نجاحات وإنجازات في الحياة، كما أن المراهق يختار سلوكاته ويحكم على سلوكات الآخرين بحسب هذا المفهوم سواء كان إيجابي أو سلبي.

إن تقدير ومفهوم الذات لهما تأثير كبير على التوافق الدراسي لدى الطالب حيث تقييم الطلاب ومشاعرهم عن انفسهم هو الأخر يؤثر في سلوك الطالب في المدرسة فالطلاب ذوي تقدير الذات الأكثر إرتفاعا يكون إحتمال نجاحهم في المدرسة أكبر إلى حد ما (صلاح الدين علام،2010،ص239) ويذهب كوبر سميث Cooprer Smith إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة وفي المواقف الإجتماعية، كما أنهم يتميزون بالحيوية والنشاط يعبرون عن آرائهم بكل حرية ويتقبلون النقد، كما أنهم أقل إعتمادية وأكثر ثقة بالذات، في حين يشعر ذوي تقدير المنخفض شعورا واضحا بالنقص ويعانون من الإحباط وأحيانا من الكآبة وهم أقل قدرة على التفاعل الإجتماعي (جبريل موسى و آخرون، 88،2009).

3-3-1-4. فهم الذات:

ويقصد به معرفة الفرد لنفسه معرفة جيدة، وما تحتويه الذات من قدرات وإستعدادات وميول ورغبات وإنفعالات قام بتوجيهها الوجهة الصحيحة، وكلما عرف الإنسان نفسه معرفة جيدة كان ذلك مؤشرا على توافقه (جبل،2000، ص85). ففهم الذات عامل أساسي في التوافق و مظهر من مظاهره، و يحدث سوء التوافق عندما يضع الفرد لنفسه أهدافا أقل أو أكثر من قدراته، و تقود المبالغة إلى الفشل والفهم السلبي يؤدي إلى عدم تحقيق الذات(جبريل و آخرون،2009، ص63).

و تشير نوال عطية (2001،ص 13) إلى أن معرفة الفرد لذاته وقدراته و إمكانياته، يعتبر شرطا رئيسيا من شروط التوافق النفسي، حيث يمكن أن تتناسب و تتلاءم رغباته وطموحاته التي

يحاول إشباعها مع تلك القدرات والإمكانيات وتقترب من الواقع وإمكانية التحقيق، ولا تكون تلك الرغبات فوق طاقته وإمكانياته، ومن ثم تصبح عاملا يؤدي إلى إضطرابه و توتره وعدم توافقه مع نفسه.

3-3-2. **العوامل الموضوعية:** وتشمل عوامل البيئة الأسرية وعوامل البيئة المدرسية.

3-3-2-1. عوامل البيئة الأسرية:

من منطلق أن الأسرة هي التي تشكل أساس الصحة النفسية ومنطلقاتها ومنها يكتسب الفرد محدداتها، فهي تمثل المجال الأول الذي يحدد توافق الفرد وعدمه، فقد تكون عامل محصن أو واقي أمام الوضعيات الصعبة التي يمر بها الفرد في مختلف مراحل حياته، وقد تكون سببا في المشكل أو عامل معزز له و مساهم في تطوره. كما تعتبر طرفا هاما لا يمكن الإستغناء عنه في حل المشكل و إيجاد حلول له، وعليه فالأسرة لها دور رئيسي في تحقيق التوافق الإجتماعي والمدرسي للمراهق وحل مختلف المشكلات التي تواجهه خلال مساره الدراسي. ويمكننا تلخيص هذا الدور وعرضه – وفقا لما يفيدنا في هذه الدراسة– في النقاط التالية:

3-3-2-1-1. **خبرات الطفولة:**

من المسلم به أن مرحلة الطفولة الأولى بمختلف خبراتها وتفاعلاتها مع المحيط لها أثر بالغ في تشكيل شخصية الفرد وإتجاهاته و ميوله و هي أساس سلوكاته المستقبلية خاصة تلك التي تظهر في المراهقة، كما قد تحدد توافقه الإجتماعي والمدرسي أو عدمه في المستقبل. فالطفل في السنوات الأولى من حياته يتعلم الكثير من الخبرات من خلاله تفاعله مع البيئة المحيطة، فإذا ساعدته هذه البيئة على إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، أثر ذلك تأثيرا كبيرا على سلوكه وساعده على التوافق السليم، وهذا التوافق يستمر في حياته المستقبلية، أما إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها، فإن شخصيته ستعاني من الإضطراب والصراع وسينعكس ذلك الإضطراب على سلوكه وتوافقه. وقد بينت الكثير من الدراسات أن الإنحرافات التي تظهر في الكبر ترجع إلى ما تعرض له الطفل خلال فترة الطفولة.(فهمي،1995، ص42)

كما تعتبر خبرات الطفولة المبكرة أساس متين في بناء الجهاز النفسي والذي يحدد توافق الطفل مع الواقع الإجتماعي والمدرسي مستقبلا، فخصائص الجهاز النفسي للتلميذ (المراهق) و نوعية

الإمكانيات الدفاعية المكونة لديه أثناء مرحلة نموه لا سيما السنوات الأولى من حياته والتي ترتبط بنوعية التفاعلات المحيطة (سيما مع الأم) والعناية الأمومية هي التي تحدد تكيفه المدرسي أو عدمه، حيث تساعد التلميذ على مواجهة الصراعات النفسية والقلق والتوتر الداخلي والخارجي والمواقف الصعبة في حياته، و تجعل منه مستقبلا تلميذا ناجحا، و مراهقا متكيفا مع الواقع المدرسي، ذلك لأن إكتساب المعارف العلمية والتعلم لا يتم إلا بتوفر نوع من الهدوء النفسي والسكون الداخلي والإبتعاد عن الصراعات لأن مثل هذه الصراعات تعيق على النجاح في الدراسة والتكيف الإيجابي (شرادي، 2006، ص10-226).

3-3-2-1-2. **العلاقات الأسرية:**

يؤكد مصطفى حجازي (2004، ص169- 171)على أهمية العلاقات الأولية منذ ما قبل الميلاد و بعده في سنوات الخمس الأولى ما بين الطفل وأمه أولا وبينه وبين الأب والأسرة القريبة. وعلى حيوية العلاقة الأولية بين الطفل والأم و مدى تأثيرها على النمو وصحة الطفل النفسية اللاحقة، وأن هذه العلاقة هي حاجة أولية تماما كالحاجات الفسيولوجية وأن إحباط هذه العلاقة له آثار لا تقل في أخطارها عن آثار الحرمان الفسيولوجي. كما وأن تدني نوعية العلاقات معها ومع الأشخاص الذين يعتنون به له آثاره الخاصة على نمو الطفل وبنيته الشخصية وصحته النفسية وتوازنه النفسي اللاحق.

و مما لا شك فيه أن العلاقات الأسرية السوية التي توفر الحب والعطف والدفء والتقبل ضرورية للنمو الصحي للمراهق وحتى يتمتع بتقدير صحي ويكون واثقا و شخصا إيجابيا يجب أن ينشأ في جو من الحب والرعاية (موسى،2004، ص448). كما أن العلاقات الأسرية غير المرضية خاصة بين الآباء والمراهقين لها الكثير من الأثار السلبية وتتمثل في الإحساس بالنبذ والرفض والقلق وعدم القدرة على التفاعل الإجتماعي مع الآخرين وتبلد المشاعر نحوهم وعدم الرضا عن النفس (الأنصاري و محمود، 2007، ص191). كما أن الطفل الذي يعيش منبوذا يثور في مراهقته لأتفه الأسباب و يميل إلى العدوانية والمشاجرة و يكون فريسة سهلة للإنحراف بأشكاله المختلفة.

3-3-2-1-3. **الحرمان الوالدي والتصدع الأسري:**

إن حالات الحرمان الوالدي بشكليه (الكلي والجزئي) والنبذ والقسوة والإهمال-الناتجين عن حالات التصدع الأسري- تؤدي في معظمها إلى قصور النضج النفسي والعاطفي و إضطراب في الشخصية ، و

هذا ما يتضح من الدراسة الإكلينيكية للأطفال الذين نشأوا في الملاجئ و دور الرعاية. فقد لوحظ أن الأطفال الذين ينشؤون في دور رعاية الأيتام يظهر لديهم مشكلات أو تأخر عام في النمو على جميع الأصعدة الجسمية والحسية والحركية واللغوية والذهنية والإنفعالية والإجتماعية، و هذا يرجع إلى غياب العلاقة الوثيقة الدائمة الراعية والمطمئنة، فهناك خلل تكويني أساسي في حياتهم راجع إلى الحرمان من هذه العلاقة الوثيقة والمضمونة والملتزمة التي تسمح لهم ببناء كيانهم النفسي وتفتح إمكانياتهم. هذا الخلل القاعدي لن يوفر الطمأنينة القاعدية والثقة القاعدية بالذات والدنيا والناس التي لا تقوم إلا على الرباط الأولي المتين، و بالتالي فإن متانة الروابط الأولية مع الأم ثم مع الوالدين والأهل هي التي تصنع أسس النضج النفسي والعاطفي (حجازي، 2004، 136-174)

و هذا القصور في النمو النفسي الناتج عن الحرمان العاطفي- الإفتقار للأمن الحب والقبول والرعاية- يستمر و تظهر نتائجه في المراحل اللاحقة خاصة في المراهقة و قد ينعكس على تكيف المراهق الإجتماعي والمدرسي. فهؤلاء الأطفال المحرومين حين يتقدمون في السن يظل نموهم متدني خاصة نمو ذكائهم الإنفعالي، وكفاءتهم الإجتماعية، و لاتتكون لديهم الهوية الذاتية المتميزة ولا يصلون إلى درجة كافية من الإستقلالية الذاتية، كما يلاحظ بروز أزمة الهوية والإنتماء عند بعض هؤلاء حين يصلون سن المراهقة. كما أن غياب المجال الآمن والمطمئن يؤدي إلى ظهور سلوكات خطرة كالإنحراف والجنوح والإدمان والعنف والهروب من المنزل، ومعاشرة رفقاء السوء والتي تفتح أمامهم باب الدخول إلى التجارب الجانحة. و يلازم ما سبق حالات متفاوتة من تعثر التحصيل الدراسي، والذي يعود لأسباب عدة منها فقدان الدافعية للنجاح وعدم الحصول على التشجيع الكافي وتأثير الإضطراب العاطفي المصاحب للحرمان على نمو الذكاء، وبالطبع فهذه الوضعية لا تشجع على التحصيل الدراسي، فليس هنالك منذ البدء مقومات بيئية مواتية لنمو الدافعية للتحصيل والحياة المدرسية المنتظمة (حجازي، 2004، ص 161-181).

كما أن حالة التصدع التي تعيشها الأسرة تؤدي إلى شيوع جو من التوتر النفسي والعدوانية والعنف والصراع و الإتهامات المتبادلة، و بالتالي يكون المراهق عرضة للإضطرابات الإنفعالية حيث تسيطر على الطفل الكآبة والإنطوائية وفقدان الدافعية للدرس وصولا إلى الغرق في الهموم الذاتية وإجترار الآلام، و يتجلى ذلك بوضوح في المدرسة على شكل إنسحاب وفي أحلام اليقظة. و قد أثبتت الدراسات المختلفة أن المراهقين الذين يعيشون في بيوت مفككة، كانوا يعانون من المشكلات العاطفية والسلوكية والصحية

والإجتماعية بدرجة أكثر من المراهقين الذين كانوا يعيشون في بيوت عادية، و لقد ثبت كذلك أن غالبية المطرودين من المدرسة بسبب سوء التوافق، كانوا من بين أبناء البيوت المفككة.(فهمي ،1995، 114)

3-3-2-1-4. المستوى الإقتصادي والإجتماعي للأسرة:

إن ضعف المستوى الإقتصادي و الإمكانيات المادية وضعف مردود الأسرة قد يسبب عدم التوافق النفسي و الإجتماعي والدراسي لدى المراهق، و يمكننا تناول أثر الحالة الإقتصادية من عدة جوانب منها عدم قدرة الأسرة الفقيرة على تلبية إحتياجات المراهق المادية من لباس و مستلزمات دراسية.... وغيرها، و شعوره بالحرمان خاصة إذا كان عدد أفراد الأسرة كبير و بالتالي يضطر للعمل على حساب دراسته، أو يلجأ لإشباع حاجاته بطرق غير شرعية مما يدفعه إلى الجنوح والعنف. "كما نجد الأسرة المنعمة إقتصاديا، والتي توفر حاجات الأبناء كما توفر لهم شروط النمو المناسب. ولكن التطرف في الإنفاق يؤدي أحيانا إلى سوء التوافق، فقد تؤدي التخمة والإشباع المفرط إلى ضعف مسؤولية الأبناء وظهور سلوك التعالي، وشراء الأصدقاء والرشوة، والكرم غير المتزن أحيانا"(الرفاعي ، 2010، 395)

ويرى فهمي أن هناك جانب آخر يتضح منه أثر الحالة الإقتصادية وهو نظام المنزل والترتيبات العائلية الداخلية، ومن أهمها عدد غرف المنزل وسعتها، و هل له غرفة خاصة والى أي مدى هو حر فيها، لأن مثل هذه الترتيبات تساعده على التحرر، و تشعره بالإستقلال الذي ينشده، والمراهق المحظوظ هو الذي تتاح له فرصة الحصول على حجرة خاصة به حيث ينفرد بكتبه و يتابع دراسته بهدوء بعيدا عن مشاغل المنزل(فهمي ، 1995، 119-125) حيث بينت دراسة محمد بن إسماعيلي حول معوقات التوافق الدراسي لدى المراهقين بالجزائر أن هناك علاقة بين مشكلات المراهقين و بين إمكانيات أسرهم المادية والإجتماعية، كما اشار إلى أن البيت الضيق لا يساعد الطالب على التحصيل الجيد بل يشكل عائقا في هذا المجال(بن إسماعيلي، 2007، 54-56).

كما يؤثر المستوى الإقتصادي على أساليب التنشئة التي يستخدمها الأبوين والتي تؤثر بدورها على الصحة النفسية للأبناء فقد تجعلهم أكثر سعادة و نجاح أو أكثر بؤسا و شقاء. فالآباء من الطبقة الدنيا يستخدمون أساليب ديكتاتورية، في حين يميل الآباء من الطبقة العليا إلى إستخدام أساليب تنشئة تتسم بالديمقراطية والتسامح و هذا ما يجعل علاقاتهم الإجتماعية مع أصدقائهم أفضل و مفهوم الذات لديهم مرتفع (جبريل و آخرون، 2009، 311-313).

3-3-2-1-5. أساليب التنشئة الوالدية:

يشير مصطفى فهمي (1995، ص109-114) إلى أن مستوى المراهق من التوافق والنمو يتوقف بدرجة كبيرة على إتجاه الوالدين و على الجو السيكلوجي والإجتماعي السائد في المنزل. و ليست الإتجاهات و أجواء المنزل على نمط واحد، فهناك منزل نابذ و هناك منزل ديمقراطي ومنزل متسامح ومنزل آخر تسود فيه السلطة والتحكم الأبوي، وكل نمط من الأنماط السابقة له دور في تشكيل نمط المراهق السلوكي. فالنبذ ينتج مراهقا غير متوافق، يميل إلى قضاء مزيد من الوقت خارج المنزل ليرضي حاجته إلى الأمن مع جماعة الرفاق، و في حالة الفتيات فإن الفتاة قد تتزوج زيجة غير معقولة على إعتقاد أن أي منزل سيكون أحسن من منزلها، لأن المراهق يكتشف أن إهتماماته و رغباته تنكر أو تعتبر غير مهمة و عندما يسعى لإثارة إهتمام والديه يقابل بإنكار و ربما يعاقب بدنيا.

وهناك النمط أو المنزل الديمقراطي وهذا النمط من المنازل يعتبر عامل من عوامل التوافق لأن سياسة هذا المنزل تقوم على الحرية والديمقراطية، و هذه الحرية تحدها ضوابط إجتماعية. فالأبوان يحترمان فردية المراهق و لا يفرضان عليه أية سلطة، كما يقدمون له كل المعلومات التي يحتاجه عند إتخاذ قراراته، إن المراهق الذي يعيش في هذا المنزل يسهل عليه الوصول للإستقلالية، كما يخلق مراهق يستطيع ممارسة الحياة و يتحمل أعباءها و تبعاتها.

بالنسبة للإتجاه المتسامح فإن المعاملة التي تقوم على التسامح المعقول تجعل توافق المراهق أسهل، لأن هذا الأسلوب يعطي المراهق الشعور بالأمن، و يساعده على الإتجاه نحو الإستقلال، إلا أنه عندما يتحول التسامح إلى تساهل زائد أو حماية زائدة تكون النتائج سيئة، وهنا يقول هتويك HATWIK:"إن المراهقين الذين تظهر منازلهم إهتماما زائدا بهم يكون سلوكهم أقرب إلى سلوك الأطفال"، والمراهق يلاقي صعوبة في تكيفه مع العالم الخارجي، لأنه يتوقع المساعدة والإهتمام من الآخرين، و في المدرسة يتوقع هذا النمط من المراهقين من المدرس أن يقوم بدور الأب المتساهل، والأسلوب القائم على الحماية الزائدة من شأنه إعاقة السلوك الإستقلالي لدى المراهق.

أما المنزل الذي تسود فيه السلطة والتحكم الأبوي، فمن المحتمل أن السيطرة الأبوية تحول بين المراهق و رغبته في الإستقلال، وغالبا ما يحاول المراهق مقاومة هذه السيطرة، و تتحول هذه المقاومة إلى نضال من أجل النفوذ بينه و بين والده. أما إذا تعرض المراهق للسيطرة و في نفس الوقت شعر أنه

مقبول، فستكون النتيجة الإلتصاق بالوالدين مع نقص التقدم الإجتماعي، و كذلك يمكن للمراهق أن يوافق و يمتثل للأوامر، و عندما لا يوافق فإنه يميل إلى العصيان أو يلجأ إلى بعض الأساليب العدوانية.

و بصفة عامة يمكننا القول أن معظم مشكلات التوافق المدرسي ترجع إلى النمو غير السوي للشخصية في السنوات الأولى من حياة الطفل، و بمعنى آخر ترجع مشكلات عدم التوافق المدرسي في أساسها و جذورها إلى عدم إشباع الحاجات النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة والى العلاقات الأسرية السيئة.

3-3-2-2. عوامل البيئة المدرسية:

يتفق معظم الباحثين والمختصين أن دور المدرسة لا يقل أهمية عن دور الأسرة في تنشئة المراهق ومساعدته على تحقيق أعلى مستوى ممكن من التوافق من خلال توفير الظروف الملائمة التي تسمح بإشباع حاجاته خاصة المعرفية منها وضبط سلوكه وتحقيق ذاته وحل مشكلاته الدراسية المختلفة. ومن بين العوامل المدرسية نذكر مايلي:

3-3-2-2-1. العلاقات الإجتماعية للتلميذ:

أ. **العلاقات مع المعلم** : لا يقتصر دور المعلم على تلقين الطلاب المعارف والمعلومات والمهارات فالكفاءة المعرفية والمهارة في تقديم الدروس ضرورية ولكن ليست كافية ، فالمعلم له دور في تنظيم والتحكم في الفصل الدراسي و توفير ظروف تعليمية أفضل من خلال بناء علاقات إيجابية وسليمة مع الطلاب، وهذه العلاقات الطيبة أساسها التواضع والتقدير والإحترام المتبادل والتفهم والثقة والطمأنينة والأمن والأمان والأذن الصاغية والصبر والحس الفكاهي، حتى يتمكن من كسب ود ومحبة الطلبة، و حتى يشبع حاجاتهم النفسية والمعرفية، و لابد أن يكون على معرفة ودراية بالطلاب من خلال متابعتهم و تحليل سلوكاتهم والكشف عن مشكلاتهم و ومساعدتهم على حلها، فهناك حالات تستدعي من المدرس التدخل أحيانا، لأن تدخله يؤدي إلى منع إستمرار بعض أشكال السلوك المنحرف لدى التلاميذ، والتغلب على مشكلاتهم وتنميته شخصيتهم.

إن سلوك المدرس و أساليب تعامله مع التلاميذ يؤثران عليهم و على تحصيلهم وطرق تعاملهم مع الآخرين و نظرتهم للحياة سواء سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود، "فالطلاب مرآة تعكس حالة المعلم المزاجية والنفسية و إستعداداته الإنفعالية، فالمدرس الذي يتصف بأنه شديد الميل

إلى العدوان والسيطرة يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء أميل إلى الإنسحاب أو أن يكون الواحد منهم كثير الميل للعدوان، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم، و إتخاذ العنف وسيلة للتعامل، كما يلاحظ أن المعلم الذي يحتقر تلاميذه ويسخر من قدراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبل الغش والكذب والخداع حتي يمكنهم أن يواجهوا مطالب مدرسهم المتعسفة." (فهمي، دس، 130)

كما نجد أن المعلم المتزن الثابت إنفعاليا، متأني في تفكيره إزاء المشكلات التلاميذ المدرسية و يواجهها بثبات و تفكير و يعمل على حلها، بينما نجد على النقيض منه المعلم العدواني المسيطر المتساط، والذي يسخر من أراء تلاميذه، و ينسحب من المواقف التي تحتاج إلى عون ومساعدة و توجيه، وكل تلك السمات في شخصية المعلم- الإيجابية والسلبية- تنعكس على شخصية التلاميذه، ويسلكون نفس السلوك في المواقف التعليمية والحياتية.(عطية ،2001، 24)

فالعلاقة بين المدرس و تلميذه ليست بسيطة، إذ يحددها و يتدخل فيها مجموعة من العوامل المعقدة، فالتلميذ يتأثر في علاقته بمدرسه بعلاقاته الأبوية داخل الأسرة، فإذا كانت هذه العلاقة علاقة إحترام فإنها تنتقل إلى المعلم والعكس صحيح، كذلك نظرة التلميذ لمدرسه قد تتأثر بنظرة والديه أو نظرة المجتمع الذي يعيش فيه للمدرسين، وكذلك المدرس قد يتأثر بظروفه خارج المدرسة وعلاقاته المختلفة.(فهمي،دس ، 130)

أ. **العلاقات مع الزملاء:**

عندما نتحدث عن العلاقات الإجتماعية للطالب المراهق، نخص بالذكر علاقاته بزملائه فكما سبق و أن ذكرنا- أن المراهق يميل إلى جماعة الرفاق و يحاول أن يجد مكانته فيها، لذا يمكننا القول أن علاقاته مع زملائه تعتبر من أهم العلاقات الإجتماعية في هذه المرحلة، وتوافقه مع الزملاء يشمل جانبين: العلاقات الإجتماعية، والمشاركة الإجتماعية كالآتي:

- ✓ **العلاقات الإجتماعية مع الزملاء:** و تتمثل في إستمتاع المراهق بالعلاقات الإجتماعية الحميمية مع زملائه والتي تتصف بالإحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الإجتماعية، حيث أن هذه العلاقات الحميمية يمكن أن تحسن إتجاهات المراهقين نحو المدرسة والأداء الأكاديمي، فعندما يستمتع المراهقون بالتفاعل مع أصدقائهم في المدرسة يبدئون بالنظر إلى جميع

جوانب الحياة المدرسية بإيجابية أكبر، كما تترك هذه العلاقات آثارا على مفهومه عن ذاته والذي يستمد إلى حد بعيد من اتجاهات رفاقه نحوه، ففي حال تلقيه معاملة سلبية تنم عن العداء تنعكس في شكل فكرة سلبية نحو ذاته مما يجعل توافقه سلبيا.(جبريل موسى و أخرون، 2009، 87)

- ✓ **المشاركة الإجتماعية:** وتتمثل في مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية، و تواجده في أماكن التجمعات كالأندية والحفلات والرحلات والندوات وغير ذلك من النشطات التي تقيمها المدرسة.(أبوعوض،2008، 224). حيث تلعب مثل هذه النشطات دورا هاما في تكوين الصداقات، ومساعدة الطالب على تعلم كيفية التعامل مع الآخرين، فالمراهق يجب أن يتعلم أن يعيش مع الناس، وكل طالب يرفض المشاركة في هذه النشاطات، فإن هذا يشير إلى خوفه من الناس وعم توافقه مع البيئة المدرسية. فالتلاميذ يحتاجون إلى تقبل الأقران، كما يحتاجون إلى الشعور بالتقدير و بأهميتهم وكذلك يحتاجون إلى الشعور بأنهم جزء من جماعة ينتمون إليها، وكل تنظيم ينكر هذه الحاجات من شأنه أن يولد سوء التوافق (فهمي ،1995، 127- 128) .

3-3-2-2-2. الإتجاه نحو العمل المدرسي(البيئة المدرسية):

لقد حظي مجال إتجاهات الطلاب نحو العمل الدراسي بإهتمام المنشغلين في ميدان الصحة النفسية وعلم النفس التربوي، و قد إفترض العديد من الباحثين أن إتجاهات الطالب نحو الجوانب المختلفة لعمله المدرسي تؤثر على مستوى تفوقه العقلي والدراسي، ودرجة دافعيته للإنجاز، وكذلك تؤثر على درجة توافقه الإجتماعي- المدرسي وإتزانه الإنفعالي، و بالتالي تؤثر على صحته النفسية بصفة عامة. وقد توصلت دراسة قام بها كل من بويل POWEL و بيرجن BERGEN إلى نتائج تفيد بأن الطلاب المتوافقين مع الأسلوب المتسم بالمرونة الذي تمارسه إدارة المدرسة قد أظهروا حبا كبيرا لمدرستهم وحققوا مستوى تحصيل مرتفع، وتوافقا إجتماعيا عاليا داخل المدرسة على عكس الطلاب غير المسايرين لهذا الأسلوب فقد أظهروا نقصا في تكيفهم الإجتماعي والذي إنعكس بدوره على إنخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي. (الخالدي، 2009، 178)

3-3-2-2-3. النظام والجو المدرسي:

للجو أو المناخ المدرسي أهمية كبيرة في توافق الطلاب و نمو شخصياتهم، فالجو الذي تسوده المودة والحرية ويمكن الطلاب من التعبير عن آرائهم ومن إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم و إستغلال أقصى إمكانياتهم هو الجو الذي يسهم في تعزيز الصحة النفسية والتوافق الإيجابي، أما الجو الذي

يسوده القمع والنظام الذي يصادر حرية التعبير فيسهم في تشكيل شخصية سلبية غير متكيفة (جبريل و أخرون، 2009، 86).

إن القوانين واللوائح والنظم المدرسية هي أشياء مهمة وضعت لحماية التلميذ، و حفظ النظام وحماية المدرسة من أي شيء من شأنه الإضرار بسير الدراسة و إخلال بالنظام و ليس للحد من حرية التلاميذ، لذلك على المدرسة أن تعمل على تكوين إتجاه إيجابي نحو نظمها و قوانينها و لوائحها من خلال إظهار التفهم والتقدير للظروف، وأن لا تشيع جوا من الرهبة والخوف، وعليه أن تكون قدوة من حيث إلتزامها بالنظم والقواعد والعدالة في تطبيق اللوائح على كل الأشخاص. و نفس الشيء بالنسبة للمعلم الذي يتبنى أساليب قهرية كالخوف والقوة والعقاب الجسدي، فاللجوء إلى القهر لفرض النظام يعتبر وسيلة غير فعالة، وإن كان يحقق إضباطا ظاهريا لكنه عادة ما يرهق الإدارة والمدرس و يخلق المزيد من التوتر الداخلي لدى التلاميذ و هو مسؤول عن عدم الرضا و سوء التوافق في كثير من الأحيان.(الشرقاوي ،333)

3-3-2-2-4. المنهاج الدراسي:

إن المنهج الدراسي بإعتباره محتوى المادة التعليمية، فإنه يضم المقررات الدراسية بالإضافة إلى المهارات والخبرات العملية والقيم والإتجاهات وطرائق التفكير(موسى جبريل و آخرون، 2009، 332)، له أهمية كبيرة ليس فقط في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي، و لكن أيضا في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ. و يرى مصطفى الشرقاوي، دس ، 352- 354) أن الكثير من المشكلات النظامية والتي تعبر عن سوء التوافق قد تعود إلى المنهج الدراسي الذي يفرض على التلاميذ تعلم مواد أو أشياء لا تهمهم و ليست لها صلة باحتياجاتهم ولا بمتطلبات نموهم. ومن أسباب الإحباط الأكاديمي للتلاميذ هي تلك المهام التي لا معنى لها أو التي لها صلة ضعيفة بمشكلاتهم المعيشية الحقيقية. ففي دراسة أجرتها إدارة التربية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية على 13 ألف شاب خضعوا لبرنامج المدرسة العليا استهدفت الوقوف على مدى إستعداد هؤلاء الشباب لمواجهة مشكلات الحياة بينت النتائج أنه إذا كان هدف المدرسة هو جعل التلاميذ يتعلمون القراءة والكتابة فيمكن القول بأن المدرسة نجحت في ذلك، أما إذا كان هدف المدرسة هو تطبيق المهارات الأساسية في حل المشكلات الحياة، فإن الأمر يختلف تماما، فقد شعر الخريجون بأن المدرسة متخلفة في تعليمهم المهارات

والمعارف المطلوبة لمواجهة الحياة. والمقصود هنا أن لا يكون المنهاج مثقلا بالمواد الأكاديمية وضعيف في تكييف هذه المواد مع إحتياجات ومشكلات التلاميذ.

و يضيف "إن مثل هذه المناهج تؤدي بكثير من التلاميذ إلى عدم الرضا عن المدرسة والرغبة في تركها في أقرب وقت ممكن، و ربما نلاحظ مظاهر التغيب والتسرب والهروب، والإندفاع الرهيب للخروج من الفصل أوالمدرسة لمجرد سماع جرس الإنتهاء من الحصة، و مكونات هذه المناهج قد لا تكون وثيقة الصلة بالتخصص، أو قد تكون تكرارا لمعلومات سابقة و هذا يجعل الدراسة مملة و ثقيلة بالنسبة للتلاميذ تقلل من تفاعلهم و فاعليتهم و تؤثر على توافقهم النفسي"(الشرقاوي مصطفى، د س، 352- 354)

كذلك يجب أن تكون المناهج في المدرسة الثانوية متنوعة و تراعي الفروق الفردية و تلائم ميول وقدرات مختلف التلاميذ و أن تكون مفيدة للطالب في حياته اليومية، إن مثل هذه المناهج التي تهدف إلى إعداد الطالب لطرق الحياة، سواء أكان سيواصل دراسته الجامعية أم سيترك الدراسة الثانوية للعمل وكسب الرزق، ستضمن له النجاح في حياته و تحمل المسؤوليات.(فهمي، دس ،127، 1995)

و من خلال ماسبق يمكننا القول أنه إذا كانت الأسرة هي العامل الأول الذي يؤسس للصحة النفسية والتوافق لدى المراهق أو العكس، فإن المدرسة بما تتضمنه من فريق تربوي وإداري ومناهج وأنظمة وطبيعة العلاقات التي تتكون ضمنها تكمل دور الأسرة لأن لها تأثير واضح على سلوك المراهق و شخصيته و صحته النفسية و توافقه. فقد تصحح المدرسة بعض عوامل الإضطراب الأسرية، و قد تدعم المدرسة الإضطرابات التي بدأت في الأسرة و تعززها و تثبتها و ينتقل بذلك الإضطراب من الأسرة إلى المدرسة وهذا يزيد من حدة سوء التوافق لدى المراهق.

3-4. مشكلات سوء التوافق المدرسي لدى المراهق:

يظهر المراهق في المرحلة الثانوية العديد من المشكلات والتي تعتبر مؤشر هاما على سوء توافقه النفسي والإجتماعي المدرسي، ويعرف كمال مرسي_مشكلات سوء التوافق بأنها "صعوبات جسمية و أسرية و إجتماعية و إنفعالية تعوق الشخص عن الإستمتاع بحياته مع نفسه ومع الناس و تؤدي إلى شعوره بالهم والتوتر والضيق و قد تحد من كفاءته في الدراسية والعمل والتفاعل الإيجابي". إن هذه المشكلات تمتد إلى المدرسة وتأثر على سلوك الطالب وأدائه وعلاقاته الإجتماعية وتكون سببا

في ظهور مشكلات أخرى على المستوى الدراسي (مرسي،1986، ص106). ومن بين مشكلات سوء التوافق المدرسي لدى الطالب في المرحلة الثانوية نذكر مايلي:

3-4-1. المشكلات السلوكية والإجتماعية:

و هي جميع السلوكات غير المرغوب فيها والمرتبطة بشخصية الطالب وبتنشأته الإجتماعية وعلاقاته والظروف المحيطة به، والتي تظهر في المواقف التعليمية والوسط المدرسي و تنعكس على تحصيله المدرسي بشكل سلبي و نذكر منها مايلي:

3-4-1-1. العدوان في الوسط المدرسي:

عرف باندورا العدوان بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو الى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين. ويعرف بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان نفسياً كالإهانة أو الشتم أو جسدياً كالضرب والعراك. أما العدوان المدرسي فهو الذي يظهر في المواقف المدرسية، وهو مظهر سلوكي للتنفيس الانفعالي أو الإسقاط لما يعانيه الطالب من أزمات انفعالية حادة، ويظهر العدوان المدرسي بعدة أشكال منها: العدوان الجسمي كالضرب والعراك، أو العدوان اللفظي كالإهانة والشتم، أو العدوان الذي يأتي بشكل نوبات غضب، أو العدوان غير المباشر كالاعتداء عن طريق شخص آخر، أو العدوان السلبي مثل العناد، المماطلة، التدخل المتعمد (الغامدي و يحي، 2013).

