



جامعة مولود معمري-تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا
دراسة ميدانية بولاية سطيف

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)
في علوم التربية (تعليم وتأطير تربوي)

إشراف:

أ. د/ نزيـم صرداوي

إعداد:

عبد الحفيظ لبكيري

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ- د/ نوال سيد.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
أ- د/ نزيـم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو....مشرفاً ومقرراً
- أ. د / فريد بوطابة.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- د/ مصطفى موالك.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
أ- د/ فتيحة بلعسل.....المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر...مناقشاً
- أ. د / فتيحة فوضيلي.....جامعة التكوين المتواصل، الجزائر.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2020 / 2021



جامعة مولود معمري-تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا
دراسة ميدانية بولاية سطيف

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)
في علوم التربية (تعليم وتأطير تربوي)

إشراف:

أ. د/ نزيـم صرداوي

إعداد:

عبد الحفيظ لبكيري

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ. د/ نوال سيد.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
- أ. د/ نزيـم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو....مشرفاً ومقرراً
- أ. د/ فريد بوطابة.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- أ. د/ مصطفى موالك.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- أ. د/ فتيحة بلعسل.....المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر...مناقشاً
- أ. د/ فتيحة فوضيلي.....جامعة التكوين المتواصل، الجزائر.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2020 / 2021

الإهداء

منك تعلمنا أن للنجاح قيمة ومعنى ومنك تعلمنا كيف يكون التفاني والإخلاص في العمل ومعك آمنا أن لا مستحيل في سبيل الإبداع والرقى. أبي لك كل الاحترام والتقدير. إلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها. بعطفها وحنانها أنارت درب حياتي. دعواتها رافقتني أينما حللت. أمي أحبك كثيرا.

إلى روح جدتي التي لم تبخل علي بدعواتها. رحمها الله.

إلى من قاسمتني هموم البحث والعناء وتحملت في سبيل العلم كثرة انشغالي، وسهرت وضحت في سبيل تحقيق حلمي، وكانت دوما بجانبني، فكانت لي منبعا للأمل والسعادة...

زوجتي الغالية

إلى منبع سعادتي وقوتي في الحياة وأمل المستقبل الذي أراه مشرقا في عيونهم والذي طالما اعتذرت لهم بكثرة انشغالي عنهم ... لكم كل الحب والفخر والحنان :

أحلام عبد الله ويوسف.

إلى أخوي عيسى ومحمد إخوتي الستة نجيمة، أفريقية، محجوبة، سلوى، سميرة، أسماء وأزواجهم وأبنائهم.

إلى كل زملائي وزميلاتي في العمل والدراسة.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل.

الشُّكر والتَّقدير

الحمد لله العلي الجليل القائل في محكم التنزيل:

«...إِنَّ اللَّهَ لَنُؤْفِقُ الَّذِينَ عَلَيَّ النَّاسُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ» غافر الآية 61

أشكر الله الذي أعانني على إنجاز هذا العمل، ويسر لي من أعانني على تخطي كل عقبة واجهتها وقدم لي النور الذي اهتديت به طوال هذه الفترة، وأسأله تعالى أن يجعله خالصاً لوجهه. والسلام على الرحمة المهداة والنعمة المسداة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من:

-أستاذي البرفيسور نزيـم صرداوي الذي أشرف على هذا العمل، وعلى ما أولني من توجيه ونصح.

-رئيس لجنة الدكتوراه الأستاذ بوطابة فريد وجميع الفريق العلمي السّاهر على تكويننا.

-مخبر تربية، عمل وتوجيه على المجهودات التي بُذلت لأنجاح عملية التكوين.

- أعضاء لجنة المناقشة الذين لم تمنعهم زحمة أعمالهم من التفضل بمناقشة هذه الدراسة.

-السادة المحكمين الذين تكرموا بتحكيم أدوات الدراسة مما كان لملاحظاتهم واقتراحاتهم بالغ الأثر.

-جميع زملائي في الدفعة.

-كل من ساعدني ومدني يد العون.

إلى كل هؤلاء كل الاحترام والتقدير.

جزاكم الله عني كل خير

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ
الشكر والتقدير.....	ب
فهرس المحتويات.....	ج
قائمة الجداول.....	ز
قائمة الأشكال.....	ي
مقدمة.....	1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة.....	5
ثانياً: فرضيات الدراسة.....	18
ثالثاً: أهداف الدراسة.....	18
رابعاً: أهمية الدراسة.....	19
خامساً: مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....	20
سادساً: حدود الدراسة.....	21

الفصل الثاني: الضغوط النفسية والضغوط النفسية المدرسية

أولاً: الضُّغوط النَّفسية.....	24
1- تعريف الضُّغوط النَّفسية.....	24
2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي.....	31
3- الضُّغط النفسي والمفاهيم القريبة منه.....	32
4- التناولات النظرية للضُّغط النفسي.....	34

44	ثانياً: الضغوط النفسية المدرسية.
44	1-تعريف الضغوط النفسية المدرسية.....
45	2-مصادر الضغوط النفسية المدرسية.....
53	3-تأثيرات الضغوط النفسية المدرسية.....
55	4-أساليب التخفيف من الضغوط النفسية.....
57	ثالثاً-الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية لدى المتعلمين:
57	1-الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:.....
64	2-الدراسات التي تناولت مستوى الضغوط النفسية لدى المتعلمين:.....
67	3-الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين الضغوط النفسية المدرسية لدى المتعلمين:.....
75	خلاصة.

الفصل الثالث: الدافع والدافع للإنجاز

78	أولاً: الدافع والدافعية.
78	1-تعريف الدافع والدافعية.....
82	2-الدافع وعلاقته ببعض المصطلحات.....
84	3-وظائف الدافع.....
85	4-أنواع الدوافع.....
87	ثانياً: الدافع للإنجاز.
87	1-تعريف الدافع للإنجاز.....
89	2-نمو الدافع للإنجاز.....
91	3-مظاهر الدافع للإنجاز.....
92	4-النظريات المفسرة للدافع للإنجاز.....
102	5-العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز:.....

6-خصائص الأفراد ذوو الدافع للإنجاز المرتفع أو المنخفض	107
ثالثاً-الدراسات التي تناولت الدافع الإنجاز لدى المتعلمين	108
1- الدراسات التي تناولت مستوى الدافع الإنجاز لدى المتعلمين	108
2- الدراسات التي تناولت الفروق في الدافع للإنجاز بين الجنسين	110
خلاصة	121

الفصل الرابع: التوافق والتوافق النفسي

أولاً: التوافق	123
1-تعريف التوافق	123
2-كيفية حدوث عملية التوافق:	128
3-التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:	129
4-النظريات المفسرة للتوافق:	131
ثانياً: التوافق النفسي	136
1-تعريف التوافق النفسي:	136
2-أبعاد التوافق النفسي:	137
3-التوافق النفسي وحاجات التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا:	141
4-التوافق النفسي وأهميته في المجال المدرسي:	143
5- التوافق النفسي والضغوط النفسية المدرسية لدى التلميذ:	146
ثالثاً: الدراسات التي تناولت التوافق النفسي لدى المتعلمين	147
1- الدراسات التي تناولت مستوى التوافق النفسي لدى المتعلمين	147
2- الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق النفسي بين الجنسين	148
خلاصة	151

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....	155
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:.....	155
2-عينة الدراسة الاستطلاعية:.....	155
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:.....	156
4-الخطوات المنهجية المتبعة في بناء أدوات جمع البيانات:.....	156
ثانياً: الدراسة الأساسية.....	179
1-منهج الدراسة:.....	179
2-مجتمع الدراسة:.....	180
3-عينة الدراسة الأساسية:.....	182
4-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:.....	185
5-أدوات الدراسة:.....	185
6-إجراءات الدراسة الأساسية:.....	190
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:.....	192

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....	194
ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....	206
الاستنتاج العام.....	227
خاتمة.....	228
المراجع.....	233

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	رقم
155	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المؤسسات التعليمية المختارة وفق الجنس والشعبة والمؤسسة	01
161	عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية قبل وبعد التعديل	02
163	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	03
165	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	04
166	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	05
167	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية	06
170	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان التوافق النفسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	07
172	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	08
172	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	09
173	قيم معاملات ثبات محسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربعة لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	10
174	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان التوافق النفسي	11
175	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	12
177	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	13
177	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	14

15	قيم معاملات ثبات محسوبة بطريقتي ألفا-كرونيباخ لكل بعد من الأبعاد الأربع استبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)	178
16	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونيباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الدافع للإنجاز	179
17	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المؤسسات التعليمية المتواجدة بدوائر وبلديات ولاية سطيف مع العدد الإجمالي للثانويات والتلاميذ (ذكور/ إناث) (حسب إحصاءات أكتوبر 2018)	180
18	توزيع عدد أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث على الثانويات	184
19	توزيع عدد أفراد عينة الدراسة على الثانويات وفق القطاع الجغرافي والجنس	184
20	استبيان الضغوط النفسية المدرسية في صورته النهائية	186
21	العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية	186
22	مستويات الضغوط النفسية المدرسية	187
23	استبيان التوافق النفسي في صورته النهائية	188
24	العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان التوافق النفسي	188
25	مستويات التوافق النفسي	189
26	استبيان الدافع للإنجاز في صورته النهائية	189
27	مستويات الدافع للإنجاز	190
28	التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى الضغوط النفسية المدرسية	194
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الضغوط النفسية المدرسية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان	195
30	التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافع للإنجاز	196
31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الدافع للإنجاز لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان	196
32	التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى التوافق النفسي	197
33	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التوافق النفسي لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان	198
34	قيمة (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة	199
35	قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز	199
36	قيمة (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة	200
37	قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي	201
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الضغوط النفسية المدرسية بين الذكور والإناث من أفراد العينة	202

39	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في استبيان الضغوط النفسية المدرسية وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة	202
40	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث من أفراد العينة	203
41	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في استبيان الدافع للإنجاز وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة	204
42	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في التوافق النفسي بين الذكور والإناث من أفراد العينة	205
43	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في استبيان التوافق النفسي وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة	205

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
27	تعريف الضَّغَط على أساس المثير	01
28	الضَّغَط النفسي على أساس الاستجابة	02
36	مخطط العلاقة بين الضَّغَط النفسي والانتزان الحيوي عند (Cannon) و (Selye)	03
37	النظرية الإدراكية لـ (Spielberger,1979)	04
41	التقييم المعرفي في سيرورة الضَّغَط	05
94	مكوّنات الميل إلى النجاح وفق معادلة (Atkinson,1965)	06
95	مكوّنات الميل إلى تجنب الفشل وفق معادلة (Atkinson,1965)	07
95	مكوّنات ناتج الدّافع للإنجاز وفق معادلة (Atkinson,1965)	08
135	النظريات المفسّرة للتّوافق	09

مقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة المتعلمين، لكونها العتبة الفاصلة التي تحدد مصير حياتهم الدراسية المستقبلية من خلال نجاحهم أو إخفاقهم في امتحان البكالوريا الذي مازال يتميز بنوع من المصادقية في نظامنا التعليمي التربوي، إذ يعد الوسيلة الأساسية وجواز السفر الرئيس لكي ينتقل التلميذ إلى الجامعة ليخوض تجربة دراسية أكاديمية جديدة، وهو يفكر في مستقبله المهني وعالم الشغل. وتعد السنة الثالثة ثانوي في حياة التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا سنة مرحلية انتقالية استثنائية والتي تختتم مسار دراسي دام على الأقل ثلاث سنوات قضاها هذا المتعلم في الثانوية. ويواجه التلميذ في حياته الدراسية عدداً من المواقف والأحداث الضاغطة التي تعترض مساره الدراسي وتهدد مستقبله، والتي تعرف بالضغوط النفسية التي أصبحت من أهم الموضوعات في عصر الثورة التكنولوجية والأقمار الصناعية والإنترنت والعولمة. ويرى (Fontana,1994) أن ضغوط التلميذ النفسية في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات في المجال التربوي والنفسي.

وتعتبر الضغوط النفسية المدرسية والتي تعترض مسار التلميذ الدراسي من بين العوامل التي تؤثر في صحته الجسدية والنفسية. فعندما يواجه المتعلم موقفاً ضاغطاً فإنه يحاول أن يراقبه ويتحكم فيه عن طريق مختلف الاستجابات التي من شأنها أن تؤثر في هذا الحدث الضاغط وتخفف من شأنه. فالمتعلم يكون أمام ظاهرة سيكولوجية معقدة في الاستجابة والنتيجة من عدم الاتزان ما بين إدراكه وأدائه للمتطلبات، وأن طريقة التعامل معها تؤثر سلباً في صحته الجسمية والنفسية.

والضغوط النفسية المدرسية هي وليدة عملية التفاعل بين عوامل الفرد الذاتية الداخلية مثل انفعالاته ومشاعره وعواطفه وتفكيره في المستقبل والعوامل الخارجية للبيئة المدرسية مع ضغوط المناهج الدراسية، نظام التقويم والامتحانات، صعوبة بعض المواد الدراسية، المناخ المدرسي غير الآمن، أو عوامل البيئة الأسرية مع المعاملة الوالدية غير السوية تجاه الأبناء، توتر العلاقات الوالدية، التباين بين توقعات الآباء وقدرات الأبناء، ومعاناة الأسرة من مشكلات مادية ومالية. وهذه العوامل منفردة أو مجتمعة قد تسهم في وجود هذا النوع من الضغط لدى المتعلم.

والضغوط النفسية المدرسية ذات علاقة مع عدد من المتغيرات كالدافع للإنجاز والتوافق النفسي، حيث يعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس المدرسي علم نفس الشخصية، علم النفس التربوي، وعلم نفس العمل والتنظيم، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء، لأن

الإنجاز الأكاديمي يعد المكوّن الأساسي في سعي التلميذ تحقيق ذاته، إذ يشعر بذلك من خلال ما ينجزه من أداء دراسي، وفيما يحققه من أهداف.

وتتجلى أهمية دراسة الدافع للإنجاز في المجال المدرسي من حيث أنه هدف تربوي في حد ذاته، ومن حيث أنه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية/التعلمية.

ويعد التوافق النفسي مطلباً أساسياً لتحقيق الدافع للإنجاز للمتعلم، كما يعتبر من العوامل المهمة في مساعدة المتعلم على تجاوز الضغوط النفسية المدرسية مهما كانت درجتها ولعل التلميذ وهو ممتدس بالثانوية بحاجة إلى توافق نفسي سليم لتحقيق أفضل النتائج وبلوغ مستوى عال من الإنجاز والتفوق، وخاصة التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا وهذا ما يظهر أدائه وإنجازاته الدراسية وعلاقاته مع زملائه وأساتذته والموظفين الإداريين.

كما يعد توافق التلميذ النفسي بعداً من أبعاد صحته النفسية التي تسمح بالعيش في ظل النجاح المدرسي ولكي يصل إلى ذلك، عليه أن يحقق توافقه الاجتماعي.

والتوافق النفسي مفهوم يستخدم للإشارة إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية المختلفة حسب الموقف الذي يتعامل معه. وبهذه الفكرة فإن التوافق النفسي الجيد يكون مصدراً لارتياح والراحة النفسية، بينما سوء التوافق النفسي يكون مصدراً للضغط والتوتر والفشل الدراسي.

ويعد التوافق النفسي للمتعلم مطلباً أساسياً لتحقيق الإنجاز الأكاديمي والتفوق فيه، كما يعد من العوامل المهمة في مساعدة التلميذ على تجاوز المشكلات والصعوبات الدراسية خلال مسيرته مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق مستوى أكاديمي أفضل، ويجعله ينعم بحياة مستقرة هادئة يشعر فيها بالرضا والإقبال على الإنجاز والعمل والإنتاج في المجال الدراسي.

إن التوافق النفسي للتلميذ في مؤسسته التعليمية يعد واحداً من أهم مظاهر توافقه العام بنوعيه الدراسي والاجتماعي، كما يعد من أقوى المؤشرات الدالة على صحته النفسية، والذي ينعكس على أدائه وإنجازه الدراسي من جهة، وعلى علاقاته بزملائه وأساتذته والموظفين وغيرهم من جهة أخرى.

ولتحقيق قدر كافٍ من توافق نفسي جيد لدى تلاميذ الثانوية عامة، والتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا خاصة يجب على مسؤول الثانوية بمساعدة أعوانه وأعضاء الهيئة التدريسية تهيئة المناخ المدرسي الملائم لتوافق نفسي واجتماعي ودراسي جيد. فعلى هؤلاء جميعاً القيام بالدور المنوط بهم في تنمية شخصية المتعلم وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، ومساعدته على مواجهة الضغوط النفسية المدرسية والتغلب عليها للتخلص منها.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من الجنسين بولاية سطيف.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، التي تسبقها مقدمة وفصل أول، وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، مفاهيم الدراسة وحدودها.

الجانب النظري: ويتضمن ثلاثة فصول هي:

الفصل الثاني: ويتضمن جزأين أساسيين: جزء أول تناول الضغوط النفسية من حيث تعريفاتها، نظرياتها المفسرة، الخلفية التاريخية. وجزء ثانٍ تناول للضغوط النفسية المدرسية من حيث تعريفها، مصادرها، ومجموعة من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: ويتضمن جزأين أساسيين: جزء أول تناول الدافع من حيث تعريفه، علاقته ببعض المصطلحات، وظائفه وأنواعه. وجزء ثانٍ تناول الدافع للإنجاز من حيث تعريفه، نموه، مظاهره، نظرياته المفسرة، عوامله المؤثرة، خصائص الأفراد ذوي الدافع للإنجاز المرتفع أو المنخفض، ومجموعة من الدراسات السابقة.

الفصل الرابع: ويتضمن جزأين أساسيين: جزء أول تناول التوافق من حيث تعريفه، كيفية حدوثه، علاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ونظرياته المفسرة. وجزء ثانٍ تناول التوافق النفسي من حيث تعريفه، أبعاده متطلبات التوافق النفسي السوي، معايير، ومجموعة من الدراسات السابقة.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الخامس: وتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: وتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

سادساً: حدود الدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

يواجه الفرد في حياته اليومية الكثير من المواقف والأحداث التي تعترض طريقه وتهدد مستقبله وتعرض توازنه النفسي والجسمي إلى اختلال، فينتج عنه اضطراب وتوتر وقلق يعيقه عن أداء مهامه، وتعرف هذه المواقف والأحداث بالضغوط النفسية التي أصبحت تمثل أهم الموضوعات الحديثة في عصر العولمة والثورة التكنولوجية والإنترنت والذي تميّز بتحوّلات وتغيرات واسعة النطاق في شتى مجالات الحياة، حيث كان لها التأثير الواضح في الفرد والمجتمع، فهي ردّت فعل على التغيرات السريعة التي يشهدها العالم حتى أصبح كل فرد أي كان مكان تواجده أو سنه يعاني منها، ولكن تتفاوت في كيفية الاستجابة لها، فالعامل و الطبيب والمعلم حتي التلميذ كلهم يعانون من ضغوط متفاوتة.

والضغوط النفسية ترتبط بأحداث الحياة اليومية، فنعرض كلّنا وبدون استثناء يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط، بما فيها الضغوط المدرسية و الضغوط الأسرية، والمشكلات النفسية والانفعالية والعاطفية والسلوكية، والأمور المالية والأزمات المختلفة.

وتشير الإحصاءات العالمية إلى أن (80%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية، وأن (50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء ناتجة عن الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون من أشكال الضغط النفسي (الغريز و أبو أسعد، 2009، ص18).

وينشأ الضّغط النفسي حسب (Lazarus & Folkman,1984) و(Endler&Parker,1990) في التفاعل الحاصل بين الفرد والبيئة أين يُقوّم فيها الفرد الموقف بأنه يفوق إمكانياته ومصادره، وقد تعرّض وجوده للخطر (عن بومجان، 2016، ص 44).

وحسب (Watkin & Mayer) فالضّغط النفسي هو تحدي الفرد مع البيئة، والعوامل الكامنة في الضّغط، والتي تقود لمحاولة التّوافق والتكيف مع البيئة، أو محاولة الهروب والانسحاب لتجنب هذه الضّغوط (عن الضريبي، 2010، ص 677).

يرى دخان والحجار (2006) أن الضّغوط النفسية هي مجموعة المواقف والأحداث والأفكار التي تقضي إلى الشعور بالتوتر، وتستشف عادة من إدراك الفرد بأن المطالب المفروضة عليه تفوق قدراته وإمكاناته (دخان والحجار 2006، ص372).

وذكر (Lazarus, 1993) أنّ الضّغوط النفسية هي ردود الفعل الناتجة عن تفاعل الفرد مع البيئة، وذلك من خلال محاولته لإشباع حاجاته الاجتماعية والنفسية والثقافية والفيزيولوجية، وعندما لا يستطيع تلبية هذه الحاجات يحدث الإنهاك الجسمي والنفسي (عن الحمد، 2013، ص138).

إن موضوع الضَّغَط النَّفْسِي مازال يحتلّ مركز الصّدارة في مجال علم النفس والصّحة النَّفسية، إذ يُعدُّ من المواضيع العلمية الهامة التي شغلت اهتمام العديد من الباحثين والدّارسين، فالقاسم المشترك الذي يجمع كل الضُّغوط يتمثل في الجانب النفسي. ففي الضُّغوط الناجمة عن إرهاق المتعلم ومتاعبه في المجال الدّراسي أولى نتائجها الجوانب النَّفسية المتمثلة في حالات التعب والملل الذّين قد يؤديان إلى القلق النفسي حسب شدة أو ضعف الواقع على الفرد (عبيد، 2008، ص24).

ويرى (Jackson, 1997) أنه لكي يعيش الفرد في الألفية الثالثة عليه أن يتسلح بكفاءات لازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلّم كيف يكون قادراً على حل مشكلاته بطريقة ذكية. فالمجتمع اليوم بحاجة إلى طاقات بشرية متسلحة بالعلم والتكنولوجيا والقيم الإيجابية والسلوك الحضاري، والمدرسة تعد من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تحقق هذا الهدف المجتمعي، وذلك من خلال سعيها إلى تزويد التلميذ بالمعارف والكفاءات الضرورية وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك بهدف بناء الفرد القادر على تحقيق ذاته وأهدافه وطموحاته وفهم بيئته من أجل التغلب على الصعوبات و الضُّغوط التي تواجهه (عن ملاك، 2017، ص7). لذلك أصبح الاهتمام بالبيئة المدرسية وما تتضمنه من مواقف وأحداث ضاغطة أمراً هاماً يجعل الباحثين في علم النفس وعلوم التربية يهتمون بكافة المظاهر والمشكلات المدرسية التي تعتبر أهم المعوقات والتحديات التي تواجه المدرسة اليوم في سبيل القيام بواجباتها وأدوارها.

فالضُّغوط النَّفسية التي يعيشها المتعلمون داخل المؤسسة التربوية تُعد من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين في التربية والتعليم والصحة النَّفسية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعانونها والتي يتعايشون معها كالتوترات والإحباطات التي تظهر نتيجة الأعباء الدراسية المتراكمة التي تفوق قدراتهم وطاقاتهم. ورغم دور المدرسة في تنمية وتطوير قدرات المتعلم وكفاءاته ومهاراته، وتزويده بمعارف ومعلومات ثرية ومتنوعة، إلا أنها في الوقت ذاته تعد مصدراً للضغوط النَّفسية.

ويرى القوصي (1948) أن المدرسة هي البيئة الصّناعية التي أنشأها التطور الاجتماعي لكي يمر فيها الفرد الذي يصبح بعد ذلك مُعدّاً إعداداً صالحاً للحياة الاجتماعية (القوصي، 1948، ص206)، فالمدرسة تعتبر البوتقة التي تتفاعل فيها كل المدخلات الأساسية للنظام التعليمي من أجل إعداد الإنسان للحياة في المجتمع. فهي مؤسسة تعليمية وتربوية ذات وظيفة اجتماعية حيث تمثل مجتمعا تؤثر وتتأثر بالمجتمع العام، وبهذا تصبح المدرسة مفتوحة على المجتمع، ومن هنا يظهر الدور الأساسي الذي تلعبه في البيئة السليمة للفرد، إلا أنها يمكن أن تكون مصدراً للضغط النفسي والتوتر.

وفي هذا الصدد يرى زكي (1985) وأحمد (2002) أنَّ الضُّغوط النَّفسية المدرسية هي مجموعة الصُّعوبات التي يواجهها التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف المدرسية المختلفة والتي تظهر في علاقاته

بالمدرس، زملاء الدراسة، المناهج الدراسية والامتحانات، المدرسة بصفة عامة والتي يشعر بشدتها وصعوبتها وتؤثر عليه وتسبب له شعورا بالضغوط.

وقد جاء في البيانات الإحصائية للمسح الدولي العاشر (School-Aged Behavior in Health Children: HBSC) المنظم من قبل منظمة الصحة العالمية (OMS) في (40) دولة، وشارك أكثر من 14000 مراهق من الصف الخامس الابتدائي إلى السابع الثانوي، معاناة اثنان من كل خمسة مراهقين بنسبة (42%) من أعراض متعددة (صداع، آلام في المعدة، آلام في الظهر، عصبية، إلخ)، وأظهرت النتائج أيضا ارتفاع محسوس في عام (2014) حيث بلغت النسبة (35.9%) من الطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية والثانوية بأنهم معرضون للضغط و (بدرجة كبيرة) بسبب العمل الذي يتعين عليهم القيام به في المدرسة. مقارنة بالسنوات (2002) بـ (27,4%) و (2006) بـ (28,2%) و (2010) بـ (27,3%) حيث ظلت هذه النسبة مستقرة. كما أظهرت النتائج أن التلاميذ بين خمسة عشر وستة عشرة سنة هم أشدّ ضغطا بأعمالهم المدرسية.

وأكدت (Constance, 2004) أن معظم المتعلمين هم عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية، والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة المتعددة التي يواجهونها في حياتهم الدراسية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية وتحمل المسؤولية، وهذه الضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية وسوء التوافق مع الحياة المدرسية (عن جيوسي، 2014، ص71).

فالآثار السلبية للضغوط النفسية تهدد كيان المتعلم حينما تزداد عن مستوى قدرته لتحملها، وبخاصة في مجال إنجازاته الأمر الذي ينجم عنه تأثيرات ضارة على الذات والمجتمع، ورغم ذلك فليس كل آثار الضغوط سلبية، فهناك ضغوطا إيجابية والتي تحرك دوافع التلميذ للإنجاز، ويخرج أفضل طاقاته لتحقيق أفضل نمو شخص له، ومهما يكن فالقليل من الضغوط مهم في حياة الإنسان، فهي تشعره بحلاوة الحياة وقيمة ما ينجزه، حيث يشير (seley) "أن الضغوط هي الحياة، والحياة هي الضغوط، وغياب الضغوط جميعا يعني الموت" (عن عبد الخالق، 2016، ص15).

والضغوط النفسية المدرسية وليدة عملية التفاعل بين العوامل الذاتية الداخلية للفرد والعوامل الخارجية للبيئة المدرسية التي تثير الموقف الاختباري مثل نظام التقويم والامتحانات وغيرها والبيئة الأسرية التي تسهم في وجود هذا النوع من الضغط لدى الأبناء، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكون المعرفي الذي بدوره يحفز المكون الانفعالي وتظهر بعض المظاهر النفسية، كالخوف والتوتر والارتباك، وهي وسائل توافق سلبية يلجأ إليها التلميذ لتجنب الموقف الاختباري، وهذا النوع الأخير هو الذي يعتبر مشكلة مدرسية التي تحتاج إلى رعاية إرشادية نفسية للتقليل من تأثيره في مستوى أداء المتعلم.

والمدرسة الثانوية تستقبل التلاميذ وهم على أعتاب مرحلة المراهقة حيث يوجد اتفاق عام على أن هذه المرحلة مرحلة "أزمة" ولعل جورج ستانلي هول "كان أول من أطلق هذا الوصف في عبارته الشهيرة "مرحلة الضغوط والعواصف" (عن حسانين، 2000).

يعاني المراهق في هذه السن من عدة أزمات مرتبطة بنموه، ودراسته، وتفكيره في مستقبله، وموقفه من حياته الحاضرة وقد يتغلب على كل أزماته، وقد يلاقي بعض الصعوبات في حل بعضها، وليس التغلب على الأزمات بالأمر السهل لذلك نجد من بين تلاميذ المدرسة الثانوية الكثير من القلق والصراعات والسلوك العدواني (عن عطية، 2010، ص 10).

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم فهي حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى. وتعد هذه المرحلة في المنظومة التربوية الجزائرية كباقي دول العالم مرحلة تعليمية حاسمة في تقرير مصير التلميذ كونها تختتم بامتحان البكالوريا الذي مازال يحتفظ بمصداقية في سلم الشهادات المدرسية، هذه الشهادة التي يراها البعض أنها تعيد الاعتبار للمتعلم نفسه ولأهله. والوالدان حريصان على اجتياز أبنائهما هذا الامتحان بنجاح، والذي يعد في نظرهما مصيرياً لمستقبلهم الدراسي. فشهادة البكالوريا شهادة ذات طابع اجتماعي وتربوي في آن واحد، إذ تعد الرتبة الأولى في سلم المراتب الجامعية وأن ظهورها يرتبط مباشرة بالجامعة وقد أصبحت هذه الشهادة تكتسي طابعا عالميا إذ أن جميع النظم التربوية والتعليمية في العالم تولي أهمية بالغة لهذا الامتحان.

وبالرغم من التأثير الواضح للضغط النفسي المدرسي في الصحة النفسية للمتعلمين، فإن موضوع الضغط النفسي المدرسي كان أقل اهتماماً ودراسة عند الباحثين مقارنة بموضوعات أخرى كالضغط المهني والضغط النفسي في الجامعة.

تؤكد الكثير من أدبيات علم النفس على دور المدرسة كمصدر رئيسي للضغوط بما فيها من مشاكل عدم التكيف مع المدرسين والزملاء ومواد الدراسة إضافة إلى المراحل النمائية مع غياب الأنشطة المدرسية في كثير من مدارسنا (عطية، 2010، ص 15).

إن الثانوية تعد بيئة نفسية اجتماعية ذات تأثير واضح في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية لأنها تسعى إلى تنمية قدراته المعرفية، وتزويده بالمعارف والمهارات والكفاءات، وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك لمحاولة بناء فرد لديه القدرة على تحقيق أهدافه وطموحاته وذاته، وسعياً في فهم بيئته من أجل التغلب على الصعوبات و الضغوط النفسية التي قد تواجهه، لذلك كان لزاماً أن تجتمع الجهود من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية/ التعليمية.

ويرى شكر وزملاؤه (2007) أن "الثانوية بيئة يعيش فيها التلاميذ فترة زمنية تقدر بثلاثي من زمن اليوم والتي تؤثر في سلوكهم سلباً أو إيجاباً. فهي بيئة تتضمن عوامل طبيعية مادية مثل المبنى المدرسي والفصول الدراسية والأثاث المدرسي والمرافق الصحية اللازمة، كما تتضمن أيضاً عوامل بيداغوجية واجتماعية تظهر من خلال أنواع العلاقات القائمة في المؤسسة التعليمية (التلاميذ فيما بينهم، بين التلاميذ والأساتذة و الموظفين الإداريين)" (عن العمري، 2012).

ويرى بعض الباحثين أن هذه العوامل يمكن اعتبارها عوامل ضاغطة (Agents stressseurs) أو مصادر محتملة (Sources potentielles du stress) لظهور ضغط نفسي لدى المتعلمين.

ويرى (Tellenback& al, 1983) أن مصادر الضغوط النفسية المدرسية في مجال التربية متعددة ومتنوعة مثل القوانين التنظيمية للمؤسسة، المناخ المدرسي، مسؤولية المدرس البيداغوجية والتدريسية، مسؤولية المتعلم في التعلم والمواظبة والإنجاز والتحلي بالسلوك المدرسي المطلوب (عن عريبات، 2005، ص 253).

وأشارت دراسات كل من علي (1994)، الدلاني وآخرين (1998)، وحسن (1998) إلى أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في الأردن يواجهون ضغوطاً عديدة ناجمة عن صعوبة في توفير المتطلبات الدراسية، الخوف من المستقبل، صعوبة الاتصال بالآخرين، مطالبة أسرهم لهم بتحقيق درجة نجاح مناسبة تؤهلهم للدخول الجامعي، اكتظاظ الفصول الدراسية، المظهر الشخصي والمشكلات النمائية (عن عريبات، 2005، ص 254). وذكر عبيد (2008) أن مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ في البيئة المدرسية تتمثل في "صعوبة المناهج وعدم مراعاتها لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، تجاهل الاهتمام بميولهم وقدراتهم إلى جانب طرائق التدريس التقليدية، نظام الامتحانات والتقويم والمنافسة بين التلاميذ من أجل النجاح والمشكلات الجنسية لدى المراهقين والراشدين" (عبيد، 2008، ص 37).

وأشار أبوزيد (1985) إلى بعض مصادر الضغوط النفسية المدرسية والتي تتمثل وفق شدتها وترتيبها في المدرس والأقران والمناهج والمناخ المدرسي.

وأظهرت دراسة شعيب (1990) أن قلق الامتحان والخوف من المستقبل وصعوبة أسئلة الامتحانات تعد من مصادر الضغوط النفسية المدرسية التي تنتاب التلاميذ.

ولخص ياسين (1992) أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية في الخوف من الإخفاق والفشل في الامتحانات، المذاكرة والمناهج الدراسية المملة.

في حين ذكر (الصباغ وعباس، 2000) أن الخوف من عدم الحصول على معدلات عالية والخوف من المستقبل تعد من مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

وتوصلت دراسة بن سماعيل (2007) إلى أن (70%) من التلاميذ يفكرون في الامتحانات والتي تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

وترى رزق (2008) أن قلق المستقبل والرغبة في النجاح والتحدي هي من مصادر الضغوط النفسية. وتوصل القحطاني (2013) إلى أن الأبعاد الأكثر ضغطاً لدى التلاميذ نجد البعد المدرسي و الانفعالي، وبدرجة أقل البعد الأسري والمادي.

وكشفت سيد (2014) أن (73,9%) من التلاميذ يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية وبمستوى مرتفع. وأكدت دراسة (Dumont & al, 2003) على أن الامتحانات والتقييم عموماً هي من أكثر مصادر الضغوط النفسية المدرسية تهديداً.

بينما أكدت دراسة (Otrar & al, 2000) على أن قلق المستقبل والمشكلات الاقتصادية تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية.

وفي ذات السياق أشارت دراسة (Kosma & Kennedy, 2004) إلى أن الامتحانات والتقييم، القلق من المستقبل، الرغبة في النجاح والتحدي تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

وترى (Simuforsa, 2003) أن المراهقين المتمدرسين يعانون من ضغوط نفسية مختلفة ناتجة عن تأثير الإقران، العمل المدرسي، الأسرة و عوامل شخصية.

وبيّنت نتائج دراسة (Lin & al, 2003) أن (70%) من التلاميذ المستجيبين يرون أن المشكلات الأكاديمية والخوف من عدم الحصول على مقعد بيداغوجي في الجامعة والامتحانات هي من أكثر مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

وأشارت دراسة (Dorine & al, 2010) إلى أن التلاميذ يشغلهم قلق التفكير في المستقبل بـ (58%). كما أشارت بعض الدراسات إلى معاناة التلاميذ من الضغوط النفسية المدرسية بنسب متفاوتة مثل دراسة بوراس وجراي (2016) بـ (54,6%)، دراسة (Esparbès-Pistre & Bergonnier-Dupuy, 2004) بـ (45%)، ودراسة حمري وبوقصارة (2015) بـ (46%)، ودراسة طاطور (2011) بـ (83,2%)، ودراسة منشار (1999) بـ (52,8%)، ودراسة أبو سريع (1993) بـ (69%).

وذكرت (Blaya, 2006) أنه يمكن للفاعلين المتواجدين في المجال المدرسي-مثل التلاميذ الأقران، أعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين وأولياء الأمور-اعتبارهم موارد ومصادر محتملة للضغوط النفسية المدرسية للمتعلمين. وأنه في الواقع يمكن للأفراد تقديم دعم الاجتماعي والعاطفي بشكل جيد، وذلك من خلال عملية الإنصات والمساعدة في الواجبات المنزلية، والمساعدة في الاندماج في المجتمع المدرسي، إلا أنها يمكن أن تكون أيضاً مصدراً للمضايقة والتحرش والعنف والرفض. وهذا الأمر ينطبق على ممارسات الأساتذة البيداغوجية التي تعزز توافق المتعلم الدراسي، ولكنها أيضاً تشكل مصدر ضغط ينشأ من عملية التقييم والامتحانات، وخوف بعض التلاميذ من الإساءة أو الإهانة من معاملة بعض الأساتذة.

ويرى (Zakari, Walburg & Chabrol, 2008) أن الأستاذ له تأثير واضح في وجود ضغط نفسي مدرسي.

في حين يرى (Esparbès-Pistre, Bergonnier-Dupuy & Giron, 2011) أن موظفين آخرين كالمراقبين والمشرفين ومستشار التوجيه المدرسي يشكّلون أيضاً ضغوطاً نفسيةً بسبب ملاحظتهم ومعاملتهم.

وتعتبر البيئة المدرسية ومناهجها غير المرنة التي تدرس لجميع التلاميذ بنفس الطريقة دون مراعاة الفروق الفردية بينهم ودون النظر إلى ميولهم واستعداداتهم وبالتالي يصبح المنهج وطريقة التدريس ضغطاً وعبئاً على بعض التلاميذ. كما أن طموحات الوالدين المتعلقة بمستقبل الابن قد تتخطى قدرات وإمكانياته (عن عطية، 2010، ص 17). كما يمكن أن تكون متابعة الأبناء الأكاديمية وتوقعات ومطالب الوالدين المرتفعة حول العمل الدراسي والنجاح المدرسي مصدراً هاماً للضغوط النفسية المدرسية لدى التلاميذ. وذكرت العضيلة (2004) أن "الاختبارات هي من أكثر أدوات القياس شيوعاً واستخداماً في معظم المؤسسات التعليمية والتي في ضوء نتائجها الكمية يتم إصدار الحكم على تحصيل المتعلمين الدراسي واتخاذ القرارات حول مدى فعالية العملية التعليمية/التعلمية" (عن شويعل، 2016، ص 88).

وبالرغم من وجود أدوات قياس أخرى كالواجبات المدرسية وغيرها، فالاهتمام بالامتحانات على أنها المحك الرئيس للحكم على أداء المتعلمين يكاد يكون الأكثر اعتماداً من قبل الأساتذة والتربويين عموماً. فكثيراً ما تعطى الامتحانات المدرسية في مجتمعنا أكثر من حجمها لاسيما امتحان البكالوريا الذي يعتبره البعض نهاية مسار دراسي دام سنوات عديدة، والبعض الآخر يعتبره بداية مسار أكاديمي جديد يفتح آفاق جديدة لحاملي شهادة التعليم الثانوي، هذا ما يولد ضغطاً، ولعلّ ضغط امتحان البكالوريا يهدد توافق السليم التلميذ والذي هو في علاقة مع جميع الضغوط (الأسرية، المناهج، قلق التفكير في المستقبل، العلاقات مع الزملاء والأساتذة...). وهذا النوع من التفكير فرض نمطاً معيناً من تمثيلات الوالدين لأهمية امتحان البكالوريا في الأسرة ككل، الأمر الذي أدى بهم إلى استخدام أساليب والدية معينة للتعامل مع الأبناء المقبلين على الامتحان. فقد يلجأ بعض الآباء إلى استخدام أساليب الضغط والتهديد ظناً منهم أنها الأنسب لتحقيق النجاح وهذا ما يسبب لهؤلاء مستوى من الضغط النفسي والخوف من الإخفاق وعدم تحقيق توقعات الآباء.

فالتلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا كثيراً ما يعيشون حالات من الضغط النفسي والتوتر والقلق والخوف من الفشل الدراسي طيلة السنة الدراسية، وبخاصة عند اقتراب موعد امتحان البكالوريا مما يؤثر في تحصيل واستيعاب الدروس و مراجعتها بالشكل الجيد.

يرى البعض أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد وبشكل يومي حملاً ثقيلاً فوق ظهره ينوء بحملها ويرى آخرون أن لها شأن عظيم في النجاح والتفوق والإنجاز (عطية، 2010، ص 3). وبالتالي فإن الضغوط النفسية المدرسية ذات علاقة مع عدد من المتغيرات غير المعرفية كالدافع للإنجاز و التوافق النفسي، حيث يعد الدافع للإنجاز من المواضيع الأساسية التي اهتم بدراسته وقياسه الباحثون في علم النفس الدافعي وعلم النفس

الشخصية من جهة، والمهتمون بتحصيل التلميذ الدراسي وأدائه من جهة أخرى، لأن الإنجاز الأكاديمي يعد المكون الأساسي في سعي المتعلم تحقيق ذاته، حيث يشعر التلميذ بذلك من خلال ما ينجزه من أداء وأنشطة أكاديمية ومهام دراسية، وفيما يحققه من أهداف.