ويكثر إنتشار هذا المشكل السلوكي بين المراهقين و يتخذ مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل وعدم إحترام المدرسين والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة والكتابة على جدرانها وإستعمال الألفاظ البذيئة والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم ولأنظمة المدرسة وقوانينها(الصفتي وآخرون، 2007، ص137) وإرتكاب المخالفات أو التحريض على إرتكابها ورفض تنفيذ الأوامر والإعتداء على الزملاء بالكلام والإهانة والإعتداء الجسدي بالضرب (يوسفي،2001، ص113).

ويرجع السلوك العدواني إلى عوامل كثيرة و متشابكة منها عوامل شخصية و أخرى إجتماعية والتي تسبب عدم إشباع المراهق لحاجاته النفسية، فقد يكون أحد عوامل هذا السلوك نقص الأمن في المنزل و فشل المراهق في الحصول على المحبة والتقدير من الراشدين في الأسرة أو عدم إحترامهم لوجهة نظره و معاملته كطفل أو عدم إعطائه الحرية أوالى عجز الوالدين عن توجيهه، و قد يرجع

العدوان إلى فشل المراهق في تحقيق ذاته أو فشله في الدراسة أو فشله في كسب عطف المعلم و محبته له مما يجعله يعادي السلطة الممثله في المعلم، و قد يرجع العدوان إلى إحساس المراهق بعدم قبوله إجتماعيا إما لعيب فيه أو لقبح في منظره أو لعدم توافقه إجتماعيا مع أقرانه و خاصة مع الجنس الآخر فيسلك هذا السلوك كي يفرض ذاته و يعادي المجتمع و ينتقم منه و كل هذا له أثر واضح على السلوك العدواني للمراهق في المدرسة.(الصفتي، 2007، ص138)

3-4-1-2. **المشاغبة:**

و يطلق عليها أيضا مصطلح التنمر وهي شكل من أشكال العدوان وتعني الإساءة البدنية واللفظية المقصودة والمتكررة دون سبب واضح من قبل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ أكثر قوة إتجاه تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ أقل قوة و عاجزين عن الدفاع عن أنفسهم (ضحايا) ، بهدف إلحاق الأذى والضرر بهم والسيطرة والتحكم فيهم و من أجل الشعور بالمتعة، و تكون هذه الإساءة على شكل سلوكات سلبية كالضرب، البصق، الشتم، السخرية، التنابز بالألقاب، التوعد والتهديد والإبتزاز، الإزعاج والإرتطام، النبذ، سرقة الممتلكات، نشر الشائعات...إلخ

ويرى هليسبرج وسباك Hilisberg & spak (2006) أن الشخص المتنمر عليه يعاني من سوء التوافق النفسي والإجتماعي والشعور بالوحدة وتدني تقدير الذات والإنسحاب الإجتماعي والخوف من الذهاب للمدرسة وتدني التحصيل الدراسي، و بالتالي يتأثر نموه النفسي والإجتماعي، وغالبا ما يكون لدى المتنمر أيضا العديد من السلوكات الفوضوية وسوء التوافق النفسي والإجتماعي والسلوكات المعادية للمجتمع. و يؤكد هيث وآخرون Heath & al (2013) أن التنمر المدرسي يؤثر على البناء النفسي والإجتماعي حيث يشعر الضحية أنه مرفوض وغير مرغوب فيه و يشعر بعدم الإرتياح والإنسحاب من الأنشطة المدرسية والهروب من المدرسة بإعتبارها مكان غير آمن، يضاف إلى ذلك أن المتنمر يعرض نفسه للطرد من المدرسة و قد ينخرط في أعمال إجرامية مستقبلا.(الدسوقي، 2016، ص5-6)

وترجع المشاغبة إلى عدة عوامل منها عوامل أسرية فالمشاغبون هم نتاج بيوت فقيرة تفتقر للمراقبة والإشراف والقدوة، او هي دليل على وجودهم في أسر تشجع على هذا السلوك فهؤلاء الطلبة يعانون من نقصان الإهتمام والدفء الأسري، كما أن وجود نموذج مشاغب داخل المنزل كالأب مثلا

يجعل التلميذ يقلد هذا السلوك. و قد ترجع المشاغبة إلى خصائص الشخصية إذ يتميز المشاغب بأنه مندفع و متهور وحماسي بدرج كبيرة، كما تلعب الحالة المزاجية دورا هاما في هذا السلوك كالإكتئاب والإحباط، بالإضافة إلى عوامل مدرسية كغياب الضبط المدرسي والإشراف والمراقبة التربوي والتي لها دور كبير في إنتشار المشاغبة، كما يعتبر المنهاج والسياسات الإدارية من العوامل المهمة في ظهورها.(سوليقان، 2007، ص16)

3-4-1-3. **الجنوح:**

تنتشر ظاهرة الجنوح بين بعض المراهقين في المدارس الثانوية، و يظهر الجنوح في شكل سلوكات منحرفة خارجة عن المعايير الإجتماعية و عن القانون كالإعتداء على المعلم والزملاء و قد يصل الحال إلى الجريمة، و قد يظهر في شكل إنحراف جنسي و إدمان التدخين والمخذرات وترويج لها داخل المدرسة و إيذاء الذات والسرقة... و يرجع الجنوح لعدة أسباب منها: عدم إشباع الحاجات النفسية الأساسية وهو عادة السبب الأول للسلوك الجانح، فالمراهق الذي ينقصه الحب و يحس بالحرمان و يشعر بانه منبوذ أو غير مرغوب فيه، والمراهق الذي لا يحس بالأمن يلجأ إلى السلوك المنحرف للتعبير عن مشاعره، و قد يرجع إلى معاناته من قلق إنفعالي و فشله المتكرر في المدرسة أو تأخره الدراسي بالإضافة إلى إنعدام الرقابة الأسرية والقسوة الشديدة في معاملة المراهقين و تجاهل مطالب نموهم والحالة الإقتصادية السيئة (الزيدان،1972، ص223-224).

3-4-1-4. **المشكلات الجنسية والتحرش في الوسط المدرسي:**

ببلوغ المراهق و نضجه الجنسي في مطلع المراهقة تستيقظ لديه إهتمامات و ميول نحو الجنس الآخر، و قد يلجأ إلى إشباع دافعه الجنسي بطريقة غير مقبولة إجتماعيا خاصة في ظل غياب الثقافة الجنسية السليمة والإرشاد الصحيح والمغلاة في الإختلاط بالجنس الآخر، وذلك من خلال الدخول في علاقات غرامية غالبا ما تؤدي إلى مشاكل أخرى أو التحرش الجنسي بين الطلاب في المدارس. و يعتبر التحرش الجنسي من أكثر هذه الطرق المنحرفة شيوعا ويعرف بأنه: "كل قول أو فعل يحمل دلالات جنسية تجاه شخص آخر يتأذى من ذلك و لا يرغب فيه"(عاشور و آخرون، 2009، ص16). و يظهر في صور شتى منها إطلاق عبارات لفظية أو حركية تجاه الزملاء أو مراودتهم على أنفسهم، و قد تصل أحيانا إلى ممارسة الفاحشة. و يتم إكتشاف هذه المشكلة من قبل إدارة المدرسة و

ما يرد إليها من شكاوى، ومن المعلمين وملاحظاتهم و من بعض الطلاب و ما يعرفونه عن زملائهم و من خلال أولياء الأمور والأجهزة الأمنية.(البادري، 20016، ص193)

هذا بالإضافة إلى ظهور مشكلات أخرى كالشذوذ الجنسي و ممارسة العادة السرية، "و ترجع هذه المشكلات بدرجة الأولى إلى وسائل الإعلام والمواقع الجنسية على أنترنيت والأفلام المثيرة والمجلات الخليعة و دورها في إثارة الدوافع الجنسية و غياب الإرشاد والحصول على بيانات خاطئة عن الجنس"(دويدار،1993، ص 277)، وكذا ضعف الرقابة والمتابعة من بعض الأسر و عدم مبادرة المدرسة للحد من هذه السلوكات، بالإضافة إلى الإبتعاد عن الدين و تعاليمه و تبرج الفتيات و إتباع الموضة... و يرى مصطفى حجازي(2010، ص 140) أن المشكلات الجنسية في المراهقة قد ترجع إلى تدني العلاقات العاطفية مع الأم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يظهر الحرمان العاطفي في مرحلة المراهقة على شكل إفراط في الإثارة الجنسية ليس بدافع الإشباع الجنسي بل بدافع البحث عن الحب والحنان والعطف والإهتمام.

3-4-2. **المشكلات النفسية:** وهي مشكلات أو إضطربات ذات طبيعة إنفعالية والتي تظهر خلال المواقف التعليمية وتنعكس على أداء الطالب الأكاديمي ونذكر منها مايلي:

3-4-2-1. **الإنطواء والعزلة:**

يعتبر الانطواء من أهم المشكلات التي يعاني منها المراهق، حيث يظهر بأنه منعزل عن أصدقائه ورفاقه، خجول ضعيف الاتصال بالآخرين، لا يشعر بالارتياح الداخلي ويفتقر إلى الشعور بالانتماء والانضمام للجماعة، و يعاني من ضعف في التوافق النفسي والاجتماعي. حيث يؤكد المختصون أن الإنطواء هو مظهر من مظاهر سوء التوافق وهو دليل على نقص النمو الإجتماعي ويعبر عن قصور في الشخصية. فالطالب المنطوي غير قادر على تكوين صداقات مع أقرانه، كما أنه لا يتخذ مركزا هاما في الألعاب الجماعية أو أي نشاط آخر، ونجده يلجأ إلى الصمت والسكوت خلال أي مناقشة حرة تجمعه مع زملائه أو بين معلمه و زملائه داخل القسم وقد يؤدي به الأمر إلى الإصابة بإضطرابات نفسية أخرى كالخجل ...إلخ .(بابش، 2016، ص178).

والمراهق المنطوي يعاني من مشكلات في حياته و بدل أن يواجهها يستجيب للفشل بالإنسحاب والإنزواء بدل العدوان، فقد يكون هذا المراهق منبوذا من أسرته أو يكون على العكس مدللا ينفر من

الجماعة لأنها لا تمنحه الإمتيازات التي يتمتع بها في البيت، أو يرجع إلى فشله المتكرر و سوء معاملته من الآخرين أو السخرية منه (دويدار، 1993، ص270). و قد يرجع ذلك إلى كرهه للمدرسة و عدم شعوره بالإنتماء الحقيقي إليها، أو قد يرجع إلى خبرات الطفولة المبكرة حيث ترى مدرسة التحليل النفسي أن الشعور بالعزلة يمثل حالة من الكبت للخبرات المحيطة في اللاشعور والتي أكتسبت خلال مرحلة الطفولة المبكرة على إثر الفشل في الحصول على الدفئ والعلاقات الحميمية مع الآخرين و إحباط الحاجة للإنتماء(عبد العال، 2003، ص20)، أو قد يرجع ذلك إلى أنه يجد ضغطا شديدا من والديه يشعره بأن كل ما يفعله خطأ لذلك يبتعد عن الجماعة لأنه يشعر بأنهم سوف يطالبونه بشيء يفوق قدرته(عوض، 1999، ص161).

3-4-2-2. **الإكتئاب:**

هو الشعور بالحزن والكآبة وغالبا ما يكون مصحوبا بقلة النشاط. والمراهقون المكتئبون نادرا ما يظهرون الفرح والسرور و يفتقرون إلى الإحساس بالضحك والمرح والهزال و مزاجهم متأرجح و يعانون من إضطرابات في النوم، يشكو بعضهم من آلام جسدية (صداع، وجع في المعدة) و لا يريدون عمل أي شيء، و هم ضعفاء في تحصيلهم الدراسي، يشعرون بالرفض و عدم الحب و يحبون العزلة و يفضلون عدم الإختلاط بالآخرين و تقدير الذات لديهم متدني (شيفر و ملمان، 2006، ص119).

و يأكد المختصون أن هناك علاقة بين الإكتئاب والفشل الدراسي والإنتحار والجنوح لدى المراهقين. و يرى حامد عبد السلام زهران(1997، ص 515) أن الإكتئاب يرجع لأسباب بيئية و فيزيولوجية و نفسية والتي تشمل: الظروف المحزنة والخبرات الأليمة والحرمان والخبرات اللاشعورية والإحباط والفشل وأساليب التربية الخاطئة وسوء التوافق. هذا "وتفيد بعض الدراسات إلى أن وجود أب يعاني من إضطربات نفسية خاصة الإضطرابات في المزاج يرفع من إحتمالية إصابة الأبناء بالإكتئاب، كما أن الرضع الذين يفشلون في تكوين تعلق ثابت وآمن معرضون لخطر الإكتئاب أيضا" (الريماوي، 2014، ص313).

3-4-2-3. **القلق:**

القلق هو الشعور الذي ينتاب المراهق عند عدم توافقه، ويعرف حامد زهران(2000، ص71) القلق بأنه إستجابة إنفعالية غير سارة لخطر فعلي أو رمزي يهدد أمن الشخص و طمأنينته، يتميز بالكدر

والخوف الغامض من المجهول، و يصاحبه بعض التغيرات الفسيولوجية. ويسمى القلق الذي ينتاب الطالب في المواقف الدراسية بقلق الدراسة وهو حالة خاصة من القلق، يعرف بأنه حالة إنفعالية مكدرة تعتري الطالب في مواقف الدراسة، حيث يشعر بحالة من التوتر والضيق. والطلاب الذين يعانون من قلق الدراسة يعتبرون أن المواقف الدراسية والتحصيل والإستذكار تثير التوتر، وهم يكرهون الدراسة و يهملونها. و يعد قلق الدراسة من أهم العوامل التي تعوق التحصيل الدراسي ومن بين أسباب التسرب من التعليم، وتتعدد أسبابه و من أهمها قصور مهارات الدراسة والمذاكرة، وجود أفكار خاطئة عن الدراسة بإضافة إلى صعوبة المقررات الدراسية ونقص إرتباطها بالحياة العملية.

و قد يكون القلق لدى المراهق خلال فترة الإمتحانات ويسمى قلق الإمتحان، و يعرف بأنه نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الإمتحان والتقييم بحيث تثير هذه المواقف شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته عند الفرد أدى إلى إعاقته عن الإمتحان وكانت إستجابته غير متوازنة وتلازمها مظاهر فيزيولوجية وسلوكية معينة، كما تؤثر هذه الحالة النفسية على الإنتباه والتركيز والتذكر والتفكير. و يرجع قلق الإمتحان إلى خوف الطالب من الفشل في الإمتحان بسبب إنخفاض أدائه في إمتحانات سابقة، أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه خاصة الوالدين والذين يطالبونه بنتائج لا تتناسب مع قدراته، أو الى وجود أفكار سلبية عن الذات او الى تنافسه مع الزملاء.

3-4-3. المشكلات التعليمية: و هي المشكلات التي تتعلق بالدراسة و تظهر من خلال عدم قدرة الطالب على النجاح في المواد الدراسية وعدم المواظبة على الدراسة والإخلال بالأنظمة المدرسية ونذكر منها ما يلي:

3-4-3-1. التأخر الدراسي:

"وهو إنخفاض مستوى التحصيل لدى بعض التلاميذ عن المستوى المتوقع أو عن مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل سنهم" (الدريج، دس، ص5). والطلاب المتأخرون دراسيا هم أولئك الذين ينخفض مستواهم التحصيلي في مادة أو أكثر وغير قادرين على مسايرة زملائهم في ممارسة أوجه النشاط المدرسي. ويرجع التأخر الدراسي إلى أسباب مختلفة كالظروف النفسية وكراهية الطالب للمدرس أو المادة الدراسية أو المدرسة أو لظروف صحية أو أسرية أو إقتصادية (الأنصاري و محمود، 2007، ص211).

هذه المشكلة موجودة في مختلف المراحل الدراسية لكنها في مرحلة المراهقة تأخذ أبعادا خطيرة، فقد يكون التأخر الدراسي سببا في الشعور بالنقص، و قد يؤدي إلى سوء العلاقة بين المراهق ووالديه أو إخوته، خاصة إذا كان هو الوحيد بين إخوته في ذلك، و ربما يدفعه ضعفه في الدروس إلى مواقف سلوكية سيئة تعويضا عن حالته كالإعتداء والغش(الداهري، 2010، ص263). كما قد يؤدي التأخر الدراسي إلى مشاكل أخرى كالغياب والرسوب والفشل.

3-4-3-2. التغيب عن المدرسة:

إن الغياب عن المدرسة قد يكون أحيانا إضطراريا بسبب ظروف قاهرة، و لكن إذا لم يستدرك الطالب ما فاته من معلومات قد يؤدي ذلك إلى ترجعه الدراسي و يخلق لديه العديد من المشكلات النفسية (الداهري،2010، ص260). لكن في المقابل هناك نوع آخر من الغياب عن المدرسة وهو الغياب غير المبرر والذي غالبا ما يكشف عن وجود مشكلات خطيرة تؤثر حتما في حياته المدرسية. وأسباب الغياب تكمن وراء فشل التلميذ في دراسته، و فشل البرامج التي تقدم للتلميذ من جهة أو أنها لا تناسب حاجاته، كما تدل على وجود خلل في قيام المدرسة بواجباتها سواء أن الإدارة تستخدم القسوة في معاملته أو أن المعلم لا يفهمه و لا يحسن التعامل معه أو الى علاقاته السلبية مع زملائه و إستهزائهم به.

وأثبتت الدراسات أن نسبة الغياب ترتفع بين الطلبة الأقل ذكاء و أنها تزداد وسط الراسبين و من أعادوا سنة الدراسية، و أن عدم الإستقرار والإنتقال من مدرسة إلى أخرى يؤدي إلى عدم المواظبة، كما لا نستطيع أن ننكر أثر التاريخ النفسي والإجتماعي على ظهور هذه المشكلة (يوسفي، 2001، ص112). وقد تكون الأسباب خارج إطار المدرسة منها رفقاء السوء الذين ينتظمون على شكل شلل تمارس بعض السلوكات المنحرفة خارج المدرسة و قد يتمادى الطالب في ذلك بسبب إهمال المدرسة و جهل العائلة بتصرفاته (الداهري، 2010، ص261).

3-4-3-3. الهروب من المدرسة:

يقصد به إستخدام التلاميذ لأساليب متعددة تهدف جميعها إلى إنهاء اليوم الدراسي قبل موعده "أو الخروج من المدرسة بصورة غير نظامية أثناء سير اليوم الدراسي إما بالقفز من فوق الأسوار أو الخروج من الأبواب في ظل ضعف المتابعة"(البادري، 2016، ص210). و يتخذ سلوك الهروب

أشكالا مختلفة فقد يكون هروبا فرديا أو هروبا جماعيا. و قد يرجع الهروب إلى سوء معاملة أحد المدرسين و شعور التلميذ بضغط إنفعالي قوي إزاء حضور دروس هذا المدرس بالذات، قد يكون الهروب تخلصا من أعباء متابعة الدروس التي لا يجد فيها أي لون من المتعة، كما يرجع الهروب إلى تأثير بعض الرفاق المنحرفين الذين يجد في الإنطواء معهم تحت جماعة واحدة متسعا لإشباع الدوافع التي لم يجد لها الإشباع الكافي في البيت والمدرسة (سيد علي، 2009، ص87). كما قد يرجع أيضا إلى عدم مبالاة الوالدين بذهاب أبنائهم أو عدم ذهابهم إلى المدرسة، و إضطراب العلاقات بين التلاميذ و أوليائهم والمناخ الأسري غير الصحي.

3-4-3-4. الرسوب والفشل الدراسي:

الرسوب يعني الإخفاق في إجتياز إمتحان من الإمتحانات و عدم التفوق فيه، و قد يكون الرسوب جزئيا أو كليا، ومن نتائج الرسوب التكرار أي إعادة نفس الصف من طرف التلميذ لتحصيل نفس المستوى الذي حاول تحصيله في السنة المنصرمة، فيتخلف هذا التلميذ عن زملائه الناجحين كما يتخلف عن المستوى التحصيلي الذي كان سيستفيد منه. والرسوب المدرسي ترافقه مشاعر نفسية سلبية كالحزن والقلق وكذا مواقف إجتماعية سلبية كالسخرية يطلق عليها الفشل الدراسي (الدريج، دس، ص4). و يرجع الفشل لأسباب ذاتية ترتبط بالتلميذ كالحالة النفسية والصحية وأسباب خارجية تتعلق بالأسرة والمدرسة والنظام التعليمي. ومن أهم أسباب الفشل الدراسي التأنيب المفرط للتلميذ لمجرد رسوبه للمرة الأولى ونعته بأقذر النعوت والأوصاف. ويشكل الفشل الدراسي بداية الطريق للطالب نحو التسرب المدرسي.

3-4-3-5. التسرب المدرسي:

التسرب المدرسي هو ترك الطالب المدرسة دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرس بها سواء أكان ذلك برغبته أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر(الناصر، 2010، ص18). و يرجع التسرب المدرسي لعدة عوامل منها عوامل أسرية كالمستوى الإقتصادي للأسرة يدفع بعض الطلبة إلى ترك الدراسة بحثا عن عمل من أجل إعالة أسرهم، و قد يرجع للعلاقات الأسرية السيئة أي العلاقات الزوجية المفككة و توتر العلاقات بين الآباء والأبناء و ما تسببه من

شعور بعدم الأمان والإستقرار، والذي يؤثر على قدرتهم على الإستعاب والتحصيل فيشعر الطالب بأن المدرسة عبء عليه فيفضل الغياب عنها ثم الهروب منها نهائيا.

كما قد يعود لعوامل تربوية كالعلاقات السيئة بين الطلاب والمعلم والتي تظهر من المعاملة السيئة والعنف المادي والمعنوي الذي يؤدي إلى شعور الطالب بالنفور و بعدم الأمان والرضا عن المدرسة و يكون التسرب المدرسي هو الحل للهروب من هذا الوضع، وكذلك العلاقات السيئة مع الزملاء و عدم قدرة الطالب على إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين يفقده الشعور بالإنتماء إلى المدرسة و يدفعه للتسرب، بالإضافة إلى محتوى المنهاج وعدم إرتباطه بالحياة الواقعية للطلبة مما يؤدي إلى شعورهم بعدم فائدة هذه المواد والملل و عدم الرغبة في مواصلة الدراسة بإضافة إلى غيرها من العوامل الأخرى.

و من خلال ما تم عرضه نتوصل إلى أن منشأ مشكلات المدرسية لدى المراهق لا يرجع لقدراته و للعوامل المدرسية فقط، و لكن يجب النظر إلى تاريخه النفسي والأسري فلهذه المشكلات جذور ضاربة في الطفولة المبكرة، والى كافة الظروف البيئية المحيطة بحياة الطالب الأسرية، والتي بلا شك أنها المسبب الأكبر في تكوين وتشكيل شخصيته منذ بداية نموه، ثم ينعكس كل هذا على سلوكه خلال تفاعله مع المجتمع المدرسي. فقد يكون المتسبب في سلوكه أسرة مضطربة أو فقدان أحد الوالدين أو كليهما، أو نتيجة للظروف الاقتصادية...إلخ، بالإضافة للعوامل المدرسية والتي تعزز هذه المشكلات و تزيد من حدتها كالنظام المدرسي القاسي والمناهج التي لا تلبي إحتياجات التلاميذ و لا ترتبط بالحياة العملية، والعلاقات السيئة مع المعلمين...إلخ.

4. الحاجات الإرشادية.

عندما ينتقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ والرشد يمكن أن تواجهه عدة مشكلات، إذ أن التكيف مع هذا الكم الكبير من التغيرات من قبل المراهقين عملية صعبة و محبطة. فالكثير من منهم يرتكبون أخطاء خطيرة في طريقهم نحو مرحلة الرشد وفي الكثير من المواقف يفشلون في تحقيق ذواتهم والإستجابة لتوقعات الآخرين، خاصة إذا كانت ظروفهم الأسرية والإجتماعية صعبة. وقد أشرنا سابقا إلى بعض المشكلات المدرسية التي يمكن أن تواجههم، وبغض النظر عن أسبابها المختلفة فلا بد من مواجهتها والتخفيف من آثارها السلبية قدر الإمكان. وعليه فإن هذه الفئة بحاجة ماسة إلى

المساعدة والتوجيه من قبل الراشدين سواء الآباء وأفراد الأسرة أو من طرف المعلمين والمختصين في المدرسة لمواجهتها.

وهذه المساعدة والخدمات المقدمة من طرف المختصين تعرف بالإرشاد النفسي و يعرفه حامد زهران (حسين، 2004، ص 14) بأنه: "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم ذاته و يدرس شخصيته و يعرف خبراته و يحدد مشكلاته و ينمي إمكانياته و يحل مشكلاته في ضوء معرفته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه و تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي". و يرى تايلور أن" الإرشاد ليس مجرد إعطاء نصائح و توجيهات أو تقديم حل للمشكلة، بل هو تمكين الفرد من التخلص من مشاكله الحالية"(حسين، 2004، ص15)، ويكون على شكل مقابلات أو برامج إرشادية نفسية، ولكن قبل تقديم خدمات الإرشاد لا بد من تحديد حاجات المراهقين الإرشادية فما المقصود بالحاجات الإرشادية؟

4-1. تعريف الحاجات الإرشادية:

ذكر حامد زهران (2002، ص23) أنه "من بين التعاريف المقدمة للحاجات الإرشادية أنها رغبة الفرد للتعبير عن مشكلاته بشكل إيجابي منظم بقصد إشباع حاجاته النفسية والفسيولوجية التي لم يتهيأ لإشباعها من تلقاء نفسه، إما لأنه لم يكتشفها في نفسه أو أنه إكتشفها ولم يستطع إشباعها بمفرده. ويهدف من التعبير عن مشكلاته إلى التخلص منها والتمكن من التفاعل مع البيئة والتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه". وهذا التعريف يؤكد على أن الحاجات الإرشادية في الأصل هي عبارة عن مشكلات تنشأ عن حاجات غير مشبعة، سواء أكان الفرد على دراية أو لم يكن على دراية بها أصلا، و يلجأ الفرد للإفصاح عنها بهدف إيجاد حلول لها والتغلب عليها و تحقيق التوافق، بمعنى أن المشكلة هي الممثل الخارجي للحاجات غير المشبعة.

ويعرفها الجنابي بأنها:" رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته التي تسبب له ضيقا و إزعاجا إلى شخص آخر أو أشخاص آخرين بقصد إشباع حاجاته والتخلص من مشكلاته حتى يتمكن من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه بأسلوب إيجابي و صورة فعالة"(الغماري والطائي، 2008، ص3).

وتعرفها سهيلة العبيدي بأنها: "حاجة الفرد لأن يعبر عن مشكلاته لشخص يطمئن إليه و يثق فيه و يسترشد برأيه في التغلب على ما يصادفه من مشكلات و معوقات".(الغماري والطائي، 2008، ص3)

ويمكننا مما سبق تعريف الحاجات الإرشادية للمراهق بأنها نقص أو إفتقار في جانب ما ناتج عن عدم إشباع حاجات معينة أدى إلى ظهور مشكلة ما، لا يستطيع المراهق حلها بمفرده مما يستلزم تقديم خدمات إرشادية بهدف مساعدته على الكشف عن حاجاته وإشباعها وحل مشكلاته من أجل تحقيق التوافق.

4-2. الحاجات الإرشادية لدى المراهق:

سبق لنا و أن أشرنا إلى أن للمراهق حاجات نفسية إجتماعية كالحاجة للأمن النفسي والحاجة الحب والتقدير الإجتماعي والحاجة للإنتماء والحاجة للإستقلالية والحاجة للإنجاز وتحقيق الذات...، و عدم إشباعها يؤدي إلى ظهور عدة مشكلات، حيث ركزنا على مشكلات سوء التوافق المدرسي لأنها خاصية من خصائص عينة الدراسة. ولكن هذا لا ينفي وجود مشكلات أخرى صحية وجسمية وأسرية وإقتصادية وإجتماعية و جنسية تستدعي تقديم خدمات إرشادية تتناسب معها. ويمكننا تلخيص الحاجات الإرشادية لدى المراهقين كما رصدها التراث العلمي في النقاط التالية:

4-2-1. حاجات إرشادية نفسية: و تتمثل في:

- حاجة المراهق إلى تنمية الثقة بالنفس وشعوره بقيمته كفرد و تأكيد ذاته والتخلص من النظرة السلبية للذات والشعور بالنقص والدونية و لوم الذات، ومساعدته على البحث عن هويته.(حسين، 2004، ص161)
- حاجة المراهق إلى التحرر من القيود والإعتماد على نفسه في القيام بأموره و إتخاذ قرارته الخاصة دون تعرضه للخطر، و يتم ذلك من خلال مراقبة الأولياء عن بعد والتأكد من طبيعة السلوكات التي يقوموا بها أبناءهم والإحتفاظ بالحكم النهائي لهم.
- حاجة المراهق للتغلب على مشاعر القلق والتوتر وعدم الإرتياح والخوف والتهديد الناتجة عن مشكلاته المختلفة.
- حاجة المراهق إلى تعلم كيفية التحكم في إنفعلاته والتعبير عنها، وكيفية التعامل مع المشكلات و تخطي الصعاب.

4-2-2. حاجات إرشادية أسرية: و تتمثل في:

- حاجة المراهق إلى المساعدة على إقامة علاقات سليمة مع والديه و إخوته والتقرب منهم.(حسين، 2004، 162)
- حاجة المراهق للحب والتواصل مع أفراد أسرته، وحاجته إلى مساندتهم وكل هذا يجعله يشعر بالأمن الذي يفتقده.
- حاجة المراهق إلى المشاركة في القرارات الأسرية، والسماح له بإقتراح القوانين التي تنظم العلاقات الأسرية، لأن هذا يساعده على تحمل مسؤولية السلوكات التي يقوم بها.

4-2-3. حاجات إرشادية إجتماعية: و تتمثل في:

- مساعدة المراهق على بناء علاقات إيجابية مع اقرانه من الجنسين قائمة على أساس الإحترام المتبادل.(حسين، 2004، ص161)
- مساعدة المراهق على إكتساب معايير و قيم المجتمع والإمتثال لها، وتنمية الوعي والمسؤولية الإجتماعية لديه بقصد تحقيق التوافق الإجتماعي.(حسين،2004، ص161)
- حاجة المراهق إلى التخلص من الشعور بالخجل خاصة عندما يكون في مجالس الكبار.
- حاجته للإستعداد النفسي للزواج من خلال تكوين إتجاهات إيجابية عن الزواج والحياة الأسرية و مساعدته على إتخاذ قرار الزواج.(ملحم، 2007، ص 405)

4-2-4. حاجات إرشادية مدرسية: و تتمثل في:

- حاجة المراهق إلى بناء علاقات إيجابية مع الزملاء والمعلمين والفريق التربوي .
- حاجة المراهق إلى مساعدة على الإنخراط في الأنشطة المدرسية، و مساعدتهم على تحقيق الإنجاز والتفرد، و إختبار النجاح.
- حاجة المراهق للتشجيع والمساندة على الأنشطة التي يقوم بها والثناء على القدرات التي يتمتع بها، مما يساعده على الإستمرار و تحقيق النجاح.
- مساعدة المراهق على إختيار نوع التخصص الدراسي الملائم لقدراته و بناء مشروعه الشخصي ليحقق أكبر قدر من التوافق الدراسي.(حسين، 2004، ص162)
- حاجة المراهقين إلى مناهج دراسية قادرة على إشباع حاجاتهم وميولهم و أكثر إرتباطا بالحياة الواقعية، و في نفس الوقت و تراعي الفروق الفردية بينهم.(حسين،2004، ص162)
- مساعدة المراهق على ضبط سلوكه داخل المدرسة والإلتزام بالقوانين واللوائح المدرسية.