والدافع إلى الإنجاز لدى التلاميذ وبخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، يتصل اتصالاً وثيقاً بالجو الاجتماعي السائد داخل الأسرة، فإذا نشأ التلميذ في جو أسري يتسم بتفاعل الآباء على نحو إيجابي وسهرهم على ما يؤديه الأبناء بتشجيعهم ومكافأتهم، أمكن لهم تحقيق ذواتهم. وحتى المدرسة من خلال الأنشطة الصفية المناسبة المراعية لميول ورغبات التلاميذ والتي تخلق بيئة اجتماعية إيجابية داخل الصف، المعلم ودوره في تهيئة الظروف اللائقة لتدريس تلامذته، وحتى العلاقات الجيدة مع الزملاء تدفعهم للانخراط أكثر في العمل المدرسي.

وأنّ الدافع للإنجاز مرتبط أساساً بالقيام بالعمل بكفاءة عالية وفي أسرع وقت وبأقل جهد، مع بلوغ معايير الامتياز والجودة في نتائج العمل المؤدى، فهناك دراسات ربطت الضغوط النفسية المدرسية كمثير يؤثر في الدافع للإنجاز لدى التلميذ، أي عندما تكون الضغوط في مستوى مرتفع وشديد فإنها تعيق التلميذ على الأداء وتقلل من دافعيته للإنجاز، ويصبح التلميذ في ضيق وتوتر واضطرابات نفسية وجسمية، وعندما يكون مستواها منخفضاً يقل الأداء، ويحدث الملل ويقل التركيز، وتنخفض الدافعية، بينما تكون الضغوط المعتدلة في مستواها الأمثل للتلميذ ويكون أداء التلميذ أفضل في ظلها وعلى مستوى عال من الجودة لأنها تساعد التلميذ على الأداء، والإنجاز وزيادة الكفاءة (عن سلامة، 2001، ص34)، حيث يوضح (P.Hanson, 1986) في دراسته على العلاقة بين الضغط النفسي والإنجاز، أن الضغط النفسي المرتفع يصبح مستوى الكفاءة منخفضاً ويشعر التلميذ بعدم الجدوى والقيمة، في حين أن التلميذ يحقق مستوى مرتفعاً من الكفاءة في الإنجاز مع الضغط المتوسط، ويقل مع مستوى الضغط المنخفض الذي قد يظهر فيه التلميذ نوعاً من التبدل والإهمال وضعف الاستثارة. ولهذا كانت هناك دراسات سجلت نتائجها مستوى متوسطاً في الدافع للإنجاز كدراسة العمري (2012) حيث بلغ مستوى الدافع الأكاديمي (92.06)، وكذا دراسة (السلمي، 2020) بمتوسط حسابي بلغ (91.50) وانحراف معياري قدره (9.43). ومنخفضاً في دراسة جاجان وسردار (2020)، ومستوى مرتفعاً في كل من: دراسة الزهراني (2018)، والمومني والمومني والريابعة (2015)، عطرون (2015)، أحمد محمد (2014)، الزهيري (2012)، اليوسفي (2008)، وحداد (2001)، كما أنّ هناك دراسات بحثت في العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز، فكل من دراسة بخيت (2007)، ودراسة خنيش (2015) أظهرتا العلاقة السالبة بين الضغوط النفسية والدافع إلى الإنجاز، وكذا دراسة حمري وبوقصارة (2015) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والدافع

الأكاديمي، وفي المقابل توصلت دراسة (Lao,1980) بوجود علاقة إيجابية بين الدافعية لإنجاز و الأداء (عن علي، 2016)، كما يوضح لعبيدي(2009، ص 195) أنّ "الدافع القوي يستطيع أن يدفع الطالب نحو تحقيق أعلى درجات من الإنجاز والتحصيل"(لعبيدي،2009، ص 195).

ويختلف الأفراد في الدافعية إلى الإنجاز فهناك فروق بين ذوي الدافع إلى الإنجاز المرتفع و ذوي الدافع المنخفض، وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة(Mitchell et Piatkowska,1974) "أن ذوي دافع الإنجاز المنخفض يتميزون بإنتاجية أكاديمية أقل من ذوي دافع الإنجاز المرتفع". و مهما يكن فالدافع للإنجاز يعتبر ضروري للتلميذ لتحقيق الأهداف المرسومة، فالضغوط النفسية المدرسية كيف ما كانت أبعادها أو شدتها يمكن أن تكون عاملاً مؤثراً إيجاباً أو سلباً على إنجازات التلميذ، فقد أظهرت نتائج دراسة سيد (2009) على تلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، "أنّ التلاميذ الذين أظهروا خوفاً من الرسوب، وكذا الذين لديهم ضغوط أسرية، كانت دافعتهم للإنجاز أحسن من نظرائهم الذين لم يظهروا هذا"(سيد، 2009).

وبعد التوافق النفسي من الموضوعات المهمة في علم النفس لعلاقته بمتغيرات عديدة ومتنوعة كالتحصيل الدراسي والإنجاز والصحة النفسية ونجاح الفرد في جوانب حياته المختلفة. ويمثل التوافق النفسي عملية الانسجام بين طبيعة الفرد الداخلية وطبيعة البيئة الخارجية المحيطة به، بينما يمثل سوء التوافق النفسي والاضطراب النفسي ما هو عكس ذلك، لذلك يؤكد علماء النفس على التوافق النفسي الذي يساعد الفرد التغلب على إحباطاته وإشباع دوافعه وحاجاته وتحقيق أهدافه بطريقة يقبلها الآخرون وتقبلها القيم الاجتماعية من جانب، وتحقيق الانسجام بين الدوافع والحاجات وانعدام الصراع النفسي من جانب آخر، فإذا تحقق ذلك أصبح الفرد متوافقاً توافقاً نفسياً بطريقة سليمة.

وطبيعة التوافق النفسي تعتمد على عناصر تشمل الفرد ويقصد به تركيبه النفسي وحاجاته، والآخرين الذين يشاركونه الموقف، ولابد من تحقيق الانسجام بين هذه العناصر ليتم التوافق النفسي، ومعناه أن تتحقق أهداف الشخص وتشبع حاجاته بطريقة مقبولة اجتماعياً، فيحدث الاستقرار النفسي ويتم التوافق النفسي والاجتماعي.

ويلجأ الفرد إلى تعديل سلوكه عندما تواجهه عقبات في حياته، من أجل أن يتلاءم مع الظروف الجديدة ويصل إلى إشباع حاجاته وبالتالي الشعور بالرضا، هذا هو شأن التلميذ الذي يسعى إلى تغيير سلوكه ليكون أكثر فعالية في المجال الدراسي ليحقق أهدافه وطموحاته، بعيداً عن الضغوطات النفسية والاجتماعية والمدرسية التي قد تعرقله.

والتوافق النفسي هو بعد من أبعاد الصحة النفسية التي تسمح بالعيش في ظل النجاح في المجال الدراسي. ولكي يصل المتعلم إلى النجاح المدرسي والتفوق فيه، عليه أن يحقق التوافق الاجتماعي الذي

يقتضي الشعور بالانتماء إلى مجتمعه الدراسي ومجتمعه عامة، بالإضافة إلى قدرته على تقبل الآخرين المتواجدين في المؤسسة التعليمية والذين يعرفون بشركاء العملية التعليمية/التعليمية كزملاء القسم، والأساتذة، والموظفين الإداريين، ومستشار التوجيه والإرشاد وغيرهم، وذلك بهدف تحقيق علاقات تفاعلية إيجابية مع كل طرف يساهم في نجاح العملية التربوية.

والتوافق النفسي للمتعلم يتعلق بقدرته على إحداث توازن بين دوافعه وحاجته ومتطلبات الدراسة والبيئة المدرسية، من حيث أنه يستطيع مواجهة الضغوط النفسية المدرسية بإيجاد أساليب إيجابية تسمح له بتحقيق التوافق مع ذاته وغيره.

ويستخدم مفهوم التوافق النفسي ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية المختلفة حسب الموقف الذي يتعامل معه. وبهذا المعنى فإن التوافق النفسي الجيد يكون مصدراً للارتياح النفسي، بينما يكون سوء التوافق النفسي مصدراً للضغط والقلق والاضطراب والإخفاق الدراسي.

وبعد التوافق النفسي للمتعلم مطلباً أساسياً لتحقيق الإنجاز الأكاديمي والتفوق فيه، كما يعد من العوامل المهمة في مساعدة التلميذ على تجاوز المشكلات والصعوبات الدراسية خلال مسيرته مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق مستوى أكاديمي أفضل، ويجعله ينعم بحياة مستقرة هادئة يشعر فيها بالرضا والإقبال على الإنجاز والعمل والإنتاج في المجال الدراسي.

وبعد توافق التلميذ النفسي في الثانوية واحداً من أهم مظاهر توافقه العام بنوعيه الدراسي والاجتماعي، كما يعد من أقوى المؤشرات الدالة على صحته النفسية، حيث ينعكس التوافق النفسي على أداء المتعلم وإنجازاته الدراسية وعلاقاته مع زملائه وأساتذته والموظفين الإداريين.

وقد أظهرت بعض الدراسات مستويات متباينة للتوافق النفسي لدى التلاميذ والتي تراوحت بين المنخفض والمتوسط والمرتفع حيث كانت بمستوى منخفض في كل من: دراسة بوراس وجراي (2016) بوزن (67%)، طاطور (2011) بوزن (67.6%)، ودراسة ومستوى متوسط في دراسة العسبول وفنيل (2019)، وصمادي والبقعاوي (2016) حيث بلغ المتوسط الحسابي (2,25) بإنحراف معياري قدره (0,70)، ودراسة الخطيب وآخرين (2012)، ومرتفعاً في دراسة القحطاني (2018)، والفريحات (2016)، وعطرون (2015)، ولبدا (2013) والذي بلغت نسبته (71.7%).

ولتحقيق قدر كافٍ من توافق نفسي جيد لدى تلاميذ الثانوية عامة، والتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا خاصة فإن على مدير المؤسسة أن يهيئ المناخ المدرسي الملائم لتوافق نفسي ودراسي جيد.

وذكر (Schwanen,2008) أن التوافق النفسي والدراسي مطلب أساسي لنجاح التلميذ وتفوقه الدراسي

(Schwanen,2008,P6).

والثانوية مؤسسة تربوية وتعليمية تؤدي دوراً مهماً في تنمية شخصية المتعلم وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، وتساعده على تخطي المشكلات المختلفة كالمشكلات الدراسية، ومشكلة اختيار الأصدقاء وإدارة الوقت، وكل ذلك يساعده على التخلص من الضغوط النفسية المدرسية.

والحديث عن التوافق النفسي لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان البكالوريا يكون بعد تراكم خبرات تعليمية لمدة ثلاث سنوات، الأمر الذي يمكن أن يؤثر في مساره الدراسي، وذلك من خلال أسلوب تعامله وتفاعله مع العناصر التربوية، والذي يعبر عن العلاقة التفاعلية الدينامية بين التلميذ وبيئته المدرسية. ويتضمن التوافق النفسي السوي شعور المتعلم بارتياحه ورضاه عن أوجه الأنشطة التربوية والتعليمية والنظام السائد في الثانوية والقانون الذي يسيّرهما، وقدرته على المشاركة في هذه الأنشطة، بالإضافة إلى قدرته على الإنجاز والأداء داخل البيئة المدرسية، وبعبارة أخرى هو مدى شعوره بالاندماج معها.

ويرى (Tarquinio & Spitz, 2012) أن "التوافق النفسي هو العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لتحقيق التلاؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوناتها الأساسية" (Tarquinio & Spitz, 2012, p37). فإذا تعرض التلميذ إلى ضغوط نفسية مؤثرة واشتدت هذه الضغوط، تعرض توافقه النفسي للخطر والتهديد، وهذا ما أظهرته كل من دراسة بن صالح (2015)، ولبوازة (2011)، وطاطور (2011)، وإبراهيم (2002)، وأحمد، (2002)، ومحروس (2002)، وأبو سريع ومحمد (1993) حيث أبانت عن وجود علاقة سالبة دالة بين الضغط النفسي والتوافق النفسي.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في دراسة الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، حيث يمكن اعتبار هذه المتغيرات من العوامل الأساسية المكونة للشخصية، وأن دراستها تعد من المحددات غير المعرفية لفهم عملية التحصيل الدراسي وسيكولوجية التعلم عموماً.

فهي مؤشرات دالة على نجاحه وتفوقه أو فشله وإخفاقه في الدراسة. فالتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا المتميز بمستوى منخفض من ضغوط نفسية مدرسية، ودافع إنجاز مرتفع وتوافق نفسي سوي سوف يستطيع أن ينجح أكثر وأن يبذل جهداً أكبر في تعلمه ورفع مستوى أدائه الدراسي.

ويرى الطالب أن التعرف على الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بدافع الإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، جدير بالبحث والدراسة وبخاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية (متغير مستقل) والدافع للإنجاز والتوافق النفسي (متغيرين تابعين) في المجتمع الجزائري - على حد علم الطالب وإطلاعه - ذلك أنه لم يتم العثور على دراسة تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل مباشر، إلا أن الطالب حاول أن يستعين بما هو متوفر في

أدبيات البحث من دراسات سابقة تناولت طبيعة و مستوى الضغوط النفسية المدرسية ومصادرها أو تلك التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وعدد من المتغيرات كدراسات: النيل وآخرين (2020)، أبو مصطفى (2019)، الزهراني (2018)، وبوراس وجرادي (2016)، وحمري وبوقصارة (2015)، وشراب (2015)، وخنيش (2015)، غسان ومشاعل (2014)، ودراسة (Lin & al, 2013)، وعليوي (2013)، و (Simuforsa, 2013)، والليحاني (2012)، ولبوازة (2011)، والتومي (2011)، وبن الطاهر (2010)، والسنباطي وآخرين (2010)، والرفوع والحجايا (2008)، ورزق (2008)، وبخيت (2007)، ومحمد (2004)، أحمد (2002)، ومحروس (2002)، وإبراهيم (2002)، و (Otrar & al, 2003)، و (Dumont & al, 2003)، والصباغ وعباس (2000)، وراغب (1998)، وأبو سريع ومحمد (1993)، وياسين (1992)، وشعيب (1990)، وأبوزيد (1985). كما استعان الطالب بمجموعة دراسات تناولت الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين كدراسات النيل وآخرين (2020)، أبي إسماعيل وحمودين (2019)، وداودي (2017)، وبلقاسم وشتوان (2016)، و براخلية (2016)، وبوراس وجرادي (2016)، و (Esparbès-Pistre & al, 2015)، والصمادي انتصار (2015)، وحمري وبوقصارة (2015)، و (Zamirullah & al, 2015)، و غسان ومشاعل (2014)، وجبوسي (2014) و (Afflum & al, 2014)، و النادر هيثم وآخرين (2014)، و (Lin & al, 2013)، و (Lin & al, 2013)، وزهراء (2013)، والبيرقدار (2011)، والمجلي وبلان (2011)، والصيرفي (2011)، والقُدومي وخليل (2011)، ولبوازة (2011)، وعبدي (2011)، وطاطور (2011)، والتومي (2011)، وعبدي (2011)، والبيرقدار (2011)، وبن الطاهر (2010)، وبوفاتح (2009)، وسعاد غيث وآخرين (2009)، وسيد (2009)، ورزق (2008)، والرفوع والحجايا (2008)، والكيكي (2007)، وعريبات والخرابشة (2007)، والليبيي وآخرين (2006)، والدخان والحجار (2006)، وسعيد (2005)، وكروم (2005)، ومحمد (2004)، و (Dumont & al, 2003)، وأحمد (2002)، ومحروس (2002)، وإبراهيم (2002)، منشار (1999)، أبو سريع ومحمد (1993)، وشعيب (1990)، وياسين (1992)، وأبوزيد (1985). فهناك من هذه الدراسات التي توصل البعض منها إلى وجود فروق دالة، والبعض الآخر إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

والدراسات التي تناولت الفروق في دافع الإنجاز بين الجنسين فنجد دراسات جاجان وسردار (2020)، وعمور (2018)، وخابط (2018)، وحمري (2017)، وحمري وبوقصارة (2015)، القلهاتي (2014)، والعنزي والسنباطي (2013)، وصرداوي وعمور (2013)، وكمر (2013)، يونس (2013)، وحمري (2012)، وعبد الدايم ونصار (2012)، و (Shekhar & Devi, 2012)، قدوري (2012)، وصرداوي (2011)، والباوي (2011)، والسنباطي وعلي والعقباوي (2010)، والعلوان وعطيات (2010)، والعرفاوي (2009)، وسيد (2009)، وصرداوي (2009)، وبوقصارة (2008)، و (Adedeji Tella, 2007)، وأبو حجلة (2007)، ومرعي مجمي (2006)، والهواش (2004)، و (Willke, 2004)، وخليفة (2000)، والفحل (1999)، والعتيبي (1996)،

والهلسا (1996)، والرندي (1996)، والمطوع (1996)، وجودة (1994)، ودراسة (Lee, 1992)، و (Otero & al, 1992) دويدار (1991)، عبد الخالق (1991)، وعبد الفتاح (1991)، وعبد الخالق (1991)، والطواب (1990)، عبد العزيز موسى (1990)، والشناوي (1989)، وحسن علي حسن (1989)، والطيريري (1988)، وعبد العزيز موسى وأبو ناهية (1988)، وتركي (1988)، وعبد الفتاح (1986)، المري (1984)، و (Lee & al., 1983)، و (Castanel, 1983)، وعمارة (1981)، و (Ember, 1981)، و (Blumen & al., 1980)، و (Nicholis, 1980)، و (Chandler & al., 1979)، و (Bar-Tal & Frieze, 1977)، و (King & Newcomb, 1977)، و (Hoffman, 1974)، و (Mc coby & Jacklin, 1974)، و (Deaux & Taynor, 1973)، و (Horner, 1972)، و (Crandall, 1969)، و (Mehrabian, 1968)، حيث أسفرت نتائج البعض منها إلى وجود فروق دالة، والبعض الآخر إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

أما الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق النفسي بين الجنسين فنذكر على سبيل المثال دراسة العسبول وفتيل (2019)، والفريحات (2016)، بن صالح (2015)، وعطرون (2015)، والخواجة (2014) و (Ashwini & Vijay, 2014)، وبن ستي (2013)، ودراسة طاطور (2011)، ولبوازدة (2011)، وبلحاج (2011)، ورشد (2011)، وإبراهيم (2002)، محروس (2002). حيث أظهرت نتائج البعض منها فروقاً دالة، في حين البعض الآخر منها لم تظهر الفروق بين الجنسين.

وجاءت الدراسة الحالية للوقوف على مستوى وطبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ودافع الإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من جهة، والفروق بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة في نفس المتغيرات من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، ويمكن حصر تساؤلاتها فيما يلي:

- ما مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

- ما مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

- ما مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

- هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة

الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

- هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة

الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

- هل توجد فروق في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث

- من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟
- هل توجد فروق في الدّافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟
- هل توجد فروق في التّوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

ثانياً: فرضيات الدراسة

- 1- إن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع.
- 2- إن مستوى الدّافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع.
- 3- إن مستوى التّوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع.
- 4- توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدّافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.
- 5- توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التّوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.
- 6- توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.
- 7- توجد فروق دالة إحصائياً في الدّافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.
- 8- توجد فروق دالة إحصائياً في التّوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.

ثالثاً: أهداف الدراسة

- الكشف عن بعض العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي لتلميذ التعليم الثانوي بالجزائر والمتمثلة في الضغوط النفسية المدرسية والدّافع للإنجاز والتّوافق النفسي.

- التعرف على مستويات الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وكل من الدافع للإنجاز و التوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.
- الكشف عن الفروق في الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي بين الجنسين من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.

رابعاً: أهمية الدراسة

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم نفس الشخصية والصحة النفسية، حيث ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو الضغوط النفسية المدرسية في علاقته بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث أشارت أدبيات البحث إلى أهمية دراسة الضغوط النفسية المدرسية في تأثيرها في أداء وإنجاز المتعلم عامةً، ودافع إنجازهِ وتوافقهِ النفسي خاصةً. وتلقي هذه الدراسة نظرة على واقع التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا في ولاية سطيف من خلال التعرف على الضغوط النفسية المدرسية التي يعاني منها، ومدى علاقتها بدافع الإنجاز والتوافق النفسي. وتساعد هذه الدراسة على فهم الضغوط النفسية المدرسية التي تواجه التلميذ في البيئة المدرسية. والضغوط النفسية المدرسية وليدة عملية تفاعل بين عوامل ذاتية وعوامل بيئية تثير الموقف الاختباري. وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت فئة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. كما تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. فهي تعد من الدراسات الأولى في حدود علم الطالب واطلاعه-التي جمعت بين هذه المتغيرات لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. كما تعد إضافةً جديدةً للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصةً. كما تتضح أهمية الدراسة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة والتي يمكن من خلالها توجيه المتعلمين نحو الأسلوب الأفضل في إنجاز الأنشطة المدرسية. فمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والتباين بينها، ومعرفة الفروق الفردية-بين الذكور والإناث من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا في الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي-قد تسهم في زيادة فهم العلاقة بين المتغيرات، ومعرفة الفروق بين أفراد العينة. كما تستثير اهتمام المختصين النفسيين والتربويين والمربين للتفكير في برامج إرشادية لخفض شدة ومستوى الضغوط النفسية المدرسية من جهة، وتنمية الدافع للإنجاز والتوافق النفسي

لدى أفراد عينة الدراسة. وتأتي هذه الدراسة في إعداد وتصميم استبائي الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي وتكيف مقياس الدافع للإنجاز على البيئة الجزائرية.

ستقدم الدراسة الحالية معلومات نظرية وعملية للأستاذ والمفتش والمدير ومستشار التوجيه من أجل توجيه الاهتمام بالتلاميذ لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في دافعيتهم للإنجاز و توافقهم النفسي، والاهتمام بتنميتها من أجل مساعدة هؤلاء المتعلمين على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والسلوكية والدراسية التي تؤثر في تحصيلهم الدراسي.

خامساً: مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

1- الضغوط النفسية المدرسية:

عرف كل من (زكي، 1985) و (أحمد، 2002) الضغوط النفسية المدرسية أنها "مجموعة الصعوبات التي يواجهها التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف المدرسية المختلفة كما تظهر في علاقاته بالمدرس، زملاء الدراسة، المناهج الدراسية والامتحانات، المدرسة بصفة عامة والتي يشعر بشدتها وصعوبتها وتؤثر عليه وتسبب له شعوراً بالضغوط".

ويعرفها شحاتة (2010) بأنها ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تتسبب عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر التوتر والقلق والمرض النفسي. ويعرف البحث الحالي الضغوط النفسية المدرسية مفاهيمياً بأنها حالة نفسية تؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر وعدم الارتياح والتي يواجهها التلميذ ويدركها في المواقف المدرسية. وتعرف الضغوط النفسية المدرسية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبيان الضغوط النفسية المدرسية المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يشمل ستة أبعاد تتمثل في: ضغوط الانفعالات والمشاعر، ضغوط التفكير في المستقبل، ضغوط البيئة المدرسية، ضغوط البرامج الدراسية، ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية، ضغوط البيئة المدرسية.

2- الدافع للإنجاز:

يرى خليفة (2000) أن الدافع للإنجاز هو ذلك الجهد الذي يبذله التلميذ لبلوغ هدف معين بمعايير التميز والتفوق وبأقل جهد ممكن، واستعداده لتحمل المسؤولية، وسعيه نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، ومثابرته للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، وشعوره بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000، ص 96).

ويعرف الدافع للإنجاز إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافع للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2006) المستخدم في الدراسة الحالية.

3-التوافق النفسي:

عرّفت الخصري (1987) التوافق النفسي بأنه "محصلة معقدة لعلاقة جدلية بين الذات بكل خبراتها السابقة وإمكاناتها العقلية النفسية وطموحاتها وبين العناصر والمعطيات الموضوعية-كما يدركها الإنسان-في المواقف المختلفة"(عن دودو، 2016).

فالتوافق النفسي مفاهيمياً هو عملية دينامية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. كما أنه محصلة معقدة لعلاقة جدلية بين الذات وبين العناصر الموضوعية-كما يدركها الفرد-في المواقف المختلفة.

ويعرّف التوافق النفسي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبيان التوافق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، والذي يشمل أربعة أبعاد هي: البعد النفسي أو الشخصي، البعد الاجتماعي، البعد الأسري والبعد المدرسي.

4-التلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا:

هم التلاميذ المتمدرسون في المؤسسات التعليمية النظامية الحكومية في مستوى السنة الثالثة ثانوي والمقبلون على امتحان البكالوريا خلال السنة الدراسية 2019/2018.

سادساً: حدود الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن مستويات وكذا العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وكل من الدافع للإنجاز والتوافق النفسي من جهة، والكشف عن الفروق بين الجنسين من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف في المتغيرات السالفة الذكر من جهة أخرى.

وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات موضع البحث وهي: الضغوط النفسية المدرسية(متغير مستقل) الدافع للإنجاز(متغير تابع أول) والتوافق النفسي(متغير تابع ثاني).

وتتحدد بالعينة التي تتكوّن من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استباني الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي من إعداد الطالب، ومقياس الدافع للإنجازلعبد اللطيف محمد خليفة(2006).

كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2019/2018، وبالمكان وهو مجموعة من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية سطيف، ولذلك فإن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

الجانِب النظري

الفصل الثاني

الضغوط النفسية والضغوط النفسية المدرسية

تمهيد

أولاً: الضغوط النفسية

- 1- تعريف الضغوط النفسية
- 2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي
- 3- الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه
- 4- التناولات النظرية للضغط النفسي

ثانياً: الضغوط النفسية المدرسية

- 1- تعريف الضغوط النفسية المدرسية
 - 2- مصادر الضغوط النفسية المدرسية
 - 3- تأثيرات الضغوط النفسية المدرسية
 - 4- أساليب التخفيف من الضغوط النفسية
- ثالثاً-الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية لدى المتعلمين
- خلاصة

تمهيد

تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تتصف بها حياة الفرد المعاصرة، والتي تشكل تحدياً وتهديداً لحياته، إذ حظي هذا الموضوع في السنوات الأخيرة باهتمام الباحثين لما له من أهمية على صحة الفرد على المستويين الفردي والجماعي منطلقاً من أن العصر يتميز بالضغوط والأزمات النفسية. فالضغوط النفسية تعد من المواضيع ذات الأهمية البالغة التي جعلت الباحثون في الآونة الأخيرة يركزون عليها في دراساتهم لما يتعرض له الأفراد من أحداث وما يحيط بهم من ظروف ضاغطة، ومتطلبات الحياة نتيجة التغيير السريع والمتواصل الذي يشهده العالم اليوم.

أولاً: الضغوط النفسية

1- تعريف الضغوط النفسية

تعددت التعريفات المقدمة لمصطلح الضغوط النفسية، وعلى هذا سنحاول التتطرق إليها من خلال:

1.1. التعريف اللغوي للضغوط النفسية: وجاءت على النحو التالي:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية أن "ضَغَطَ ضَغْطاً وأَضْعَطَهُ أَيَّ عَصَرَهُ، رَحَّمَهُ، ضَيَّقَ عليه" (شحاتة والنجار، 2003، ص 451).

وفي كتاب العين (2007) الضَّغَطُ: عَصَرُ شَيْءٍ إِلَى شَيْءٍ (الفراهيدي، 2007، ص 19).

وفي القاموس المحيط (2008) نجد ضَغَطَهُ: عَصَرَهُ، وَرَحَّمَهُ، وَعَمَزَهُ إِلَى شَيْءٍ، وَمِنْهُ: ضَغَطَهُ الْقَبْرُ. وَالضَّاغِطُ: الرَّقِيبُ وَالْأَمِينُ عَلَى الشَّيْءِ، وَالضَّغْطَةُ، بِالضَّمِّ: الضَّيْقُ، الْإِكْرَاهُ، وَالشَّدَّةُ (الفيروز آبادي، 2008، ص 976).

وفي المنجد اللغة والإعلام (2003) ضغط ضغطا وضغطة: عصره وزحمه وضيق عليه الضغطة (بضم الضاد)، الزحمة والضيق والشدة والمشقة، الضغطة (بفتح الضاد) القهر والضيق والاضطرار، ومنه ضغطة القبر أي تضيقه على الميت (المنجد في اللغة والإعلام، 2003، ص 208).

وفي القاموس عربي عربي الضغطة: الضيق، والقهر والإكراه، الضغطة: الضيق والشدة والمشقة. (اللاحام وسعيد و علوان، 2007، ص 435).

يشير (Stora) إلى أن كلمة الضَّغَط (Stress) هي في أساس كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Stringer) التي تعني أوثق شدَّ ضيَّق، وقد كانت مستعملة منذ القرن السابع عشر للتعبير عن الألم والحرمان والكوارث (عن الغامدي، 2016، ص 36).

وذكر الرشدي (1999) أن في أدبيات اللغة الإنجليزية وردت مصطلح (Stressors) الذي يقصد بالضواغط

تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي (فيزيكية، نفسية واجتماعية) والتي يكون لها القدرة على إنشاء حالة ضغط ما، أما (Stress) فتعبر عن الحادث ذاته أي وقوع الضغط بفعل الضواغط. ويشير مصطلح الانضغاط (Strain) الى حالة الانضغاط التي يعانيها ويئن منها الفرد والتي تعبر عن ذاتها في بالإعياء والانهك والاحتراق الذاتي ويعبر عنها الفرد بصفات مثل خائف قلق مكتئب مشدود متوتر متوجس (الرشيدي، 1999، ص 15).

ونقلًا عن بومجان (2016، ص 38) فإن الباحثين اليوم يستخدمون العديد من الكلمات لتعريب لفظة الضغط النفسي، فبالإضافة إلى الضغوط تستخدم كلمات أخرى مثل: (انعصاب، شدة، ضائقة، اضطهاد، وطأة، توتر، مشقة، شد، تأزم نفسي، تعب نفسي، ضغط انفعالي، أزمة وصراع).

حسب كريس (2008) استعملت كلمة الضغط بأشكال مختلفة من قبل كتاب مختلفين، فترى بعضهم يفضل استخدام كلمة الضغط للدلالة على الضغوطات والمتطلبات التي تواجه الإنسان، واستخدام كلمة القيود للدلالة على رد فعله اتجاه ذلك الوضع، والبعض الآخر يستخدم كلمة الضغط للإشارة إلى مستوى التحدي الذي يواجهه الفرد سواء كان هذا التحدي سلبيًا أو إيجابيًا، منهم من يستخدم الضغط للإشارة إلى عدم القدرة على موازنة بين المتطلبات التي تفرض على الشخص، وبين قدرته لتحقيق هذه المتطلبات (كريس، 2008، ص 24).

ومنه فإن الطالب يرى أن مصطلح الضغط لغويًا يعني الضيق والشدة والمشقة والمعاناة وعدم القدرة على التحمل التي يكون فيها الفرد.

2.1. التعريف الإصطلاحي: وجاءت في موسوعات علم النفس على النحو التالي:

ورد في (معجم علم النفس، 1996) Stress هو حال من الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقي على الفرد بمطالب وأعباء عليه أن يتوافق معها . وقد يكون الضغط أو الإنعصاب داخليًا أو بيئيًا، وقد يكون قصيرا أو طويلا، وإذا طال هذا الضغط وأفرط فقد يستهلك موارد الفرد ويتعدها ويؤدي إلى انهيار أداء الوظائف المنظم أو يؤدي إلى تفكك (معجم علم النفس، 1996، ص 3749).

وأشارت موسوعة (Webster, 1993) إلى أن الضغط هو عبارة عن "أي حدث أو موقف يؤدي إلى إنشاء عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد" (عن ملاك، 2018، ص 23).

وورد في المعجم الكبير لعلم النفس (Bloch & al, 1994) أن الضغط النفسي هو "استجابة الجسم غير المحددة لأيّ مطلب يفرض عليه" (عن بومجان، 2016، ص 39)

3.1. التعريف السيكولوجي للضغط النفسي:

من تعريفات الضغط النفسي التي حُضيت بقبول واسع تعريف (Szilagy & Wallace) اللذان يعتقدان بأن الضغط النفسي هو تجربة ذاتية تحدث خلافاً نفسياً أو عضوياً لدى الفرد ناتجة عن عوامل في البيئة الخارجية أو المنظمة أو الفرد. ويشيران أيضاً إلى أن هناك ثلاثة عناصر (مكونات) للضغط النفسي وهي:

- 1- المثير: هو عبارة عن القوة التي تبدأ بها حالة الضغط النفسي لدى الفرد ومصدرها البيئة؛
- 2- الاستجابة: وهي عبارة عن ردود الفعل النفسية والسلوكية، والمتمثلة في الاحباط والقلق؛
- 3- التفاعل: وتعني التفاعل بين عوامل المثيرات والاستجابات، ويأتي ذلك من العوامل التنظيمية في العمل، ومن المشاعر الإنسانية (عن جوادي، 2006).

وانطلاقاً مما سبق تعددت التعريفات التي أطلقها العلماء والباحثين حول الضغط النفسي والتي تمحورت حول العناصر السابقة، فمنها من يستند على أن الضغوط النفسية عبارة عن مثير ومنها ما يعتبر استجابة ومنها ما يستند إلى التفاعل بين المثير والفرد (عن الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 23)، أي أن هناك من عرف الضغوط النفسية من خلال المسببات وأثرها، ومنهم من عرفها من خلال طريقة الاستجابة لهذه الضغوط، وآخرون من خلال تطور العلاقة بين المثير والاستجابة وما يتوسطهما من عمليات داخلية (عن السميان والمساعد، 2014).

1.3.1. تعريف الضغوط النفسية على أساس أنها مثيرات (المسببات):

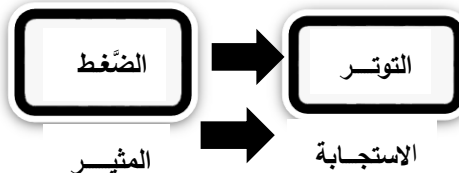
وتركز هذه الأخيرة على ما تحمله البيئة المحيطة بالفرد من مؤثرات، في شكل مواقف أو أحداث أو خصائص تتسبب بشكل معين في حدوث أضرار قد تكون بالغة (عن بن زروال، 2008، ص 33). ومن بينها:

عرف الطهراوي (2008) الضغوط النفسية بأنها "حالة من عدم التوازن الناجمة من تعرض الفرد لانتعالات سلبية سيئة تتسم بالقلق، والتوتر، والضيق، والتفكير المرهق في أحداث وخبرات حياتية تعرض لها في الماضي، أو يعيشها بالحاضر، أو يخشى حدوثها بالمستقبل، وتسبب اضطرابات فسيولوجية ضارة" (عن توام، 2019، ص 12)

وعرف (Kobassa) الضغط أنه "ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة تتطلب منه توافقاً أو إعادة توافق مع البيئة" (عن عطية، 2010، ص 51) .

وعرف (Mandler) الضغط النفسي بأنه "تلك الظروف المرتبطة بالضغط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسمانية

ونفسية وقد تنتج الضغوطات كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق" (عن جيوسي، 2014، ص 70). عرفها عثمان (2001) الضغوط "هي تلك الظروف المرتبطة بالضبط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة توافق عند الفرد وما ينتج من ذلك من آثار جسدية ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصدام والإحباط و الحرمان والقلق" (عثمان، 2001، ص 96). عرف الصباغ وعباس (2000) الضغط النفسي هو "مواقف غير سارة تعيق أو تهدد إشباع الحاجات النفسية، وتتجاوز قدرات الفرد على التوافق معها مما يؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر وعدم الارتياح بناء على التقييم الذاتي للموقف من قبل الفرد نفسه" (عن البيرقدار، 2011، ص 31). عرف العاسمي (2011) الضغط النفسي أنه "عبارة عن حالة نفسية تتأثر الفرد نتيجة لتعرضه لمواقف ضاغطة (داخلية-خارجية) تهدد توازنه النفسي والشخصي، وما ينجم عن ذلك من آثار سلبية على المستوى الانفعالي والاجتماعي والجسمي، والتي تعيق توافقه السليم في مواقف الحياة المختلفة" (العاسمي، 2011، ص 228). عرف سزيلاجي ودلاس أن الضغط عبارة "عن تأثير داخلي يخلق حالة من عدم التوازن النفسي أو الجسمي داخل الفرد وينجم عن عوامل تنشأ من البيئة الخارجية أو المنظمة أو من الفرد ذاته" (عن الطريري، 1994، ص 10). وعرفه أيبو (2019) بأنه "تعرض الفرد لمجموعة من المواقف والأحداث أو الأفكار التي تفضي إلى الشعور بالقلق والتوتر نتيجة إدراكه بأن مطالب الحياة تفوق قدراته وإمكاناته" (أيبو، 2019، ص 46). وعبر (Ivancevich & Matesson, 1980) عن هذه الفئة من التعريفات بالشكل التالي:



شكل رقم (1) تعريف الضغط على أساس المثير (عن بن زروال، 2008، ص 34)

2.3.1. تعريف الضغوط النفسية على أساس أنها استجابات لهذه الضغوط:

وتقوم وجهة النظر هذه على أساس النتائج التي توصل إليها (cannon, 1932) على اعتبار أنه من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط وعرفه برد فعل الجسم في حالة الطوارئ، وأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب، التي قد يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة (عن بن زروال، 2008، ص 42). حيث يعرف (cannon) الضغط بأنه "مجموعة من المثيرات الفسيولوجية والانفعالية التي تجعل الإنسان يتصرف بطريقة ما من أجل استعادة التوازن" (عن السميران والمساعد، 2014، ص 38).

ونجد أيضا (Selye,1973) والذي يرى من خلال تجاربه الإكلينيكية على أن الضَّغَط النفسي هو "استجابة الجسم لأية مطالب تقع عليه داخليا أو خارجيا سواء كانت سببا أم نتيجة لأية ظروف طارئة مؤلمة أو غير سارة" عرفها (Grennberg,1984) الضَّغَط النفسي أنها "رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وانفعالي ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث والمواقف والمثيرات الضاغطة المتباينة" (عن الغرير وأبي اسعد، 2009، ص 36)،

عرفها تايلور (Taylor,1986) الضَّغَط النفسي أنها "تقيم الأحداث كمهددات، والاستجابة الفسيولوجية والانفعالية والمعرفية والسلوكية لهذه الأحداث" (عن الحمد، 2013، ص 133) ويرى جيمس كويك، و جوناتان كويك أن الضَّغَط "عبارة عن الاستجابة التي تتضمن حالة التعبئة العامة واللاشعورية التي يعيشها الفرد، مما يترتب عليه استنفار لكل موارد الطاقة الطبيعية في الجسم من أجل مواجهة الظرف الضاغط عند التعرض له" (عن الطريري، 1994، ص 10).

وعرف عبد السلام وآخرون (2013)، الضَّغَط النفسي هو "مجموعة من الأداءات الايجابية والسلبية، الايجابية منها تكون دافعة للإنجاز، والسلبية تكون ناتجة عن ارتفاع سقف طموحات الفرد وانخفاض حاد في إمكانياته المادية والنفسية والجسمية والروحية، مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكية ومعرفية وجسمية". وعرف (Stephan, Meylan, Pierre, Curchod, et Jean, 2015) الضَّغَط هو "مجموعة من الاستجابات التي ينتجها العضوية عندما تواجه بمشكلة تتطلب بذل مجهود بغرض التكيف".

ومثل (Ivancevich & Matesson, 1980) هذا النوع من التعريفات بالشكل التالي:



شكل رقم (2) الضَّغَط النفسي على أساس الاستجابة (عن بن زروال، 2008، ص 36)

3.3.1. تعريف الضَّغَط النفسي على أساس هو تفاعل بين المثير والاستجابة:

الضَّغَط النفسي حسب هذا الاتجاه يترتب عن عملية التقدير لدى الفرد، وعن تقويمه ما إذا كانت مصادره كافية لمواجهة متطلبات البيئة المفروضة، ومن ثم فهو يتحدد بمدى التوازن بين الفرد والبيئة. حيث يرى مسعودي (2010) أن الجانب الأساسي في هذا الاتجاه هو الدور المركزي للإدراك: 1- إدراك الفرد لمتطلبات البيئة؛ 2- إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته؛ 3- التوافق بينهما (عن بومجان، 2016، ص 44). فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن الضَّغَط النفسي هو نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، حيث وصفه البعض

بالاتجاه التوفيقي بحكم تناوله الكلي لمفهوم الضَّغط النفسي. فقد ركَّز هذا الاتجاه على التفاعلات بين الظروف المحيطة-الموضوعية-والتي يدركها الفرد كعوامل معيقة لنشاطه النفسي والعضوي، وما يترتب عن ذلك من أعراض مرضية مع مراعاة العوامل الوسيطة التي تتوسط علاقات التفاعل القائمة بين الموقف المُجهَد وآثاره، والمتمثلة في نمط الشخصية، واستراتيجيات المقاومة المتبناة، والعوامل الفردية كالجنس والسن(عن بومجان، 2016، ص 44).

فالضغوط النفسية حسب تعريف (Sarafino,1994) هي "عبارة عن الحالة التي تنتج حين يقود التفاعل بين الشخص وبيئة الفرد إلى إدراك تناقض قد يكون حقيقيا أو غير حقيقي بين المطالب الناتجة عن الموقف والموارد البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية للفرد"(عن الضريبي، 2010، ص 676).

أشار (Lazarus,1996) إلى أن "الضَّغط ظاهرة إنسانية ينتج عن خبرة حادّة أو موقف مؤلم لها تأثير سلبي في السلوك، كما أنّ لها أهمية بالغة في نمط تكيف الكائن، والضَّغط كعملية تتضمن التفاعلات بين الفرد والبيئة، وهذه العملية تحتوي على المثيرات أو مصادر الضَّغوط، وهذا بدوره يصاحبه تغيرات للفرد كاستجابات لتلك المثيرات"(عن ملاك، 2018، ص 24).