- حاجة المراهق للتخلص من بعض السلوكات غير المقبولة التي تصدر منه داخل الفصل كالعدوان والشغب.
- مساعدة المراهق على التخلص من خوف و قلق الإمتحانات.(حسين 2004، ص162)
- مساعدة المراهق على تنظيم الوقت و إكتساب طرق المذاكرة السليمة.
- مساعدة المراهق على تنمية الدافعية نحوالدراسة، و إكمال دراسته في ظروف أفضل.
- حاجة المراهق إلى توفير بيئة مناسبة داخل الأسرة كي يقوم بواجباته الدراسية.

4-2-5. حاجات إرشادية مهنية: و تتمثل في:

- حاجة المراهق إلى معرفة قدراته و إهتماماته و ميوله، و متطلبات المسارات الدراسية والمهن و شروط القبول بالكليات والجامعات.(الخالدي، 2009، ص119)
- مساعدة المراهق على معرفة كيفية إتخاذ القرارات المهنية كإختيار التعليم والمهن التي تتناسب معه.
- حاجة المراهقين لإستطلاع المهن والخيارات المتاحة أمامهم، و إتاحة الفرصة لهم للقيام ببعض الأعمال التي توجد في بيئتهم.
- حاجة المراهق إلى مساعدته على إيجاد عمل مناسب لقدراته والتخلص من مشكل البطالة، ومساعدته على حل المشكلات التي تعترضه في العمل مما يؤدي به إلى تحقيق التوافق المهني.(حسين، 2004، ص162)

4-2-6. حاجات إرشادية جنسية: وتتمثل في:

- حاجة المراهق إلى تزويده بالمعارف والمعلومات الصحيحة المتعلقة بالثقافة الجنسية و تقبل التغيرات التي تطرأ عليه.(حسين، 2004، ص162)
- حاجة المراهق إلى توعيته بالأضرار الناجمة عن الممارسات الجنسية الخاطئة كالعادة السرية و كيفية التخلص منها، وكذلك معرفة الطرق المستخدمة للوقاية من الأمراض الناجمة عن الإتصال الجنسي.

4-2-7. حاجات إرشادية دينية و أخلاقية: و تتمثل في:

- مساعدة المراهق على بناء نسق قيمي متكامل يوجه سلوكه و يحدده، من خلال مساعدته على تكوين مجموعة من القيم والإتجاهات لنفسه و يلجأ إليها في حل مشكلاته.(ملحم، 2007، ص404)

- حاجته المراهق إلى تزويده بالمعلومات الدينية وحثه على التمسك بالمبادئ والقيم الدينية التي تحميه من الإنحراف والإبتعاد عن إرتكاب المعاصي والذنوب، والتمسك بأداء الفروض الدينية بانتظام، واللجوء والإعتماد على الله في حل مشكلاته و إضطراباته النفسية من خلال التوبة والندم على المعاصي والتحلي بالصبر أثناء الشدائد والمحن.(حسين، 2004، ص162)

4-2-8. حاجات إرشادية صحية: تتمثل في:

- حاجة المراهق إلى الوقاية والتخلص من ممارسة السلوكات الخطرة كالتدخين والمخذرات لما لها من أضرار جسمية و نفسية.(حسين، 2004، ص162)
- حاجة المراهق للتوجيه لحماية نفسه من بعض الأمراض والمشكلات الصحية التي تظهر في هذه المرحلة، والتعامل مع العيوب الجسمية كحب الشباب... و ما ينشأ عنه من مشكلات نفسية كالتوتر والقلق.
- تزداد رغبة المراهق للمخاطرة والمنافسات العنيفة الأمر الذي يمكن أن يتسبب في تعريضه لإصابات تتفاوت في شدتها، و على المختصين والمسؤولين توعية المراهقين بهذه المخاطر و إتخاذ إجراءات السلامة المناسبة لحمايته.

خلاصة:

نصل من خلال ما سبق إلى أن التراث النظري المتعلق بحاجات المراهقين ومشكلاتهم المدرسية يؤكد على أن النمو السوي وتحقيق التوافق، خاصة في الجانب الدراسي في هذه المرحلة يعتمد على مدى إشباع حاجات الفرد في المرحلة السابقة أي مرحلة الطفولة. ذلك لأن هناك العديد من الحاجات التي تتم إستثارتها في هذه المرحلة بسبب التغيرات الجنسية والنفسية وتصبح أكثر إلحاحا وبروزا ولكن في الحقيقة إن إشباعها يكون ضمن الإطار الأسري والإجتماعي وبشكل تدريجي منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وليس بشكل مفاجئ. وهذا ما لمسناه بوضوح من خلال عرضنا لمشكلات سوء التوافق المدرسي وعواملها. كما أن تعبير المراهقين عن مشكلاتهم ما هو الا إفصاح عن رغبتهم في المساعدة من طرف الآخرين في حلها، من أجل إكمال دراستهم بنجاح وفي ظروف أفضل.

II

الجانب الميداني

الفصل الخامس

5

منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

1) منهج الدراسة.

2) الدراسة الإستطلاعية:

2-1. **أهداف الدراسة الإستطلاعية.**

2-2. **إجراءات الدراسة الإستطلاعية.**

- **بناء و إختيار أدوات الدراسة.**
- **عينة الدراسة الإستطلاعية.**

2-3. **نتائج الدراسة الإستطلاعية.**

3) الدراسة الأساسية:

3-1. حدود الدراسة.

3-2. مجتمع الدراسة.

3-3. عينة الدراسة وطريقة إختيارها.

3-4. أدوات الدراسة.

3-5. الأساليب الإحصائية.

خلاصة .

تمهيد:

من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها تم إتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية بدءا بإختيار وبناء الأدوات الملائمة لتكميم متغيرات الدراسة، وتجريبها من أجل التأكد من صلاحيتها وحساب خصائصها السيكومترية، ثم تعميمها على عينة الدراسة الأساسية، وجمع ومعالجة البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

1. منهج الدراسة:

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في شقيه الارتباطي والمقارن، لأنه مناسب لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يسمح لنا بوصف ما هو موجود من خلال جمع بيانات عن متغيرات البحث باستخدام أدوات مصممة لقياسها، والمقارنة بين أفراد العينة من مراهقين متوافقين وغير متوافقين في أنماط التعلق والهشاشة النفسية، وكذا تحديد العلاقات بين كل من أنماط التعلق والهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية.

2. الـــدراسة الإستطلاعيـــة

2-1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى:

- اختيار وبناء أدوات الدراسة.
- التحقق من سلامة أدوات الدراسة من حيث: وضوح اللغة والعبارات، ووضوح التعليمات الخاصة بها، والتأكد من مدى ملائمتها لعينة الدراسة.
- حساب الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة.

2-2. إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

2-2-1. اختيار وبناء أدوات الدراسة:

بعد مرحلة من البحث والتقصي في التراث النظري والدراسات السابقة، إعتمدت هذه الدراسة على أربع أدوات وهي:

❖ **إستبيان التوافق الدراسي للمراهقين في المرحلة الثانوية (من إعداد الطالبة):**

تم إعداد الإستبيان نظرا لعدم العثور مقياس للتوافق المدرسي يتناسب مع عينة الدراسة (المراهقين في المرحلة الثانوية) وبطول مناسب. فالمقياس الوحيد المتوفر كان طويل نوعا ما وهو ما لا يخدمنا في مرحلة تطبيق أدوات الدراسة (بالنظر الى اننا سنطبق أربعة أدوات).

وقد قمنا ببناء الصورة أولية لإستبيان التوافق الدراسي بعد الإطلاع على التراث النظري وعلى عدة مقاييس أستخدمت لقياس التوافق الدراسي أو التكيف الدراسي.

و هي كالآتي:

- ✓ مقياس التوافق الدراسي من إعداد الزيادي 1964.
- ✓ مقياس هنري بورو للتكيف الأكاديمي.
- ✓ مقياس التكيف الأكاديمي لبيكر و سيرك Backer &Sirke1999.
- ✓ مقياس التوافق المدرسي ليونجمان.
- ✓ قائمة سوء التوافق لتلاميذ الثانويات وطلاب الجامعات لهيوم بال تعريب محمد عثمان نجاتي.
- ✓ مقياس التكيف المدرسي لطلاب المدرسة الثانوية من إعداد بن عائشة سمية 2015.

وبالإعتماد على المصادر السابقة تمت صياغة الصورة الأولية للمقياس و التي تكون من 50 بندا موزعة على بعدين يقيسان التوافق الدراسي لدى المراهق كالتالي:

- **التوافق الشخصي:** و يتكون من 12 بندا.
- **التوافق مع البيئة المدرسية:** و يتضمن: التوافق مع الزملاء(12 بندا)، التوافق مع الأساتذة (10 بنود)، التوافق في الدراسة(16 بندا).

❖ **مقياس أنماط التعلق لسامية محمد صابر 2015:**

تم إختيار هذا المقياس لهذه الدراسة لأنه يحتوي على جميع أنماط التعلق المحددة من طرف ماري أنزورث Mary Ainsworth وماري ماين Mary Main، كما أن طوله مناسب حيث يتضمن 16 بندا موزعة على بعدين كالآتي:

➢ التعلق الآمن: يتكون من4 بنود.

- التعلق غير الآمن: وهو بعد رئيسي يتضمن 3 أبعاد فرعية و هي: التعلق غير الآمن المتناقض(4 بنود)، التعلق غير الآمن التجنبي(4 بنود) التعلق غير الآمن الرافض أو غير المنظم(4 بنود).

❖ **إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق (من إعداد الطالبة):**

تم إعداده من طرف الطالبة لعدم العثور على مقياس لقياس الهشاشة النفسية لدى المراهقين، وتم بناء الصورة أولية للإستبيان بعد الإطلاع على التراث النظري حول متغيري الجلد والهشاشة النفسية، وبعض مقاييس الجلد والهشاشة الأجنبية وهي:

- ✓ مقياس الجلد لـ"كونر– دافيدسون "Connor-Davidson (2003) Connor-Davidson Resilience Scale (CV-RISC)
- ✓ مقياس الهشاشة للإجهاد(SVS) Stress vulnerability scal لـ "ميل و سميث & Miller Smith" (1985) و الذي يقيس القابلية للتأثر بالإجهاد النفسي والبدني.
- ✓ مقياس الهشاشة النفسية لطلبة التعليم العالي Psychological Vulnerability Scal in Higher Education Students لـ "ماريا جوسي نوجيرا و آخرون Maria José Nogueirae & al" (2017) .
- ✓ مقياس الهشاشة الإجتماعية لكبار السن The Social Vulnerability Scale for Older Adults لـ "دونا م.بينكر و آخرون Donna M. Pinsker & al "(2011).

هذه المقاييس أفادتنا في رسم تصور أولي حول مفهوم الهشاشة بصفة عامة، وبالإعتماد على ما إطلعنا عليه في الجانب النظري حول الهشاشة النفسية وخصائص المراهقين الذين يتميزون بالهشاشة والمشكلات والإضطرابات السلوكية، قمنا ببناء إستبيان الهشاشة النفسية لدى المراهق في صورته الأولية والذي يتكون من 64 بندا موزعة على بعدين يتضمنان مجموعة من الأبعاد الفرعية كالتالي:

جدول(2): يوضح أبعاد إستبيان الهشاشة في صورته الأولية و توزيع البنود عليها.

الأبعـــــاد		عدد البنود
مؤشرات فردية	نقص الفاعلية الذاتية	09
	عدم تقدير الذات	05
	عدم القدرة على إدارة الإنفعالات	05
	أعراض الإضطرابات	15
مؤشرات بيئية	مؤشرات أسرية	10
	مؤشرات إجتماعية	07
	مؤشرات مدرسية	13
المجمـــــوع		64

بعد بناء الأداة في صورتها الأولية تم عرضها على بعض المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد النفسي، وكان الهدف من التحكيم هو التحقق من تصنيف الأبعاد والمحاور ومدى ملاءمتها للمتغير المراد قياسه، وبناء وتركيب البنود وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية ووضوح الألفاظ والمعاني، ومدى تمثيلها للبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى مدى ملاءمة بدائل الإجابة للبنود. وقد أشارت ملاحظات المحكمين إلى ضرورة إعادة صياغة بعض بنود الإستبيان لتصبح أكثر وضوحا، وبعد إجراء التعديلات المناسبة تم تطبيق الإستبيان على العينة الإستطلاعية.

❖ **إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق (من إعداد الطالبة):**

قمنا ببناء هذا الإستبيان لعدم وجود مقياس للحاجات الإرشادية مناسب للعينة، وذلك بالإعتماد على التراث النظري الذي تناول أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهق والحاجات الإرشادية، والإطلاع على بعض المقاييس والأدوات و التي صممت لقياس أنواع مختلفة من الحاجات وهي: مقياس الحاجات النفسية الأساسية Basic Psychologial Needs Scale و الذي قام ببنائه لاكورارديا و آخرون La Guardia et al (2000)، وقائمة الحاجات الإرشادية والتي تتضمن مجموعة من المشكلات يعاني منها الطلبة في المدارس عادة(عبد العظيم، 2012، ص80)، وإستبيان الحاجات الإرشادية للتلاميذ ذوي

السلوك العدواني لبارور نوال(2014)، وإستبانة الحاجات الإرشادية لطلبة التعليم الأساسي لرحمة بنت محمد بن سيف الرويشدي(2013).

وانطلاقا مما سبق قمنا ببناء إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا، والذي يتناسب مع عينة الدراسة وخصائصها، ويتضمن 50 بندا موزعة على أربع أبعاد هي:

جدول(3): يوضح أبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية في صورته الأولية و توزيع البنود عليها.

الأبعـــــاد		عدد البنود
الحاجات الإرشادية النفسية	الحاجة للإستقلالية	06
	الحاجة لتقدير الذات	06
	الحاجة للأمن النفسي	05
	الحاجة للكفاءة	06
حاجات إرشادية إجتماعية		07
حاجات إرشادية أسرية		07
حاجات إرشادية مدرسية		13
المجمـــــوع		50

2-2-2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من التلاميذ المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية من جميع السنوات الدراسية في بعض ثانويات ولاية باتنة، بلغ عددهم(70) مراهقا من كلا الجنسين، وتراوحت أعمارهم بين 15- 19سنة. وقد تم إختيارهم بطريقة عرضية من بين التلاميذ الذين قبلوا الإجابة على أدوات الدراسة، مع العلم أن هذه العينة لم تأخذ في الدراسة الأساسية. حيث تم تطبيق الدراسة الإستطلاعية زمنيا خلال شهر ماي من السنة الدراسية 2017/2016 بالنسبة لإستبياني التوافق الدراسي للمراهق ومقياس أنماط التعلق، وفي شهر أكتوبر من السنة الدراسية 2019/2018 بالنسبة لإستبياني الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية.

2-3. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

2-3-1. الخصائص السيكوترية لإستبيان التوافق الدراسي للمراهق:

بعد الإنتهاء من صياغة بنود إستبيان التوافق الدراسي للمراهق، وتطبيقه على العينة الإستطلاعية، تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

- **الصدق:** تم التأكد من الصدق بإستخدام عدة طرق منها: الصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي.

3- **الصدق التميزي :** بعد تصحيح الدرجات التي تحصل عليها المراهقون في إستبيان التوافق الدراسي تم ترتيبهم تصاعديا، وتم استخراج نسبة 27% والتي تمثل الفئة الطرفية و تم حسابها كالآتي70x 100/27= 18.9، بمعنى 18 مراهقا من ذوي التوافق المرتفع، و18من ذوي التوافق المنخفض، ثم المقارنة بين متوسطات المجموعتين بالاستخدام الاسلوب الاحصائي (T) لعينتين مستقلتين، والذي تم حسابه بالاستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الانسانية (SPSS)، وجاءت النتائج كالاتي:

جدول (4) يوضح قيمة (T) بين الفئة الدنيا والفئة العليا في إستبيان التوافق الدراسي.

المتغير	الفئات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	مستوى الدلالة (Sig)	الدلالة
التوافق الدراسي	الفئة الدنيا	18	87.5	7.86	-15.21	0.000	دالة عند0.01
	الفئة العليا	18	125.55	6.69			

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة T بلغت 15.21 وأن مستوى الدلالة (Sig) تساوي 0.000 وهذا يعني أن T دالة عند 0.001، و بالتالي توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئة الدنيا والفئة العليا، مما يدل على ان لهذا الإستبيان القدرة على التمييز بين مرتفعي ومخفضي التوافق الدراسي.

4- **صدق الإتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق الإتساق الداخلي للبعد من خلال حساب معامل الإرتباط الخطي (بارسون Pearsan) بين البنود والدرجة الكلية للبعد، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (5): يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الإستبيان (التوافق الشخصي، التوافق مع الأساتذة، التوافق مع الزملاء، التوافق مع الدراسة) و بين درجات بنودها.

الأبعاد	التوافق الشخصي		التوافق مع البيئة المدرسية					
			التوافق مع الأساتذة		التوافق مع الزملاء		التوافق في الدراسة	
	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط
	01	0.40**	02	0.44**	03	0.27*	04	0.54**
	05	0.45**	06	0.50**	07	0.39**	08	0.41**
	09	0.34**	10	0.46**	11	0.35**	12	0.53**
	14	0.33**	24	0.35**	15	0.21	13	0.47**
	18	0.56**	29	0.40**	19	0.61**	16	0.61**
	22	0.42**	34	0.69**	25	0.48**	17	0.39**
	23	0.51**	36	0.43**	30	0.50**	20	0.55**
	28	0.36**	37	0.54**	39	0.47**	21	0.71**
	33	0.39**	42	0.50**	43	0.56**	26	0.58**
	38	0.44**	46	0.65**	47	0.48**	27	0.40**
	41	0.43**	48	0.62**			31	0.59**
	45	0.60**	50	0.47**			32	0.52**
							35	0.36**
							40	0.40**
							44	0.58**
							49	0.48**

ملاحظـة: ** : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

* : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

لاتوجد نجمة: العلاقة غير دالة.

واعتمدت الطالبة على معيارين لقبول البنود وهما الدلالة الإحصائية للإرتباط عند مستوى 0.01 أو 0.05، وأن لا يقل معامل الإرتباط عن 0.37، وبناءا على ذلك تم إستبعاد أو حذف البنود التالية:

جدول (6): يوضح البنود المحذوفة في إستبيان التوافق الدراسي.

الأبعـــــاد	البنود المحذوفة	المجموع
التـوافق الشخصـــي	09،14،28	08
التـوافق مع الأساتذة	24	
التـوافق مع الزمــلاء	03،11،15	
التـوافق في الدراســة	35	

كما هو مبين في الجدولين رقم(4) فإن باقي البنود تتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيمة معامل الإرتباط مابين 0.37 و0.71، وكانت أدنى قيمة 0.39 للبند 7 وأعلى قيمة 0.71 للبند 21 وهذا يدل على أنها تتمتع بالصدق وبالتالي لم يتم حذفها.

كما تم حساب صدق الإتساق الداخلي للإستبيان ككل من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للإستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لإستبيان التوافق الدراسي.

الرقم	البعد	معامل الإرتباط مع درجة الكلية للإستبيان	مستوى الدلالة
01	التـوافق الشخصـــي	0.77**	0.01
02	التـوافق مع الأساتذة	0.83**	
03	التـوافق مع الزمــلاء	0.73**	
04	التـوافق في الدراســة	0.88**	

و كما هو مبين في الجدول تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين 0.73 و0.88، وهي معاملات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بحيث كانت أعلى قيمة للبعد الرابع (التوافق في الدراسة) وأدنى قيمة للبعد الثالث (التوافق مع الزملاء)، وهذا يدل على أن الأبعاد تتمتع بالصدق.

- **الثبات:** تم حساب ثبات الإستبيان بطريقتين: الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ)، والتجزئة النصفية.
- **الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ):** تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد على حدى وللإستبيان ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8): يوضح معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد وللإستبيان ككل.

الأبعاد	ن	عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
التـوافق الشخصـــي	70	12	0.61
التـوافق مع الأساتذة		12	0.74
التـوافق مع الزمــلاء		10	0.52
التـوافق في الدراســة		16	0.80
الإستبيان		50	0.88

إعتمدت الطالبة على معيار 0.60 لقبول معامل ثبات البعد، و بناءا على ذلك ومن خلال ملاحظة النتائج المبينة في الجدول أعلاه فإن معاملات ألفا كرومباخ مرتفعة وهي تشير إلى درجة عالية من الثبات، بإستثناء البعد الثالث(التوافق مع الزملاء) لايتمتع بالثبات الكافي، وهذا ماجعل الباحثة تلجأ إلى حذف بعض البنود من أجل رفع معامل ثبات البعد، وبالإعتماد على برنامج SPSS تم تحديد البنود التي إذا تم حذفها سيرتفع معامل الثبات ألفا كرومباخ وهي كالآتي:

جدول (9): يوضح معاملات ألفا كرومباخ للبعد الرابع (التوافق مع الزملاء) في حالة حذف بعض البنود.

	البند	معامل ألفا كرومباخ في حالة حذف البند	عدد البنود المتبقية بعد حذف البند
التوافق مع الزملاء	15	0.55	9
	7	0.59	8
	3	0.60	7

كما هو مبين في الجدول أعلاه إذا تم حذف البنود 15،7،3 سيرتفع معامل ألفا كرومباخ إلى 0.60 و بالتالي يتبقي لدينا 7 بنود فقط في هذا البعد و يصبح هذا البعد يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

كما نلاحظ أن ثبات الإستبيان ككل يساوي 0.88 وهو معامل مرتفع يشير إلى درجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية: تم تجزئة الإستبيان إلى نصفين ومن ثم تم إيجاد معامل الإرتباط بين نصفي الإستبيان بطريقة بيرسون Person، ثم تصحيح طول معامل الإرتباط بمعادلة (سبيرمان براون Spearman Brown) باستخدام البرنامج الاحصائي SPSS، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (10) يوضح معامل ثبات إستبيان التوافق الدراسي عن طريق التجزئة النصفية.

	عدد البنود	معامل الارتباط	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون
الجزء الأعلى	25	0.75	0.86
الجزء الأسفل	25		

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين الجزئين يساوي (0.75)، والذي تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ (0.86)، وعليه فان معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية مرتفع مما يدل على ثبات الإستبيان.

من خلال ما سبق وبعد تعديل الإستبيان يمكن القول ان استبيان التوافق الدراسي للمراهق والذي تم بناءه من طرف الباحثة يتمتع بالصدق والثبات مما يسمح بتعميم تطبيقه في الدراسة الاساسية.

3-2-2. الخصائص السيكومترية لمقياس التعلق.

يتمتع المقياس في صورته الأصلية بصدق المحكمين، صدق المحك، الصدق الداخلي، والإتساق الداخلي، كما يتمتع بالثبات حيث تم التأكد منه بإستخدام طريقة الإعادة، وحساب معامل ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية. كما قامت الباحثة بإعادة حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس في الدراسة الحالية وجاءت كالتالي:

- **الصدق:** تم التأكد من الصدق بإستخدام طريقتين: الصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي.

- **الصدق التمييزي:** تم حسابه من خلال المقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين بالاستخدام الاسلوب الاحصائي (T) لعينتين مستقلتين، والنتيجة تظهر في الجدول الاتي:

جدول (11) يوضح قيمة (T) بين الفئة الدنيا و الفئة العليا في مقياس أنماط التعلق.

المتغير	الفئات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	مستوى الدلالة (Sig)	الدلالة
أنماط التعلق	الفئة الدنيا	18	27.61	3.05	-14.22	0.000	دالة عند0.01
	الفئة العليا	18	39.11	1.56			

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة T دالة عند 0,01، مما يعني أن أي توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئة الدنيا والفئة العليا، مما يدل على ان لهذا المقياس القدرة على التمييز.

- **صدق الإتساق الداخلي:** تم حسابه من خلال حساب معامل الإرتباط الخطي (بارسونPearsan) بين البنود و الدرجة الكلية للبعد، حيث تكون المقياس من 4 أبعاد و يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (12) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس (التعلق الآمن، التعلق المتناقض، التعلق التجنبي، التعلق غير المنظم) وبين درجات بنودها.

الأبعاد	التعلق الآمن		التعلق غير الآمن					
			التعلق المتناقض		التعلق التجنبي		التعلق غير المنظم	
الأبعاد	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط	رقم البند	معامل الإرتباط
	01	**0.70	02	**0.71	03	**0.72	04	**0.66
	05	**0.62	06	**063	07	**0.57	08	**0.57
	09	**0.68	10	**0.47	11	**0.62	12	**0.66
	13	**0.67	14	**0.34	15	**0.62	16	**0.58

ملاحظــة: **العلاقة دالة عند مستوى الدلالة **0.01**.

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات الإرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيمها مابين 0.34 و0.72، وهذا يدل على أنه يتمتع بالصدق.

كما قمنا بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس ككل، من خلال حساب معامل إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (13) يوضح الإتساق الداخلي بين الأبعاد والمقياس ككل.

الأبعاد	معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول	****0.73**
البعد الثاني	****0.92**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الإرتباط بين الأبعاد والمقياس ككل دالة عند مستوى 0.01 مما يدل على وجود إتساق داخلي مرتفع للمقياس.

- **الثبات:** تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

- **الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ):** تم حساب معامل ألفا كرومباخ للإستبيان ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (14) يوضح معاملات ألفا كرومباخ للمقياس ككل.

	ن	عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
إستبيان أنماط التعلق	**70**	**16**	**0.60**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرومباخ للإستبيان ككل بلغ 0.60 وهو معامل مقبول يشير إلى ثبات مقياس أنماط التعلق.

التجزئة النصفية: قمنا بتجزئة المقياس إلى نصفين ومن ثم إيجاد معامل الإرتباط بين نصفي الإستبيان بطريقة بيرسون Person، ثم تصحيح طول معامل الإرتباط بمعادلة (سبيرمان براون Spearman Brown) ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (15) يوضح معامل ثبات مقياس أنماط التعلق عن طريق التجزئة النصفية.

	عدد البنود	معامل الارتباط	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون
الجزء الأعلى	**08**	**0.48**	**0.65**
الجزء الأسفل	**08**		

من خلال الجدول نلاحظ ان معامل الارتباط بين الجزئين يساوي (0.48)، والذي تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ (0.65)، وعليه فان معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية مرتفع ودال إحصائيا مما يدل على ثبات الإستبيان.

من خلال ما سبق يمكن القول ان مقياس أنماط التعلق يتمتع بالصدق والثبات مما يسمح بتعميم تطبيقه في الدراسة الاساسية.

3-2-3. **الخصائص السيكومترية لإستبيان الهشاشة النفسية للمراهق**:

- الصدق: تم التأكد من الصدق بإستخدام: الصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي.

- الصدق التميزي: تم حسابه من خلال المقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين بالاستخدام الاسلوب الاحصائي (T) لعينتين مستقلتين، والنتيجة تظهر في الجدول الاتي:

جدول (16) يوضح قيمة (T) بين الفئة الدنيا والفئة العليا في إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.

المتغير	الفئات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	مستوى الدلالة (Sig)	الدلالة
الهشاشة النفسية	الفئة الدنيا	18	97,33	8,58	−25,34	0,000	دالة عند0.01
	الفئة العليا	18	173,74	9,52			

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة T دالة عند 0,01، مما يعني أن أي توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئة الدنيا والفئة العليا، مما يدل على ان لهذا الإستبيان القدرة على التمييز.

5- **صدق الإتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق الإتساق الداخلي للبعد من خلال حساب معامل الإرتباط الخطي (بارسون Pearsan) بين البنود والدرجة الكلية للبعد، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (17) يوضح معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المؤشرات الفردية للهشاشة ودرجات بنودها.

الأبعاد	المؤشرات الفردية							
	نقص الفاعلية الذاتية		عدم تقدير الذات		عدم القدرة على إدارة الإنفعالات		أعراض الإضطرابات (النفسية والسلوكية)	
	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
البنود	01	**0,61	2	**0,69	3	**0,70	4	**0,62
	14	**0,65	15	**0,71	16	**0,61	5	**0,71
	21	**0,71	22	**0,76	23	**0,66	8	**0,56
	28	*0,23	29	**0,47	36	**0,60	11	*0,30
	34	*0,27	35	**0,74	41	**0,68	13	**0,36
	40	**0,47					17	**0,36

	45	**0,67		24	**0,49
	55	**0,36		30	**0,65
	60	*0,25		37	**0,62
				39	**0,71
				42	**0,62
				47	**0,58
				50	**0,71
				52	**0,61
				56	**0,69

جدول (18) معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المؤشرات البيئية للهشاشة ودرجات بنودها.

الأبعاد	المؤشرات البيئية					
	مؤشرات أسرية		مؤشرات إجتماعية		مؤشرات مدرسية	
	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
	06	**0,74	20	0,08	07	**0,55
	09	**0,72	26	**0,67	10	**0,49
	12	**0,62	32	**0,36	19	**0,70
	18	**0,81	51	**0,62	27	**0,59
	25	**0,68	57	**0,61	33	**0,51
	31	**0,49	59	*0,22	44	**0,65
	38	**0,74	63	**0,55	46	**0,56
	43	**0,62			49	**0,68
	48	**0,64			54	**0,58
	53	**0,48			58	**0,55
					61	**0,55
					62	**0,66
					64	**0,53

ملاحظـة:** : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

* : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

لا توجد نجمة: العلاقة غير دالة.

وإعتمدنا لقبول البنود على معيارين هما الدلالة الإحصائية للإرتباط عند مستوى 0.01 فاكثر، وأن لا يقل معامل الإرتباط عن 0.37، وبناءا على ذلك تم إستبعاد أو حذف البنود التالية:

جدول (19): يوضح البنود المحذوفة في إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.

الأبعـــــاد		البنود المحذوفة	المجموع
مؤشرات فردية	نقص الفاعلية الذاتية	60-55-34-28	10
	عدم تقدير الذات	/	
	عدم القدرة على إدارة الإنفعالات	/	
	أعراض الإضطرابات	17-13-11	
مؤشرات بيئية	مؤشرات أسرية	/	
	مؤشرات إجتماعية	59-32-20	
	مؤشرات مدرسية	/	

وكما هو مبين في الجدولين رقم(15) و (16) فإن باقي البنود تتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيمة معامل الإرتباط مابين 0.37 و 0.81، وهذا يدل على أنها تتمتع بالصدق وبالتالي لم يتم حذفها.

كما تم حساب صدق الإتساق الداخلي للإستبيان ككل من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (20): يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لإستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.

الأبعـــــاد		معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية للإستبيان
مؤشرات فردية	نقص الفاعلية الذاتية	**0,75**
	عدم تقدير الذات	**0,84**
	عدم القدرة على إدارة الإنفعالات	**0,60**
	أعراض الإضطرابات	**0,92**
مؤشرات بيئية	مؤشرات أسرية	**0,86**
	مؤشرات إجتماعية	**0,13**
	مؤشرات مدرسية	**0,88**

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم قيم معاملات الإرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يدل على أن هذه الأبعاد تتمتع بالصدق، بإستثناء بعد (**المؤشرات الإجتماعية**) حيث أن معامل إرتباطه بالدرجة الكلية **0,13** وهو معامل ضعيف وغير دال إحصائيا، وعليه تم حذف هذا البعد بكل بنوده، وبالتالي يتبقى لدينا بعدين فقط في المؤشرات البيئية هما: المؤشرات الأسرية والمؤشرات المدرسية.

- **الثبات:** تم حساب ثبات الإستبيان بطريقتين: الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ)، والتجزئة النصفية.
- **الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ):** تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد على حدى وللإستبيان ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (21): يوضح معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد وللإستبيان ككل.

الأبـــعـــــاد		ن	عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
مؤشرات فردية	نقص الفاعلية الذاتية	70	09	0.57
	عدم تقدير الذات		05	0.69

	عدم القدرة على إدارة الإنفعالات		05	0.66
	أعراض الإضطرابات		15	0.85
مؤشرات بيئية	مؤشرات أسرية		10	0,86
	مؤشرات إجتماعية		07	0,39
	مؤشرات مدرسية		13	0,83
الإستبيـــــان			64	0,93

إعتمدت الطالبة على معيار 0.60 لقبول معامل ثبات البعد، وبناءا على ذلك ومن خلال ملاحظة النتائج المبينة في الجدول أعلاه فإن معاملات ألفا كرومباخ مرتفعة وهي تشير إلى درجة عالية من الثبات، بإستثناء البعدين الأول (نقص الفاعلية الذاتية) والسادس(المؤشرات الإجتماعية) اللذان لا يتمتعان بالثبات الكافي، وهذا ماجعل الباحثة تلجأ إلى حذف بعض البنود من أجل رفع معامل ثبات البعدين، وبإعتماد على برنامج SPSS تم تحديد البنود التي إذا تم حذفها سيرتفع معامل الثبات ألفا كرومباخ وهي كالآتي:

جدول (22): يوضح معاملات ألفا كرومباخ للبعدين الأول والسادس (نقص الفاعلية الذاتية) (المؤشرات الإجتماعية) في حالة حذف بعض البنود.

الأبعاد	البند	معامل ألفا كرومباخ في حالة حذف البند	عدد البنود المتبقية بعد حذف البنود
نقص الفاعلية الذاتية	28	0.59	06
	34	0,60	
	60	0.61	
مؤشرات إجتماعية	59	0,46	05
	20	0,52	

كما هو مبين في الجدول أعلاه إذا تم حذف البنود28، 34، 60 من بعد الفاعلية الذاتية سيرتفع معامل ألفا كرومباخ إلى 0.61 و بالتالي يتبقي لدينا 06 بنود فقط في هذا البعد و يصبح هذا البعد يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، كما أنه إذا تم حذف البنود 20، 59 من بعد المؤشرات الإجتماعية سيرتفع معامل ألفا كرومباخ إلى 0,52 ورغم ذلك يبقى معامل هذا البعد منخفض(أي أقل من 0,60) وعليه تم التأكد من اجراء حذف هذا البعد.

كما نلاحظ أن ثبات الإستبيان ككل يساوي 0.93 وهو معامل مرتفع يشير إلى درجة عالية من الثبات.

التجزئة النصفية: تم تجزئة الإستبيان إلى نصفين ومن ثم تم إيجاد معامل الإرتباط بين نصفي الإستبيان بطريقة بيرسون Person، ثم تصحيح طول معامل الإرتباط بمعادلة (سبيرمان براون Spearman Brown) ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (23) يوضح معامل ثبات إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق عن طريق التجزئة النصفية.

	عدد البنود	معامل الارتباط	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون
الجزء الأعلى	32	0.83	0.91
الجزء الأسفل	32		

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين الجزئين يساوي (0.83)، والذي تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ (0.91)، وعليه فان معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية مرتفع مما يدل على ثبات الإستبيان.

من خلال ما سبق وبعد تعديل الإستبيان يمكن القول ان استبيان الهشاشة النفسية للمراهق، والذي تم بناءه من طرف الباحثة يتمتع بالصدق والثبات مما يسمح بتعميم تطبيقه في الدراسة الاساسية.

3-2-4. الخصائص السيكومترية لإستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق:

- **الصدق:** تم التأكد من الصدق كما في الأدوات السابقة، اي بإستخدام: الصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي.

- **الصدق التميزي:** تم حسابه من خلال المقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين بالاستخدام الاسلوب الاحصائي (T) لعينتين مستقلتين، والنتيجة تظهر في الجدول الاتي:

جدول (24) يوضح قيمة (T) بين الفئة الدنيا و الفئة العليا في إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.

المتغير	الفئات	ن	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	مستوى الدلالة (Sig)	الدلالة
الحاجات الإرشادية	الفئة الدنيا	18	71,50	9,99	- 25,62	0,000	دالة عند0.01
	الفئة العليا	18	144,61	6,82			

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة T دالة عند 0,01، مما يعني أن أي توجد فروق دالة إحصائيا بين الفئة الدنيا والفئة العليا ، مما يدل على ان لهذا الإستبيان القدرة على التمييز.

6- **صدق الإتساق الداخلي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق الإتساق الداخلي للبعد من خلال حساب معامل الإرتباط الخطي (بارسون Pearsan) بين البنود والدرجة الكلية للبعد، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (25) يوضح معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد الحاجات الإرشادية النفسية ودرجات بنودها والدرجة الكلية للبعد ككل.

الأبعاد	الحاجات الإرشادية النفسية							
	الحاجة للإستقلالية		الحاجة لتقدير الذات		الحاجة للأمن النفسي		الحاجة للكفاءة	
	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
	01	0,85**	04	0,75**	07	0,69**	11	0,74**
	14	0,59**	08	0,71**	20	0,66**	23	0,79**
	26	0,79**	17	0,76**	31	0,76**	36	0,79**
	30	0,83**	27	0,82**	35	0,62**	38	0,67**
	34	0,71**	42	0,73**	43	0,70**	47	0,66**
	41	0,36**	46	0,63**			49	0,75**
							51	0,36**
الدرجة الكلية للبعد	0,89**		0,86**		0,85**		0,87**	

جدول (26) يوضح معامل الإرتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق (حاجات إرشادية الإجتماعية، حاجات إرشادية الأسرية، حاجات المدرسية) ودرجات بنودها.

الأبعاد	حاجات إرشادية إجتماعية		حاجات إرشادية أسرية		حاجات إرشادية مدرسية	
	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط	البند	معامل الإرتباط
	02	0,56**	05	0,81**	03	0,59**
	09	0,69**	15	0,63**	06	0,47**
	12	0,55**	18	0,80**	10	0,26*

	21	**0,59	24	**0,76	13	**0,59
	32	**0,47	28	**0,72	16	**0,73
	48	**0,50	39	**0,69	19	*0,27
	50	**0,72	44	**0,76	22	**0,47
					25	**0,60
					29	**0,36
					33	**0,60
					37	**0,63
					40	**0,52
					45	**0,67

ملاحظـة:** : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

* : العلاقة دالة عند مستوى الدلالة 0.05.

وبنفس الطريقة كما في الاستبيانات السابقة، إعتمدنا على معيارين لقبول البنود وهما الدلالة الإحصائية للإرتباط عند مستوى 0.01، وأن لا يقل معامل الإرتباط عن 0.37، وبناءا على ذلك تم إستبعاد أو حذف البنود التالية

جدول (27) يوضح البنود المحذوفة في إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.

الأبعـــــاد		البنود المحذوفة	المجموع
الحاجات الإرشادية النفسية	الحاجة للإستقلالية	41	05
	الحاجة لتقدير الذات	/	
	الحاجة للأمن النفسي	/	
	الحاجة للكفاءة	51	
حاجات إرشادية إجتماعية		/	
حاجات إرشادية أسرية		/	
حاجات إرشادية مدرسية		10، 19، 29	

كما هو مبين في الجدولين رقم(23) و (24) فإن باقي البنود تتمتع بمعاملات إرتباط قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، حيث تراوحت قيمة معامل الإرتباط ما بين 0.37 و0.85، وهذا يدل على أنها تتمتع بالصدق وبالتالي لم يتم حذفها. كما أن معاملات الإرتباط بين بعد الحاجات الإرشادية النفسية وأبعاده الفرعية قوية ودالة إحصائيا مما يعني أن هذه الأبعاد الفرعية تتمتع بالصدق.

كما تم حساب صدق الإتساق الداخلي للإستبيان ككل من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للإستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (28) يوضح معاملات الإرتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد و الدرجة الكلية للإستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.

الأبعـــــاد		معامل الإرتباط مع الدرجة الكلية للإستبيان
الحاجات الإرشادية النفسية	الحاجة للإستقلالية	**0,84**
	الحاجة لتقدير الذات	**0,81**
	الحاجة للأمن النفسي	**0,84**
	الحاجة للكفاءة	**0,86**
	الدرجة الكلية للبعد	**0,95**
حاجات إرشادية إجتماعية		**0,87**
حاجات إرشادية أسرية		**0,90**
حاجات إرشادية مدرسية		**0,90**

و كما هو مبين في الجدول تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين 0.81 و0.95، وهي معاملات قوية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يدل على أن الأبعاد تتمتع بالصدق.

- **الثبات:** تم حساب ثبات الإستبيان بطريقتين: الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ)، والتجزئة النصفية.
- **الإتساق الداخلي (معامل ألفا كرومباخ):** تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد على حدى وللإستبيان ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (29) يوضح معاملات ألفا كرومباخ للأبعاد و للإستبيان ككل.

الأبـــعـــــاد		ن	عدد البنود	معامل ألفا كرومباخ
الحاجات الإرشادية النفسية	الحاجة للإستقلالية	70	06	0.80
	الحاجة لتقدير الذات		06	0.83
	الحاجة للأمن النفسي		05	0.71
	الحاجة للكفاءة		07	0.83
	الدرجة الكلية للبعد		24	0,93
حاجات إرشادية إجتماعية			07	0,70
حاجات إرشادية أسرية			07	0,86
حاجات إرشادية مدرسية			13	0,79
الإستبيـــــان			51	0,95

إعتمدت الطالبة على معيار 0.60 لقبول معامل ثبات البعد، وبناءا على ذلك ومن خلال ملاحظة النتائج المبينة في الجدول أعلاه فإن معاملات ألفا كرومباخ مرتفعة وهي تشير إلى درجة عالية من الثبات.

7- **التجزئة النصفية:** تم تجزئة الإستبيان إلى نصفين ومن ثم تم إيجاد معامل الإرتباط بين نصفي الإستبيان بطريقة بيرسون Person، ثم تصحيح طول معامل الإرتباط بمعادلة (سبيرمان براون Spearman Brown) ، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (30) يوضح معامل ثبات إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق عن طريق التجزئة النصفية.

	عدد البنود	معامل الارتباط	تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون
الجزء الأعلى	26	0,88	0,94
الجزء الأسفل	25		

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين الجزئين يساوي (0.88)، والذي تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون وقد بلغ (0.94)، وعليه فان معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية مرتفع مما يدل على ثبات الإستبيان.

من خلال ما سبق وبعد تعديل الإستبيان يمكن القول ان استبيان الحاجات الإرشادية للمراهق والذي تم بناءه من طرف الباحثة يتمتع بالصدق والثبات مما يسمح بتعميم تطبيقه في الدراسة الاساسية.

3. الـــدراسة الأساسيـــــة.

3-1. حدود الدراسة الأساسية:

8- **الحدود الزمنية:** تمت هذه الدراسة خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2019/2018، خلال الفترة الزمنية الممتدة من 07-11-2018 إلى غاية 29-11-2018.

9- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة الأساسية بأربع ثانويات بمدينة باتنة وهي: ثانوية مصطفى بن بولعيد، ثانوية محمد الصديق بن يحي، ثانوية قدور حشاشنة وثانوية عمار بن فليس، من أصل 21 ثانوية.

3-2. مجتمع الدراسة الأساسية: تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع تلاميذ التعليم الثانوي في مدينة باتنة للموسم الدراسي (2019/2018)، واللذين قدر عددهم بـ:14693 تلميذ وتلميذة (حيث بلغ عدد الذكور 3646، و الإناث 8347) حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية باتنة 2018.

3-3. عينة الدراسة وطريقة إختيارها:

بما أن مجتمع الدراسة كبير الحجم ويصعب علينا حصره، وأيضا يتكون من مجموعات كبيرة والتي تنقسم بدورها إلى مجموعات جزئية، فقد لجأنا إلى إختيار عينة الدراسة بالطريقة **العشوائية العنقودية**، و ذلك بإتباع الخطوات التالية:

- بعد حصول الطالبة على الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية من طرف مديرية التربية تحت رقم 2013 المؤرخ في 06-11-2018، وذلك بناء على مراسلة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، توجهت الطالبة إلى مصلحة البرمجة والمتابعة بمديرية التربية من أجل الحصول على قائمة

الثانويات الموجودة على مستوى مدينة باتنة، والتي بلغ عددها 21 ثانوية، وقامت بإختيار نسبة 20% من مجموع الثانويات كالآتي:

4,2=100/20x21 أي ما يعادل (04) ثانويات.

- بعد ذلك قامنا بإختيار (04) ثانويات من القائمة بطريقة عشوائية منتظمة، حيث تم تحديد طول الفترة والذي يساوي حجم المجتمع/ حجم العينة أي 5,25=4/21. وعليه فإن طول الفترة هو 5، ثم إختارنا عشوائيا الثانوية التي تحمل الرقم 2 في القائمة لتمثل الثانوية الأولى في العينة، منها اختارنا بإضافة طول الفترة في كل مرة الثانويات الباقية (2، 7، 12، 17). وكانت الثانويات المتحصل عليها هي: ثانوية مصطفى بن بولعيد، ثانوية قدور حشاشنة، ثانوية عمار بن فليس، ثانوية محمد الصديق بن يحي.
- وبما أن كل ثانوية تشمل ثلاث مستويات (سنة أولى ثانوي، سنة ثانية ثانوي، سنة ثالثة ثانوي) إختارنا السنة الثانية ثانوي، وتم إستبعاد تلاميذ الأولى ثانوي لأنهم في مرحلة تكيف مع النظام المدرسي الجديد بالثانوية، وإستبعاد تلاميذ الثالثة ثانوي لأنهم مقبلون على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا وهي عوامل قد تؤثر على نتائج الدراسة.
- وبما أن السنة الثانية ثانوي تضم عدة شعب (علوم تجريبية، تقني رياضي، رياضيات، تسيير وإقتصاد، آداب و فلسفة، آداب و لغات أجنبية) تم إستبعاد شعبة الرياضيات لأنها غير موجودة في كل الثانويات (موجودة فقط في ثانوية مصطفى بن بولعيد)، وتم إختيار من كل ثانوية 20% من التلاميذ في كل شعبة، وذلك بعد الحصول على إحصائيات حول عدد التلاميذ في كل شعبة من طرف إدارة الثانويات المعنية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(31) يوضح حجم عينة الدراسة في كل شعبة من كل ثانوية.

الثانوية	التخصص	الشعبة	عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي	نسبة 20%
بن بولعيد	علوم	علوم تجريبية	174	35=34.8
		تقني رياضي	30	6
		تسيير وإقتصاد	30	6
	آداب	أداب و فلسفة	61	12=12.2
		أداب و لغات أجنبية	38	8=7.6
المجموع			333	67
محمد الصديق بن يحي	علوم	علوم تجريبية	88	18=17.6
		تقني رياضي	30	6
		تسيير و إقتصاد	28	6=5.6
	آداب	أداب و فلسفة	30	6
		أداب و لغات أجنبية	30	6
المجموع			206	42
قدور حشاشنة	علوم	علوم تجريبية	99	20=19.8
		تقني رياضي	22	4=4.4
		تسيير و إقتصاد	28	6=5.6
	آداب	أداب و فلسفة	60	12
		أداب و لغات أجنبية	21	4=4.2
المجموع			230	46
عمار بن فليس	علوم	علوم تجريبية	113	23=22.6
		تقني رياضي	24	5=4.8
		تسيير و إقتصاد	33	7=6.6
	آداب	أداب و فلسفة	42	8=8.4

		أداب و لغات أجنبية	13	3=2.6
المجمـــــــــــــــــــــــوع			225	46

إنطلاقا من الجدول السابق وبجمع حجم عينة الدراسة في كل ثانوية تحصلنا على حجم عينة الدراسة الكلي هو(201) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (32) يوضح حجم الكلي لعينة الدراسة.

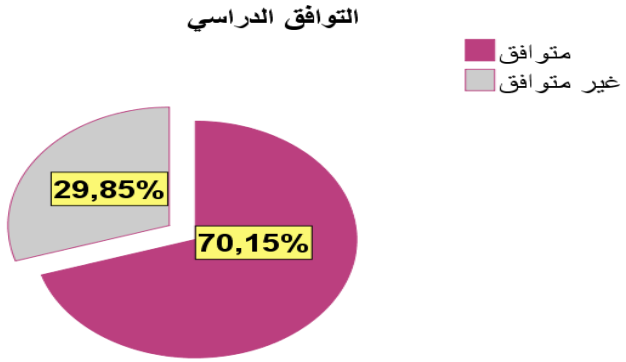
الثانوية	**حجم العينة في كل ثانوية**	**حجم العينة الكلي**
مصطفى بن بولعيد	67	201
محمد الصديق بن يحي	42	
قدور حشاشنة	46	
عمار بن فليس	46	

وبعد تحديد حجم العينة في كل ثانوية تم توزيع نسخ عن الاستبيانات الأربعة (إستبيان التوافق الدراسي للمراهق، مقياس أنماط التعلق، إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق، إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق)، بحيث يجيب كل تلميذ على الإستبيانات الأربعة معا. وقد تم توزيع النسخ بطريقة عشوائية على أقسام السنة الثانية في كل شعبة من الثانويات المعنية بمساعدة بعض الإداريين والمشرفين التربويين، كما وزعت الطالبة نسخ أكبر من حجم العينة في كل ثانوية وهذا لضمان الحصول على العدد اللازم من الإستبيانات في حال وجود إجابات ناقصة، حيث تم توزيع حوالي 267 نسخة من كل إستبيان.

- بعد أن تم جمع جميع الإستبيانات من جميع الثانويات قامت الطالبة بفرزها وإستبعدت كل الإجابات الناقصة، وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا تم تصنيف المراهقين أفراد العينة إلى متوافقين دراسيا وغير متوافقين بناءا على درجتهم في إستبيان التوافق الدراسي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (33) يوضح توزيع المراهقين حسب درجة التوافق الدراسي.

	التكرار	النسبة المئوية
المراهقين المتوافقين دراسيا	141	%70,15
المراهقين غير المتوافقين دراسيا	60	%29,85
المجمـــــــوع	201	%100



الشكل رقم (3) **تمثيل بياني يمثل حجم عينة الدراسة حسب درجة التوافق الدراسي.**

3-4. أدوات الدراسة الأساسية:

كما ذكرنا سابقا إعتمدت هذه الدراسة على أربع أدوات وهي: إستبيان التوافق الدراسي للمراهقين في المرحلة الثانوية، مقياس أنماط التعلق لسامية محمد صابر 2015، إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق، إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.

3-4-1. إستبيان التوافق الدراسي للمراهقين في المرحلة الثانوية:

والذي تم إعداده من طرف الطالبة ويتكون الإستبيان في صورته النهائية من 47 بندا بعضها إيجابي و هي:1-3-11-14-19-27-29-31-32-33-34-36-38-40-43-44-45-46-47 و البعض الآخر سلبي وهي: 2-4-5-6-7-8-9-10-12-13-15-16-17-18-20-21-22-23-24-25-26-28-30-35-37-39-41-42، و هي موزعة على بعدين كالآتي:

- **التوافق الشخصي:** التلميذ المتوافق شخصيا هو التلميذ الواقعي الذي يرضي على نفسه ويثق فيها ويفهمها ويتحكم فيها وينظر إليها نظرة إيجابية ويرضى عن وجوده عموما. كما انه يشعر بالأمان الداخلي والراحة النفسية، على عكس التلميذ غير المتوافق شخصيا. ويتكون هذا البعد من 11 بند وهي:1-4-12-15-19-20-25-30-35-38-42.
- **التوافق مع البيئة المدرسية:** ويقصد به توافق التلميذ مع الأساتذة والزملاء والدراسة وهو بعد رئيسي يشمل ثلاث أبعاد فرعية:
  - **التوافق مع الأساتذة:** التلميذ المتوافق مع الأستاذ هو الذي يحترم أساتذته ويشعر نحوهم بالمودة والحب والرضى وينظر إليهم نظرة إيجابية، ويرى أنهم يبادلونه نفس الشعور ويفهمونه ويتفهمون مشكلاته ولا يجد أي مشكلة في التواصل معهم ويستشيرهم إذا إحتاج لمساعدتهم، وهذا عكس التلميذ غير المتوافق. و يتكون هذا البعد الفرعي من 12 بند وهي: 2-5-8-21-26-34-32-34-39-43-45-47.
  - **التوافق مع الزملاء:** التلميذ المتوافق مع الزملاء هو الذي يجد سهولة في التفاعل مع زملائه ويتفاهم معهم ويقدرهم ويشعر أنهم يبادلونه نفس الشعور، ويندمج معهم ويشاركهم ويتعاون معهم في نشاطاتهم المختلفة ويساعدهم إذا إحتاجوا إليه، على عكس التلميذ غير المتوافق. ويتكون هذا البعد من 7 بنود وهي:9-16-22-27-36-40-44.
  - **التوافق في الدراسة:** التلميذ المتوافق في دراسته هو الذي يكون راضيا عن تخصصه وعن البرامج الدراسية وعن الدراسة في الثانوية عموما. كما انه يلتزم بالنظام الدراسي ويواظب على حضور دروسه ولديه القدرة على إستعاب الدروس، ويرتاح أثناء الدراسة والمذاكرة، ويهتم بها ويكون تحصيله الدراسي مقبول. ويتكون البعد من 16 بندا وهي:3-6-10-11-13-14-17-18-23-24-28-29-32-37-41-46.

- **طريقة التصحيح:** تم وضع ثلاث بدائل للإستبيان: نعم، أحيانا، لا. ووزعت الطالبة الدرجات على الإستجابات على النحو التالي: نعم=3، أحيانا=2، لا=1 للعبارات الإيجابية، نعم=1، أحيانا=2، لا=3 للعبارات السلبية. وبذلك تكون الدرجة العليا للإستبيان:141، والدرجة الدنيا 47.

ولكي يتم تحديد مستوى التوافق الدراسي تم تقسيم التوافق إلى مستويين: غير متوافق إذا كانت درجة التلميذ تتراوح مابين [47، 94]. ومتوافق إذا كانت درجة التلميذ على الإستبيان تتراوح مابين[95-141]، وقد تم وضع هذا المعيار كالآتي:

أولا حددنا المدى و الذي = أعلى قيمة-أدنى قيمة/عدد المجالات أي 141-47/2=47، و عليه فإن المدى هو47، ثم أضفناه إلى أدنى قيمة أي 47+47=94 و عليه فإن المجال الأول هو [47، 94]، و لتحديد المجال الثاني نضيف العدد1 للقيمة المتحصل عليها أي 94+1=95 و علية فإن المجال الثاني هو[95-141].

مقياس أنماط التعلق:

قامت الباحثة بإستخدام مقياس أنماط التعلق الذي أعدته سامية محمد صابر(2014) لقياس أنماط التعلق، ويحتوي المقياس بصورته الأصلية على 16 بندا، موزعة على بعدين كالآتي:

- التعلق الأمن: يتكون من4 بنود وهي: 1، 5 ،9 ،13 .
- التعلق غير الآمن: وهو بعد رئيسي يتضمن 3 أبعاد فرعية و هي:
- التعلق غير الآمن المتناقض: يتكون من4 بنود وهي:2، 6 ،10، 14.
- التعلق غير الآمن التجنبي: يتكون من4 بنود وهي:3، 7، 11، 15.
- التعلق غير الآمن الرافض أو غير المنظم: يتكون من4 بنود وهي:4، 8 ،12 ،16.

- **طريقة التصحيح:** في الصورة الأصلية للمقياس تقع الإجابة في 3 مستويات وهي: نعم، أحيانا، لا، وتقدر الدرجات كما يلي: نعم=3، و أحيانا=2، لا=1: في العبارات: 1، 5 ، 9، 13، وتقدر الدرجات كما يلي: نعم=1، أحيانا=2، لا=3 في العبارات:(2، 6 ،10، 3،14، 7، 11، 15،4، 8 ،12 ،16)، وبذلك يكون أقصى درجة للمقياس هي48 وتعبر عن التعلق الآمن، وأقل درجة للمقياس هي 16 وتعبر عن التعلق غير الآمن، ويصنف الأفراد على المقياس من خلال الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى:

- لتصنيف الأفراد على أنهم مرتفعون في التعلق تم حساب الإرباعي الأعلى والذي بلغ (40) فيكون مرتفعي التعلق إذا كان >_40.

- لتصنيف الأفراد على أنهم منخفضون في التعلق تم حساب الإرباعي الأدنى والذي بلغ (24) وبالتالي يكون الأفراد منخفضي التعلق إذا كان _< 24.

ذلك لأن الهدف من مقياس في صورته الأولية هو تحديد مستوى التعلق، في حين أن دراستنا تهدف إلى تحديد نمط التعلق السائد لدى أفراد العينة، وعليه تم تصحيح كل العبارات بنفس الدرجات كالآتي: نعم=3، وأحيانا=2، لا=1، وتم الإعتماد على المتوسطات الحسابية لكل بعد لتحديد نمط التعلق السائد.

3-4-2. إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق:

والذي تم إعداده من طرف الطالبة في الدراسة الحالية، ويتكون الإستبيان في صورته النهائية من 50 بندا جميعها إيجابية في صياغتها، وهي موزعة على بعدين رئيسيين يتضمنان مجموعة من الأبعاد الفرعية كالآتي:

- **البعد الأول:**

☚ **المؤشرات الفردية:** ويقصد بها الصفات والمميزات الشخصية للمراهق وتشمل:

- **نقص الفاعلية الذاتية:** تظهر من خلال عدم القدرة المراهق على مواجهة الأحداث والضغوط، والرجوع البطيء إلى التوازن النفسي والجسدي بعد التعرض لها، كما يجد صعوبة في حل المشكلات التي تواجهه. ويتكون من 05 بنود وهي:1-12-17-32-37.
- **عدم تقدير الذات:** ويتمثل في ضعف الثقة بالنفس وعدم الرضا عنها، بالإضافة إلى النظرة السلبية للذات. ويتكون من 05 بنود وهي: 2-13-18-23-27.
- **عدم القدرة على إدارة الإنفعالات** : وتتمثل في عدم القدرة على فهم ومعالجة والتحكم في الصراعات والإنفعالات الداخلية التي يولدها الضغط، بإضافة إلى عدم القدرة على التعبير عن المشاعر في بعض المواقف، وكذلك نقص التركيز وردود الفعل السريعة والعاطفية. يتكون من 05 بنود وهي: 3-14-19-28-33.
- **أعراض الإضطرابات:** ويقصد بها أعراض الإضطرابات السلوكية والنفسية التي يمكن أن تظهر لدى المراهق الهش نفسيا كالإدمان، العنف إتجاه الذات، إتجاه الآخرين والإعتداء

عليهم، وإضطرابات النوم وسوء الصحة الجسمية وغيرها. ويتكون من 12 بند وهي:4-5-8-20-24-29-31-34-39-42-43-46.

- **البعد الثاني:**

☚ **المؤشرات البيئية:** وتشمل كل من:

أ. **المؤشرات الأسرية** : المقصود بها المناخ النفسي السائد في الأسرة و نوع العلاقات في الوسط العائلي خاصة مع الوالدين و الإخوة، و المراهق الهش نفسيا عموما علاقاته الأسرية غير مستقرة و غير مرضية، بالإضافة إلى عدم تلقيه للدعم و المساندة الاجتماعية من طرف أفراد أسرته، و يتكون من 10 بنود وهي: 5-9- 11-15-21-25-30-35-40-44.

ب. **المؤشرات المدرسية:** تتعلق بالمدرسة خاصة طبيعة العلاقات مع المعلمين والزملاء والوضع الدراسي للمراهق ومشكلاته المدرسية (كإنخفاض التحصيل والفشل والرسوب المدرسي، النظرة السلبية للمدرسة والتغيب والهروب منها.....إلخ). ويتكون من 13 بندا و هي: 7- 10-16-22-26-36-38-41-45-47-48-49-50.

- **طريقة التصحيح:** تم وضع أربع بدائل للإستبيان وهي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق، وبما أن جميع عبارات الإستبيان إيجابية وزعت الطالبة الدرجات على الإستجابات على النحو التالي: تنطبق بدرجة كبيرة =4، تنطبق بدرجة متوسطة =3، تنطبق بدرجة قليلة= 2، لا تنطبق=1 لكل العبارات.

3-4-3. إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق:

والذي تم إعداده من طرف الطالبة ويتكون في صورته النهائية من 46 بندا جميعها في الإتجاه الإيجابي، موزعة على أربع أبعاد كالآتي:

1. **الحاجات الإرشادية النفسية:** هي مجموع الحاجات الذاتية، ذات طبيعة إنفعالية والتي يتم إشباعها في الإطار الإجتماعي، ويؤدي عدم إشباعها إلى إنعدام التوازن النفسي. وتتمثل في الحاجة إلى الإستقلالية، الحاجة إلى تقدير الذات، الحاجة للأمن النفسي والحاجة إلى الكفاءة.

أ. **الحاجة للإستقلالية:** تتمثل في حاجة المراهق إلى التحرر من القيود والإعتماد على نفسه في القيام بأموره وإتخاذ قرارته الخاصة. ويتكون من 5 بنود و هي:1- 13-24-27-31.

ب. **الحاجة لتقدير الذات:** تتمثل في حاجة المراهق إلى تنمية الثقة بالنفس وشعوره بقيمته كفرد والتخلص من النظرة السلبية للذات والشعور بالنقص والدونية ولوم الذات. ويتكون من 6 بنود وهي:4-8-16-25-38-42.

ج. **الحاجة للأمن النفسي:** تتمثل في حاجة المراهق للتغلب على مشاعر القلق والتوتر وعدم الإرتياح والخوف والتهديد الناتجة عن مشكلاته المختلفة. ويتكون من 5 بنود وهي: 7-18-28-32-39.

د. **الحاجة للكفاءة:** تتمثل في ضعف قدرة المراهق على مواجهة المشكلات وتخطي الصعاب، والتحكم في إنفعلاته والتعبير عنها وحاجته لتنميتها. ويتكون من 6 بنود وهي: 10-21-33-35-43-45.

2. **الحاجات الأسرية:** تتمثل في حاجة المراهق إلى القرب من أفراد أسرته وإلى التواصل والحب والمساندة وبناء علاقات آمنة وسليمة وقوية معهم و يؤدي عدم إشباعها إلى إنعدم التوازن النفسي أي أنها مرتبطة بالحاجات النفسية، و يتكون من 7 بنود وهي: 5-14-17-22-26-36-40.

3. **الحاجات الإجتماعية:** تتمثل في حاجة المراهق إلى بناء علاقات إجتماعية ناجحة ووطيدة مع الآخرين قائمة على أساس الثقة المتبادلة والتقدير الإجتماعي وحاجته للمساندة الإجتماعية والتي تجعله يشعر بالأمن، ويؤدي عدم إشباعها إلى إنعدام التوازن النفسي، وهي مرتبطة بالحاجات النفسية كغيرها من الحاجات الأخرى. ويتكون من 7 بنود وهي: 2-9-11-19-29-44-46.

4. **الحاجات المدرسية:** وتتمثل في الحاجة إلى بناء علاقات سليمة في الوسط التربوي مع الأساتذة والزملاء وغيرهم، والحاجة لتلقي المساعدة والدعم للتغلب على مشكلاته المدرسية كالسلوك العدواني والفشل الدراسي ونقص الدافعية وضعف التركيز، وتطوير قدراته ومهاراته

الدراسية من أجل تحسين آدائه الأكاديمي وتحقيق النجاح وإكمال دراسته في ظروف أفضل. ويتكون من 10 بنود وهي: 3-6-12-15-20-23-30-34-37-41.

- **طريقة التصحيح:** تم وضع أربع بدائل للإستبيان وتم توزيع الدرجات عليها كما يلي :

جدول (34) تصحيح استبيان الحاجات الإرشادية.

درجة الحاجة أو المعاناة من المشكلة			
بدرجة كبيرة	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**لا**
4	**3**	**2**	**1**

3-5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد تم إستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) بنسخته العشرين (20) لمعالجة البيانات أثناء حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتحقق من فرضيات الدراسة. ونظرا لطبيعة الدراسة وفرضياتها إعتمدنا على الأساليب الإحصائية التالية:

- **المتوسط الحسابي:** تم حسابه بهدف تحديد نمط التعلق ومستوى الهشاشة النفسية وأهم الحاجات الإرشادية لدى أفراد العينة.
- **معامل الإرتباط الخطي بارسون Pearson** : للتحقق من وجود علاقة بين كل من أنماط التعلق والهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.
- **إختبار T لعينتين مستقلتين:** لحساب الفروق بين المراهقين المتوافقين دراسيا و غير المتوافقين دراسيا في أنماط التعلق ومستوى الهشاشة النفسية.

خلاصة:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بإختيار وبناء أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية، وإختيار العينة من أهم خطوات الدراسة؛ فهي القاعدة الأساسية لتحقيق أهدافها، كما أن دقة النتائج ومصداقيتها ترتبط بدرجة كبيرة بهذه الإجراءات. فكل خطوات الفصل

التالي كالتحقق من صحة الفرضيات وتفسيرها تعتمد بدرجة كبيرة على المعطيات التي تم جمعها في هذه المرحلة من البحث والتي ستكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرات دراستنا.