وعرّف (Lazarus & Folkman,1984) و(Endler&Parker,1990)الضَّغط النفسي بأنه "التفاعل الحاصل بين الفرد والبيئة أين يُفَوِّمُ فيها الفرد الموقف بأنه يفوق إمكانياته ومصادره، وقد تعرّض وجوده للخطر"(عن بومجان، 2016، ص 44).

في نفس الاتجاه وردت العديد من التعاريف نذكر منها :

تعريف شوبل (Schwebel) في الضَّغط النفسي بأنه "الإنهاك النفسي والجسمي الناتج عن الشدائد وأحداث الحياة اليومية، وعدم قدرة الفرد على مواجهة التحديات"(عن الحمد، 2013، ص 133)

تعريف (Fontana,1994)أن "الضَّغط عبارة عن متطلبات أو أعباء ملقاة على عاتق القدرات التكيفية للعقل والجسم، فإذا استطاعت هذه القدرات أن تتعامل مع المتطلبات فإن الضَّغط يكون مقبولا ومفيدا، وإذا كانت تلك الأعباء لا تستطيع التعامل مع المتطلبات وكانت مرهقة فإن الضَّغط لا يكون مقبولا"(عن الزيناني، 2003، ص 26).

تعريف السيد عبيد(2008) الضَّغط النفسي هو "محاولة الجسم الدفاع عن نفسه بصورة طبيعية، هذه القدرة الطبيعية مفيدة في حالات الطوارئ، مثل الابتعاد عن طريق سيارة مسرعة، كما يمكن أن يسبب أعراض جسمية إذ استمر لمدة طويلة مثل الاستجابة لتحديات وتغيرات الحياة اليومية"(عبيد، 2008، ص 21).

تعريف عطية(2010)الضَّغط النفسي هو "الحالة الناجمة عما يدركه الفرد من مطالب حياتية تتجاوز في

حدثها مقدار طاقته وحدود إمكاناته تهديدا لكيان كينونته" (عطية، 2010، ص 52).

ويطلق كل من (Watkin & Mayer) على مفهوم الضغوط النفسية بأنه اصطلاح واسع يصف تحدي الفرد مع البيئة، والعوامل الكامنة في الضغط، والتي تقود لمحاولة التوافق والتكيف مع البيئة، أو محاولة الهروب والانسحاب لتجنب هذه الضغوط (عن الضريبي، 2010، ص 677).

تعقيب:

يتضح مما سبق أن تعريفات الضغط النفسي عديدة ومتنوعة مما يدل على تميز كل باحث عن الآخر في المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، ويستخلص الطالب الجوانب التالية:

- أن الضغط النفسي لغوياً يعني الضيق والشدة والمعاناة وعدم القدرة على التحمل وهو يتميز بتعددية المرادفات والمسميات المستخدمة للتعبير عنه؛
- إن الفرد يتعرض للعديد من الضغوط النفسية والتي تختلف في درجة شدتها وحدتها؛
- قد تكون هذه الضغوط داخلية (من داخل الفرد) أو خارجية (من البيئة التي يعيش فيها)؛
- إن المشكلة ليست في الضغوط، بل في كيفية إدراك الفرد لها؛
- إن الاستجابات يمكن أن تكون فسيولوجية أو معرفية أو انفعالية أو سلوكية، كالقلق والغضب والشعور بالاكئاب؛
- تحدث الضغوط النفسية عند ما يواجه الفرد متطلبات تفوق قدراته وإمكاناته التوافقية؛
- إن البيئة المقيمة على أنها ضاغطة، يمكن أن تكون بيئة عائلية أو اجتماعية أو مدرسية والتي قد تستنفد الفرد وتجعله غير طبيعي؛
- أن الأفكار التي تدور عند الفرد عند مواجهته لحالة ضاغطة قد تكون سلبية.

ويستنتج الطالب أنه لا يوجد تعريف جامع مانع للضغوط النفسية، حيث لا يوجد اتفاق بين الباحثين على مصطلح موحد لها لأن هذا الموضوع يمكن أن يتناوله المختص في الصحة النفسية أو علم النفس الشخصية، أو علم النفس المدرسي، أو علم النفس الاجتماعي أو علم النفس العمل والتنظيم. كما أن المفهوم يتداخل مع عدد من المفاهيم الأخرى مثل الضواغط، القلق، الإحباط، الأزمة، الصراع والإجهاد النفسي، وأن هذا التداخل يطرح مشكلة وضع إطار مفاهيمي موحد وواضح للضغوط النفسية. ويقدم البحث الحالي تعريفاً للضغوط النفسية وهو " حالة نفسية تؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر وعدم الارتياح، نتيجة تعرض الفرد لمواقف يقومها على أنها ضاغطة (داخلية وبيئية) تعيق وتهدد إشباع حاجاته والتي تظهر في استجابات فسيولوجية ومعرفية وانفعالية وسلوكية تتطلب توافراً مع المؤثرات المختلفة.

2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي:

عرف مفهوم الضغط النفسي تطورات مفهومه عبر الأزمنة المتعاقبة، وقد أخذ حيزاً كبيراً من اهتمامات الباحثين، ففي عام 1676 وصف قانون (Hooks) ظاهرة في العلم الطبيعي تشير إلى أن وجود حمل (Load) أو ضغط (Stress) فيزيائي يسبب إجهاد (Strain) فيزيائياً لمادة معينة (عن عبد الخالق، 2016، ص 32). حيث كان (Hooks) مهتماً بتصميم البنايات مثل الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة مثل الرياح والزلازل دون أن تنهار، ومن ثم كتب عن فكرة الحمولة أو العبء كقوة خارجية وطبقاً لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل على البناء (عن شارف خوجة، 2018، ص 38). أي يُقصد بالضغط القوة الخارجية الموجهة نحو عنصر مادي، وينتج عن هذه القوة تعديل مؤقت أو دائم على تركيب العنصر (تشوه، أو تغيير شكلها). مثال ذلك أننا يمكن أن نمارس إجهاداً على قطعة من المعدن بطريقة تجعلها تنكسر كقطعة الزجاج أو تتحطم كاصطدام سيارة بأخرى تسيران بسرعة عالية، ومن هنا فإن الضغوط مفهوم مستعار من الفيزياء حيث يشير إلى إجهاد أو ضغط أو قوة تمارس على الأجسام (عن عبد الخالق، 2016، ص 34).

وفي بداية القرن العشرين تغير مفهوم الضغط ليبدل على معنى القوة الدافعة أو قوة مجموعة الدوافع المحركة للسلوك. ومنذ ذلك الوقت تجسد المفهوم في العلوم البيولوجية ليشير إلى معنى إحداث توتر في العضلة لدرجة الإجهاد أو لدرجة الإحساس بالألم. كما اتجه مصطلح الضغط في العلوم الطبية نحو تفسير العلاقة بين الأحداث الموجودة والمرض (عن ملاك، 2018، ص 32). وفي مجال علم النفس استعملت تسميات ومصطلحات عديدة مثل الانعصاب، التأزم النفسي، التعب النفسي، الإجهاد لتعبر عن معنى واحدٍ مرادفٍ للضغط النفسي.

وترجع الفحوص الطبية للضغوط إلى (Claude Bernard) حيث وصف سنة (1878) التوازن الداخلي دون تسميته مشيراً إلى كونه ميكانيزماً يهدف إلى الحفاظ على العضوية عندما يتهدد المجال الداخلي للفرد وعندما يصبح هذا الأخير عرضة للأمراض (عن شارف خوجة، 2018، ص 39).

كما وضع (Cannon) آليات الحفاظ على الوظائف الفسيولوجية داخل الحدود المقبولة، وسك مصطلح "الاتزان الحيوي" ليصف الحالة المستقرة أو الثابتة التي تحافظ عليها هذه الآليات (عن عبد الخالق، 2016، ص 34). وركز (Cannon) على الاستجابات الفسيولوجية التي تصدر عن الجسم حيال تعرضه للمثيرات المختلفة في البيئة، وعرفها بردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، فأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي

يسلكها الفرد حيال تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة (عن عبيد، 2008، ص126).

وقد أكتسب مصطلح الضغط معنى واسعاً من المساهمات التي قدمها (Selye) من خلال أبحاثه وتجاريه على الحيوان في مختلف الظروف التي تسبب الضغط، وتسجيل الاستجابات التكيفية التي سماها "زملة التكيف العام".

وهناك إشارات أخرى إلى استعمال مصطلح الضغط حسب (Lazarus) تعود إلى سنة 1944 وبالتحديد في أمريكا، مؤكداً على أن الضغط هو نتيجة تفاعل مثير واستجابة، أي أن هناك علاقة بين تقديرات الفرد وبيئته، على أنها متعبة ومرهقة وشاقة، وأنها تفوق قدرته في التعامل معها بصفة إيجابية، وبذلك يتعرض إلى مخاطر صحية بدنية ونفسية. (عن ملاك، 2018، ص32).

وفي الفترة الواقعة بين (1935)، (1955) إلى جانب أعمال كل من (Cannon) و (Selye) نجد تجارب (Wolf) في الجوانب النفسية الجسمية، وتنسيق للمجال النفسي الجسدي، والدراسات الإكلينيكية لعصاب الحرب، والفحوص الوبائية لـ (Holmes & Rahe)، وتطور سيكولوجية المواجهة (عن عبد الخالق، 2016، ص37). وفي مجال التربية والتعليم كان لموضوع الضغط النفسي حيزاً هاماً، إذ نشط الكثير من الباحثين في السنوات الأخيرة في دراسة موضوع الضغوط لدى الطلبة والمعلمين والإداريين والمهنيين الآخرين (عن الغرير وأبو أسعد، 2008، ص18).

3- الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه:

شاع في التراث السيكولوجي استعمال مفاهيم متنوعة لتدل على مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة، وتحل أحياناً بعضها محل البعض الآخر مثل: الضواغط، القلق، الإحباط، الصراع، الإجهاد، وجميع هذه المفاهيم تبرز حالة الاضطراب النفسي لدى الفرد أثناء تفاعله مع ذاته ومع بيئته.

1.3. الضغط النفسي وقلق الامتحان:

يعرف الزهران (2000) قلق الامتحان أنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدرّة تعترّي الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان (عن قدور وعمرّوني، 2015، ص222).

2.3. الضغط النفسي والإحباط:

يرى حسين وحسين (2006) أن الإحباط هو "الحالة الانفعالية أو الدافعية التي يشعر بها الفرد عندما يواجه عائق أو عقبة تحول بينه وبين إشباع دوافعه أو تحقيق أهداف معينة يرغب في تحقيقها".

(عن ملاك، 2018، ص35). ويعتبر الضغط النفسي من الأسباب الرئيسة لحدوث الإحباط، ويعتبر الإحباط من نواتج الضغط النفسي. حيث "ينتج عن الضغوط كثير من النواتج مثل القلق، الصراع و الإحباط وهذه بدورها لها تأثيرات ونواتج فسيولوجية ونفسية وأثار اجتماعية" (عن الرشدي، 1999، ص 10).

فالضغوط النفسية يمكن أن تنشأ من جراء عدم إرضاء الدوافع، وبخاصة الدافع إلى الإنجاز، وفي هذه الحالة يمكن أن يعاني الفرد من الإحباط، وتترتب على هذا عدة أثار تظهر في سلوك الفرد، من أوضح هذه الآثار التوتر النفسي وعدم الاستقرار الحركي، كما تظهر على الفرد الحركات العصبية، أو التدخين مثلاً لدى الراشدين، ومن نتائج الإحباط أيضاً السلوك العدواني فنجد الشخص المحبط يواجه عدوانه على من حوله سواء كانوا هم مصدر الإحباط أم لا، فإذا تزايد الإحباط، وضعفت مقاومة الشخص، وقدرته على تحمل هذا الإحباط يقع الشخص فريسة للمرض النفسي (عن عويضة، 1996، ص 235).

3.3. الضغوط النفسية والصراع:

كما سبق في الإحباط يأتي الضغط من مصدر واحد، بينما في الصراع يكون هناك أكثر من مصدر للضغط، حيث يعرف الصراع بأنه ظهور مفاجيء أو تلقائي لدافعين غير متطابقين وعلى الشخص اختيار واحد منهم والصراع أحد مصادر الإحباط (عن السميان والمساعد، 2014، ص 70).

ويرى عبيد (2008) أن الصراع " حالة يمر بها الفرد حين لا يستطيع إرضاء دافعين معاً، ويكون كل منهما قائماً لديه. فالصراع ينتج عندما تتعارض أهداف الفرد بعضها البعض، مما يؤد الإحباط، لأن تحقيق هدف معين يعني الفشل في تحقيق الآخر، وبخاصة عندما لا يكون هناك حل مرض من الصراع وما دام الفرد ملتزماً بتحقيق أهدافه معاً" (عبيد ، 2008، ص ص 171- 173).

وفي معظم الأحيان تكون العلاقة بين الصراع والضغوط علاقة تبادلية بمعنى أنه إذا كان الصراع يولد الضغوط، فإن الضغوط تجعل الفرد يعيش حالة من الصراع (عن شارف خوجة، 2018، ص 49).

3.4. الضغط النفسي والضغوط

وكما سبق يقصد بمفهوم مصطلح "الضغوط" (Stressors) تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي (فيزيكية، نفسية واجتماعية) والتي يكون لها القدرة على إنشاء حالة ضغط ما، وذكر (Cohen & Lazarus, 1997) أن هناك ثلاثة أنواع من المثيرات التي من شأنها أن تؤدي إلى إحداث الضغط وهي:

أ-مثيرات تؤدي إلى حدوث تغيرات رئيسة، وعادة تحدث خارج سيطرة الفرد وتحكمه وتؤثر على عدد كبير من الأفراد مثل الكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والحروب والفيضانات.

ب- أحداث الحياة الرئيسية والتي ربما تكون تحت سيطرة الفرد وتحكمه أو عدم سيطرته ولكنها تؤدي إلى مستوى هام من التغير في حياة الفرد مثل ميلاد طفل، أو مرض صديق أو الانتقال إلى منزل جديد.

ج- المنغصات اليومية أو الخبرات الضاغطة والتي تكون أقل درامية للفرد، إلا أنها تثير الغضب والقلق أو تتضمن بعض التغير في الروتين اليومي مثل فقدان أوتوبس أو فقدان مفتاح المنزل أو الشعور بالوحدة (عن ملاك، 2017، ص33)

5.3. الضغوط النفسية والإجهاد النفسي:

أشار (موسى، 2010) أن الإجهاد النفسي يشير إلى ذلك الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة أو ما يطلب من الفرد القيام به على درجة أكبر من الإمكانيات الذاتية، بحيث لا يستطيع أداء المهام المطلوبة منه إنجازها على الوجه الأكمل بسبب الإجهاد الذي يعيشه الناتج أساساً عن الخلل الموجود بين مطالب الحياة المهنية والاجتماعية وخصائصه النفسية، العقلية، الجسدية والاجتماعية، مما ينتج فرصة ظهور التوتر والألم بصورة طاعنة على حياته النفسية والتي بدورها تؤدي إلى إفرازات فيزيولوجية أهم معالمها كل من التعب والإرهاك، ومن هنا فإن مفهوم الإجهاد النفسي غالباً ما يؤخذ به كمفهوم الضغوط النفسية (عن ملاك، 2017، ص33).

4- التناولات النظرية للضغط النفسي:

تظل نظرية واحدة غير كافية لمقتضيات التفسير للظاهرة الإنسانية نظراً لتعقدها، وتكون في حاجة إلى كل النظريات لكي نحيط ونسبر غور هذه الظاهرة وبالرغم من ذلك تظل هناك أيضاً أبعاد تنتظر الاكتشاف (عن الرشدي، 1999، ص 48)، وتعتبر الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة والتي تم تفسيرها على أسس ونماذج مختلفة، وهذا ما جعل تعدد النظريات التي تناولت وفشرت الضغوط النفسية وذلك لتعدد وجهات نظر العلماء وتباين الخلفيات النظرية التي انطلقت منها، سواء كانت فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، وقد سبق تناول تعريفات على هذه الأسس الثلاث :

1.4. التناول الفسيولوجي:

1.1.4. نظرية (Walter – Cannon, 1920):

يعتبر العالم الفسيولوجي (Cannon) من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط، حيث تركز هذه النظرية على ردود الأفعال الانفعالية والفسيولوجية الناتجة عن التعرض للأحداث البيئية المختلفة والطارئة، وكشف في دراسته مصادر الضغط الانفعالية كالألم والخوف والغضب تسبب تغيراً في الوظائف الفسيولوجية للكائن الحي، ويرجع لإفرازات عدد من الهرمونات أبرزها الأدرنالين والذي بدوره يهيئ الجسم لمواجهة المواقف

الطارئة، حيث يرى أن تلك الاستجابة تجعل الكائن الحي إما أن يواجه الموقف ويتصدى له، أو يتجنبه ويهرب (عن لبداء، 2013، ص 21).

2.1.4. نظرية (Hans Selye, 1956):

فسر (Selye) الضغوط من الجانب الفسيولوجي، باعتبار تخصصه الفسيولوجي ودراسة الأعصاب، ويرى أن الفرد يقع تحت تأثير عوامل ضاغطة (Stressors) باعتبارها منبهات والتي تؤدي إلى استجابة والتي يصطلح عليها الضغوط (Stress)، قام بتجارب على الفئران حيث كان يعرض مجموعة من الفئران لعدد من الضغوط المتنوعة طويلة الأمد مثل البرد الشديد، الإجهاد، قصد ملاحظة رد الفعل هذه الفئران والتي أدت إلى حدوث النمط نفسه من ردود الأفعال الفسيولوجية، حيث أدت جميع مسببات الضغوط إلى أعراض، وهي تضخم قشرة الغدة الأدرينالية، و تقلص الغدة التيموسية، وتقرح المعدة والطفح المعوي (عن عبد الخالق، 2016، ص 100).

وصل (Selye) بأن التعرض المستمر أو المتكرر للضغوط يؤدي إلى تأثيرات سلبية على حياة الفرد مما يفرض متطلبات فسيولوجية أو اجتماعية أو انفعالية أو نفسية أو الجمع بينهما، وهذا ما يؤدي بالفرد إلى حشد كل طاقاته لمواجهة تلك الضغوط وهنا يدفع الثمن على شكل أعراض فسيولوجية (عن الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 60)، هذه الأعراض التي أطلق عليها (Selye) زملة التكيف العام (General Adaptation Syndrm (G. A. S)، ويقصد بها المحاولات التي يقوم بها الجسم للدفاع عن نفسه ضد العوامل الهدامة التي يتعرض لها جراء تعرضه لعامل ضاغط، ويربط سلي بين الدفاع ضد الضغط وبين التعرض المستمر والمتكرر للضاغط، وأوضح أيضا أن استجابة الجسم نحو أي مطلب من متطلبات البيئة تتكون من ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى رد فعل الإنذار (Alarm):

ينذر أو ينبه الجسم عند تعرضه للضاغط فيظهر فيه تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط، ويتحرك للدفاع عن نفسه لمواجهة التهديد، فينشط الجهاز العصبي السمبثاوي والذي ينشط أجهزة الجسم للوصول إلى أقصى قوتها بإفراز هرمون الأدرينالين، وتسارع التنفس ونبضات القلب وتزداد سرعة التنفس وتنشط الغدة العرقية وينخفض نشاط جهاز المعدة والأمعاء وتضع نفسها في حالة الاستعداد للقتال أو الهرب، وهي استجابات قصيرة المدى فإذا كان الضاغط شديدا فإن مقاومة الجسم تنهار وتكون الوفاة.

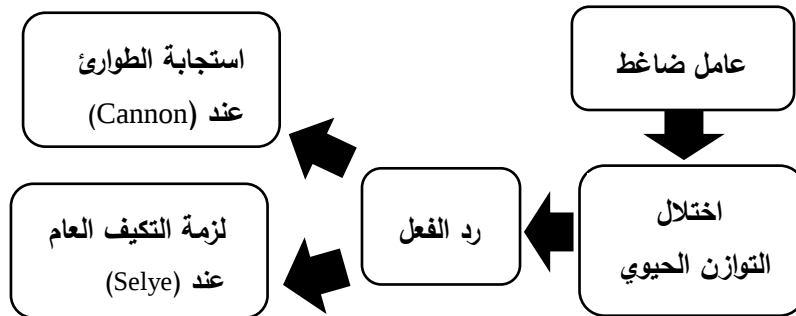
المرحلة الثانية مرحلة المقاومة (Resistance):

تعمل العضوية على الدفاع عن نفسها اتجاه مصدر التهديد، فيزيد الجسم مقاومته ببذل جهد أكبر، ومنه

فإن التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى تختفي، وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف، "ويتوقف مدى استمرار هذه المرحلة على شدة العامل الضاغط، وعلى قدرة الكائن العضوي على التكيف. ويتسبب استمرار الضغوط، في استمرار التغيرات العصبية والهرمونية" (عن عبد الخالق، 2016، ص 102)، وهي مرتبطة أساساً بشدة الضغط وقدرات الفرد التكيفية، فإذا استطاع التكيف فإن المقاومة سوف تستمر لفترة أطول، وإذا لم يستطع المقاومة فقد يتعرض للعديد من الأمراض النفسجسمية خلال هذه المرحلة تعطي العضوية مظهرًا خارجيًا يتسم بالسوء، لكن الوظيفة الداخلية للعضوية تكون غير طبيعية (عن السميان والمساعد، 2014، ص 33)

المرحلة الثالثة مرحلة الإنهاك أو الاجهاد (Exhaustion) :

عند فشل العضوية في التغلب على التهديد الذي يسببه الضغط النفسي المتواصل، وعندما تستهلك العضوية مصادرها الفسيولوجية في هذه المحاولة يؤدي ذلك إلى الانهيار الانفعالي أو الجسمي، وقد ينتج عن ذلك الدخول إلى المستشفى أو محاولة الانتحار وقد يصل الأمر في حده الأقصى إلى الوفاة. وتجدر الإشارة إلى أن المراحل الثلاثة عند (Selye) تتكرر مرّات عديدة في اليوم الواحد كلّما واجه موقفاً ضاغطاً، وكلّ مرحلة من هذه المراحل تقابل مرحلة نمائية من مراحل النمو، فمرحلة الإنذار تقابل مرحلة الطفولة، والتي تتميز بالمرونة والتعليم، أما مرحلة المقاومة فهي تقابل مرحلة الرشد والتي تتميز بالثبات ومقاومة غيرنا وأخيراً مرحلة الإنهاك، فهي تقابل مرحلة الشيخوخة والتي تتميز بالملل والتعب والإنهاك (عن الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 62).



شكل رقم (3) مخطط العلاقة بين الضغط النفسي والاتزان الحيوي عند (Cannon) و (Selye)
(in Graziani & Swendsen, 2004, p21)

وقد تلت أعمال (Cannon) و (Selye) العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة التي اهتمت بالضغط النفسي والاستجابات الفيزيولوجية المصاحبة له، ومن أهمها نجد نموذج (Chrousos & Gold, 1992) الذي ركّز على أهمية الجهاز العصبي الودي والغدة النخامية في نظام التوازن الحيوي.

ملاحظة: إن التجريب على الحيوانات لا يدل بالضرورة على أنه ينطبق على الإنسان، فهم مختلفون من حيث أنماط شخصياتهم وتكوينهم الجسمي وخبراتهم وتكوينهم العقلي والمعرفي، هذا هو النقد الذي وجه لهذه النظرية.

2.4. التناول المعرفي:

1.2.4. النظرية الإدراكية (Spielberger,1979):

ركزت هذه النظرية على المواقف الضاغطة وإدراك الفرد لها بأنها كذلك، فمفهوم الضَّغط عند (Spielberger) حدده في ثلاث مراحل هي "مصدر الضَّغط، وإدراكه، ورد الفعل المناسب، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل مع شدة المثير ومدى إدراك الفرد له" (عن النعاس، 2008، ص 55)، اعتمد هذا الباحث في نظريته حول الضَّغط على القلق على أساس التميز بين نوعين من القلق هما: قلق حالة (Anxiety state) وهو قلق الموقف أو القلق الموضوعي ويعتمد بصورة أساسية على الظروف الضاغطة، ويعتبر الضَّغط الناتج عن ضاغط معين مسببا لحالة القلق؛ القلق سمة (Anxiety trait) أو القلق العصابي والذي يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية فالفرد يكون من سمات شخصيته القلق أصلا .

يُميز (Spielberger) حالات القلق الناتجة عن تحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة، فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضَّغط (كبت، إنكار، إسقاط) أو يستدعي أسلوب التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط (عن الرشيد، 1999، ص 54).



شكل رقم (4) النظرية الإدراكية لـ (Spielberger,1979)

(عن العمري، 2012، ص 20).

2.2.4. نظرية العجز المتعلم (Seligman,1975):

استخدم (Seligman) مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب من خلال تمارين حيث يشير اشتراك وتزامن بين إدراك الفرد للمواقف الضاغطة مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم فيها أو حتى مواجهتها، هذا ما يجعل الفرد يشعر بالعجز وتدني تقدير الذات عنده، "فالفرد يتعلم العجز عندما لا يستطيع السيطرة على الأحداث التي تواجهه في حياته اليومية أو التكيف معها، وبالتالي يتعلم الاستجابة الطوعية للأحداث، وهنا يتولد

الضَّغَطُ النفسي" (عن السميران و المساعيد، 2014، ص 39)، فتراه دائم توقع الفشل، حيث أنه يدرك أن ما تعرض له من فشل وعدم قدرة على المواجهة سوف يستمر معه في المستقبل، فيشعر باليأس، والسلبية، وانخفاض تقدير الذات والاكتئاب، ونقص الدافعية، يمكن إرجاع أسباب عجز المتعلم إلى :

- عوامل بيئية ضاغطة سواء في الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد؛
- عوامل ذاتية تتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصية والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة(عن عبيد، 2008، ص 132).

وضع (Seligman) ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يساعد في فهم درجة عمق وتناقض وطول مدة الشعور بالعجز مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفي فهمه:

البعد الأول: عزو الفشل لأسباب داخلية(العزو الداخلي) أو لأسباب خارجية(العزو الخارجي)؛
البعد الثاني: اتصاف العزو لدى الفرد بالثبات، حيث يفترض أن مسببات الأمور سوف تبقى في كل الأحوال؛
البعد الثالث: مدى انطباق التفسير على مجال واحد من الحياة أو شموليته لمجالات عدة.

و قد بينت البحوث التي قام بها (Seligman) أن التفسيرات الداخلية و الثابتة و الشمولية هي التي تقود إلى تراجع في الدافعية، والمعرفة، والتكيف الانفعالي، وتكون النتيجة آنذاك شعور بالاكتئاب أكثر تكراراً و أشد عمقاً و أطول مدة.

إن الفرد إذا عزا النقص في قدراته إلى عوامل ثابتة يصعب تغييرها، فإنه سوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل في الموقف، ولذا فإن مصادره الذاتية ستكون غير كافية لمجابهة الضَّغَطُ النفسي، مما يولد لديه مزيداً من الشعور الذاتي بالضَّغَطُ النفسي.

2.3. التناول الاجتماعي:ومن أبرز منظري هذا الاتجاه

نظرية (Murray)

بنيت هذه النظرية على أن الضَّغَطُ صفة أو خاصية لموضوع بيئي، وأنها مرتبطة بموضوعات البيئة التي لها دلالات مباشرة متعلقة بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته، ومنه فإن موراي ركز في نظريته على البيئة التي يعيش فيها الفرد، إن اسهامات موراي كان لها دورا بارزا في دراسة البيئة الصفية وذلك من خلال نظريته القائمة على مفهومي الحاجات النفسية والضَّغَطُ البيئية، والتي تفسر سلوك الأشخاص من ناحية حاجاتهم النفسية والضَّغَطُ البيئية التي يتعرضون لها، ف (Murray) يعتبر الحاجة والضَّغَطُ مفهومين أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضَّغَطُ يمثل أحد الأمور المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة(عن عطية، 2010، ص 67)

فطبقاً لنظرية (Murray) تكون الحاجات النفسية قوى دافعة لكنها لا تعمل بمفردها، وإنما تتضافر مع القوى البيئية في ديناميكية من أجل انبثاق السلوك الإنساني، فمن بين الحاجات النفسية التي ذكرها موراي الحاجة للإنجاز (Need Achievement) والتي عرفها أنها "تحقيق شيء صعب، التحكم في الموضوعات الفيزيائية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها، أداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية، التغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع، التفوق على الذات، منافسة الآخرين والتفوق عليهم، زيادة تقدير الذات" (عن الرشدي، 1999، ص 61).

أما القوى البيئية والتي يمكن أن نلحقها في الوسط المدرسي، إلى مكونات مادية كالوسائل التعليمية، المرافق الضرورية لتدريس التلاميذ، والمعنوية من مثل البرامج والمواقف الدراسية، الامتحانات والواجبات المنزلية ومختلف العلاقات التي تربط الجماعة التربوية فيما بينها، التأيد الأسري، وغيرها، هذه القوى التي إذا كانت ميسرة وساعدت على إشباع الحاجات النفسية استعاد الفرد توازنه وانتظامه، أما إذا كانت هذه القوى معيقة في إشباع الحاجات، فهناك تحدث الضغوط، ويكون الفرد إزاء حالتين (عن الرشدي، 1999، ص 68).

أ- **ضغط بيتا (Beta Stress)** وهي حالة دلالة الموضوعات و الأشخاص كما يدركها الفرد، أي وجود أشخاص وقوى و وضعيات إجتماعية يفسرها الفرد على أنها ضاغطة، وفي حاجة للإشباع.

ب- **ضغط ألفا (Alfa Stress)** وتشير إلى خصائص الموضوعات ودلالاتها، أي وجود ذاتي للأشخاص والقوى والنماذج والأنماط والقوالب والوضعيات الاجتماعية في المحيط الفيزيقي الذي يعيش فيه الإنسان وهذا لوجود مادي بصرف النظر عن دلالة الأشياء ويمكن أن نكشف عنها بالبحث الموضوعي.

وكتب هول وليندي (1978) أن "موراي أوضح أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى موضوعات معينة بحاجة بعينه، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا" (عن عثمان، 2001، ص 100)، وسلوك الفرد هو غالباً ما هو مرتبط ب ضغط بيتا وليس بضغط ألفا والذي يبين الضغط كما هو موجود في الواقع.

وفي مجال التمايز بين الموضوعات البيئية وقدرة بعضها على اجتذاب الفرد أو صده، ففي هذه الحالة يستخدم موراي مصطلح الشحنة الانفعالية العاطفية (Cathexis and Sentiment) للقيام بهذه المهمة، فتكون هناك شحنة إيجابية إذا كان الفرد يحب فهو ينجذب إلى موضوع معين، في حين توجد شحنة سالبة إذا استثار الموضوع الكره والتجنب ويفقد الموضوع قدرته على الجذب ويكون صاذاً للفرد، أما في حالة أن

يكون الموضوع جاذبًا ومنفردًا في وقت واحد فإن الفرد يوصف بأنه متناقض وجدانيا اتجاه الموضوع (عن الرشيد، 1999، ص 65).

4.4. التناول الإيكولوجي:

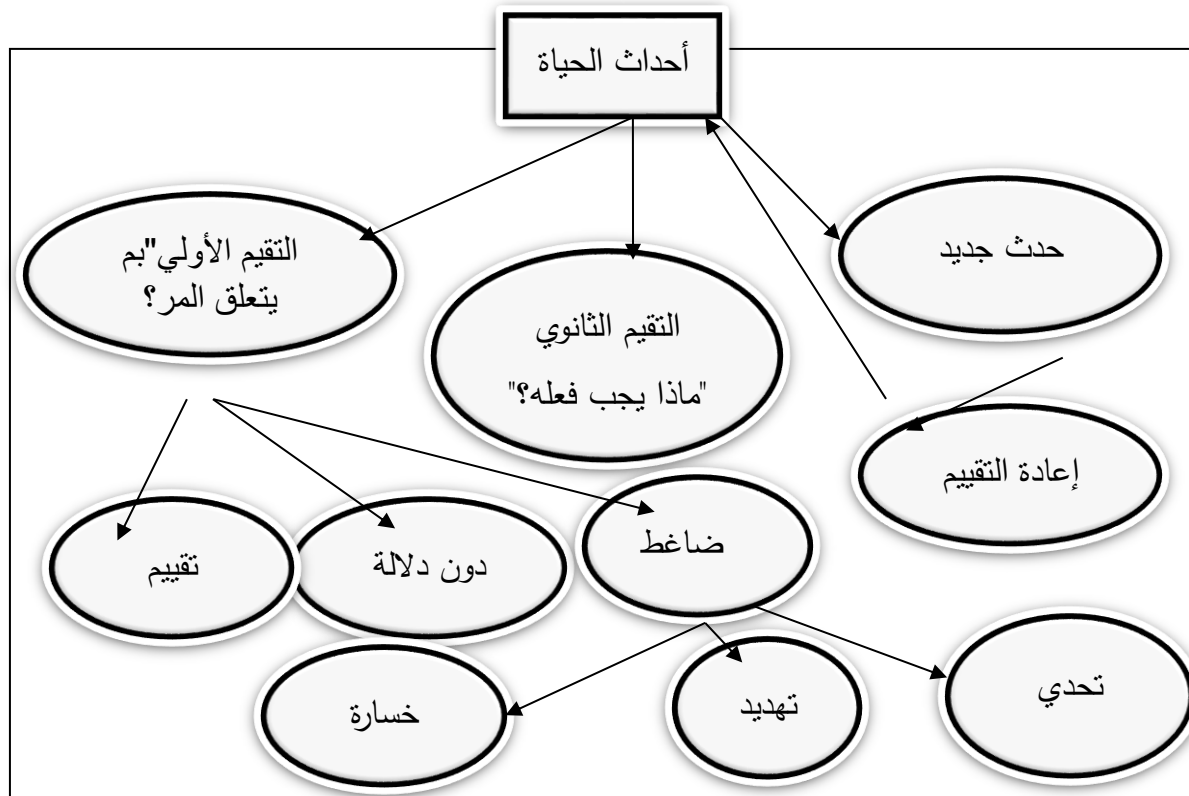
يعرف كذلك بالتناول النفسي الاجتماعي أو التناول التفاعلي (*Approche interactionniste*)، حيث يربط أصحابه أن الضغوط ينجم عن عوامل نفسية من الفرد ذاته واجتماعية أي من البيئة الخارجية ويتم التفاعل بينهما. 1.4.4. نموذج (Holmes & Rahe, 1967):

يعتبر (Holmes & Rahe) أول من ربطا أحداث الحياة كمصدر أساسي للضغوط النفسية، من خلال الاستبيان الذي قاما ببنائه (in Erickson, A, 2001)، حيث يؤكد هذا النموذج أن أحداث الحياة وتغيرات البيئة الخارجية سواء كانت إيجابية أو سلبية تشكل ضغطا على الفرد، فهم يفسرون الضغوط في الأحداث الضاغطة التي يدركها الفرد على أنها تمثل تهديدا و تثيره، هذه المثيرات والتي تنشأ من تغيرات البيئة الخارجية أو الداخلية، سلبية كانت أو إيجابية تشكل ضغطا عليه، فالضغوط حسب رأيهم متغير مستقل، ينطوي هذا النموذج على أمرين أساسيين وهما: "أن الضواغط يمكن تصورها على أنها أحداث الحياة الرئيسة، وأن التكيف للتغير يكون مسؤولاً عن استجابة الضغوط، وأن هناك خصائص عدة للأحداث الضاغطة الرئيسة والتي تبدو مسؤولة عن العلاقة بين هذه الأحداث وظهور الأعراض النفسية" (عن عبيد، 2008، ص 127). 2.4.4. نظرية التقييم المعرفي (Lazarus, 1970)

يرى (Lazarus) أن ما يقرر الحدث كونه يشكل ضغطا يعتمد على التقييم المعرفي للحدث وتفسير الفرد له (حسن، 2013، ص 68)، فالضغوط عنده تشير إلى علاقة الشخص والبيئة، وأن مفتاح هذا التفاعل يتمثل في تقييم الشخص للموقف نفسه، وأن الموقف يجب أن يراه الفرد على أنه مصدر تهديد أو تحدي أو ضرر (عن عبد الخالق، 2016، ص 108)، فهو يركز على دور الإحباط والصراع والتهديد في إحداث الضغوط، ويعتبر الضغوط النفسي أنه عملية تأثير وتأثر بين الفرد والبيئة المحيطة به، ويتم تقييم الموقف وفقا لعوامل شخصية أو اجتماعية أو عوامل متصلة بالموقف نفسه، وتعتبر العوامل العقلية والمعرفية الأكثر أهمية في تفسير الضغوط، لأن "الضغوط وأساليب مواجهتها تكون نتيجة للمعرفة والإدراك والتفكير والطريقة التي يقيم بها الفرد علاقته بالبيئة" (عن النعاس، 2008، ص 54)،

ويرى أيضا أن الموقف الذي يكون مصدر ضغط لشخص ما قد لا يكون كذلك لشخص آخر، وقد اتفق مع (Cannon) على أن الضغوط يحدث نتيجة للتفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة، كما يؤكد (Lazarus) أن "الضغوط الناتجة من الجوانب النفسية لا يمكن قياسها بصورة مباشر إنما يستدل عليها من ردود الفعل أو

من معرفتنا للموقف التي يمر بها الفرد" (عن عطية، 2010، ص 65) .



شكل رقم (5) التقييم المعرفي في سيرورة الضغوط: نموذج (Lazarus & Folkman, 1984)
(in Erickson, A, 2001)

في احتمال أن يكون الحدث ضاغط، الفرد يقوم بعمليات مختلفة لتقييم الحدث:

-التقييم الأولي (Secondary Appraisal) :

أي الإجابة على السؤال بماذا يتعلق الأمر؟ والذي يقيم فيه الفرد المشكلة (إيجاباً أو دون تقييم، أو سلباً) عندما يقيم الحادث سلباً ويصبح مصدراً للأذى أي وجود ضاغط هنا احتمال لثلاث تقييمات وهي: (خسارة، تهديد، تحدي)، بمعنى التهديد أو الخسارة أو التحدي، يجب الانتقال إلى المرحلة الثانية.

-التقييم الثانوي (Secondary Appraisal) :

هو إجابة للسؤال ماذا يجب فعله؟ هنا الفرد يقوم بتقييم موارده التي تساعد على مواجهة الحدث الضاغط، فإذا كانت موارد وطاقت الفرد كافية لمواجهة الضغوط فالنتيجة لا وجود للضغوط وإذا وجدت تكون قليلة، فتحدث المواجهة التي تعتمد على المعنى والتي تولد في الفرد انفعالات إيجابية كالإثارة والهدف والثقة، وإيجاد فوائد في الحادث الضاغط، والتكيف مع الهدف وإعادة ترتيب الأولويات واستحضار الحظاظ الإيجابية وإطالة أمد المشاعر السارة (عن عبد الخالق، 2016، ص 111)، والعكس فإذا كانت طاقات وموارد الفرد غير كافية لمواجهة الأحداث الضاغطة، وتم الحكم بأن الموقف الضاغط أعلى من إمكانيات المواجهة

(التكيف)، هنا تحدث الضغوط وتتباين ردود الفعل الانفعالية والتي قد تشمل الخوف والقلق و الغضب وفقدان التوازن. . .

3.4.4. نموذج (Powell & Enright. 1990) :

هذا نموذج يفسر كيفية حدوث الضَّغط النفسي ويتشكل هذا النموذج من الخطوات التالية(عن الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 67):

أولاً: المثيرات البيئية وتشمل مثيرات خارجية (أحداث الحياة، المحيط الاجتماعي، ظروف العمل، البيئة الطبيعية) ومثيرات داخلية(اتجاهات، سمات، انفعالات، مزاج وخبرات وحاجات).
ثانياً: التهديد نتيجة حدوث تأثيرات ونتائج سلبية مما يؤدي إلى نوع من عدم التوازن بين الفرد والبيئة مؤدياً إلى ضغط نفسي مستمر.

ثالثاً: إستراتيجية مواجهة الضَّغط النفسي والتعامل مع المواقف للعودة إلى حالة التوازن والتكيف وذلك لحل المشكلة أما في حالة فشل الفرد في التعامل مع المشكلة ومواجهتها، فذلك يعني عودة إلى حالة سوء التكيف والتأثيرات السلبية على المدى البعيد.

4.4.4. نموذج (Hobfoll) :

تستخدم هذه النظرية في الضُّغوط مصطلحات اقتصادية في مجال الخبرة البشرية، فيرى أن الانسان يكتسب المصادر، ويدافع عنها، ويستخدمها لاكتساب مزيد من المصادر، ويمر الشخص بخبرة الضُّغوط عندما يحدث انخفاض أو انكماش للسوق في قيمة مصادره، أو عندما تحدث حادثة من نوع ما، وتزِيل جزءاً من أساسيات مصادره، وهذه المصادر يمكن أن تكون:

- مادية (منزل، سيارة، ملابس)؛
- أحوال الحياة (أصدقاء، أقارب، مهنة قارة، زواج)؛
- مصادر شخصية(نظرة إيجابية نحو العالم، مهارات العمل).