الفصل السادس

6

عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة.

1-1. عرض نتائج الفرضية الأولى.

2-1. عرض نتائج الفرضية الثانية.

3-1. عرض نتائج الفرضية الثالثة.

4-1. عرض نتائج الفرضية الرابعة.

5-1. عرض نتائج الفرضية الخامسة.

6-1. عرض نتائج الفرضية السادسة.

7-1. عرض نتائج الفرضية السابعة.

2. مناقشة نتائج الدراسة.

2-1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

2-4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

2-5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

2-6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة.

2-7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة.

3. مناقشة عامة لنتائج الدراسة.

تمهيد:

بعد إجراء الدراسة الميدانية وجمع البيانات والمعطيات ومعالجتها إحصائيا، توصلنا إلى مجموعة من النتائج والتي سنعرضها في هذا الفصل و نحاول تفسيرها و مناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والواقع.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1- **عرض النتائج:** بعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا في ضوء فرضيات وأهداف الدراسة بإستخدام برنامج (Spss) توصلنا للنتائج التالية:

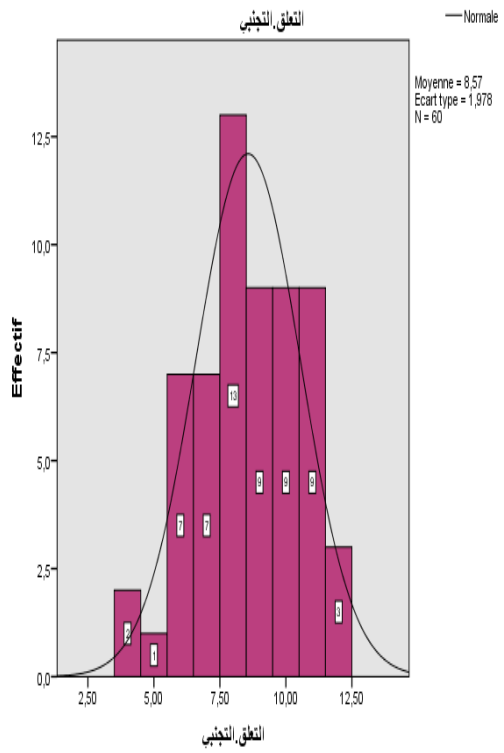
1-1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أن: " نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هو النمط غير الآمن".

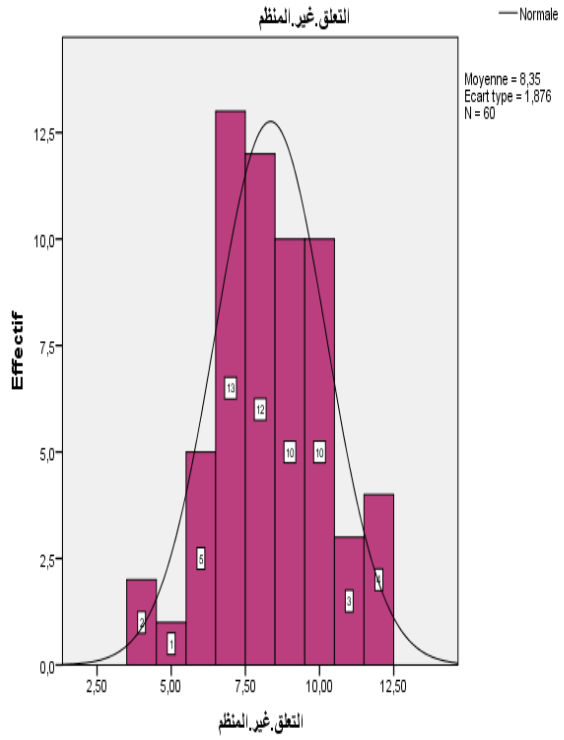
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم تقسيم المراهقين إلى مجموعتين: المراهقين المتوافقين دراسيا والمراهقين غير المتوافقين دراسيا، وذلك بإستخدام نتائج إستبيان التوافق الدراسي للمراهق، ثم قمنا بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات نمط التعلق الآمن ودرجات أنماط التعلق غير الآمن(المتناقض، التجنبي، غير المنظم) لدى أفراد المجموعة الثانية، ويمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول(35) : يوضح قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات أنماط التعلق لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا مرتبة تنازليا.

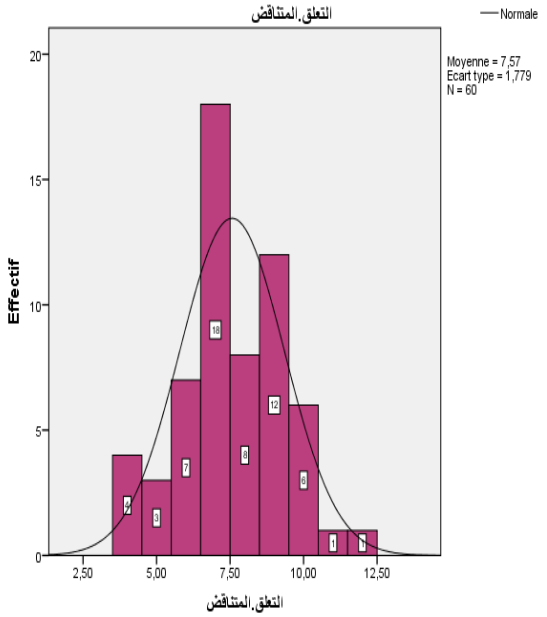
أنماط التعلق	عدد الطلبة غير المتوافقين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التعلق التجنبي	60	8,56	1,97
التعلق غير المنظم		8,35	1,87
التعلق المتناقض		7,56	1,77
التعلق الآمن		7,43	2,25



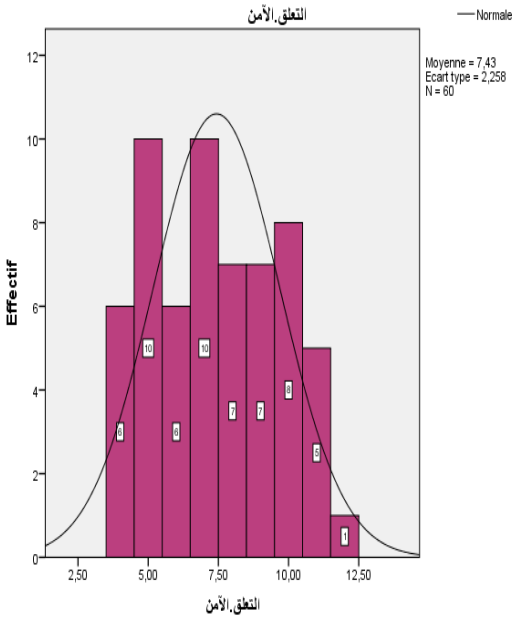
الشكل رقم (4) منحنى بياني لنمط التعلق التجنبي لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (5) منحنى بياني لنمط التعلق غير المنظم لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (6) منحنى بياني لنمط التعلق المتناقض لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (7) منحنى بياني لنمط التعلق الآمن لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا

يتضح من الجدول و الأشكال أعلاه أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هو النمط التجنبي (المتوسط = 8,56)، يليه نمط التعلق غير المنظم (المتوسط=8,35)، ثم نمط التعلق

المتناقض (المتوسط =7,56)، وأخيرا نمط التعلق الآمن (المتوسط = 7,43). و هذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

1-2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في نمط التعلق الآمن لصالح المراهقين المتوافقين دراسيا وغير الآمن لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين في أنماط التعلق، بإستخدام إختبار T لعينتين مستقلتين، و قد كانت النتائج كالآتي:

جدول(36): يبين نتائج إختبارT للفروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في أنماط التعلق.

	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	القيمة الإحتمالية (Sig)	الدلالة
التعلق الآمن	المتوافق	141	9,01	1,54	5.97	0,000	دالة عند0,01
	غير المتوافق	60	7,43	2,25			
التعلق المتناقض	المتوافق	141	6,46	1,85	-3,91	0,002	دالة عند 0,05
	غير المتوافق	60	7,56	1,77			
التعلق التجنبي	المتوافق	141	7,67	1,73	-3,19	0,002	دالة عند 0,05
	غير المتوافق	60	8,56	1,97			
التعلق غير المنظم	المتوافق	141	7,12	2,00	-4,02	0,000	دالة عند 0,01
	غير المتوافق	60	8,35	1,87			

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة T لنمط التعلق الآمن دالة عند 0,01 مما يعني وجود فروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في نمط التعلق الآمن، وبالعودة للمتوسطات نجد أن الفروق لصالح المراهقين المتوافقين دراسيا. كما نجد أن قيمة T لجميع أنماط التعلق غير الآمنة دالة، بالنسبة لنمط لتعلق المتناقض والتجنبي عند 0,05، أما بالنسبة للتعلق غير

المنظم فهي دالة عند .0,01 وبالعودة للمتوسطات نجد أن الفروق دالة لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا، وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية.

3-1. **عرض نتائج الفرضية الثالثة:** تنص الفرضية على:"يتميز المراهقون غير المتوافقون دراسيا بمستوى متوسط من الهشاشة النفسية."

وللتحقق من صحة الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي لمتغير الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، وكانت النتائج كالآتي:

جدول(37): يبين قيمة المتوسط لدرجات الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.

	ن	أعلى درجة	أدنى درجة	المتوسط
الهشاشة النفسية	60	66	177	116,73

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة المتوسط بلغت 116,73 و عند مقارنته بالمعيار المحدد في الإستبيان نجد أنه ينتمي للمجال المتوسط، مما يعني أن المراهقين غير المتوافقين دراسيا لديهم درجة هشاشة متوسطة، و هذا يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

4-1. **عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية لصالح غير المتوافقين دراسيا".

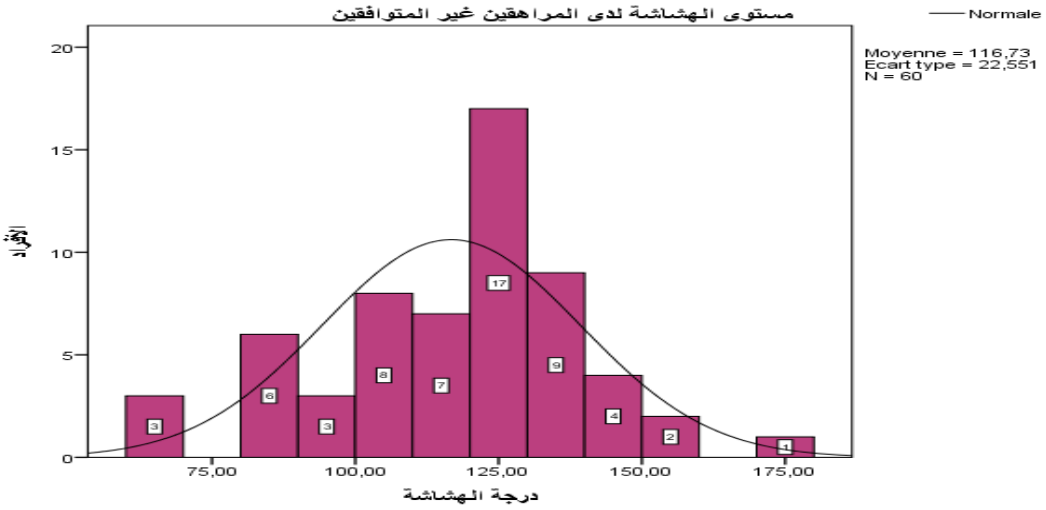
و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين في الهشاشة النفسية، بإستخدام إختبار T لعينتين مستقلتين، و قد كانت النتائج كالآتي:

جدول(38): يبين نتائج إختبار T للفروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية.

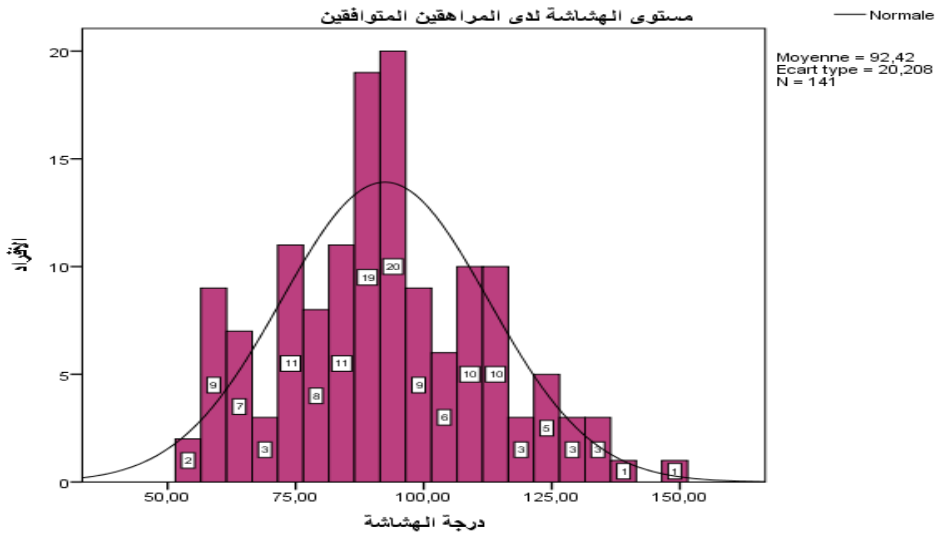
	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة T	القيمة الإحتمالية sig	الدلالة
الهشاشة النفسية	المتوافقين	141	92,41	20,20	-7,53	0.000	دالة عند0.001
	غير المتوافقين	60	116,73	22,55			

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة T دالة عند 0,01 مما يعني وجود فروق بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين في مستوى الهشاشة النفسية. وبالعودة للمتوسطات الحسابية نجد أن الفروق لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا، وهذا يؤكد صحة الفرضية الرابعة.

و يوضح الشكلين(4) و(5) منحنيان بيانيان لمستوى الهشاشة لدى المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين، والذي يظهر أن مستوى الهشاشة لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا أكثر من مستوى الهشاشة لدى المراهقين المتوافقين دراسيا.



الشكل(8) منحنى بياني يبين مستوى الهشاشة لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا.



الشكل(9) منحنى بياني يبين مستوى الهشاشة لدى المراهقين المتوافقين دراسيا.

1-5. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أنماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معاملات الارتباط الخطي بيرسون بين درجات المراهقين غير المتوافقين دراسيا في كل نمط من أنماط التعلق ودرجاتهم في الهشاشة النفسية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول(39): يبين معاملات الإرتباط بين درجات المراهقين غير المتوافقين على كل نمط من أنماط التعلق و درجاتهم في الهشاشة.

	درجة الهشاشة
التعلق الآمن	-0,15
التعلق المتناقض	0,25*
التعلق التجنبي	0,01
التعلق غير المنظم	0,06

* العلاقة الإرتباطية دالة عند مستوى الدلالة 0,05.

يبين الجدول أنه توجد علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين نمط التعلق المتناقض والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، في حين لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين كل من نمط التعلق الآمن والتجنبي وغير المنظم والهشاشة النفسية، وهذا يعني ان الفرضية تحققت جزئيا.

1-6. عرض نتائج الفرضية السادسة: تنص الفرضية على أن:" أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات النفسية والمدرسية."

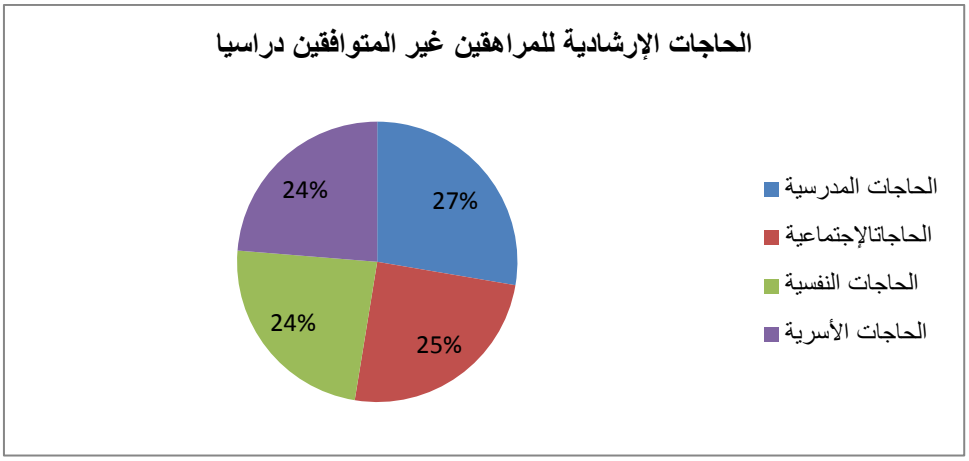
للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، ويمكن تلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول(40) : يبين قيم المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا مرتبة تنازليا.

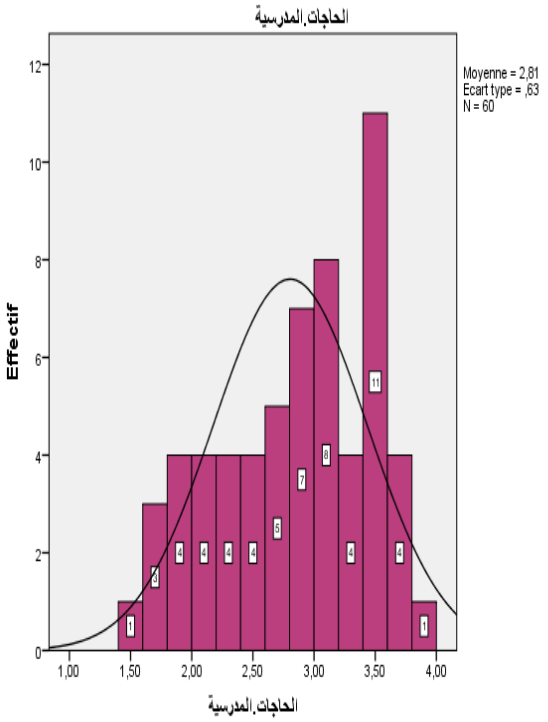
الحاجات الإرشادية	عدد الطلبة غير المتوافقين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الحاجات المدرسية	60	2,80	0,62
الحاجات الإجتماعية		2,52	0,66
الحاجات النفسية		2,40	0,63
الحاجات الأسرية		2,40	0,81

يتضح من الجدول أعلاه أن أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات المدرسية (المتوسط = 2,80)، تليها الحاجات الإجتماعية (المتوسط=2,52)، ثم الحاجات النفسية (المتوسط =2,40) والحاجات الأسرية (المتوسط = 2,40). ومع هذا تبقى الفروق بينهم ضئيلة حتى أن الحاجات النفسية والأسرية جاءت بنفس المتوسط، وعليه يمكننا القول أن الفرضية السادسة أيضا تحققت الى حد ما.

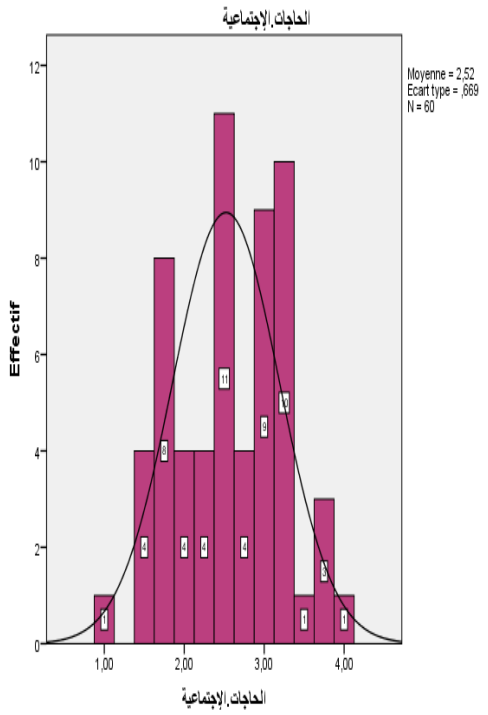
و توضح الشكل التالية تمثيلات بيانية لأهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، و التي تظهر أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات المدرسية تليها الحاجات الإجتماعية و أخيرا الحاجات النفسية و الحاجات الأسرية.



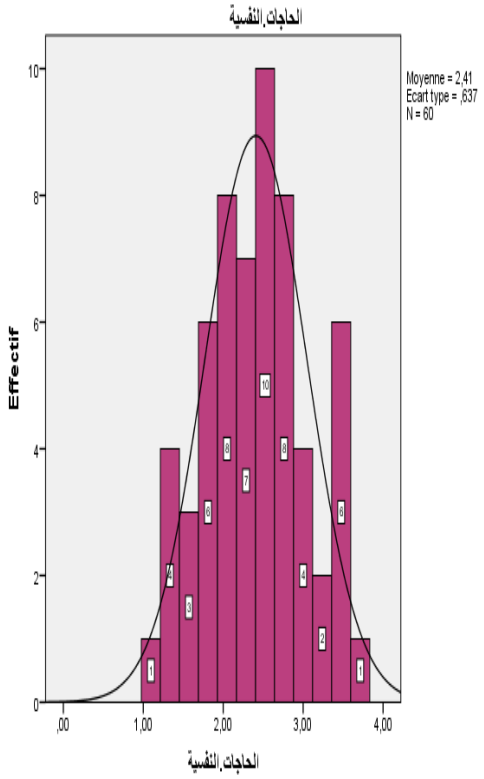
الشكل رقم (10) تمثيل بياني لترتيب الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا.



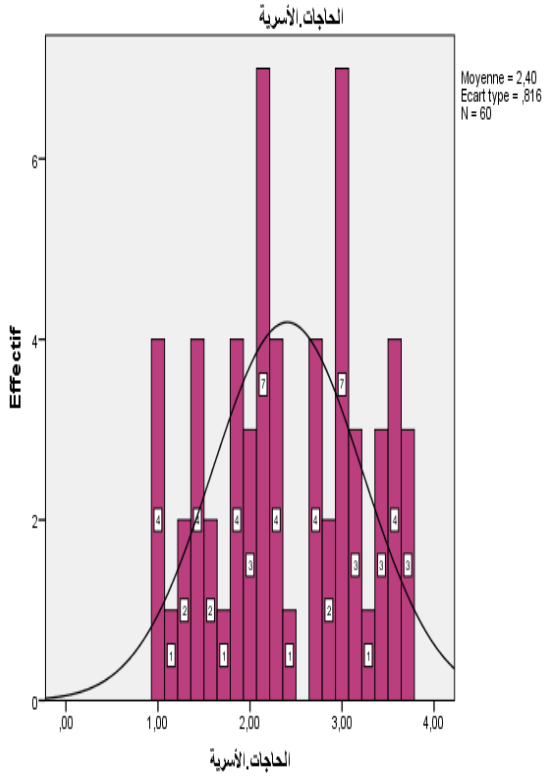
الشكل رقم (11) منحنى بياني للحاجات المدرسية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (12) منحنى بياني للحاجات الإجتماعية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (13) منحنى بياني للحاجات النفسي للمراهقين غير المتوافقين دراسيا



الشكل رقم (14) منحنى بياني للحاجات الأسرية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا

7-1. عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على أنه:" توجد علاقة إرتباطية دالة احصائيا بين كل من أنماط التعلق، الهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب معاملات ارتباط الخطي بيرسون بين درجات المراهقين غير المتوافقين دراسيا في كل نمط من أنماط التعلق، وفي الهشاشة النفسية ودرجاتهم في كل الحاجات الإرشادية، و كانت النتائج كالآتي:

جدول(41): يبين معاملات الإرتباط بين درجات المراهقين غير المتوافقين دراسيا في كل نمط من أنماط التعلق و درجاتهم في كل الحاجات الإرشادية.

	الحاجات النفسية	الحاجات الإجتماعية	الحاجات الأسرية	الحاجات المدرسية
التعلق الآمن	−0,12	−0,11	0,07	−0,01
التعلق المتناقض	0,47**	0,38**	0,41**	0,44**
التعلق التجنبي	−0,01	0,03	−0,00	0,01
التعلق غير المنظم	−0,04	−0,00	−0,09	−0,05
الهشاشة النفسية	0,75**	0,50**	0,57**	0,66**

** العلاقة الإرتباطية دالة عند مستوى الدلالة 0,01.

يبين الجدول أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة بين كل من نمط التعلق الآمن والتعلق التجنبي والتعلق غير المنظم والحاجات الإرشادية ككل، في حين أن هناك علاقة إرتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين التعلق المتناقض وكل الحاجات الإرشادية المرصودة في الدراسة، حيث ارتبط هذا النمط من التعلق بالحاجات الإرشادية النفسية أولا، ثم بالحاجات الإرشادية المدرسية، ثم الحاجات الإرشادية الأسرية، وأخيرا الحاجات الإرشادية الإجتماعية. اما بالنسبة للهشاشة النفسية فإن الجدول يبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة بين كل الحاجات الإرشادية والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط ر بين **0,50 و **0,75، وإرتبطت الهشاشة بالحاجات النفسية، فالمدرسية، فالأسرية فالاجتماعية، وهذا ما يجعلنا نستنتج ان نمط التعلق

المتناقض والهشاشة النفسية يرتبطان ارتباطا موجبا دالا احصائيا مع الحاجات الارشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا.

2- مناقشة فرضيات الدراسة.

2-1. مناقشة الفرضية الأولى:

أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن نمط التعلق السائد لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هو النمط التجنبي، يليه نمط التعلق غير المنظم، ثم نمط التعلق المتناقض، وأخيرا نمط التعلق الآمن. ويرجع السبب في ذلك إلى أن المراهقين ذوي التعلق غير الآمن يتميزون بضعف علاقاتهم الإجتماعية، وبخلل في تقديرهم لذاتهم، وعدم قدرتهم على تحقيق الإستقلالية، وكل هذا كفيل من أن يجعل منهم مراهقين غير متوافقين دراسيا.

فلكي يتمتع المراهق بالتوافق الدراسي يجب أن يضمن تقدير ذات كافي ينشأ ويحافظ عليه من خلال علاقته مع الآخرين وتقديرهم ومعاملتهم له منذ الطفولة المبكرة. فالتواصل والقيمة التي يمنحها المحيط الأسري في هذه المرحلة مهمة في بناء تقدير الذات والمحافظة عليه، والذي ينشأ ويتطور من خلال علاقاته الحميمية منذ الطفولة المبكرة مع مقدم الرعاية، مرورا بعلاقات الصداقة التي يشكلها مع جماعة الرفاق في مرحلة المراهقة، بالإضافة إلى علاقات الحميمية التي سيقيمها في نهاية هذه المرحلة. وعليه فالعلاقات غير الآمنة في مرحلة الطفولة المبكرة تشكل خطر على تقديره لذاته وعلاقاته الإجتماعية اللاحقة، حيث تجعل المراهق يفتقر إلى الحب والثقة في نفسه وفي الآخر، وهذا ما ينعكس على توافقه الدراسي. و حسب ماري أينزورث فإن أنماط التعلق غير الآمنة ترجع إلى إستجابات مقدم الرعاية غير المناسبة وغير المنظمة، بمعنى أنه يظهر الإهتمام لكن بشكل غير مستمر ودون تقديم مبرر مفهوم للطفل، وقد يكون عنيف وغير مبالي تماما، وبناءا على ذلك يفقد الطفل الثقة في الآخر وفي نفسه، ويصبح غير متأكد من أنه يستطيع دائمًا الاعتماد على الوالدين أو الاعتماد على نفسه، وعند وصوله إلى مرحلة المراهقة يصبح غير قادر على بناء علاقات إجتماعية سليمة مع الأصدقاء والمدرسين ويعجز عن كسب حبهم و تقديرهم مما يزيد من تدني تقدير الذات لديه.

وقد بينت دراسة أبو غزال وجردات(2009) وجود علاقة سلبية دالة بين نمط التعلق غير الآمن القلق وتقدير الذات. فتقدير الذات المتدني لدى المراهق يجعله يرى نفسه أنه غير محبوب ولا يستحق التقدير من الآخر ولديه ثقة ضعيفة بنفسه كما هو في حال التعلق المتناقض وغير المنظم، أو قد يكون العكس تماما في حالة التعلق التجنبي حيث يكون لديه تقدير ذات عالي يصل لدرجة الغرور، وهذا ما يجعله يدخل في دائرة سوء التوافق. فتدني تقدير الذات وفقدان الثقة ينعكس مباشرة على سلوكات المراهق في المدرسة ويظهر في صورة فشل وإحباط وإنطواء واكتئاب وعدوانية وكل ذلك يؤثر بصورة مباشرة على أدائه وتوافقه الدراسي، والذي يتطلب ثقة كبيرة في النفس وتقدير ذات مقبول.

كما أن الوصول إلى الإستقلالية والتي تعتبر حاجة ملحة في مرحلة المراهقة ترتبط هي الأخرى بنمط التعلق، وتتأثر بالصورة السلبية عن الذات وعن الآخرين. فمن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلق لبولبي أن هناك توازن ديناميكي بين التعلق والاستقلالية؛ فالتعلق هو الذي يوفر الأمان والثقة التي تتطلبها الإستقلالية، وهذا ما يتضح من خلال مفهوم "القاعدة الآمنة" لماري أينزورث.

ومن هذا المنطلق فإن تمثيلات علاقات التعلق التي تم استيعابها أثناء الطفولة ستؤثر على عملية الإستقلال في هذه المرحلة، فالتعلق غير الآمن سيعيق الاستكشاف وبالتالي تطوير الاستقلالية، وهذا سيؤثر على النمو النفسي والمعرفي والإجتماعي للمراهق، ويخلق له الكثير من المشكلات خاصة من الجانب المدرسي. ففي حال التعلق المتناقض فإن المراهق يتصف بكونه إتكالي شديد الإعتماد على الآخرين ويفتقر للإستقلالية التي يتطلبها الموقف الدراسي، وهذا ما يؤثر سلبا على تعلمه وإستكشافه. وفي حال التعلق التجنبي فإن المراهق يستقل مبكرا ويرفض المساعدة من الآخرين، ولو كان بحاجة ماسة إليهم بما في ذلك الأولياء والأصدقاء والأساتذة، وهذا ما يجعله أكثر عرضة للمشكلات المدرسية. أما نمط التعلق غير المنظم فإن خوفه من المواقف والأنشطة المدرسية والتي تتطلب تفاعل مع الآخرين يجعله يشعر بالتهديد المستمر والذي يعد سبب أساسيا لعدم توافقه.

أما من الجانب الإجتماعي فإن المراهقين ذوي التعلق غير الآمن يتميزون بضعف مهارتهم الإجتماعية وشعورهم بعدم الراحة والأمن والشك في علاقاتهم. وعليه فإن افتقار المراهقين للأمن وخوفهم من الآخرين ونقص ثقتهم به هو ما يبرر ضعف علاقاتهم الاجتماعية (او كونها علاقات سطحية)، وعدم قدرته على الإندماج مع الآخرين. كل هذا ينشأ عنه سلوكات لا توافقية واضحة مثل إنتقاد الآخرين، كثرة لوم نفسه ولوم الآخرين، الشعور بالإحباط والقلق والغضب والخوف، الإندفاعية

والإفتقار إلى القدرة على التفاهم والتواصل مما يدفعه إلى الوقوع فريسة للمشكلات السلوكية كالعدوان والجنوح، بالإضافة للإنسحاب وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والضغوط، لأنه يظن بأنه لن يتلقى الدعم الإجتماعي اللازم لمواجهتها. وهذا ما تؤكده دراسة ماثيو و سريثا (1995) Matfew et Saritha التي توصلت لوجود علاقة موجبة بين أنماط التعلق غير الآمنة والعجز في مهارات حل المشكلات الإجتماعية لدى المراهقين (أبو غزال و فلوه، 2014، ص354).

والواقع يبين أيضا أن معظم مشكلات سوء التوافق لدى المراهقين في الثانويات ترجع إلى ضعف الإتصال والعلاقات السيئة مع الزملاء والأساتذة وأعضاء الفريق التربوي، والتي تدفع المراهقين إلى التهريج والشغب داخل الفصل من أجل جلب انتباه الآخرين إذا أحسوا بالإهمال والتهميش، أو إلى الغياب و الهروب من القسم لتجنب التفاعل معهم إذا أحسوا بالضغط والإنزعاج، أو إلى العنف والإعتداء في حالة إحساسهم بالرفض وعدم التقبل من الآخرين، وهذه الصعوبة في الإندماج الإجتماعي وسوء العلاقات لها صلة وثيقة بالعلاقات الأولية و أساليب المعاملة الوالدية كما أكدته نظرية التعلق، حيث يقوم المراهق بتعميم تلك التمثيلات التي إستدخلها خلال علاقته الأولية على علاقاته بالأساتذة والزملاء، فإذا كانت هذه التميثلات غير آمنة فإنه يسيء إلى أساتذته وزملائه، وإذا كانت آمنة سيعاملهم بكل إحترام وتقدير.

2-2. مناقشة الفرضية الثانية:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا في نمط التعلق الآمن لصالح المراهقين المتوافقين دراسيا. وفي كل أنماط التعلق غير الآمنة لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا. ويرجع السبب في ذلك إلى الخصائص والمهارات الذاتية والإجتماعية التي تتميز بها كل فئة، والناتجة الى حد كبير من خبرات الطفولة المبكرة والطريقة التي تمت بها تلبية حاجاتهم. هذه الخصائص من شأنها أن تؤثر على التوافق الدراسي للمراهق إيجابا أو سلبا بحسب الفئة التي ينتمي إليها. وقد سبق وذكرنا أن المراهقين ذوي التعلق غير الآمن لديهم ضعف في المهارات الإجتماعية وخلل في تقدير الذات وعجز في تحقيق الإستقلالية، في حين نجد عكس ذلك لدى المراهقين الآمنين، وهذا ما جعلهم أكثر توافقا. وقد أشارات نتائج دراسة بيفلوكو و آخرون 2006 Bifulco et al إلى أن التعلق الآمن بالوالدين يعتبر عاملا واقيا للفرد يزيد من النمو الإيجابي والتوافق كما يدعم الشعور بالثقة، في حين بينت دراسة ليس وميلور Leas &

Mellor, أن التعلق غير الآمن بالوالدين ينبأ بالسلوك المنحرف وعدم التوافق.(العمري، 2015، 28-29)

ومن أهم عوامل التوافق الدراسي لدى المراهقين ذوي التعلق الآمن مفهوم وتقدير الذات الإيجابي، وبالرجوع إلى نظرية التعلق لبولبي وأعمال أينزورث فإن تقدير الذات يرتبط بنمط التعلق، فنمط التعلق الآمن يتثبت لدى الرضيع عندما يدرك بأنه يمكنه الإعتماد على والدته في حالة حاجته للحماية، وهذا يكون لديه صورة جيدة عن الآخر، وأنه يمكنه الوثوق به، وفي نفس الوقت يشعر بأنه محبوب ويستحق التقدير، وهنا نلمس بداية العلاقة بين تقدير الذات وتقدير الآخرين.

بمعنى أن هذا المراهق الآمن قد إكتسب من خلال علاقاته الأولى مع مقدم الرعاية أمن داخلي إنعكس على مفهومه وتقديره لذاته، والذي يظهر جليا في المواقف الدراسية من خلال ثقة المراهق في نفسه، مما يساعده على إستغلال وتطوير قدراته ورفع فاعليته الذاتية من أجل تحقيق أداء أكاديمي متميز والوصول إلى التوافق الدراسي. وقد أشارت نتائج دراسة بايليزما و كوزارلي و سومر (1997) Bylsm, Gozzarelli et sumer أن الأفراد ذوي التعلق الآمن أظهروا تقدير ذات وفاعلية ذاتية أعلى(أبو غزال و جردات،2009، ص 48) إضافة إلى أن تقدير الذات الإيجابي يجعله يشعر بالرضا إتجاه نفسه وإتجاه المدرسة و بالتالي يشعر بالراحة أثناء تواجده في فيها.

كما أن الوصول إلى الإستقلالية والقدرة على الإستكشاف لديه تصبح عملية سهلة في حالة وجود صورة إيجابية عن الذات وعن الآخرين. فالمراهق ذي التعلق الآمن والمتوافق يوازن بين الحاجة الملحة للإستقلالية والإستكشاف والإعتماد على الآخر، وهذا يتضح جليا من خلال إقباله على التعلم وإشباع حاجته للتجريب والمعرفة وإختبار الحياة وقبوله للتوجيه والدعم والتشجيع من الآخرين كالوالدين والأساتذة والزملاء في حالة وجود مشكلة ما، وفي نفس الوقت يعتمد على نفسه في الأمور أخرى غير المستعصية.

المهارات الإجتماعية التي يمتلكها هذا المراهق تمكنه من إشباع حاجته للإنتماء إلى جماعة الرفاق وإقامة علاقات تتصف بالإحترام والمشاركة في الأنشطة التي تقيمها المدرسة وهذا من بين أهم عوامل توافقه الدراسي. هذه القدرة على بناء علاقات إجتماعية ناجحة ترتبط بالأمن النفسي والثقة في الآخر والتي إكتسبها من علاقاته في الطفولة المبكرة. فالإحساس بالأمن و الثقة منذ مرحلة عمرية

مبكرة يساعد المراهق على التكيف الإجتماعي والشعور بالأمن والطمأنينة في علاقاته بالآخرين خاصة مع الأقران، وهذا الشعور يمكنه من إقامة علاقات قوية ويمنحه قدرة عالية على الإندماج الإجتماعي.

2-3. مناقشة الفرضية الثالثة:

أظهرت النتيجة أن المراهقين غير المتوافقين دراسيا يتميزون بمستوى متوسط من الهشاشة النفسية، مما يعني أن هؤلاء المراهقين كانوا مهيئين أصلا لإظهار مشكلات مدرسية أكثر من غيرهم أو كانت لديه القابلية لسوء التوافق المدرسي، ومع وجود عوامل محفزة في البيئة المدرسية أظهروا عدم توافقهم في هذا الجانب. وهذا يتفق مع الدراسات السابقة التي إهتمت بالهشاشة لدى المراهقين منها دراسة بولونني مونيك وآخرون Bolognini Monique et al(2004) و دراسة سوريز جون كارل Suris Joan-Carles (2006) ودراسة أرشمي أوريلي و ديلجراند جوردن مارينا Archimi Aurélie & Delgrande Jordan Marina (2014) والتي أكدت أن من بين خصائص المراهقين الذين يمتازون بالهشاشة سوء التوافق المدرسي، فقد وجدت لديهم صعوبات في الإندماج المدرسي وأن علاقاتهم سيئة مع زملائهم ولديهم نظرة سلبية للمدرسة وعلاقتهم ضعيفة بها، يشعرون بالملل وعدم الراحة أثناء العمل المدرسي، كما أنهم فشلوا ورسبوا في دراستهم وأعادوا السنة عدة مرات، وكانت غياباتهم كثيرة ونتائجهم المدرسية متدنية، وكان لديهم خوف من عدم قدرتهم على إنهاء دراستهم، كما طرد الكثير منهم من المدرسة، وهي مظاهر لسوء التوافق الدراسي. كما أشار أرشمي و ديلجراند Archimi & Delgrande إلى أن بعض مظاهر عدم التوافق المدرسي كالرسوب والتسرب قد تكون سلوك خطر ناتج عن عوامل أخرى، وقد يكون هو في حد ذاته عامل مخاطرة يفتح المجال لظهور سلوكات مخاطرة أخرى لدى المراهقين كالإدمان.

2-4. مناقشة الفرضية الرابعة:

أظهرت النتيجة وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين المتوافقين دراسيا وغير المتوافقين دراسيا في الهشاشة النفسية لصالح المراهقين غير المتوافقين دراسيا، و يمكن أن يرجع ذلك إلى أن المراهقين غير المتوافقين كانوا جاهزين لإظهار سوء التوافق المدرسي، لأن الأسرة والمحيط الإجتماعي وفرا لهم عوامل وأسس الهشاشة النفسية والإضطراب، حيث ينتقل هذا الأخير من البيت والشارع إلى المدرسة، كما ذكرنا سابقا. في حين أن المراهقين المتوافقين دراسيا قد إكتسبوا مرتكزات الصحة النفسية

وعوامل جلد داخلية من الأسرة، وعند وصولهم إلى المرحلة الثانوية وجهت المدرسة هذه المرتكزات وجعلتها تتجسد في الواقع على شكل توافق وممارسات إيجابية في المدرسة، فهذه الأخيرة تكرس الوصمة النفسية التي تبدأ في الأسرة كما أشار مصطفى حجازي(2004، ص219). أي أن المراهقين الذين يمتلكون عوامل وقائية يميلون إلى التوافق في المواقف الضاغطة والخطرة مقارنة مع المراهقين الذين لا يملكون هذه العوامل، حيث يعجزون عن تحقيق التوافق في المواقف نفسها.

فغياب عوامل الحماية الداخلية يجعل المراهق في وضعية فشل وعدم توافق مدرسي، وبفضل عوامل الحماية يكون المراهق متوافق دراسيا. وهذا ما أكدته دراسة E. Werner فقد "قامت بدراسة طولية لمدة ثلاثين سنة على 700 طفل ولدو في جزيرة هاواي لأسر فقيرة غير متمدرسة تعيش في ظروف صعبة، ثلث هذه العينة تطور ودرس من دون أي مشاكل في التعلم، سواء على المستوى السلوكي أو الصحة النفسية، ورغم أن أفراد هذه المجموعة مروا بظروف صعبة إلا أنهم أصبحوا شبابا مندمجين في المجتمع أكفاء دون تدخل علاجي، وإستنتجت الباحثة أن هناك توازن بين العوامل الضاغطة المهددة بالوسط وأيضا القابلية للجرح(الهشاشة) وعوامل الحماية الداخلية مثل: المزاج وتقدير الذات والإستعدادات المعرفية والعلاقات مع العائلة والأصدقاء والذين يمثلون مصادر سند"(زروق، 2010، ص28). كما إعتبر البعض التوافق الدراسي والنتائج الدراسية الجيد في حد ذاتها عوامل حماية وهذا ما أكدته دراسة خماخم وآخرون (2009).

2-5. مناقشة الفرضية الخامسة:

إن الجزء الأول من الفرضية لم يتحقق كما توقعنا حيث إفترضنا أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين التعلق الآمن والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين المتغيرين، مما يعني أنه رغم وجود نمط تعلق آمن لدى بعض هؤلاء المراهقين إلا أن ذلك لم يضمن لهم التوافق، حيث كانوا غير متوافقين دراسيا وأظهروا مستويات مرتفعة من الهشاشة والتي قد ترجع لعوامل خطر أخرى شخصية وأسرية وإجتماعية ومدرسية ذكرناها سابقا في الجانب النظري. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه نكول جديناي Nicole Guédeney حيث أكدت أن النمط الآمن في حد ذاته لا ينبأ بالصحة النفسية وإنما هو عامل وقائي معزز لها من بين عوامل أخرى.

كما بينت النتائج أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين نمط التعلق القلق والهشاشة النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة إنطلاقا من خصائص المراهقين الذين ينتمون لهذا النمط والذين يهيمن عليهم القلق والإحساس بعدم الأمان في علاقتهم مع الآخرين حيث يشعرون بأنهم غير محبوبين وينتظرون معاملة سلبية من الآخرين، وهذا ما يجعلهم أكثر عرضة للإضطرابات الباطنية، والإضطرابات النفسجسمية أو السيكوسوماتية كالهستيريا والأرق وإضطرابات النوم وفقدان الشهية وإضطرابات عملية الهضم والإخراج غيرها. كما أن توقعاتهم بالرفض من الآخرين والإتصال السلبي معهم قد يدفعهم لإعتماد أسلوب عدائي في التفاعل، ويقودهم إلى الإنسحاب الإجتماعي والشعور بالوحدة النفسية حيث بينت دراسة معاوية أبو غزال وعبد الكريم جردات (2008) أن هناك علاقة إيجابية دالة بين نمط التعلق القلق والشعور بالوحدة (معاوية وجردات،2008، ص53).

كما أنهم يفتقرون لمهارات التنظيم الإنفعالي مما يؤثر سلبا على قدرتهم في إدارة الإنفعالات، حيث أن التكوين النفسي للفرد له دور في إستخدام هذه المهارات، وهذا يمكن أن يؤدي إلى إصابتهم بالمشكلات النفسية كالإكتئاب وهذا وفقا لدراسة سيلك وآخرون Silk et al (2003)(عباس سلوم، 2015، ص17) وبينت دراسة أميرة عايدي (2008) وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط التعلق المتناقض ودرجة الإكتئاب، كما أن ضعف هذه المهارات يمكن أن يجعل منهم أشخاص إندفاعيين لا يتحكمون في سلوكاتهم في فترات الشدة والمواقف الضاغطة ويعبرون عن غضبهم بأساليب عنيفة.

ويمكن ان نضيف أن المشكلات النفسية التي يعاني منها هؤلاء المراهقين كقلق الإنفصال والإكتئاب يمكن أن تؤدي إلى مشكلات سلوكية أخرى كالإدمان والإنتحار وإيذاء الذات، حيث يؤكد التراث النظري أن هذه المتغيرات ترتبط مع بعضها البعض وأن الإدمان والإنتحار هما أكثر وضوحا عند المراهقين الذين لديهم إكتئاب. ويشير بيرو وآخرون Béraud.J et al(2002، ص67) إلى أن قلق الإنفصال هو إضطراب القلق الوحيد الذي يمثل عامل خطر حقيقي، وهذا ما يعرف بتسلسل الإضطراب العاطفي من الطفولة. كما أكدت دراسة بولوننني مونيك وآخرون Monique et al Bolognini(2004) أن الإكتئاب والقلق تعد من أهم عوامل الخطر والهشاشة، وأن الإكتئاب من أكثر المشكلات النفسية إرتباطا بالمخدرات ومحاولات الإنتحار.

وبينت النتائج كذلك عدم وجود علاقة بين نمط التعلق التجني وغير المنظم والهشاشة النفسية، ونلاحظ أن هذه النتيجة جاءت مخالفة تماما لما توقعناه و لما ورد في الدراسات السابقة والجانب النظري، حيث أكدت معظم الدراسات السابقة أن هذين النمطان يرتبطان بالإضطربات النفسية والسلوكية. إذ أشارت دراسة كوبر وشافر وكولينز Cooper, Shaver et Collins (1998) ودراسة روزنستاين وهورويتز Rosenstein et Horowitz (1996) إلى أن هناك إرتباط بين النمط التجنبي وبعض الإضطرابات السلوكية كتعاطي المخدرات وإستخدام المؤثرات العقلية Lafaye de) Micheaux,2008,p 73) . كما ربط دوزي وآخرون Dozier (1999) التعلق التجنبي بظهور الإضطرابات النفسية الخارجية كالشخصية المضادة للمجتمع وإضطرابات الأكل والإدمان، ووجد سروف Srouf أن التعلق غير المنتظم يرتبط بعدد من الإضطرابات النفسية لدى الشباب(سحيري، 2016، ص110-111).

وهذا يجعلنا نقف بين إحتمالين، إما أن المراهقين الذين ينتمون لهذين النمطين يستخدمون إسترتجيات معينة تساعدهم على تنظيم الإنفعالات السلبية وتجنب المشكلات، فالإسترتيجيات التي يستخدمها المراهقون لها أثار مهمة على خبراتهم الوجدانية وأدائهم الشخصي وعلاقاتهم مع الآقران، و يؤكد التراث النظري أن الأفراد الذين ينتمون لهذين النمطين يستخدمون إستراتجيات الكبت والتجنب(إبعاد الإنتباه عن المثير). ورغم أن هذه الإستراتجيات غير تكيفية وتترك آثار سلبية على الصحة النفسية، إلا أنها فعالة وذات آثار إيجابية في بعض المواقف، وهذا وفقا لنتائج دراسة كامبيل-سيلز وآخرون Campll-sills et al (2006) (عباس سلوم، 2015، ص-16). وإما أن ذلك يرجع إلى أن نمط التعلق غير الآمن لديهم لم يترافق مع عوامل خطر أخرى، بل كان معزولا، وهذا ما جعله لا يرتبط بالهشاشة النفسية. وتشير نيكول جدناي(2015) Nicole Guédeney في هذا السياق إلى أنه لا يعتبر الارتباط غير الآمن في حد ذاته منبأ باضطراب سلوكي، ولكنه يشكل عامل خطر من بين عوامل أخرى مثل المزاج والمشاكل العائلية أخرى.

وهذه النتيجة تؤكد حقيقة مهمة جدا وهي أن نمط التعلق الآمن ليس ضمانا للصحة النفسية، إلا إذا ترافق مع عوامل وقائية أخرى. ونمط التعلق غير الآمن ليس منبأ بالإضطرابات النفسية والسلوكية إلا إذا ترافق مع عوامل خطر أخرى كذلك.

2-6. مناقشة الفرضية السادسة:

كشفت النتائج أن أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا هي الحاجات المدرسية، تليها الحاجات الإجتماعية، ثم الحاجات النفسية، وأخيرا الحاجات الأسرية. ونلاحظ أن الحاجات المدرسية جاءت في المقدمة، ويمكن عزو ذلك إلى كون المراهقين أفراد العينة غير متوافقين دراسيا مما يعني أن لديهم الكثير من المشكلات في هذا الجانب. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي ذكرناها سابقا خلال مناقشتنا للفرضية الثالثة، والتي ترجع إلى عدم إنسجام المراهقين مع أنفسهم والذي يتضح من خلال مفهوم الذات السلبي وعدم الرضا عن الذات وضعف الثقة في النفس، وعدم إنسجامهم مع البيئة المدرسية. ويظهر ذلك من خلال عدم قدرتهم على بناء علاقات إيجابية مع المدرسين والزملاء والفريق التربوي وعدم توافقهم مع متطلبات المنهاج وعدم إلتزامهم بالقوانين والأنظمة المدرسية، وعليه فهم بحاجة إلى المتابعة النفسية والمساعدة والمرافقة لحل هذه المشكلات وتحقيق أكبر قدر من الإنسجام مع أنفسهم ومع البيئة المدرسية من أجل مواصلة دراستهم في أفضل حال وتحقيق النجاح.

أما فيما يتعلق بالحاجات الإجتماعية فقد جاءت في المرتبة الثانية ويرجع ذلك إلى أن من أهم الحاجات في مرحلة المراهقة هي الحاجة للإستقلال عن الوالدين، وتوسيع دائرة العلاقات الإجتماعية من خلال تكوين علاقات سوية مع الآخرين خاصة الاقران من الجنسين قائمة على أساس الإحترام المتبادل. ونظرا لأن معظم هؤلاء المراهقين لديهم أنماط تعلق غير آمنة وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الأولى، فإن ذلك سيعيق قدرتهم على التواصل والتفاعل الإجتماعي ويضعف مهاراتهم الاجتماعية، وبالتالي تكون علاقاتهم ضعيفة وسطحية وغير مريحة فيلجؤون إلى الإنطواء والعزلة عن الناس مما يزيد من شعورهم بالوحدة. وهذا أكيد سيخلق لديهم شعور بالنقص في هذا الجانب.

أما بالنسبة للحاجات النفسية فقد جاءت في المرتبة الثالثة ويمكننا تفسير هذه النتيجة بالإعتماد على نتائج الفرضية الأولى والتي بينت أن معظم المراهقين غير المتوافقين دراسيا لديهم أنماط تعلق غير الآمنة، مما يعني أن لديهم العديد من المشكلات النفسية كتدني تقدير الذات وإنخفاض الكفاءة الذاتية وضعف الإستقلالية والشعور بعدم الأمان والقلق والإكتئاب، وهذا ما يبرر وجود حاجات إرشادية نفسية لديهم.

أما فيما يتعلق بالحاجات الإرشادية الأسرية فرغم أنها جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أن هذا لا ينفي وجود مشكلات أسرية لدى هذه الفئة حيث ظهرت هي أيضا حتى وان تذيلت ترتيب الحاجات بمستوى متوسط. إن معظم المشكلات والحاجات السابقة ترجع في أساسها وجذورها للعلاقات الأسرية السيئة وهذا حسب ما جاء في الجانب النظري وما أكدته معظم الدراسات السابقة نذكر منها دراسة بولونني مونيك وآخرون Bolognini Monique et al(2004) ودراسة سوريز جون كارل Joan-Suris Carles (2006) ودراسة دراسة خماخم وآخرون (2009). فمعظم هؤلاء المراهقين تعرضوا للنبذ والرفض وعدم التقبل والإهمال والإساء من الوالدين في الطفولة، إضافة إلى المشكلات الأسرية الأخرى التي قد يعانون منها كالحرمان الوالدي والتصدع الأسري والعلاقات الأسرية المضطربة خاصة مع الوالدين، حيث يجدون صعوبات في التواصل معهم. بالإضافة إلى التعرض للضرب والعنف الأسري، ووجود مشكلات نفسية وإضطرابات عقلية لدى أحد أفراد الأسرة، او تعاطي أحد أفرد الأسرة للمخدرات أو الكحول وتدني المستوى التعليمي والإقتصادي للأباء إضافة للأحداث العائلية السلبية والمؤلمة وغيرها من المشكلات الأسرية والتي قد تعتبر من أهم أسباب هشاشتهم وعدم توافقهم. وبالتالي لابد على المختصين في الإرشاد الإهتمام بالتاريخ العلائقي للمراهقين ومحيطهم الإجتماعي والأسري لأنه يساهم بشكل كبير في هشاشتهم وضعفهم وعدم توافقهم.

2-7. مناقشة الفرضية السابعة:

أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة بين كل من نمط التعلق الآمن والتعلق التجنبي والتعلق غير المنظم وكل الحاجات الإرشادية، في حين أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التعلق المتناقض وكل الحاجات الإرشادية. بالنسبة لعدم وجود علاقة بين نمط التعلق الآمن وكل الحاجات الإرشادية يرجع إلى عوامل الحماية الداخلية التي يتمتع بها المراهقون الذين ينتمون لهذا النمط كتقدير الذات الإيجابي والكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم في الإنفعالات السلبية، وعوامل الحماية الخارجية كتقبل المساندة الإجتماعية من الأسرة والأصدقاء. وهذا ينمي قدرة الجلد لديهم ويجعلهم أقل عرضة للمشكلات النفسية والسلوكية وسوء التوافق، وبالتالي تنخفض حاجاتهم الإرشادية. وقد أكد العديد من الباحثين أمثال سيرلنيك Cyrulnik و فوناجي Fonagy أن الخبرات العلائقية المبكرة أساسية لبناء الجلد، وأن هذا الأخير يرتبط بنمط التعلق الآمن.

بالنسبة لعدم وجود علاقة بين كل من نمط التعلق التجنبي وغير المنظم و كل الحاجات الإرشادية، فإنه يمكننا القول أنه رغم عدم وجود علاقة بين هذين النمطين والحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، إلا أن هذا لا يعني أنهم فعلا لا يعانون من أي مشكلات ولا يحتاجون لخدمات الإرشاد النفسي والمساعدة على الأقل بشكل وقائي. فبما أنهم غير متوافقين دراسيا أكيد لديهم العديد من المشكلات والحاجات ولكنهم لم يعبروا عنها. وقد يرجع ذلك إلى خاصية يتميز بها المراهقون الذين ينتمون لهذين النمطين وهي عدم القدرة على التعبير عن معاناتهم النفسية وإنكار حاجاتهم لمساعدة الآخرين. فنمط التعلق التجنبي ينكر حاجته إلى مساعدة الآخرين ويرفض مساندتهم لأنه متأكد بأنه لن يحصل على أي إستجابة منهم، وهذا يرجع إلى تجربة الرفض والهجر من طرف الأشخاص المهمين في حياته التي عاشها في الطفولة المبكرة. في حين أن نمط التعلق غير المنظم ينكر هذه الحاجة بسبب الخوف الذي إستقر في نفسه من خلال علاقته بمقدم الرعاية الذي كان يعنفه ويسيء معاملته. وهذا الخوف يستمر فيما بعد ويمنعه من التعبير عن مشاعره ومشاكله وحاجاته لأنه يعتقد أن تعبيره عنها سيجلب له الإساءة والعنف من الآخرين كما حدث له من قبل.

بالنسبة لوجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التعلق المتناقض وكل الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا، فإن هذا يرجع إلى الهشاشة النفسية وعدم التوافق الدراسي الذي يتميز به هؤلاء المراهقون الذين ينتمون لهذا النمط. وهذا ما أكدته نتائج الفرضيتين الأولى والخامسة، والذي يرجع إلى عدة أسباب ذكرناها سابقا منها الشعور بالقلق وعدم الأمان وإنخفاض تقدير الذات والإفتقار لمهارات التنظيم الإنفعالي، مما يجعلهم يعانون من العديد من المشكلات النفسية والإجتماعية والأسرية والمدرسية والتي تعكس حاجتهم إلى الخدمات الإرشادية.

أما بالنسبة للهشاشة النفسية فقد أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الهشاشة النفسية وكل الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسيا. وبما أن المراهقين غير المتوافقين دراسيا هم أكثر هشاشة من غيرهم، وهذا ما أكدته نتائج الفرضية الرابعة، فأكيد أن هذه الهشاشة ستخلف العديد من المشكلات والحاجات في مختلف الجوانب وتجعل منهم فئة خاصة بحاجة ماسة للمرافقة والتتبع النفسي. وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي إهتمت بوقاية المراهقين الذين لديهم هشاشة نفسية كدراسة سوريز جون كارل Suris Joan-Carles (2006)، حيث كشفت نتائجها أن المراهقين الذين يمتازون بالهشاشة يحتاجون جميعهم لاتباع منهج

وقائي شامل يستند على أسس شخصية وأسرية ومدرسية واجتماعية، وأن الفتيات سيستفدن خصوصا من هذا المنهج على المستوى الشخصي (تحسين الصحة النفسية)، في حين سيستفيد الذكور ذوي الهشاشة أساسا من التدخلات على المستوى الاجتماعي–المدرسي (تحسين الارتباط مع المدرسة). ودراسة برودباك جانات وآخرون Brodbeck Jeannette et al- (2006) التي سعت إلى تحديد خصائص المراهقين الذين يظهرون سلوكات مخاطرة من أجل تحديد الأسس التي يتم عليها وضع التدابير الإرشادية والوقائية الملائمة لهذه الشريحة، وأكدت أن هذه التدابير يجب أن تكون متوافقة مع سلوكات المخاطرة ومصممة على قياسها.

3. مناقشة عامة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على نمط التعلق السائدة لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا ومستوى الهشاشة النفسية لديهم وهذا للتأكد من تأثير أنماط التعلق والهشاشة النفسية على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية. وكذلك التحقق من وجود علاقة بين أنماط التعلق وهشاشتهم النفسية. وهدفت الدراسة كذلك إلى معرفة أهم الحاجات الإرشادية لدى هؤلاء المراهقين وعلاقتها بأنماط التعلق والهشاشة النفسية لديهم. وبعد عرض ومناقشة فرضيات الدراسة كل منها على حدى توصلنا إلى ما يلي:

- تعتبر أنماط التعلق غير الآمنة من عوامل سوء التوافق الدراسي لدى لمراهقين، وهذا يرجع إلى الخصائص النفسية التي يتميز بها المراهقون ذوي التعلق غير الآمن، كتدني تقدير الذات والعجز عن تحقيق الإستقلالية وضعف المهارات الإجتماعية مما يؤدي إلى ضعف علاقاتهم وعدم قدرتهم على الإندماج في الوسط المدرسي.
- يؤثر مستوى الهشاشة النفسية على التوافق الدراسي للمراهقين، وهذا ما يفسر إرتفاع درجة الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسيا وإنخفاضها لدى المتوافقين دراسيا. مما يؤكد أن المراهقين غير المتوافقين دراسيا لديهم تراكم لعوامل خطر شخصية وأسرية وإجتماعية أدت إلى هشاشتهم النفسية التي إنعكست على إندماجهم وتوافقهم المدرسي. وبذلك تصبح المشكلات المدرسية كالعنف والرسوب والتسرب... وغيرها سلوكات مخاطرة ناتجة عن بنية نفسية هشة. وعلى العكس فالمراهقين المتوافقين دراسيا لديهم تكدس لعوامل حماية زادت من قدرة الجلد لديهم ومكنتهم من تحقيق التوافق والصحة النفسية.

- ترتبط بعض أنماط التعلق دون غيرها بالهشاشة النفسية، حيث أكدت نتائج الدراسة أن نمط التعلق المتناقض هو أكثر أنماط التعلق إرتباطا بالهشاشة النفسية، و يرجع ذلك إلى شعور المراهقين الذين ينتمون لهذا النمط بالقلق الدائم وعدم الآمان في العلاقات الإجتماعية وتدني تقدير الذات لديهم وتوقعاتهم السلبية من الآخرين. وهذا ما يجعلهم أكثر عرضة للإضطرابات الباطنية كالإكتئاب وما يرتبط بها من إضطرابات سلوكية كالعنف والإدمان والإنتحار، وإضطرابات سيكوسوماتية كالأرق وإضطرابات النوم وفقدان الشهية، بالإضافة إلى إفتقارهم لمهارات التنظيم الإنفعالي.
- تؤثر أنماط التعلق على الصحة النفسية للمراهقين وتسبب هشاشتهم النفسية، وبذلك يمكن إعتبار أنماط التعلق غير الآمنة كعوامل خطر لدى المراهقين، ونمط التعلق الآمن كعامل حماية .
- أكدت النتائج كذلك أن نمط التعلق الآمن ليس ضمانا للصحة النفسية إلا إذا ترافق مع عوامل وقائية أخرى، ونمط التعلق غير الآمن ليس منبئ بالإضطرابات النفسية والسلوكية إلا إذا ترافق مع عوامل خطر أخرى كذلك.
- نظرا لأهمية التعلق في حياة المراهقين وتأثيره على توافقهم الدراسي وصحتهم النفسية ينبغي على المختصين في الإرشاد النفسي تطبيق نظرية التعلق أثناء التكفل بهذه الفئة، وذلك من خلال تحديد أنماط تعلقهم. وينبغي عليهم مساعدتهم على إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم المدرسية بالدرجة الأولى لأنها من أكثر المشكلات إنتشارا لديهم، مع التركيز في نفس الوقت على الحاجات والمشكلات الإجتماعية لأنها من أهم العوامل المساعدة على الإندماج والتوافق المدرسي. وعليهم ايضا بالتكفل بالمشكلات النفسية المرتبطة بأنماط التعلق غير الآمن كالإكتئاب والقلق وما ينتج عنها من إضطرابات سلوكية. كما ينبغي أن نؤكد أن وقاية المراهقين من المشكلات والإضطرابات والإنحرافات تقوم على العلاقات الآمنة والسوية مع أوليائهم منذ الطفولة المبكرة. ولذلك فمن الضروري الإهتمام بتوعية وتعريف الآباء بحاجات الطفل ومطالب نموه وطريقة تلبيتها. وإعلامهم أن إضطراب هذه العلاقات له آثار سلبية على مختلف جوانب حياة أبنائهم، والتي من الصعب تداركها وعلاجها في المراحل اللاحقة حتى ولو وفروا له معاملة وبيئة مناسبة.

- المراهقين ذوي التعلق التجنبي وغير المنظم قد يكونون أكثر مقاومة أثناء المقابلات الإرشادية لأنهم لا يستطعون التعبير عن مشاكلهم ومشاعرهم ومعاناتهم، لذلك لابد من إستعمال إستراتجيات إرشادية تتناسب مع وضعيتهم.
- المراهقين الذين يمتازون بالهشاشة النفسية يحتاجون إلى مرافقة وتكفل نفسي في جميع الجوانب النفسية والمدرسية والإجتماعية وأسرية.

الخاتمة والمقترحات

خـاتمـــة

من المتفق عليه بين المختصين والباحثين في علم النفس أن المقاومة النفسية للفرد سواء كانت هشة أو متينة تتحدد بعوامل شخصية ونمائية وأخرى أسرية واجتماعية، والتي تؤدي بدورها إلى إضعاف أو تقوية قدرتهم على التوافق والتكيف. والكثير منهم ركز على علاقات التعلق المبكرة ودورها في ذلك باعتبارها من أكثر العوامل النمائية تأثيرا، وبناءا على ما تم عرضه من نتائج في هذه الدراسة وتفسيرها توصلنا إلى أن أنماط التعلق غير الآمنة –خاصة النمط المتناقض– هي فعلا من المسببات المبكرة للهشاشة وسوء التوافق المدرسي لدى المراهقين، في حين أن التعلق الآمن هو من عوامل الحماية والجلد والذي يؤدي بدوره إلى التوافق.

وعليه نستطيع أن نؤكد أن المراهق الهش الذي لا يمتلك عوامل حماية داخلية كالشعور بالأمن الداخلي والثقة في النفس وتقدير الذات الإيجابي والتحكم الإنفعالي والفاعلية الذاتية والقدرة على بناء علاقات إجتماعية قوية وناجحة والثقة في وجود أشخاص يمكن الاعتماد عليهم، والتي تتأسس وتنمو تدريجيا من خلال علاقته مع أوجه التعلق والأشخاص المهمين في حياته منذ السنوات الأولى، لا يستطيع مواجهة عوامل الخطر والمهددات الخارجية وأحداث الحياة، لأنه من جهة غير محمي نفسيا وفي نفس الوقت معرض لعوامل خطر كثيرة ومتنوعة تفوق قدرته على المواجهة.