قد يحدث اختلال في توازن الفرد وهذا عند ازدياد الأحداث السلبية والتي تؤدي إلى تدهور المصادر الاجتماعية والنفسية والعكس صحيح، ويرى العديد من الباحثين أن المصادر التي يستخدمها الناس لحماية أنفسهم ضد الضُّغوط هي نفسها عرضة للتآكل بتأثير من الضُّغوط.
الحفاظ على هذه المصادر والسعي الى اكتساب المزيد منها يؤدي إلى استمرار تحقيق الأهداف، وفقدان هذه المصادر يمثل تهديداً لتحقيق هذه الأهداف.

تعقيب على النظريات السابقة :

لقد اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط، طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها وانطلقت منها، على أساس أطر فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، كما اختلفت في مسلمات كل منها فهناك من اعتبرها كمثيرات، استجابات، أو تفاعل بين الفرد والبيئة، (Spielberger) اتخذ من قلق الحالة وهو عامل نفسي أساسي للتعرف على وجود الضَّغط، واتخذ (seley) و (Cannon) من استجابة الجسم الفسيولوجية أساسا على أن الفرد يقع تحت تأثير موقف ضاغط، أما (Lazarus) فنظريته تعتمد على عملية الإدراك في تفسير الضَّغوط، وكذا التقييم المعرفي للأحداث الضاغطة والتفسيرات التي يقدمها الفرد، كما تشير النظرية المرتبطة بالضَّغوط النفسية المدرسية إنتاج الشعور بعجز المتعلم، بينما (Muray) فالضَّغط عنده خاصية أووصفة لموضوع بيئي، والحاجات النفسية.

ضف إلى ذلك أن كل بيئة تتميز بعناصر ضغط خاصة بها، حيث لا تخلو أي بيئة مهما كانت من عناصر ضغط، والمهم في دراسة الضَّغوط النفسية وتفسيرها ليس كمها أو نوعها بل المهم هو قدرة الفرد على التعامل والتَّوافق معها وكيفية استجابته وتعايشه معها.

ويرى الطالب أن عملية فهم الضَّغط النفسي وتفسير أبعاده يتطلب رؤية توليفية بين التناولات والنماذج النظرية التي حاولت تفسيره على أسس فيزيولوجية، نفسية، معرفية، نفس-اجتماعية متفاعلة. فالتناولات النظرية المفسرة للضَّغوط النفسية ساهمت في إنشاء نظرة شمولية للموضوع، كما ساهمت في إثراء الباحثين برصيد معرفي للبحث عن مكوّناتها وأبعادها المختلفة.

كما يمكن استغلال بعض هذه النظريات في تفسير الضَّغوط النفسية المدرسية، حيث من المبدأ الذي يرى أن نظرية واحدة غير كافية في تفسير ظاهرة ما، فسنحاول الاستعانة ببعض النظريات الضَّغط النفسي الواردة أعلاه لتفسير الضَّغوط النفسية المدرسية. فنرى أن: (Spielberger) في نظريته الإدراكية، يؤكد أن المواقف أو المثيرات سواء الداخلية (الانفعالات والمشاعر، والتفكير في المستقبل) أو البيئية (البيئة المدرسية، البرامج الدراسية، العلاقات الاجتماعية المدرسية، و البيئة الأسرية)، والتي يدركها التلميذ على أنها ضاغطة، تولد القلق وعدم الارتياح، و تؤدي إلى تهديدات نتيجة لحدوث تأثيرات سلبية، فتؤدي إلى نوع من عدم التوازن بين التلميذ نفسه والبيئة، فتجد هذا التلميذ يسعى إلى العودة إلى حالة التوازن؛ ويكون التَّوافق ناجحا حسب نظرية العوامل المتعددة عند مواجهة الفرد للمواقف التي أدركها أنها ضاغطة، ويكون غير ذلك إذا لم يستطع التلميذ إحداث عملية التَّوافق، كما هو موضح في نموذج (Powell & Enright)؛ وما ردود الأفعال الفسيولوجية والانفعالية إلا نتيجة لتأثير الضَّغوط، نظرية و (Cannon) و (Selye)؛ فإدراك التلميذ

وتفسيراته للموقف الضاغط هي التي تحدد الضَّغط، فالعوامل العقلية والمعرفية هي الأكثر أهمية في تفسير الضَّغوط، بل الضَّغط عملية تفاعل بين التلميذ والبيئة، فهي عملية تأثير وتأثر نظرية التقييم المعرفي (Lazarus,1970). أما (Seligman) استخدم مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب من خلال تمارين حيث يشير اشتراك وتزامن بين إدراك التلميذ للمواقف الضاغطة مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم فيها أو حتى مواجهتها، هذا ما يجعل التلميذ يشعر بالعجز وتدني تقدير الذات عنده، ولهذا فهو دائم توقع الفشل، حيث أنه يدرك أن ما تعرض له من فشل وعدم قدرة على المواجهة سوف يستمر معه في المستقبل، فيشعر باليأس، والسلبية، وانخفاض تقدير الذات والاكنتاب، ونقص الدافعية؛ ويمكن اعتبار نظرية موراى أنها تتوافق نوعاً ما مع الدراسة الحالية، إذ ما اعتبرنا أن من بين الحاجات النفسية، الدافع للإنجاز كحاجة ضرورية للتلميذ قصد أداء الأعمال وفق التميز، وباعتبارها محددات للسلوك فهي في تفاعل ديناميكي مع الضغوط النفسية، ويعتبر مصطلح الشحنة الانفعالية العاطفية مهم في البيئة المدرسية، فإذا كان التلميذ محباً لأستاذه، متفاعلاً مع زملائه، فينجذب إلى حب المدرسة وكل ما فيها، وهذا ما عبّر عليه بالشحنة الإيجابية، أما الشحنة السلبية فتجد التلميذ يكره المدرسة وكل ما يرمز لها من أساتذة وأصدقاء.

ثانياً: الضغوط النفسية المدرسية:

1- تعريف الضغوط النفسية المدرسية:

عرف (Meylan&al,2015) الضغوط النفسية المدرسية أنها " حالة مزمنة لدى التلاميذ الذي وضعوا أهدافاً غير واقعية أو أن إدراك وتوقعات لمن حولهم تفوق قدراتهم " (Meylan & all ,2015,p139). وعرفه الحمد (2013) الضَّغط النفسي المدرسي حالة من الإثارة والانغلاق، من أكثر أعراضها الشعور بالقلق والاكنتاب وهي ظاهرة سيكولوجية معقدة في الاستجابة غير المحدودة والناجمة من عدم الاتزان ما بين التلميذ في إدراك وأداء المتطلبات وطريقة التعامل مع هذه المتطلبات التي تؤثر سلباً في صحة ونفسية التلميذ، والتي تمثل في " ضغط المناهج والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية، وازدحام الفصول والوجبات المنزلية، وما يتوقعه الأهل من الطالب والفشل الدراسي " (الحمد، 2013، ص138).

وعرفه العمري (2012) بأنها "التوترات والصعوبات التي يواجهها ويدركها الطالب في المواقف المدرسية والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية، وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسي، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه وصعوبة كل من الاختبارات والمناهج الدراسية" (عن العمري، 2012، ص7). عرف التومي (2011) الضَّغوط النفسية المدرسية أنها "مجموعة الظروف والصعوبات التي يدركها ويواجهها الطالب في المطالب الموقفية ويشعر بشدتها وتسبب له ضيقاً وتوتراً وقد تؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات

النفسية والجسمية".

وعرفها شحاتة (2010) بأنها "ظاهرة نفسية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدراً للتوتر والقلق والمرض النفسي" (عن العمري، 2012، ص 11).

عرف (Dorine , & all ,2010) الضَّغَط النفسي لدى التلاميذ هي استجابة عدم تكيف والتي تؤثر على صحة التلميذ.

ويرى كل من الغرير وأبي أسعد (2009) أن "على طالب المدرسة في مختلف المراحل الدراسية ضغطاً شديداً في حالة عدم استجابة اللوائح المدرسية أو المعهد أو الكلية، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة " (الغرير وأبو أسعد، 2009، ص 31).

يرى (Ang & Huan,2006) أنَّ الضَّغَط المدرسي هو "حالة من الضَّغَط المزمن الموجود عند التلاميذ الذين حددوا أهدافاً لا يمكن تحقيقها أو أن لديهم توقعات بأن قدراتهم وإمكانياتهم لا تمكن من تحقيق هذا الهدف" (in Meylan & all ,2015,p139).

عرف كل من (زكي، 1985) و (أحمد، 2002) الضَّغَط النفسية المدرسية أنها "مجموعة الصعوبات التي يواجهها التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف المدرسية المختلفة كما تظهر في علاقاته بالمدرس، زملاء الدراسة، المناهج الدراسية والامتحانات، المدرسة بصفة عامة والتي يشعر بشدتها وصعوبتها وتؤثر عليه وتسبب له شعوراً بالضغوط".

ويذكر الحداد (2003) أن الشعور بالضغوط النفسية لدى التلميذ لا ينتج عن التعرض لتجربة أو موقف ما، لكن تفكير التلميذ بطريقة سلبية تجاه أحد هذه المواقف هو الذي قد يضعه تحت وطأة الشعور بالضغوط النفسية، كما أنه هو الذي يحدد حجم ذلك الشعور (الحداد، 2003، ص 11).

ومما تقدم عرضه يعرف البحث الحالي الضَّغَط النفسية المدرسية مفاهيمياً بأنها حالة نفسية تؤدي إلى الشعور بالضيق والتوتر وعدم الارتياح، والصعوبات التي يواجهها التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا ويدركها في المواقف المدرسية، والتي تشمل ستة أبعاد هي: ضغوط الانفعالات والمشاعر، والتفكير في المستقبل والبيئة المدرسية، البرامج الدراسية، العلاقات الاجتماعية المدرسية، و البيئة الأسرية.

2- مصادر الضَّغَط النفسية المدرسية:

1.2. من المشكلات النفسية للتلاميذ إلى الضَّغَط النفسية:

يمكن تسجيل العديد من المشكلات التي يعاني منها الأشخاص في دورة الحياة و في مختلف الأعمار،

حيث هناك زيادة كبيرة لكثير من التوترات والضغوط التي يتعرضون لها وخاصة تلك المتعلقة بالوضع الاقتصادي، والخلافات الأسرية، والمشكلات المدرسية والمتمثلة في صعوبات التعلم والخوف من الامتحانات والخوف من الفشل فيها والعقاب المدرسي وغيرها، ومن هنا تكمن أهمية موضوع الضغوط، وخاصة مع التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، والذين يمرون بمرحلة عمرية حرجة وملينة بالتغيرات الكثيرة والعميقة، النفسية والجسمية والعاطفية، ومعاناتهم من مشكلات جمة، هذه المشكلات التي يمكن أن تسبب لهم ضغوطا يصعب عليهم تجاوزها، وإحداث التوافق والتوازن النفسي المناسب.

و على هذا يرى (Cold & Roth,1994) "أن الإنسان قد يواجه مشكلات معينة نتيجة للتعرض لهذه المشكلات فترة طويلة من الزمن فإنه يشعر بالضغط فهو لا يتلقى في هذه الفترة الدعم اللازم من المقربين، ويشعر بأنه متورط ولا حل أمامه للتخلص من هذا الوضع عندها يحدث الضغط النفسي كنتيجة أخيرة" (عن ألبير قدار، 2011، ص29)، وفيما يأتي بعض هذه المشكلات:

قام محمد صالح برقاي (1971) بدراسة الهدف منها التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة المدارس الثانوية في الأردن وقد توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

1- المشكلات المدرسية التي تحتل المرتبة الأولى من بين جميع المشكلات مع الضغوط الموجودة عند الطلبة؛

2-إن نسبة الطالبات في المشكلات الاجتماعية والضغوط الأخرى تفوق نسبة الطلاب خاصة فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية، وأن النسبة في كلا الحالتين مرتفعة؛

3-وجود ضغوط و مشكلات نفسية وأسرية وصحية تختلف بين الطلبة والطالبات من وقت لآخر (عن كريم، 2014، ص 84)

وفي نفخس السياق أشار الشوريجي (2003، ص ص 106-108) أن من بين المشكلات المدرسية التي يعاني منها التلميذ بالمدرسة والتي تصبح عوامل ضاغطة مايلي:

• الأساليب المدرسية الاستبدادية وغير التربوية والتي تفتقر للأنشطة الاجتماعية والرياضية والإمكانيات المتعددة التي تشبع احتياجات التلاميذ الثقافية والعلمية؛

• عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من طرف الأساتذة ؛

• طرق التدريس ونظم الامتحانات والمناهج الدراسية التي يجب أن تكون متطورة ومتماشية مع الأساليب

التربوية الحديثة، والتي يجب أن تقوم على مراعاة قدرات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم ؛

• عدم تكافؤ توزيع التلاميذ في الفوج الواحد، فالتلاميذ سريعو التعلم لا يجدون ما يشد أذهانهم، و

بطنوا التعلم يحسون بمشاعر النقص فيزدادون تخلفاً؛

• إزدحام الفصول بالتلاميذ أكثر من العدد المسموح به في القسم الواحد، وهذا ما يولد الضوضاء والشجار والعدوان بين التلاميذ، مما يدفع التلاميذ إلى طلب الدروس الخصوصية؛

• الغيرة من التفرقة في المعاملة بين التلاميذ يؤدي إلى إحساس الأطفال بالظلم وعدم العدل؛

• النقص في شخصية المدرس وعجزه عن منح مهنته حقها من العناية والرعاية، وجهله بأصول التربية السليمة، وقلة موارده العلمية، وعدم ملائمة طريقته في التدريس للتلاميذ، واستخدامه الضرب والقسوة كوسيلة لعقاب التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى إثارة الخوف والاضطراب في نفوس الأطفال وكرهيتهم للمدرس وهروبهم منها وظهور الاضطرابات النفسية بصورة متعددة كالخوف والقلق النفسي؛

• توزيع المواد بالجدول المدرسي غير متوازنة، حيث يتم تكديس المواد العلمية والأدبية معا وعدم تخللها بفترات راحة بأنشطة كالترفيه الموسيقية والبدنية .

وقد أجرى منذر الضامن (1984) دراسة تناولت المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن، ومن بين ما قد توصل إليه:

• إضافة إلى المشكلات التي ترجع إلى الأسرة، هناك أسباب تتعلق بالصف المدرسي، مثل سوء الإدارة المدرسية، وعدم تفهم المعلمين لمرحلة المراهقة، وجو الامتحانات وما يسببه من قلق لدى الطلاب.

• الرفاق الذين يتعامل معهم المراهق لهم تأثير كبير على السلوك (عن كريم، 2014، ص 86)

ومن خلال ما تمّ استعراضه يمكن تحديد بعض المشكلات كمصادر للضغوط النفسية والتي سيأتي التفسير لها لاحقاً، ومن هذه المشكلات النظام المدرسي، المناهج والبرامج و توزيع المواد على مدار الأسبوع، إهمال الأنشطة الترفيهية، إهمال ميولات وقدرات التلاميذ، عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، الاكتظاظ داخل الأقسام، معاملة الأساتذة لتلامذتهم، وطرق التدريس التي يتبعونها، وعدم تفهم مرحلة المراهقة، الرفاق وما يسببونه من ضيق وتوتر .

2.2. مصادر الضغوط النفسية المدرسية حسب بعض الباحثين:

من خلال استعراضنا لأهم المشكلات المسببة للضغوط النفسية المدرسية، أصبح بإمكاننا استعراض مصادر الضغوط النفسية المدرسية حيث:

حدد (Esparbès-Pitre & al, 2015) مصادر الضغوط النفسية المدرسية في ثلاثة جوانب هي:

أ- المناخ المدرسي :

يعد المناخ المدرسي مصدراً وعاملاً ضاغطاً له تأثيره السلبي أو الإيجابي في عائد ومردود المؤسسات

التعليمية من جهة، وفي التحصيل الدراسي للتلميذ ونموه الجسمي والنفسي من جهة أخرى. وأن تأثيره السيء الحتمي في سلوك التلاميذ يتمثل في شعورهم بعد الأمن النفسي والجسدي الذي يرتبط بالتهديد أو الاعتداء أو التحرش، كما يظهر ذلك التأثير في صحة المتعلمين من خلال أعراض مثل (الصداع، والتعب، وآلام البطن وبعض الأمراض المزمنة) والتي قد تكون سبباً في الغياب عن المدرسة. ومن التأثيرات السيئة أيضاً ظهور بعض صعوبات التعلم التي تجعل التلميذ يشعر بالخوف المدرسي الشديد (الفوبيا) وتلازمه من جراء الاعتداء أو الإزعاج من قبل الزملاء.

ب - الجماعة التربوية :

إن أعضاء الهيئة البيداغوجية (المعلم، المدير)، الزملاء والشركاء والموظفين (عمال المدرسة، الأولياء، المساعدون التربويون، المراقب العام، الناظر) يعدون مصدراً هاماً للضغوط النفسية المدرسية. فالزملاء في المدرسة يلعبون دوراً بارزاً للدعم الاجتماعي والعاطفي، من خلال الاستماع والمرافقة الدائمة طيلة اليوم الدراسي، والمساعدة في الأعمال والواجبات المدرسية المطلوبة إنجازها، وكذا المساعدة في الدمج الجيد في البيئة المدرسية، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون الزملاء مصدراً للإزعاج والعنف والرفض لدى التلميذ.

إن مدير الثانوية ومساعديه كمدير الدراسات والمراقب العام وأعوانه عند أدائهم لمهامهم، فهم صارمون وملتمزمون على تطبيق النظام لضمان السير الحسن للمؤسسة، ورفع الصوت على التلاميذ، والكلام الكثير يعتبره بعض التلاميذ أمراً مزعجاً، وتذكيرهم الدائم بمصيرية امتحان شهادة البكالوريا، أسئلتهم الكثيرة، المراقبة المكثفة عند الدخول وأثناء فترة الراحة بالساحة، وفي الأقسام، مصدراً آخر للضغط والتوتر والضغوط، فيشعرون وكأنهم في سجن.

وتأخر التلميذ على الدوام يقابل بغلق الأبواب، ويلزم التلميذ بإحضار وليه، فالأب في العمل والأم ماكثة بالبيت بحكم التقاليد والأعراف في بعض المناطق، أو في العمل، فمن جانب حفظ النظام هذا جيد، ولكن في نفس الوقت فالتلميذ سيبقى طيلة اليوم الدراسي خارج المؤسسة فلربما يلتقي برفاق السوء والنتيجة معروفة، هذا التصرف يسبب للتلميذ مشكلات عديدة فيصبح كارها للمدرسة، ومن ثم الهرب منها بالغيابات المتكررة، على الإدارة معالجة مشكلات عدم التقيد بالنظام بالحكمة ولا يطبق نفس الإجراءات على الجميع.

حتى المعلم أثناء أدائه للدوام البيداغوجي بالقسم، فهو يسعى جاهداً إلى إدماج البيداغوجي للطفل داخل القسم وتوفير كل الشروط الضرورية للدراسة، ولكن هؤلاء المعلمين ربما يكونون عاملاً مولداً للضغط، من خلال التقويم بالامتحانات الفصلية والفروض الشهرية، بعض التلاميذ تراهم يخافون من المعلمين، فهم بذلك

يعانون من انهيار نفسي، هذا لوجود إذلال، أو اللوم الزائد على سلوكياتهم، وتفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر، إن ضغط المعلم الممارس على التلميذ ربما يكون مؤشرا على الضغط المدرسي.

ج- النظام المدرسي السائد:

إن قسوة النظام المدرسي وتشدد إدارة المدرسة وصعوبة التعامل معها ورفضها أو تقصيرها في السماح بممارسة الأنشطة، ومجاملة بعض الطلاب، وتقصيرها في تطبيق إجراءات قواعد السلوك، والمواظبة ومعاينة المخالفين، والتهاون في ضبط سير العملية التعليمية، تشعر التلاميذ بالضيق والتوتر والقلق، زيادة على الشروط البيئية والمادية كالفوضى، الحرارة و البرودة، نقص الفضاء المكاني بالقسم، والمراحيض وساحة المدرسة، قاعة الأكل هي أماكن تؤدي دورها التربوي الهام جدا، ولكن في نفس الوقت ربما تسبب اعتداءات أو إكساب سلوكيات غير مرغوب فيها كالتدخين والمخدرات، وهذا باحتكاك التلاميذ بعضهم البعض، قد تكون مصدرا آخر للضغط والتوتر والضيق.

الأنشطة المتعاقبة في حجرة الدرس، وتنظيمها والتخطيط لها، حتمية النهوض إلى السبورة، أعمال كثيرة، وكذا الواجبات المنزلية والفروض الفجائية المحروسة، الامتحانات، أسلوب التنقيط وغيرها تعتبر مصادر للضغط لبعض التلاميذ المراهقين.