ولعل هذا ما يظهر بشكل جلي في هذا العصر الذي يطلق عليه عصر الحداثة والتكنولوجيا، والذي عرف تغيرات سريعة في مختلف المجالات كانت لها أثار سلبية على الأسرة والحياة الإجتماعية والمجال التربوي وعلى قيم الأفراد وسلوكاتهم. حيث أدت إلى تراجع وقصور دور الأسرة وتفكك العلاقات بين أفرادها، وغياب المساندة الإجتماعية من أفراد الأسرة ومن خارجها في ظل زيادة القلق والتوتر، بالإضافة إلى تدني الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية وتفشي البطالة والفقر والظروف المعيشية السيئة، ناهيك عن التقدم التكنولوجي الهائل واتساع الإستخدام المفرط للأنترنيت، ومواقع التواصل الإجتماعي من طرف كل فئات المجتمع خاصة فئة المراهقين وما تتبعه من أثار سلبية أدت إلى تدهور النسق القيمي لديهم، وتبنيهم لقيم ومعتقدات وسلوكات غريبة عن مجتمعنا الإسلامي العربي. هذه العوامل وغيرها، والتي إذا ترافقت مع بنية نفسية هشة لديهم ستجعلهم حتما عرضة

للمشكلات والإضطرابات وسوء التوافق والفشل الدراسي، وما ينجم عنه من إدمانات وسلوكات منحرفة كالسرقة والاعتداء وغيرها.

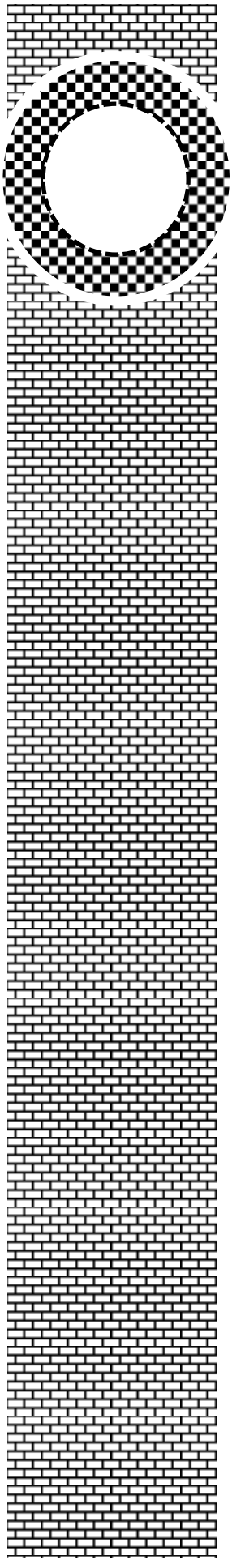
ولحسن مواجهة كل ما سبق يجب على الآباء بناء علاقات إيجابية مع أبنائهم منذ الطفولة المبكرة، من خلال تقديم الحب والحنان والرعاية وإشباع حاجاتهم العاطفية اللازمة للنمو السوي والصحة النفسية. هذا لأن الطفل الذي لا يشبع هذه الحاجات سيعاني من جوع عاطفي ويصبح فيما بعد هش وتنقص قدرته على التكيف والتوافق، ويكون أكثر عرضة للمشكلات المختلفة بما فيها المشكلات المدرسية، حسب ما توصلنا إليه هذه الدراسة. كما أن عليهم كذلك بتخصيص جزء من وقتهم للاهتمام بأطفالهم، لأن ما يقدمونه في هذه المرحلة سيحدد الصورة التي يكون عليه أبناؤهم في مرحلة المراهقة، كما سيوجه مستقبلهم الدراسي والمهني وحياتهم ككل. كما نؤكد على عدم فصل الطفل عن أمه لأي سبب كان، وضرورة تمديد إجازة الأمومة من أجل منح الأمهات الوقت الكافي لرعاية أطفالهن لفترة أطول وإتاحة الفرصة لكل طفل لإشباع حاجاته وتطوير نمط تعلق آمن مع أمه.

كما لا ننسى التأكيد على تفعيل دور المؤسسات التربوية بإطاراتها المختصة كالمرشد والمعالج النفسي والمساعد الإجتماعي والمعلم، في إرشاد والتكفل بهذه الفئة الهشة من المراهقين الذين يظهرون مشكلات مدرسية، ومساندتهم من خلال تقديم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والنجاح المدرسي والمهني، لأن هذه الخدمات تعد من عوامل الحماية الخارجية التي تسمح لهم بالانتقال بسلام لمرحلة الرشد والوفاء بمتطلباتها.

المقتـرحــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية نقترح ما يلي :

- ✓ إنطلاقا من تحديد الحاجات الإرشادية للمرهقين ذوي التعلق غير الآمن الذين يظهرون مشكلات مدرسية يمكن بناء برامج إرشادية موجهة لهذه الفئة.
- ✓ البحث في علاقة أنماط التعلق بالقدرة على التنظيم الإنفعالي والفاعلية الذاتية لدى الأفراد.
- ✓ البحث في علاقة أنماط التعلق باضطرابات نفسية وسلوكية محددة: كالقلق، العنف، الضغط النفسي، والعادات الغذائية السلبية...إلخ
- ✓ الكشف عن مسببات أخرى للهشاشة النفسية لدى المراهقين والشباب، والبحث أكثر في العوامل الذاتية (كالمزاج الصعب، انخفاض تقدير الذات، ضعف الفاعلية الذاتية، ضعف المهارات الإجتماعية، إنخفاض القدرات المعرفية) والأسرية (كالمرض المزمن للوالدين، عدم التوافق بين الوالدين) واجتماعية (كغياب المساندة الإجتماعية)، لأن معرفة هذه الأسباب والتعمق فيها يساعد على وضع التدابير الوقائية والعلاجية المناسبة.
- ✓ دراسة سلوكات المخاطرة الأكثر انتشارا بين الشباب والمراهقين في مجتمعنا كمحاولات الانتحار التي عرفت تزايدا ملحوظا في السنوات الأخيرة، اضطراب السلوك الغذائي، الإدمان على المخدرات والكحول، الإعتداء والسرقة، والممارسات الجنسية الخطرة والشذوذ الجنسي، من خلال البحث عن أسبابها وعوامل الوقاية منها.
- ✓ وضع برامج وقائية موجهة للأطفال في المدارس الإبتدائية بالدرجة الأولى تحمي الطفل من سلوكات المخاطرة المحتملة في مرحلة المراهقة(يمكن تضمينها في المقررات والمناهج الدراسية)، لأن التدخل المبكر يقلل من إحتمال ظهور المشكلات النفسية والسلوكية والمدرسية التي يصعب علاجها في المرحلة الثانوية.



قائمة

المراجع

المراجـــع

- **المراجع العربية:**

1. **المعجم الوسيط** (1436هـ-2011 م) (ط5). مصر: مكتبة الشروق الدولية.
2. أبو جادو، صالح محمد علي.(2004). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. أبوجادو، صالح محمد علي.(2007). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة(ط2)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
4. أبو حويج، مروان والصدفي، عصام (2001). **المدخل إلى الصحة النفسية (ط1)**. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
5. أبو عوض، سليم (2008). **التوافق النفسي للمسنين** (ط1). عمان- الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
6. أبو غزال، معاوية (2016). **نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية**(ط2)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. أبوغزال، معاوية وجردات، عبد الكريم .(2009)، **أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد5، العدد1، ص45-57.
8. أبوغزال، معاية وفلوة، عايدة.(2014). **أنماط التعلق وحل المشكلات الإجتماعية لدى الطلبة المراهقين وفقا لمتغيري النوع والفئة العمرية**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد 10، العدد3، ص351-368.
9. أحمد، سهير كامل و محمد، شحاتة سليمان(2007).**تنشئة الطفل و حاجاته بين النظرية والتطبيق**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
10. إسماعيل، نبيه إبراهيم (2001). **عوامل الصحة النفسية السليمة** (ط1). مصر: إتراك للنشر والتوزيع

11. الأنصاري، سامية لطفي و محمود، أحلام حسن (2007). **الصحة النفسية والمدرسية للطفل**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

12. أوزي، أحمد (2003). **سيكولوجية الطفل– نظريات النمو النفسي**(ط2). الرباط: منشورات مجلة علوم التربية.

13. بابش، عتيقة (2016). **بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة محمد بوضياف مسيلة.

14. البادري، سعود بن مبارك.(2016).**المراهقة مطالبها– خصائصها–نظرياتها–مظاهرها–مشكلاتها(ط1)**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

15. بطرس، حافظ بطرس.(2007). **إرشاد الأطفال العاديين(ط1)**. دار المسيرة: عمان–الأردن.

16. بطرس، حافظ بطرس(2008). **التكيف والصحة النفسية للطفل(ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. بليدي، صابر.(2015). **العنف والمخدرات يعصفان بالمدرسة الجزائرية**. (10،02، 2015). من الموقع الإليكتروني: http://www.alarab.co.uk

18. بني يونس، محمد محمود.(2005). **سيكلوجية الطفولة المبكرة نحو الإستثمار الأمثل في تربية الطفولة المبكرة(ط1)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

19. بن صافي حبيب.(2019). **الإستراتجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب راي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران.

20. بن سعد الله، مريم و مواس، جميلة. **(2017) .أنماط التعلق و علاقتها بالذكاء الانفعالي لدى المراهقين الذين تعرضوا لانفصال مبكر عن الام (دراسة عيادية لخمس حالات)**. مجلة تطوير العلوم الإجتماعية، المجلد10، العدد01، ص145–160.

21. بهتان، عبد القادر.(2018). **سيكلوجية الذات لدى المراهق(ط1)**. دار الأيام: عمان–الأردن.

22. بهجت، رفعت محمود (2014). **مناهج تربية الطفل بين العوامل الخطرة وآفاق العوامل الوقائية**. عالم الكتب: القاهرة.

23. بوسنة، عبد الوافي زهير.(2008). **التصور الإجتماعي لظاهرة الإنتحار لدى الطالب الجامعي**. رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.

24. بوشلالق، نادية (2002).**الحاجات النفسية الإجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

25. جبريل، موسى و آخرون (2009). **التكيف و رعاية الصحة النفسية**. القاهرة– مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

26. جبل، فوزي محمد (2000). **الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية**. الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

27. جار الله، سليمان.(2013). **منظور الزمن وعلاقته بالجلد في مواجهة الأحداث الضاغطة**. رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة سطيف 2.

28. حاتم بن سعيد الغامدي، جبران يحيى(2013). «**العدوان المدرسي» مظهر سلوكي للتنفيس عن الطفل.. ينتج عن «أزمات» انفعالية. من الموقع:**
www.alsharq.net.sa/2013/03/28/78057

29. حجازي، مصطفى (2004). **الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة**. الدار البيضاء المغرب: المركز الثقافي العربي.

30. حسين، طه عبد العظيم. (2004). **الإرشاد النفسي النظرية التطبيق التكنولوجيا**. عمان: دار الفكر.

31. حواس، خضرة (2012). **إستراتجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي دراسة تجريبية لقياس أثر التدريب**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الحاج لخضر باتنة.

32. الخالدي، أديب محمد (2009). **المرجع في الصحة النفسية نظرة جديدة (ط1)**. عمان- الأردن: دار وائل النشر.

33. الخالدي، عطا الله فؤاد .(2009). **علم النفس الإرشادي الدليل في الإرشاد الجمعي(ط1)**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

34. الداهري، صالح حسن أحمد.(2010) **مبادئ الصحة النفسية (ط2)**.الأردن: دار وائل للنشر.

35. الدريج، محمد(د.س). **الفشل الدراسي و أساليب الدعم التربوي**. المكتبة الإليكترونية: أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة. من الموقع:
http://www.gulfkids.com/pdf/School_failurex.pdf

36. الدسوقي، مجدي محمد (2016).**مقياس السوك التنمري لدى الأطفال والمراهقين**. القاهرة: جوانا للنشر والتوزيع.

37. دويدار، عبد الفتاح (1993). **سيكولوجية النمو والإرتقاء**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

38. داشتي سكينة (19، 06، 2017). **نظرية التعلق (أنماط التعلق في العلاقة الزوجية)**. (فيديو) متاح على الموقع: https://www.youtube.com/watch?v=i3QjtTxg7YI

39. الرفاعي، نعيم (2010). **الصحة النفسية دراسة في سيكلوجية التكيف** (ط10)، دمشق: جامعة دمشق.

40. الريماوي، محمد عودة.(1998). **في علم نفس الطفل**(ط1). عمان: دار الشروق.

41. الريماوي، محمد عودة. (2014). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**(ط3). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

42. الزغول، رافع عقيل وآخرون(2006). **علم النفس العام**(ط2). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

43. زروق، منيرة.(2010). **السند الإجتماعي ودوره في بناء الجلد عند أفراد الحماية المدنية– دراسة عيادية لأربع حالات**. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. كلية الآداب والعلوم الإجتماعية، جامعة سطيف 2.

44. زهران، حامد عبد السلام. (1997). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** (ط3). القاهرة: عالم الكتب.

45. زهران، حامد عبد السلام.(2000). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل من المشكلات الدراسية**. القاهرة: عالم الكتب.

46. زهران، حامد عبد السلام .(2002). **التوجيه والإرشاد النفسي (ط3)**. القاهرة: عالم الكتب.

47. زيدان، محمد مصطفى. (1972)، **النمو النفسي للطفل والمراهق و أسس الصحة النفسية**، القاهرة: منشورات الجامعة الليبية.

48.

49. سحيري، زينب. (2016). **أساسيات نظرية التعلق الحديثة (ط1)**. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

50. سليم، مريم (2003). **تقدير الذات والثقة بالنفس: دليل المعلمين**. القاهرة: دار النهضة العربية.

51. سوليقان، كيث و كلاري، ماري (2007). **سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية ماهيته و كيفية إدارته (ط1) (طه عبد العظيم حسين، مترجم)**. الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون.

52. سيد علي، بن عبد الرحمان (2009). **مساهمة الألعاب الشبه الرياضية أثناء حصة التربية المدنية والرياضية في تحقيق التوافق النفسي الإجتماعي لدى مرحلة المتوسط**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة الجزائر.

53. شابرول، هنري. ترجمة شاهين، فؤاد. (2001). **الإدمان في سن المراهقة (ط1)**. عويدات للنشر والطباعة: بيروت– لبنان.

54. شتا، راوية هلال أحمد (2006).**حاجات المراهقين الثقافية والإعلامية**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

55. الشربيني، زكريا أحمد و بلفقيه، نجيب محمد أبو بكر (1998). **إعداد و تقنين مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة.** القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

56. شرادي نادية (2006). **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

57. شرشاري، مريم.(2012). **الجلد لدى الطفل ذي الأب المريض عقليا– دراسة إسقاطية مقارنة.** رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

58. الشرقاوي، مصطفى خليل. **علم الصحة النفسية.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

59. شيفر وملمان Sheefer & Millman. ترجمة العزة، سعيد حسني.(2006). **سيكلوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابه وطرق حلها.** دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان– الأردن.

60. صحراوي، عقيلة (2011). **أثر نوعية التعلق الأمومي على النمو النفسي والمعرفي للطفل المصاب بتناذر داون دراسة عيادية.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر2.

61. الصفتي، مصطفى محمد و مكارى، نبيلة مخائيل و قاسم، ناجي محمد (2007). **قراءات في علم النفس.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

62. طالب، حنان(2014)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من إجهاد الشفقة والجلد لدى الأخصائيين النفسانيين العياديين الممارسين،** رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة سطيف 2.

63. عبد الرحمن، محمد السيد.(2001). **نظريات النمو"علم نفس النمو المتقدم"(ط1).** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

64. عبد الجواد، ميرفت عزمي زكي.(2015). **أنماط التعلق وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لعينة من المراهقين بالمرحلة الإعدادية.** من الموقع www.minia.edu.eg › Scientific– Journal

65. عبد الرحمن، محمد السيد.(2001). **نظريات النمو"علم نفس النمو المتقدم"(ط1).** القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

66. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2012). **موسوعة الإختبارات والمقاييس النفسية(القسم الأول).** مكتبة أولاد الشيخ للتراث: الجيزة–مصر.

67. عبد العال، صلاح الدين حمدي محمد.(2003). **فعالية التدعيم الإجتماعي من الرفاق والكبار في خفض السلوك الإنعزالي للطفل.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

68. عبد المجيد، أمال (2017). **بناء المناهج الدراسية في إطار التوافق والتكيف الإجتماعي للطلبة المراهقين(ط 1).** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

69. عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد.(2000). **علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات** (ج2). القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

70. عبس، يسري إبراهيم محمد. (1995). **التكوين النفسي للمدمن في الثقافات المختلفة " دراسة في الأنثروبولوجيا السيكولوجية"**. دون دار النشر. مصر.

71. عباس، فيصل.(1997).**علم نفس الطفل "النمو النفسي و الإنفعالي للطفل"**. بيروت: دار الفكر العربي.

72. عباس سلوم، هناء. (2015). **إستراتجيات التنظيم الإنفعالي و علاقتها بحل المشكلات "دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية و طلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق"**. مذكرة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، جامعة دمشق.

73. العزة، سعيد حسني.(2002). **سيكولوجية النمو في الطفولة(ط1)**.عمان: الدار العلمية الدولية وللنشر والتوزيع.

74. عاشور، أحمد محمد عبد اللطيف ونجم، سمر عبد المعطي و عبد العلم، لبنى غريب .(2009). **التحرش الجنسي أسبابه تداعياته، واليات المواجهة دراسة حالة المجتمع المصري.** القاهرة: كلية العلوم الإقتصادية و والسياسية

75. العصيمي، سلطان عائض مفرح (2010). **إدمان الأنترنيت وعلاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا قسم العلوم الإجتماعية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

76. عطية، نوال (2001). **علم النفس والتكيف النفسي والإجتماعي**. مصر: دار القاهرة للكتاب.

77. عوض، عباس محمود.(1999). **مدخل إلى علم نفس النمو الطفولة– المراهقة–الرشد**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

78. عميرة، أيسر.(29--2017).**ظاهرة التسرب المدرسي في الجزائر**. الميادين نت. من الموقع الإليكتروني:https://www.almayadeen.net/essays/780812

79. العمري، علي بن سعيد(2015). **أنماط التعلق وعلاقتها بنمو قوى الأنا النفس إجتماعي لدى عينة من الجنسين من مرحلة المراهقة إلى الرشد**. مجلة جامعة جازان– فرع العلوم الإنسانية، المجلد 4،العدد 2، ص 24– 68.

80. الغماري، صالح والطائي، إيمان.(2008). **الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات**. كلية الأداب: جامعة عمر المختار.

81. الغريب، رمزية(1967). **العلاقات الإنسانية في حياة الصغير و مشكلاته اليومية**.القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

82. فكري محمد عايدي، أميرة .(2008).**أنماط التعلق و علاقتها بإكتئاب النفسي لدى المراهق**.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الزقازيق.

83. فهمي، مصطفى (1995). **الصحة النفسية دراسات في سيكلوجية التكيف** (ط3). القاهرة: مكتبة و مطبعة الخانجي.

84. قطامي، يوسف.(2014). **النمو الإنفعالي والإجتماعي لطفل الروضة (ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر واللتوزيع.

85. القذافي، رمضان محمد (1994). **الصحة النفسية والتوافق (ط3)**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

86. كربوش، عبد الحميد وبوسنة، عبد الوافي.(جولية 2010). **محاولة توضيح دور النموذج جروحية . جلد.** مجلة الآداب والعلوم الإجتماعية جامعة فرحات عباس سطيف. المجلد7، العدد 12، ص27-35.

87. كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة أحمد وسالم، سهير محمد.(2008).**الإرتقاء الإنفعالي والإجتماعي لطفل الروضة (ط1)**. عمان: دار الفطر ناشرون وموزعون.

88. لوشاحي، فريدة. (2010).**دراسة أحلام الأطفال في ظل الحرمان الوالدي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة.

89. المرواني، نايف محمد عايد (2009).**التوافق النفسي والمسؤولية الإجتماعية لدى المجرمين (ط1)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

90. مرسي، كمال إبراهيم.(1986). **علاقة مشكلات التوافق في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة**. المجلة التربوية، العدد10، المجلد3، ص102-129.

91. مصباح، عامر.(2003).**التنشئة الإجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**(ط1). شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع: برج الكفان-الجزائر.

92. المعايطة، عبد العزيز و جغيمان، محمد.(2006). **مشكلات تربوية معاصرة (ط1)**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

93. ملحم، سامي محمد. (2007). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي (ط1)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

94. ملحم، سامي محمد.(2011). **الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

95. مللر، باتريشيا ترجمة سالم محمود عوض والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن. (2015). **نظريات النمو**(ط1). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

96. منصور، عبد المجيد أحمد سيد.(1985م- 1407هـ).**سلوك التعلق وقلق الإنفصال " في غياب دور الأم وآثاره على التنمية الإجتماعية". دراسة مقدمة في "ندوة الطفل والتنمية".** كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

97. موسى، فاروق عبد الفتاح (2004). **النمو النفسي في الطفولة والمراهقة (ط2)**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

98. الناصر، عبد الله سهو (2014). **التسرب من التعليم الطريق المفتوح نحو عمل الأطفال**. عمان– الأردن.

99. النوبي، محمد علي محمد (2010). **مقياس التوافق النفسي(الشخصي– الدراسي– الإجتماعي) لذوي الإعاقة السمعية والعاديين مترجم باللغة الإشارة للصم**(ط1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

100. وزيرة التربية .(15–09–2018). **اعداد مخطط وطني لمكافحة التسرب المدرسي**. الإذاعة الجزائرية. من الموقع الإليكتروني : https://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20180915/150111.html

101. وطسون، روبرت و ليند جرين، هنري كلاي. ترجمة عزت، مومن داليا(2004)، **سيكولوجية الطفل والمراهق**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

102. وولفوك انيتا Woolfolk Anita ، ترجمة علام، صلاح الدين محمود (2010). **علم النفس التربوي** (ط1)، عمان : دار الفكر ناشرون و موزعون.

103. يوسفي، حدة (2001). **مشكلات سوء التوافق وعلاقتها بالتوجيه المدرسي دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام –فرع علوم دقيقة–**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة العقيد الحاج لخضر.

المراجع الأجنبية:

1. Dictonnaire Larousse.(2002).(é 2).Canada.
2. Archimi, Aurélie & Dlgrande Jordan, Marina .(2014). **Vulnérabilité aux comportements à risque à l'adolescence : définition, opérationnalisation et description des principaux corrélats chez les 11-15 ans de suisse**. Addiction Suisse : Lausanne.
3. Atger, Frédéric. (2007) **. l'attachement à l'adolescence**. CAIRN.INFO. p73-86. www.cairn.info/revue-dialogue-2007-1-page-73.htm.
4. Bolognini, Monique & Plancherel, Bernard.(2004). **Consommation de substances à l'adolescence : suivi et accès aux soins**. Office fédéral

de la santé publique OFSP, Division programmes nationaux de Prévention. wwwbag.admin.ch

5. Bonnot, Oliver & Mazet, Philipe. (Avril 2006). **Vulnérabilité aux schizophrénies à l'adolescence**. revue de la littérature et applications cliniques .vol 54. N°2.P 92-100.
6. Brodbeck, Jennette. (Septembre 2006). **Prévention auprès des jeunes vulnérable (Déterminants de comportements à risque chez les adolescents : suivi après deux ans**). Office fédéral de la santé puplique OFSP, Division programmes nationaux de Prévention. wwwbag.admin.ch
7. Béraud, Jacques, Marcelli, Daniel , Venisse,Jean-Luc, Reynaud.Michel .(2002). **Usage nocif de substances psychoactives identification des usages à risque, outils de repérage, conduites à tenir**. Chapitre 4 les factures psycho-sociaux de risque, de gravité et de protection. (p59-73). Paris :La Documentation française.
8. Karila, Laurent . Reynaud, Michel .(03-04-2010) .**Facture de risque et de vulnérabilité**. La revue de santé scolaire et universitaire. vol 1 - N° 2 .P 10-12 .
9. Khemakhem,Kh & Ayadi,H & Moalla,y & Jellouli.S & Walha,A & Ghribi,F.(2009). **Facteurs de risque de la consommation abusives des substances psychoactives chez l'adolescent**, Arabpsynet E.Journal, N°21-22. P 255-260
10. Lafaye, de Micheaux Caroline.(2008). **Pratiques addictives à l'adolescence et théorie de l'attachement**. Thèse Pour le doctorat en médecine. Faculté de médecine Xavier Bicha, Université Paris 7 - Denis Diderot.
11. Meili, Bernhard.(Septembre 2006).**Prévention auprès des jeunes vulnérable (Introduction -En quoi vulnérabilité et prévention sont-elles liées)?**. Office fédéral de la santé publique OFSP, Division programmes nationaux de Prévention. wwwbag.admin.ch .
12. Perrez, Meinrad & Baumann, Urs (2005) , **Lehrbuch Klinische Psychologie –Psychotherapie**. Huber: Bern

    (Chapitre 10 Perrez, M. & Ahnert, L.: **Psychologische Faktoren: Sozialisation und Verhaltensanpassung** (S. 240-271).(**Facteurs psychologiques: socialisation et adaptation du comportement**, traduit par L. Defago & M. Reicherts)

13. Suris, Joan-Carles.(Septembre 2006). **Prévention auprès des jeunes vulnérable (Jeunes vulnérables en suisse : Revue de la littérature et analyse secondaire des donnée SMASH)**. Office fédéral de la santé publique OFSP, Division programmes nationaux de Prévention. wwwbag.admin.ch
14. Lafaye, de Micheaux Caroline.(2008). **Pratiques addictives à l'adolescence et théorie de l'attachement. Thèse Pour le doctorat en médecine**. Faculté de médecine Xavier Bicha, Université Paris 7 - Denis Diderot.
15. St-Antoine, Michelle**.** (2006). **Les troubles de l'attachement**, « Défi jeunesse » . http://www.lenfantdabord.orglopinion-specialistes/troubles-attachement.htm1
16. Ouellet, Michèle .(2011). **Théorie de l'attachement : repère pour l'intervention auprès des familles d'accueil ou adoptantes.** Mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en travail social. Université du Québec à montréal.
17. Vrai, Morgane (2012), **L'attachement comme système motivationnel : J. Bowlby**,Psychisme, p1-14. file:///C:/Users/CLICK/Desktop/L'attachement comme système motivationnel parJBowlby.html
18. Visiter, Jean-Pierre, Maury, Michele, (2008),**Troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent** , p 122-127. http://polysencreims.free.fr/polys/CNUPP/Item
19. **Comprendre la théorie de l'attachement** https ://apprendreaeduquer.fr/theorie-de-lattachement

الملاحق

الملحق ①

استبيان التوافق الدراسي للمراهق في المرحلة الثانوية.

1. إستبيان التوافق الدراسي للمراهق في المرحلة الثانوية (الصورة الأولية).

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس درجة توافقك في الثانوية، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منـا خالـص التقديــر و الشكـر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
01	أثق بنفسي في المواقف الجديدة.			
02	أشعر بالحرج حين أتحدث مع الأساتذة.			
03	أشعر أنني موضع تقدير من طرف زملائي.			
04	يتفق تخصصي الدراسي مع ميولي و إهتماماتي.			
05	يقرر الأخرون ما يجب أن أفعله.			
06	أتردد في أن أسأل المدرس عما لا أفهم.			

07	سبق لي أن تشاجرت مع أحد زملائي في الثانوية.			
08	يشرد ذهني كثيرا أثناء الحصص.			
09	أنا سريع الغضب.			
10	أجد أن تصرفات الأساتذة هي سبب كرهي للدراسة.			
11	يتجاهلني زملائي في بعض المواقف.			
12	أجد أن الدراسة في الثانوية صعبة.			
13	أتضايق عندما أحصل على درجات ضعيفة في الإمتحانات.			
14	أفضل أن أعيش في عالم الأحلام بدلا من التفكير في الواقع.			
15	أذاكر دروسي رفقة زملائي.			
16	أتضايق من الإلتزام بالنظام المدرسي.			
17	أرى أن الدراسة لها قيمة و أهمية كبيرة بالنسبة إلي.			
18	تتقلب حالتي النفسية بين السعادة و الحزن دون سبب واضح.			
19	أميل إلى العزلة عن زملائي بالثانوية.			
20	أعتقد بأن الدروس التي أتلقاها ليست ذات قيمة علمية بالنسبة لي.			
21	أتغيب عن الدراسة دون مبرر.			
22	أنا راضي عن نفسي عموما.			
23	سبق لي أن تمنيت الموت حتى تبتعد عن الدنيا و ما فيها.			
24	أخشى الإجابة على سؤال الأستاذ رغم أنني أعرف الإجابة.			
25	أشعر أن زملائي في الفصل يحاولون إبعادي عن النشاطات الجماعية التي ينظمونها.			
26	نقاطي المدرسية متدنية.			
27	أشعر أن الوجبات المدرسية المطلوبة مني كثيرة جدا و مرهقة.			
28	أتحسس بسبب مظهري الخارجي.			
29	أشعر أن الأساتذة يكرهونني.			
30	أتعاون مع زملائي في حل الواجبات المدرسية.			

31	أشعربالملل و الضيق أثناء المذاكرة.			
32	أشعر بالذنب إذا تأخرت عن الدوام المدرسي.			
33	أجد صعوبة في النوم بسب أفكار تشغل بالي.			
34	أشعر أن الأساتذة عادلون و غير متحيزين.			
35	أرى أن المواد الدراسية بتخصصي سهلة الإستعاب.			
36	أعتقد أن معظم الأساتذة يشعرون نحوي بالمودة.			
37	أستشير الأستاذ إذا إحتجت لمساعدته.			
38	أقلق لي فترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من أحد الناس.			
39	أساعد زملائي إذا طلبوا منك عونا.			
40	أشعر بالضيق مع بداية اليوم الدراسي.			
41	أشعر أن معظم أهدافي واقعية و يمكنني تحقيقيها.			
42	أشعر أن الأساتذة مستبدون و متعالون.			
43	أستمع لأراء زملائي داخل القسم.			
44	أشعر بالملل من البرامج الدراسية.			
45	أشعر بقلق دائم دون سبب واضح.			
46	يتفهم الأساتذة مشكلاتي المدرسية.			
47	أجد سهولة في تكوين الصداقات.			
48	أنا راضي عن أساتذتي في الثانوية.			
49	أنا راضي عن البرامج الدراسية التي تقدمها الثانوية.			
50	أحترم و أقدر أساتذتي داخل الثانوية.			

2. إستبيان التوافق الدراسي للمراهق في المرحلة الثانوية (الصورة النهائية).

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس درجة توافقك في الثانوية، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منا خالـص التقديــر و الشكـر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العـــبـــارة	نعم	أحيانا	لا
01	أثق بنفسي في المواقف الجديدة.			
02	أشعر بالحرج حين أتحدث مع الأساتذة.			
03	يتفق تخصصي الدراسي مع ميولي و إهتماماتي.			
04	يقرر الأخرون ما يجب أن أفعله.			
05	أتردد في أن أسأل المدرس عما لا أفهم.			
06	يشرد ذهني كثيرا أثناء الحصص.			

07	أنا سريع الغضب.			
08	أجد أن تصرفات الأساتذة هي سبب كرهي للدراسة.			
09	يتجاهلني زملائي في بعض المواقف.			
10	أجد أن الدراسة في الثانوية صعبة.			
11	أتضايق عندما أحصل على درجات ضعيفة في الإمتحانات.			
12	أفضل أن أعيش في عالم الأحلام بدلا من التفكير في الواقع.			
13	أتضايق من الإلتزام بالنظام المدرسي.			
14	أرى أن الدراسة لها قيمة و أهمية كبيرة بالنسبة إلي.			
15	تتقلب حالتي النفسية بين السعادة و الحزن دون سبب واضح.			
16	أميل إلى العزلة عن زملائي بالثانوية.			
17	أعتقد بأن الدروس التي أتلقاها ليست ذات قيمة علمية بالنسبة لي.			
18	أتغيب عن الدراسة دون مبرر.			
19	أنا راضي عن نفسي عموما.			
20	سبق لي أن تمنيت الموت حتى تبتعد عن الدنيا و ما فيها.			
21	أخشى الإجابة على سؤال الأستاذ رغم أنني أعرف الإجابة.			
22	أشعر أن زملائي في الفصل يحاولون إبعادي عن النشاطات الجماعية التي ينظمونها.			
23	نقاطي المدرسية متدنية.			
24	أشعر أن الوجبات المدرسية المطلوبة مني كثيرة جدا و مرهقة.			
25	أتحسس بسبب مظهري الخارجي.			
26	أشعر أن الأساتذة يكرهونني.			
27	أتعاون مع زملائي في حل الواجبات المدرسية.			
28	أشعربالملل و الضيق أثناء المذاكرة.			
29	أشعر بالذنب إذا تأخرت عن الدوام المدرسي.			
30	أجد صعوبة في النوم بسب أفكار تشغل بالي.			
31	أشعر أن الأساتذة عادلون و غير متحيزين.			
32	أرى أن المواد الدراسية بتخصصي سهلة الإستعاب.			
33	أعتقد أن معظم الأساتذة يشعرون نحوي بالمودة.			

34	أستشير الأستاذ إذا إحتجت لمساعدته.				
35	أقلق لي فترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من أحد الناس.				
36	أساعد زملائي إذا طلبوا منك عونا.				
37	أشعر بالضيق مع بداية اليوم الدراسي.				
38	أشعر أن معظم أهدافي واقعية و يمكنني تحقيقيها.				
39	أشعر أن الأساتذة مستبدون و متعالون.				
40	أستمع لأراء زملائي داخل القسم.				
41	أشعر بالملل من البرامج الدراسية.				
42	أشعر بقلق دائم دون سبب واضح.				
43	يتفهم الأساتذة مشكلاتي المدرسية.				
44	أجد سهولة في تكوين الصداقات.				
45	أنا راضي عن أساتذتي في الثانوية.				
46	أنا راضي عن البرامج الدراسية التي تقدمها الثانوية.				
47	أحترم و أقدر أساتذتي داخل الثانوية.				

الملحق ②

مقيـاس أنماط التعلق.

1. مقياس أنماط التعلق لسامية محمد صابر 2014 (الصورة النهائية)

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة.

أمامك أربـع مقياس يقيس نمط التعلق لديك، نرجوا منك قراءة كل عبارة منهما جيدا و الإجابـة عليها بوضـع علامـة (x) أمام الإجابـة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنـه لا توجد إجابـة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منـا خالـص التقديــر و الشكــر.

الرقم	العـــــبـــــارة	نعم	أحيانا	لا
01	يمكنني بسهولة تكوين علاقات إجتماعية مستقرة و جيدة			
02	أخشى الوحدة و تخلي الأخرين عني.			
03	أتجنب الآخرين.			
04	أكون مرتاحا و سعيدا بدون العلاقات الإجتماعية.			
05	الأخرون أشخاص جيدون.			
06	أخشى رفض الأخرين، وعدم تقبلهم لي.			
07	في أوقات المحن لا أطلب المساعدة و التدعيم من الآخرين.			
08	أتجنب و أمتنع عن الدخول في العلاقات الإجتماعية.			
09	أثق و أعتمد على الأخرين وهم يبادلونني نفس الشعور.			
10	أسعى إلى تكوين علاقات إجتماعية مع الآخرين.			
11	أشعر بالخوف و الإنزعاج من العلاقات الإجتماعية.			
12	لا أهتم بمشاعر الآخرين من حولي.			
13	أشعر بالأمل و السعادة، و لا أعاني من القلق و الإكتئاب.			

14	لدي مشاعر سالبة نحو الآخرين.			
15	لا أشعر بالقلق عندما أكون وحيدا.			
16	ليس لدي ثقة في الآخرين.			

الملحق ③

إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق.

1. طلب تحكيم استبيان الهشاشة النفسية للمراهق في المرحلة الثانوية.

أستاذي (تي) الكريم(ة) :

تحية طيبة و بعد :

في إطار إعداد رسالة دكتوراه بعنوان " **أنماط التعلق و الهشاشة النفسية لدى المراهق غير المتوافق دراسيا و علاقتها بحاجاته الإرشادية** " وبهدف تحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة لقياس مستوى الهشاشة النفسية لدى المراهق في المرحلة الثانوية، علما أن الهشاشة النفسية إجرائيا: : **هي وضع أو حالة تضعف إمكانيات المواجهة لدى المراهق وتجعله أقل مقاومة لعوامل الخطر أو الأحداث الضاغطة، وأكثر عرضة للإضطرابات النفسية و السلوكية مع إقتراف سلوكات الخطر كالإدمان بمختلف أنواعه، و العنف إتجاه الذات و إتجاه الآخرين، وإضطرابات في النوم والسلوك الغذائي و غيرها والتي تم قياسها في دراستنا هذه من خلال مجموعة من المؤشرات الفردية والموضوعية** ، لذلك فأن الاستبيان يتكون من بعدين:

- **البعد الأول:**

☚ **المؤشرات الفردية:** و يقصد بها الصفات و المميزات الشخصية للمراهق كنقص القدرة على مواجهة الأحداث و الضغوط، وصعوبة حل المشكلات التي تواجهه و الرجوع البطيء إلى التوازن النفسي و الجسدي (قدرة ضعيفة على إعادة البناء النفسي)، و عدم تقدير الذات، و ردود الأفعال العاطفية، و عدم القدرة على فهم و معالجة الصراعات و الإنفعالات الداخلية التي يولدها الضغط، بالإضافة إلى بعض الأعراض السلوكية و النفسية التي يمكن أن تظهر لدى المراهق الهش نفسيا.

- **البعد الثاني:**

☚ **المؤشرات البيئية:** وتشمل كل من:

أ. **المؤشرات الأسرية والإجتماعية:** المقصود بها نوع العلاقات في الوسط العائلي و العلاقات مع الأصدقاء والآخرين. فالمراهق الهش نفسيا لديه عموما صعوبة في تكوين علاقات إجتماعية مستقرة و مرضية خاصة خارج دائرة العائلة، بالإضافة إلى عدم تلقيه للدعم و المساندة الاجتماعية .

ب. **المؤشرات المدرسية:** تتعلق بالمدرسة خاصة طبيعة العلاقات مع المعلمين و الزملاء و الوضع الدراسي للمراهق (نتائج المدرسية، الفشل المدرسي، النظرة للمدرسة.....إلخ).

❖ **و بدائل الإجابة** هي: تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق.

و لتأكد من صدق وصحة الإستبيان أضعه بين أيديكم وأود من سيادتكم النظر فيه و إفادتي بكل الآراء والملاحظات التي تفيدني، من حيث **تصنيف الأبعاد و المحاور و مدى ملاءمتها للمتغير المراد قياسه، بناء و تركيب البنود وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية و وضوح الألفاظ و المعاني، ومدى تمثيلها و إرتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، بإضافة إلى مدى ملاءمة بدائل الإجابة للبنود،** وغيرها من الملاحظات التي ترونها مفيدة.

وفي انتظار ردكم تقبلوا مني كل عبارات الشكر والتقدير

و شكرا على تعاونكم.

البيانات الأساسية الخاصة بالأستاذ المحكم

الإسـم واللقب : .....

الدرجـة العلميـة : .....

الإختصاص : .....

القـســـم : .....

الجـامعـــــة(مكان العمل): .....

الرقم	البعد		العبـــارات	تقيس	لا تقيس
01	المؤشرات الفرديـــة	نقص الفاعلية الذاتية	لا أستطيع مقاومة المشكلات التي تواجهني.		
			.....		
02			لا أستطيع العودة إلى حالتي الطبيعية بعد التعرض للمشاكل و الضغوط		
			.....		
03			الأحداث الصعبة و المشاكل تضعف قدرتي على المواجهة و التحدي.		
			.....		
04			أتجاوز الخبرات المؤلمة و الصعبة بسهولة و أعيش بسلام.(عبارة سالبة)		
			.....		
			أتقبل الظروف التي لا يمكنني تغييرها.(عبارة سالبة)		
			.....		

05			أتجنب مواجهة المشكلات.		
			.....		
06			أستسلم بسهولة للفشل.		
			.....		
07			أشعر بالعجز و الفشل بشكل مستمر.		
			.....		
08			الخبرات الصعبة تمنحني القوة و القدرة على التقدم للأمام.(عبارة سالبة)		
			.....		
09			لا أستطيع التكيف مع المتغيرات الصعبة.		
			.....		
10			رغم آلامي لدي أمل في المستقبل. (عبارة سالبة)		
			.....		
11		عدم تقدير الذات	أنا غير راضي عن نفسي.		
			.....		
12			احتاج لإرضاء الآخرين لأشعر بالثقة في نفسي.		
			.....		
13			عندما لا أستطيع تحقيق أهدافي، أشعر بأنني إنسان فاشل.		
			.....		
14			أشعر بأنني أقل قيمة ممن هم حولي.		
			.....		
15			أعتقد بأنني شخص ضعيف.		
			.....		

16		عدم القدرة على إدارة الإنفعالات.	لا أستطيع التحدث بإنفتاح حول شعوري عندما أقلق أو أخاف.		
			.....		
17			تحت الضغط لا أركز و لا أفكر جيدا.		
			.....		
18			تحت الضغط لا أتحكم في إنفعالاتي.		
			.....		
19			عندما أتضايق لا أفهم ما الذي يحدث بداخلي.		
			.....		
20			تحت الضغط لا أستطيع التنبؤ بنتائج أفعالي.		
			.....		
21			عندما تواجهني مشكلة لا أستطيع التعامل مع المشاعر غير السارة.		
			.....		
22		أعراض الإضطرابات السلوكية و الإنفعالية	أميل إلى تناول المهدئات بمختلف أنواعها		
			.....		
23			أقضي معظم وقتي على شبكة الأنترنيت و المواقع الإفتراضية هروبا من الواقع.		
			.....		
24			أعاني من إضطرابات متواصلة في النوم.		
			.....		
25			سبق لي أن حاولت الإنتحار.		
			.....		
26			في حالة عدم قدرتي على مواجهة المشكلات ألجأ إلى العدوان.		
			.....		
27			سبق لي أن هربت من المنزل العائلي.		
			.....		
28			مشكلاتي تجعلني لا أعيش بشكل جيد.		

			.....		
29			صحتي ليست جيدة.		
			.....		
30			أعاني من آلام جسدية.		
			.....		
31			أعاني من مشكلات نفسية		
			.....		
32			ينتابني إحساس بأنني سأنهار عصبيا.		
			.....		
33			يحصل أن يغمى علي في وضعيات معينة.		
			.....		
34	المؤشرات البيئية	المؤشرات الأسرية و الإجتماعية	لا أتحدث مع أفراد أسرتي حول مشاكلي.		
			.....		
35			علاقتي غير وثيقة بأبي.		
			.....		
36			علاقتي غير وثيقة بأمي.		
			.....		
37			أشعر أن أحد والديا يهملني و لا يهتم بأمري.		
			.....		
38			أحد والديا يعاملني معاملة سيئة.		
			.....		
39			أجد صعوبة في البوح بأسراري لوالدي.		
			.....		
40			علاقاتي بإخوتي غير جيدة .		
			.....		
41			لا أستطيع الإعتماد على أحد أفراد أسرتي عندما أكون في مشكل		

			ما.		
			.....		
42			أجد صعوبة في الإندماج مع الآخرين من حولي.		
			.....		
43			علاقاتي الإيجابية مع الأصدقاء تمنحني الثقة بالنفس.(عبارة سالبة)		
			.....		
44			لدي صديق واحد أو أكثر أثق فيهم بشكل كبير .(عبارة سالبة)		
			.....		
45			أبوح بأسراري لصديقي المقرب. .(عبارة سالبة)		
			.....		
46			وجود بعض الأشخاص في حياتي يمنحني الثقة و القدرة على المواجهة.(عبارة سالبة)		
			.....		
47			لدي علاقات وثيقة مع أشخاص آخرين خارج الأسرة أطمئن إليهم.(عبارة سالبة)		
			.....		
48			ليس هناك أشخاص يستطيعون مساعدتي عندما أكون بحاجة للمساعدة.		
			.....		
49			عندما تعترضني مشكلة لا أعرف أين أتجه للحصول على المساعدة.		
			.....		
50		المؤشرات المدرسية	تواجهني صعوبات في الثانوية.		
			.....		
51			نتائجي الدراسية غير جيدة في الثانوية.		
			.....		
52			سبق لي أن رسبت في الدراسة.		

			.....		
53			أنا أكره الثانوية.		
			.....		
54			أشعر بالقلق أثناء أداء الواجبات المدرسية.		
			.....		
55			أجد صعوبة في الإندماج المدرسي.		
			.....		
56			علاقاتي مع الاساتذة ضعيفة .		
			.....		
57			تصدر مني سلوكات عنيفة في المدرسة.		
			.....		
58			أشعر بأنني غير مقبول من طرف الزملاء.		
			.....		
59			سبق لي أن أخذت أشياء زملائي دون إذنهم.		
			.....		
60			أتغيب عن الدراسة.		
			.....		
61			سبق لي أن هربت من الثانوية.		
			.....		

2. قائمة الأساتذة المحكمين لإستبيان الهشاشة النفسية للمراهق:

الرقم	اسم و لقب الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	راجية بن علي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
02	صالحي حنيفة	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
03	حدة يوسفي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باتنة 1
04	خضرة حواس	أستاذ محاضر	جامعة باتنة 1
05	سمية بعزي	أستاذ محاضر	جامعة باتنة 1
06	سليمان جار الله	أستاذ محاضر	جامعة باتنة 1

3. إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق (الصورة الأولية)

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس درجة الهشاشة النفسية لديك، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منـا خالـص التقديــر و الشكــر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العـــبـــارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	يصعب علي مقاومة المشكلات التي تواجهني.				
02	أنا غير راضي عن نفسي.				
03	لا أستطيع التعبير عن مشاعري عندما أقلق أو أخاف.				
04	أميل إلى تناول المهدئات بمختلف أنواعها.				
05	يحصل أن يغمى علي في وضعيات معينة.				
06	علاقتي غير وثيقة بأبي.				
07	نتائجي الدراسية غير جيدة في الثانوية.				
08	سبق لي أن تعرضت لإعتداءات جسدية.				
09	أخاف من التعرض للضرب من طرف والدي.				
10	أخاف من أن لا أكمل دراستي.				
11	أشعر بالتعب معظم الوقت.				
12	أخاف من طلاق والدي.				
13	أعاني من إضطرابات غذائية.(نقص الشهية، أو كثرة الأكل.....)				
14	يصعب علي العودة إلى حالتي الطبيعية بعد التعرض للمشاكل و الضغوط				
15	عندما لا أستطيع تحقيق أهدافي، أشعر بأنني إنسان فاشل.				
16	تحت الضغط لا أتحكم في مشاعري.				
17	أقضي معظم وقتي على شبكة الأنترنيت و المواقع الإفتراضية.				
18	أشعر أن أحد والدي يهملني و لا يهتم بأمري.				
19	أنا أكره الثانوية.				
20	عندما تعترضني مشكلة لا أعرف أين أتجه للحصول على المساعدة				
21	المشاكل تضعف قدرتي على المواجهة و التحدي في المستقبل.				
22	أشعر بأنني أقل قيمة ممن هم حولي.				
23	عندما تواجهني مشكلة لا أستطيع التعامل مع المشاعر غير السارة.				
24	أعاني من إضطرابات متواصلة في النوم.				
25	علاقاتي بإخوتي غير جيدة .				
26	أبوح بأسراري لصديقي المقرب.				
27	تصدر مني سلوكات عنيفة في المدرسة.				

28	أتجاوز الأحداث المؤلمة و الصعبة بسهولة.				
29	احتاج لإرضاء الآخرين لأشعر بالثقة في نفسي.				
30	سبق لي أن هربت من المنزل العائلي.				
31	علاقتي غير وثيقة بأمي.				
32	لدي صديق واحد أو أكثر أثق فيهم بشكل كبير.				
33	سبق لي أن رسبت في الدراسة.				
34	أتقبل الظروف التي لا يمكنني تغييرها.				
35	أعتقد بأنني شخص ضعيف.				
36	تحت الضغط لا أركز و لا أفكر جيدا.				
37	في حالة عدم قدرتي على مواجهة المشكلات ألجأ إلى العنف.				
38	أحد والديا يعاملني معاملة سيئة.				
39	صحتي ليست جيدة.				
40	أتجنب مواجهة المشكلات.				
41	عندما أتضايق لا أفهم ما الذي يحدث بداخلي.				
42	سبق لي أن حاولت الإنتحار.				
43	أخاف من التحدث مع أفراد أسرتي حول مشاكلي.				
44	علاقاتي مع الاساتذة ضعيفة.				
45	أستسلم بسهولة للفشل.				
46	أكره التخصص الدراسي الذي أدرس فيه.				
47	أعاني من آلام جسدية.				
48	أجد صعوبة في البوح بأسراري لوالدي.				
49	أشعر بأنني غير مقبول من طرف الزملاء.				
50	سبق لي أن أخذت أشياء زملائي دون إذنهم.				
51	لدي أشخاص يستطيعون مساعدتي عندما أكون بحاجة للمساعدة.				
52	ينتابني إحساس بأنني سأنهار عصبيا في مواقف معينة.				
53	لا أستطيع الإعتماد على أحد أفراد أسرتي عندما أكون في مشكل ما.				
54	تواجهني صعوبات في الثانوية.				
55	الظروف الصعبة تمنحني القوة و القدرة على التقدم للأمام.				
56	أعاني من مشكلات نفسية				
57	وجود بعض الأشخاص في حياتي يمنحني الثقة و القدرة على المواجهة				

58	أشعر بالقلق أثناء أداء الواجبات المدرسية.				
59	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين من حولي.				
60	رغم آلامي لدي أمل في المستقبل.				
61	علاقاتي سيئة مع زملائي في الثانوية.				
62	أتغيب عن الدراسة.				
63	لدي علاقات وثيقة مع أشخاص آخرين خارج الأسرة أطمئن إليهم				
64	سبق لي أن هربت من الثانوية.				

4. إستبيان الهشاشة النفسية للمراهق (الصورة النهائية)

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس درجة الهشاشة النفسية لديك، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منـا خالـص التقديــر و الشكــر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العـــبـــارة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	يصعب علي مقاومة المشكلات التي تواجهني.				
02	أنا غير راضي عن نفسي.				
03	لا أستطيع التعبير عن مشاعري عندما أقلق أو أخاف.				
04	أميل إلى تناول المهدئات بمختلف أنواعها.				
05	يحصل أن يغمى علي في وضعيات معينة.				
06	علاقتي غير وثيقة بأبي.				
07	نتائجي الدراسية غير جيدة في الثانوية.				
08	سبق لي أن تعرضت لإعتداءات جسدية.				
09	أخاف من التعرض للضرب من طرف والدي.				
10	أخاف من أن لا أكمل دراستي.				
11	أخاف من طلاق والدي.				
12	يصعب علي العودة إلى حالتي الطبيعية بعد التعرض للمشاكل و الضغوط				
13	عندما لا أستطيع تحقيق أهدافي، أشعر بأنني إنسان فاشل.				
14	تحت الضغط لا أتحكم في مشاعري.				
15	أشعر أن أحد والدي يهملني و لا يهتم بأمري.				
16	أنا أكره الثانوية.				
17	المشاكل تضعف قدرتي على المواجهة و التحدي في المستقبل.				
18	أشعر بأنني أقل قيمة ممن هم حولي.				
19	عندما تواجهني مشكلة لا أستطيع التعامل مع المشاعر غير السارة.				
20	أعاني من إضطرابات متواصلة في النوم.				
21	علاقاتي بإخوتي غير جيدة .				
22	تصدر مني سلوكات عنيفة في المدرسة.				
23	احتاج لإرضاء الآخرين لأشعر بالثقة في نفسي.				
24	سبق لي أن هربت من المنزل العائلي.				
25	علاقتي غير وثيقة بأمي.				
26	سبق لي أن رسبت في الدراسة.				

27	أعتقد بأنني شخص ضعيف.				
28	تحت الضغط لا أركز و لا أفكر جيدا.				
29	في حالة عدم قدرتي على مواجهة المشكلات ألجأ إلى العنف.				
30	أحد والديا يعاملني معاملة سيئة.				
31	صحتي ليست جيدة.				
32	أتجنب مواجهة المشكلات.				
33	عندما أتضايق لا أفهم ما الذي يحدث بداخلي.				
34	سبق لي أن حاولت الإنتحار.				
35	أخاف من التحدث مع أفراد أسرتي حول مشاكلي.				
36	علاقاتي مع الاساتذة ضعيفة.				
37	أستسلم بسهولة للفشل.				
38	أكره التخصص الدراسي الذي أدرس فيه.				
39	أعاني من آلام جسدية.				
40	أجد صعوبة في البوح بأسراري لوالدي.				
41	أشعر بأنني غير مقبول من طرف الزملاء.				
42	سبق لي أن أخذت أشياء زملائي دون إذنهم.				
43	ينتابني إحساس بأنني سأنهار عصبيا في مواقف معينة.				
44	لا أستطيع الإعتماد على أحد أفراد أسرتي عندما أكون في مشكل ما.				
45	تواجهني صعوبات في الثانوية.				
46	أعاني من مشكلات نفسية				
47	أشعر بالقلق أثناء أداء الواجبات المدرسية.				
48	علاقاتي سيئة مع زملائي في الثانوية.				
49	أتغيب عن الدراسة.				
50	سبق لي أن هربت من الثانوية.				

الملحق ④

إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق.

1. إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق (الصورة الأولية)

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس أهم حاجاتك الإرشادية، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منا خالـص التقديــر و الشكــر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبـــــــارة	درجة الحاجة أو المعناة من المشكلة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا
01	أعاني من تدخل والدي أو أحدهما في شؤوني الخاصة.				
02	أعاني من صعوبة في إيجاد أصدقاء مقربين.				
03	أود أن يحترمني الأستاذ داخل القسم.				
04	أشعر أن زملائي أفضل مني.				
05	أنا بحاجة لتحسين علاقتي مع والدي.				
06	أشعر بعدم الرغبة في الدراسة.				
07	أشعر بالقلق و عدم الراحة.				

08	أشعر بالنقص.				
09	أريد أن أشعر بأنني محبوب من قبل الآخرين .				
10	أرغب في تحسين نتائجي الدراسية.				
11	أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				
12	أحتاج لبناء علاقات صداقة دائمة.				
13	أريد أن أتخلص من بعض السلوكات العنيفة و غير اللائقة التي تصدر مني في القسم.				
14	أعتمد كثيرا على الآخرين في القيام بأموري اليومية.				
15	أشعر بالحرمان من حب و إهتمام الوالدين.				
16	.لا يتفهم أساتذتي مشاكلي الخاصة				
17	أشعر بأنني شخص سيء، وهذا ما يجعل الآخرين يكرهونني				
18	.أحتاج إلى النقاش و الحوار مع والدي				
19	.أريد التخلص من نظرتي السلبية نحو بعض المواد الدراسية				
20	أعاني من السرحان (أحلام اليقظ)				
21	أود أن ينظر إلي الناس بإحترام وتقدير.				
22	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة.				
23	يصعب علي تجاوز الأحداث المؤلمة و الصعبة.				
24	احتاج لأن يستمع والدي لآرائي ويناقشاها.				
25	أحتاج إلى تحسين علاقتي السيئة بزملائي في الثانوية.				
26	أشعر بأنني لست حرا في إتخاذ قراراتي الخاصة.				
27	أشعر أنني لا أمتلك أي قيمة في الحياة.				
28	أريد أن أحسن علاقتي مع إخوتي.				
29	أعاني من الملل داخل القسم.				
30	أعاني من تدخل والدي في إختيار أصدقائي.				
31	أشعر بالخوف وعدم الإطمئنان				
32	أعاني من الميل إلى العزلة و تجنب الآخرين.				
33	أرغب في التغلب على الفشل الدراسي.				
34	يهمل والدي رأيي في الأمور التي تتعلق بالأسرة.				
35	أود أن أخفف من عصبيتي و توتري الزائدين.				
36	أحتاج إلى من يساعدني على التخلص من بعض السلوكات				

	الخطرة كالتهور،و العنف.				
37	أحتاج لمن يعلمني طرق المذاكرة الصحيحة.				
38	يصعب علي التعامل مع المشاعر غير السارة كالحزن و القلق.				
39	أحتاج مساعدة والدي في حل مشاكلي.				
40	أحتاج لمختص نفساني تربوي يساعدني في حل مشكلاتي المدرسية.				
41	أضطر إلى تنفيذ ما يطلبه الآخرون في حياتي اليومية.				
42	تنقصني الثقة بالنفس.				
43	أشعر بالخطر و التهديد من البيئة الخارجية.				
44	يصعب علي أن أصارح والدي بمشاكلي الخاصة.				
45	أحتاج إلى من يساعدني على إكمال دراستي في ظروف أفضل.				
46	أشعر بأنني لا أستحق إحترام الآخرين.				
47	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري بوضوح				
48	تنقصني الثقة في الناس.				
49	يصعب علي التحكم في نفسي أثناء الغضب.				
50	أحتاج لتحسين علاقتي مع الآخرين				

2. إستبيان الحاجات الإرشادية للمراهق (الصورة النهائية)

أخـي التلميـذ، أختـي التلميـذة

أمامك إستبيان يقيس أهم حاجاتك الإرشادية، نرجوا منك قراءة كل عبارة منه جيدا و الإجابة عليها بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي ترى بأنها تناسبك و تنطبق عليك ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

و تأكد أن الإجابة التي تدلى بها ستحاط بسرية تامة و لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط، علما اننا نقوم بجمع هذه البيانات في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس.

ملاحظة: من فضلك أجب بموضوعية و لا تترك أي عبارة بدون الإجابة عليها، و تأكد قبل تسليم الورقة من الإجابة على جميع العبارات، و ملأ بطاقة البيانات الشخصية.

و لـكم منا خالـص التقديــر و الشكـر.

بيـــانـــات شخصية

الثانوية:.....، الشعبة:.....

السنة: السنة أولى ثانوي ☐ سنة ثانية ثانوي ☐ السنة ثالثة ثانوي ☐

السن:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العـــبـــارة	درجة الحاجة أو المعناة من المشكلة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا
01	أعاني من تدخل والدي أو أحدهما في شؤوني الخاصة.				
02	أعاني من صعوبة في إيجاد أصدقاء مقربين.				
03	أود أن يحترمني الأستاذ داخل القسم.				
04	أشعر أن زملائي أفضل مني.				
05	أنا بحاجة لتحسين علاقتي مع والدي.				
06	أشعر بعدم الرغبة في الدراسة.				

07	أشعر بالقلق و عدم الراحة.				
08	أشعر بالنقص.				
09	أريد أن أشعر بأنني محبوب من قبل الآخرين.				
10	أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				
11	أحتاج لبناء علاقات صداقة دائمة.				
12	أريد أن أتخلص من بعض السلوكات العنيفة و غير اللائقة التي تصدر مني في القسم.				
13	أعتمد كثيرا على الآخرين في القيام بأموري اليومية.				
14	أشعر بالحرمان من حب و إهتمام الوالدين.				
15	لا يتفهم أساتذتي مشاكلي الخاصة.				
16	أشعر بأنني شخص سيء، وهذا ما يجعل الآخرين يكرهونني				
17	أحتاج إلى النقاش و الحوار مع والدي.				
18	أعاني من السرحان (أحلام اليقظة)				
19	أود أن ينظر إلي الناس بإحترام وتقدير.				
20	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة.				
21	يصعب علي تجاوز الأحداث المؤلمة و الصعبة.				
22	احتاج لأن يستمع والدي لآرائي ويناقشاها.				
23	أحتاج إلى تحسين علاقتي السيئة بزملائي في الثانوية.				
24	أشعر بأنني لست حرا في إتخاذ قراراتي الخاصة.				
25	أشعر أنني لا أمتلك أي قيمة في الحياة.				
26	أريد أن أحسن علاقتي مع إخوتي.				
27	أعاني من تدخل والدي في إختيار أصدقائي.				
28	أشعر بالخوف وعدم الإطمئنان				
29	أعاني من الميل إلى العزلة و تجنب الآخرين.				
30	أرغب في التغلب على الفشل الدراسي.				
31	يهمل والدي رأيي في الأمور التي تتعلق بالأسرة.				
32	أود أن أخفف من عصبيتي و توتري الزائدين.				
33	أحتاج إلى من يساعدني على التخلص من بعض السلوكات الإجتماعية الخطرة كالإندفاعية و العنف.				
34	أحتاج لمن يعلمني طرق المذاكرة الصحيحة.				
35	يصعب علي التعامل مع المشاعر غير السارة كالحزن و القلق.				

36	أحتاج مساعدة والدي في حل مشاكلي.				
37	أحتاج لمختص نفساني تربوي يساعدني في حل مشكلاتي المدرسية.				
38	تنقصني الثقة بالنفس.				
39	أشعر بالخطر و التهديد من البيئة الخارجية.				
40	يصعب علي أن أصارح والدي بمشاكلي الخاصة.				
41	أحتاج إلى من يساعدني على إكمال دراستي في ظروف أفضل.				
42	أشعر بأنني لا أستحق إحترام الآخرين.				
43	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري بوضوح				
44	تنقصني الثقة في الناس.				
45	يصعب علي التحكم في نفسي أثناء الغضب.				
46	أحتاج لتحسين علاقتي مع الآخرين				

الملحق ⑤

ترخيص لإجراء الدراسة الميدانية.

1. طلب ترخيص لإجراء الدراسة الميدانية.

الجمهوريه الجزائريه الديمقراطيه الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة - باتنة 01-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم: 2018/ /ق ي

Ministère de l'Enseignement Supérieure

Et de La Recherche Scientifique

Université – BATNA 01-

Faculté des Sciences Humaines et Sociales

DEPARTEMENT SCIENCES SOCIALES

الى السيد:مسؤول مديرية التربية –باتنة–

الموضوع: ترخيص للقيام بزيارة ميدانية

يسر نائب العميد المكلف بالدراسات العليا أن يتقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلب الترخيص للطالبة: **جماطي نبيهة** قصد تحضير أطروحة دكتوراه ل م د تخصص: **علم النفسو علوم التربية و الارطوفونية** للقيام بزيارات ميدانية في اطار البحث العلمي قصد مساعدتها على انجاز الجانب الميداني لأطروحة الدكتوراه الموسومة بـــ:" انماط التعلق والهشاشة النفسية لدى المراهق غير التوافق دراسيا وعلاقتها بحاجاته الارشادية".

تقبلـــوا منـــا سيـــدي فائـــق التقديـــر والتحيـــة.

باتنة في :2018/11/03

نائب العميد

نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

نائب عميد كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

مكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

جامعة باتنة 1

د/ابو السحكك عبد الغاني

2. الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـــة لولايـة باتنـة
مصلحـة التكويـن والتفتيـــش
الرقـم: 2018/0.7/2013

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الثانويات لولاية باتنة

الموضـوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجـــع: إرسالية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت رقم : 443 المؤرخة في 2018/11/03 .

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: **جماطي نبيهة** بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم لإنجاز أطروحة الدكتوراه بعنوان " أنماط التعلق و الهشاشة النفسية لدى المراهق غير التوافق دراسيا و علاقتها بحاجاته الإرشادية " و هذا ابتداء من 2018/11/07 إلى غاية نهاية المهمة.

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2018/11/06

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
بركـات نصر الديـن

الملحق ⑥

قائمة ثانويات مدينة باتنة.

البلدية	رقم	ثانوية
باتنة	1	الشهيد عباس لغرور
باتنة	2	الشهيد مصطفى بن بولعيد
باتنة	3	الاخوة عباس
باتنة	4	صلاح الدين الأيوبي
باتنة	5	عائشة أم المؤمنين
باتنة	6	خديجة آم المؤمنين أم المؤمنين
باتنة	7	حشاشة قدور
باتنة	8	الشهيد محمد زين بن مبارك
باتنة	9	الشهيد علي النمر باتنة
باتنة	10	الشهيد بهلول الزوبير
باتنة	11	عبد الصمد مصطفى ابن مزيان
باتنة	12	عمار بن فليس حملة 01باتنة
باتنة	13	الاخوة العمراني
باتنة	14	الشهيد: بروال بلقاسم بن الصالح
باتنة	15	البشير الإبراهيمي
باتنة	16	محمد العيد ال خليفة باتنة
باتنة	17	محمد الصديق بن يحي باتنة
باتنة	18	العربي التبسي1 باتنة
باتنة	19	الشهداء الاخوة حواس
باتنة	20	محمد خبري بن عمر
باتنة	21	محمد بومزراق بن السعيد