إضافة إلى تفكير التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا في المستقبل، المستقبل المهني أو الدراسة بالجامعة، واختيار التخصص المناسب، حيث يجب على التلميذ الحصول على معدل جيد الذي يمكنه من اجتياز التخصص الذي يريده، وهذا خاص ببعض التلاميذ، لأن البعض الآخر يرى أن الأهم هو الحصول على شهادة البكالوريا وفقط، هذه مؤشرات أخرى للضغط.

وأشار (Fimian,1986) الوارد في (العمرى 2012، ص 14) إلى أن هناك مصادر أساسية للضغوط النفسية في الوسط المدرسي والتي تتمثل في:

● الانزعاج حيث عدم تقبل التلميذ لزملائه، وصعوبة قدرته على تكوين أصدقاء وصعوبة قدرته على التعلم، وانخفاض معدل تحصيله الدراسي، وعدم استغلال وقت فراغه؛

● المشكلات الدراسية والاجتماعية وتتضمن المشكلات التي يشملها مصدرا لانزعاج سالف الذكر؛

العلاقات السيئة وتتمثل في صعوبة التعامل مع المعلم والنظام الثابت (الروتين) داخل الفصل الدراسي، ومشاعر الوحدة النفسية.

كما توصلت دراسة (العمرى، 2012) والذي يرى أن الضغوط النفسية المدرسية تتمثل في الجوانب والأبعاد التالية:

أ - ضغوط البيئة المدرسية:

يقصد بها مدى إحساس الطالب بالضيق من قلة توافر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي و زيادة أعداد الطلاب مع ضيق الفصول، وضعف التهوية و الإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، و قلة المعامل و الوسائل التعليمية .

ب - ضغوط العلاقات الاجتماعية:

تعني شعور الطالب بعدم الارتياح نتيجة الإحباطات التي يسببها المعلم، وكذلك مدى إدراك الطالب لتأثير الرفاق السلبي المتمثل في إزعاجهم المستمر له، والتأثير السلبي على استذكاره، والسخرية منه عند قيامه بأداء عمل جيد، ومضايقتهم له في الفصل أو المدرسة من خلال التشاجر والشغب وعدم مراعاة الآداب العامة و القواعد المدرسية .

ج - ضغوط المناهج الدراسية

تعني مدى إحساس الطالب بالمعاناة و الضيق في استخدام الكتاب المدرسي، لضعف عرض مادته أثناء الاستذكار، والشعور بجمود المناهج وانفصالها عن الواقع وضعف الاستفادة الشخصية منها، وقلة الأنشطة المصاحبة لها، والشعور بأنها طويلة ومملة مع فقدان الجدوى منها واعتمادها الكلي على الحفظ.

د - ضغوط الواجبات اليومية و الأنشطة المصاحبة

تعكس مدى الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لماورد في المنهج والكتاب، والشعور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان .

هـ - ضغوط الاختبارات:

يقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب لماتسببه الاختبارات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرغبة، حيث يتوقف المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة، وتركيزا لاختبارات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها. وتوصل دراسة إلى حصر المواقف الضاغطة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي على النحو التالي:

- 1- سلوك المعلم وتنص رفاته مع تلاميذه؛ 2- سلوك التلاميذ مع بعضهم البعض داخل الفصل الدراسي؛
- 3- دراسة بعض المقررات الدراسية؛ 4- المناخ المدرسي وما يسوده من علاقات؛ 5- المشكلات الشخصية للتلميذ؛ 6- المناخ الأسري وما يسوده من علاقات ومسؤوليات (عن عطية 2010، ص 30).

ونقلًا عن العمري (2012، ص 14) توصلت دراسة (Miller & Johnson, 1978) إلى أربعة مصادر لضغوط التلاميذ وهي: تفاعل المدرس والضغوط الأكاديمي وتفاعل الأقران ومفهوم الذات الأكاديمي وثلاثة مصادر

لضغط الدراسة وهي انفعالي وسلوكي وفيزيولوجي. فالتلاميذ الذين يواجهون مشكلات أو عدم تفاعل مع المعلمين يظهرون مشكلات أكاديمية وتضطرب وظائفهم المعرفية. والذين تتدهور تفاعلاتهم مع أقرانهم يتسمون بمفهوم ذات أكاديمي منخفض ويظهرون أيضاً مظاهر انفعالية وسلوكية مثل عدم الرغبة في التعامل مع أقرانهم والميل إلى العزلة والسلبية في المواقف المدرسية والرغبة الداخلية في الغياب عن المدرسة.

3.2. مصادر الضغوط النفسية لدى المتعلم:

ومما سبق فإن الطالب يحدد مصادر للضغوط النفسية لدى التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا ومن بيانات متنوعة، وتتمثل في ستة أبعاد، موزعة على جانبين أساسيين وهما:

المصادر الداخلية والتي تضم بعدين وهما:

أ- ضغوط الانفعالات والمشاعر

هي ردود فعل تلميذ السنة الثالثة ثانوي المقبل على امتحان شهادة البكالوريا واستجابته على مستوى مشاعره وانفعالاته السلبية من قلق واحباط عند عدم قدرته من تحقيق أهدافه، وافتقاده للتركيز و أرق وتعب وضيق في أثناء تفكيره بالبكالوريا أو الأشياء التي تذكره بذلك.

ب- ضغوط التفكير في المستقبل

تحقيق أمنية المستقبل والتي تجعل التلميذ يسعى إلى تحقيق النجاح في شهادة البكالوريا، حيث يعيش التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا حالة اضطراب وقلق بمجرد التفكير بعدم النجاح أو الخوف من الفشل، والرغبة في الحصول على معدلات جيدة لإمكانية اختيار التخصص المناسب، فترى هذا التلميذ وأولياءه يخصصون له دروسا خصوصية، مع السهر إلى وقت متأخر في المراجعة، فلو أدرك هذا التلميذ أن هناك فرص أخرى في السنوات القادمة لنقص هذا الضغط.

المصادر الخارجية والتي تضم أربعة أبعاد وهي:

أ- ضغوط البيئة المدرسية:

"المدرسة هي تلك البيئة الصناعية التي خلقها التطور الاجتماعي، لكي يمرّ فيها الطفل بحيث يصبح بعد ذلك معدا إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية"(القوصي، 1948، ص 206) ولهذا فالبيئة المدرسية يمكن اعتبارها مصدرا رئيسا للضغوط النفسية عند التلاميذ، فعدم توفير الإمكانيات المادية كالوسائل التعليمية، والطاولات، والكراسي، والمرافق المختلفة، وحتى الاكتظاظ داخل حجرة الدراسة، كلها قد تسبب الإحساس بالضيق وعدم الراحة.

ب- ضغوط البرامج الدراسية

من مصادر الضغوط لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية (المراهقة) وخاصة المقبلين على امتحان البكالوريا، المناهج المدرسية وكذا المقررات الدراسية والتي لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا اهتمامات وميولات هؤلاء التلاميذ، ويرى (القوسي) على وجوب ارتباط العمل المدرسي بإشباع حاجات وميول التلاميذ النفسية، وتحقيق الأمن الاجتماعي في المستقبل " (القوسي، 1948، ص112)، فعدم إشباع الأعمال المدرسية المنصوص عليها في مناهج التعليم حاجات التلميذ النفسية، وعدم تحقيقها للأمن الاجتماعي مستقبلا، قد يكون عاملا مهما في تحديد الاتجاه العقلي للتلميذ، وانطلاقا من هذا يمكن تفسير ذلك في أن بعض التلاميذ يرون أن لا جدوى من الدراسة رغم ذكائهم وتحصيلهم الدراسي من قبل (والذين درسوا ماذا فعلوا) فيتشتت انتباههم ويظهر عليهم الكسل والخمول وسهولة انزلاقهم إلى مرافقة رفقاء السوء، وكثرة التغيبات والهروب من المدرسة. فما جدوى مما يدرسه التلميذ بالمدرسة إذا كان غير متوافق مع ميولات التلاميذ واتجاهاتهم وعواطفهم، على القائمين في بناء المناهج أن ينتبهوا إلى التركيز عند بناء هذه المناهج إلى ميولات واتجاهات التلاميذ وكذلك خصوصيات المراحل العمرية للتلميذ، والتركيز على التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات والقائم على أساس تعليم التفكير وليس حشو المعارف والذي يجعل التلميذ في حالة ملل وكره للمادة الدراسية ومنه للأستاذ وحتى المدرسة، وهذا قد يسبب ضغطا على المتعلم، وحتى في قضية التكوين فضرورة تكوين المعلم على المناهج الجديدة وخصوصا ونحن مع الجيل الثاني للتدريس بالكفاءات، والذي يركز على ضرورة ربط ما يقدم بالمدرسة بالحياة الاجتماعية التي خارج المدرسة.

وعلى المناهج أن تشعر التلميذ بالنجاح وهو يقوم بالأعمال في المدرسة، يقول ثورندايك أن "النجاح في تأدية عمل من الأعمال يجعل المتعلم يشعر بالراحة والطمأنينة، والارتياح، بينما الفشل يشعر الفرد بالضيق من تأدية العمل (عن فهم، 2007، ص 129).

ج- ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية

شعور التلميذ بعدم الارتياح نتيجة الاحباطات والصراعات التي يلاقيها في الوسط المدرسي، من علاقات بين التلاميذ بعضهم البعض وبين التلاميذ والمعلمين والإدارة والعاملين بالمؤسسة، وبالنظام المدرسي السائد وصرامته، والتي لها تأثير مباشر على العملية التربوية، فالمعلم بمثابة الأب، الأخ الصديق المربي، الخبير الموجه . . . الخ، يجب أن يعمل جاهدا على ضمان الرعاية الصحية، والتوافق النفسي والاجتماعي لتلاميذته، ولا يجب أن يكون فارضا للسلطة على التلاميذ وهذا باستعمال القوة في ضبط السلوكيات الصادرة من طرف تلاميذته من عقاب جسدي أو معنوي، الانتقادات المتكررة، التهكم التوبيخ، التلفظ بألفاظ نابية،

إبراز الأخطاء أو إرهاق التلاميذ بالأعمال المدرسية، وحتى الشدة في وضع النظام، كلها تؤدي إلى كراهية التلميذ لمعلمه وللدراسة، وتتولد لديه ضغوط يصعب تجاوزها وقد تصل إلى الفشل الدراسي، وحتى إدارة المدرسة من مديرتها إلى مشرفيها التربويين لهم الدور البارز في توفير علاقات جيدة بين التلاميذ، بعدم استعمال العنف عند الاخلال بالنظام أو التأخر على الدوام، أو لأي مشكل يحدث بالمدرسة، وعليهم اتباع أسلوب تعامل مبني على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

د- ضغوط البيئة الأسرية

شعور التلميذ بالضيق والقلق وعدم الارتياح لتوقعات ورغبات الوالدين فيما يخص إباحهما على نجاح أبنائهم في شهادة البكالوريا وهذا بالاعتناء الكلي بمتطلباتهم و تحسيس أبنائهم بضرورة الحصول عليها مهما كان التقدير، الضغوط الأسرية والتي يمكن التطرق فيها إلى العلاقة الوالدية وطريقة تعاملهم مع أبنائهم، فإذا كانت معاملة تقبل وتشجع على الحوار والمناقشة وقضاء بعض الوقت مع الأبناء وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم و أفكارهم، ومنحهم الدفء والمدح والتقدير هذا يؤثر إيجابا على صحتهم النفسية ومنه لا ضغوط، أما إذا كان هناك العكس وكانت المعاملة تتسم بالقسوة والحرمان، فهذا يولد الشعور بالإحباط والحرمان وإلى صراعات داخلية ومنه إلى ضغوط نفسية.

وأيضا طموحات وتوقعات الآباء الزائدة والتي ليس بمقدور الأبناء تحقيقها، فإذا كان أبواه باستمرار يركزان في حديثهما على أهمية الامتحان الذي هم مقبلون عليه، وأن الدراسة أمر ضروري بالنسبة لهم، ويرغمان الأبناء على المراجعة فيفرضان عليهم القيام بالواجبات المنزلية دون راحة، و يكلفان نفسيهما ما لا يطيقان كتسجيلهم أبنائهما لمزاولة دروس خصوصية، وتخصيص لهم رعاية زائدة، وتراهما يتدخلان في بعض أمور حياتهم فيحددان لهم مرافقيهم قصد تجنبهم من المخاطر المختلفة للأقران والمتمثلة بالاعتداءات والمخدرات و . . . فرغبة الوالدين في نجاح أبنائهما تطلق ضغطا مرتقعا لدى أبنائهم المقبلين على امتحان البكالوريا، وهذا ما يحدث ضغطا لدى هؤلاء التلاميذ، وقد أشارت دراسات إلى وجود صلة بين ضغط الوالدين والضغوط المدرسي.

3- تأثيرات الضغوط النفسية المدرسية:

الأحداث السلبية أو الإيجابية التي يواجهها التلاميذ المراهقون المقبلون على امتحان البكالوريا يمكن أن تكون ضاغطة لأنها تمثل تغيرات تفرض عليهم التكيف معها، فتأثير الضغوط النفسية والانفعالية والمعرفية والجسدية تكتسي أهمية بالغة لدى هؤلاء التلاميذ فالعديد من الدراسات بينت أن الضغوط المفرط في مرحلة المراهقة يمكن أن يكون له أثر ضار على الصحة الجسمية والعقلية في حياتهم المستقبلية، في الواقع يواجه

المراهقون الكثير من الضغوط في هذه المرحلة العمرية أكثر من أي مرحلة عمرية أخرى، فهم يواجهون ضغطاً أكبر اتجاه محيطهم وكذا توقعات الأداء الجيد من طرفهم، فهم في كفاح مستمر من أجل الارتقاء إلى مستوى توقعات الآخرين ومن أجل التفوق، هذا ما يمكن أن يستنزف طاقاتهم ويؤدي إلى ضغط مفرط، و يترتب عليه العديد من الأعراض والتأثيرات السلبية، وخاصة عند استمرارها مع قلة الخبرة لمواجهة. ومن هذه التأثيرات كما ورد في (عبيد، 2008) (غانم، 2009)، و (Marc, 2013)، و (Olive , L. 2011):

1.3. تأثيرات الضغوط الانفعالية والنفسية:

حيث يمكن أن نسجل لدى التلميذ انخفاض في تقدير الذات، والثقة بالنفس، والدافعية للإنجاز، ويكون عرضة للقلق و الخوف، الحزن، والآسى، وعدم الاتزان الانفعالي، الأرق، اضطراب النوم، عدم الاستقرار الحركي، الشعور بالدوخة، الشعور بعدم التركيز، شعور بفقدان الأمل، سرعة الاستئثار والغضب وحتى لأزمات نفسية والكآبة والحزن، التعب المزمن، الإرهاق لأقل مجهود يقوم به.

2.3. تأثير الضغوط على السلوك العام:

مظاهر الضغوط يمكن أن تسبب للتلميذ الخضوع إلى اضطرابات في النطق، انخفاض في الحماس، كثرة التغيرات عن الدراسة، تغير في السلوك الغذائي، سلوكيات العنف و الشدة، وجود في بعض الأحيان سلوكيات غريبة، التعرض لتناول المخدرات، (القهوة، الكحول، التبغ)، اللجوء الى استخدام الأدوية المهدئة، انخفاض في الطاقة، اللامبالاة في مواجهة المهمات، وضع حدود مع الزملاء الغضب، وصعوبات مع العائلة والأصدقاء، ماطلة، انعزال، انعدام الصبر، ميل إلى الجدل، تجنب المسؤولية وأثارها، عناية سيئة بالصحة، تغير أو عدم انتظام في الشهية مع الميل إلى فقدان الشهية.

3.3. تأثير المعرفي للضغوط:

على المستوى المعرفي الضغوط يؤدي إلى انخفاض في الانتباه و التركيز، وفي الذاكرة، التشتت (الاختلاط في التفكير)، تدهور في المهارات التنظيمية والتخطيطية، ارتفاع في معدل الأخطاء عند معالجة المشكلات المعرفية، فقدان الدافعية، انخفاض في كل الوظائف المعرفية العليا، اضطرابات في الذاكرة والانتباه، وفي حل المشكلات.

4.3. تأثير الجسدي للضغوط:

ومن أهمها: اضطرابات الدورة الدموية وارتفاع ضغط الدم، آلام في الظهر وتوتر في العضلات؛ آلام العضلات والمفاصل، أمراض الجهاز الهضمي، كز الأسنان، و شد الفكين، برودة او تعرق في اليدين، الصداع، الشعور بآلام لا نهاية لها وفي أماكن مختلفة من الجسم، غزارة العرق، الاصابة بنزلات البرد

حيث تكون مقاومة الجسم للأمراض تكاد أن تكون معدومة.

5.3. تأثيرات على المستوى العمل و المدرسة:

الدخول في مشاكل مع الزملاء في المدرسة، نقص في الإنتاج، زيادة التغيب بسبب الأمراض التي تسببها الضغوط، انخفاض الجودة في العمل، زيادة عدم الرضا لدى التلاميذ، أداء سيء في العمل. رغم ذلك فإن الضغوط ليست كلها سيئة، فهناك ما هو إيجابي منها أنها تكسب الفرد العديد من صور الخبرة والمهارة في طريقة التعامل ومواجهة الضغوط .

4- أساليب التخفيف من الضغوط النفسية

أجريت العديد من الدراسات والتي تناولت برامج للتخفيف من الضغوط النفسية المدرسية على مستوى المدارس الثانوية ومن بين هذه الدراسات:

دراسة (الطملاوي، 2011) والذي تناول فاعلية برنامج إرشادي من منظور العمل مع الجماعات في تخفيف الضغوط المدرسية، وقد ساهم البرنامج في تخفيض من مستوى الضغوط التي يتعرض لها التلميذات في كل من:

-بعد الضغوط المرتبطة بالعلاقة مع الزملاء حيث تمكنت الباحثة من إتاحة الفرصة للتلميذات لتعبير عن مشاعرهن بحرية وطلاقة، وتبصيرهن بمشكلاتهن وأسبابها والمشاركة في ممارسة البرامج والأنشطة المحببة والمرغوبة لدى هؤلاء التلميذات؛

-بعد الضغوط الأسرية من خلال تعديل بعض الأفكار اللاعقلانية التي تسيطر على أفكار ومشاعر التلميذات للتعبير عن آرائهن إزاء احتياجاتهن ومتطلباتهن وتدريبهن على أساليب ونماذج للاتصال السليم وتحسين العلاقات الأسرية وتعديل بعض أساليب المعاملة للوالدين والأبناء، وإتاحة الفرصة للتلميذات للحوار والمناقشة لبعض المشكلات التي تواجههن أثناء اليوم الدراسي ؛

-الضغوط المرتبطة بالمنهج الدراسية وهذا من خلال تزويد التلميذات بالمعلومات والمعارف المرتبطة بالضغوط ومصادرها وأسبابها ومناقشة بعض المعتقدات الخاطئة المرتبطة بصعوبة المنهج الدراسية وعدم الاعتماد والمخاطرة بالتركيز على بعض أجزاء من المقرر دون الأجزاء الأخرى، وتنظيم أوقات الاستذكار وكيفية توزيعه على المواد الدراسية؛

-الضغوط المتعلقة بالعلاقة مع المدرسين من خلال بناء جسر من العلاقات الاجتماعية بين التلميذات والمدرسين، وعدم اضطهاد البعض من هؤلاء التلميذات وتحسين أسلوب معاملتهن أمام زميلاتهن ومشاركتهن مع المدرسين في ممارسة البرامج والأنشطة الترفيهية.

كما توصلت دراسة (طوبال، 2017) في برنامجها القائم على الفنيات السلوكية المعرفية أن يحقق الهدف منه في خفض أعراض الضغوط النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمتمثل في: الحوار والمناقشة؛ المحاضر المختصرة؛ تدريبات على الاسترخاء؛ مهام الواجب المنزلي وإكماله؛ التخيل؛ صرف الانتباه، وهذا في جلسات زمن كل جلسة بين 45 دقيقة و 60 دقيقة.

ومنه فما يجب القيام به للمحافظة على النظام في البيت أو الصف، ولعدم فرض القيود أو الضغوط على الأطفال والمراهقين، على الأسرة والمدرسة بالآتي (بهادر، 1984، ص 234) :

- السماح للأطفال والمراهقين بالتعبير عن الرأي، والمبادرة الذاتية، وتمكينهم من الاختيار؛
 - تمكين كل طفل ومراهق من التعبير الواضح عن مشاعره وحاجاته كلما رغب في ذلك؛
 - إتاحة الفرص أمام الأطفال والمراهقين لإثبات ذواتهم، بأن يكون لكل منهم دور ومكان في الحياة؛
 - أن نتقبل جميع من نتعامل معهم من أطفال ومراهقين، بتقبل كل ما هو معقول ومناسب منهم؛
 - أن نعمل على المحافظة على كرامتنا وشخصيتنا واحترامنا أمام الجميع؛
 - أن نعمل على التمسك بجميع القواعد التي وضعناها للمحافظة على النظام؛
 - أن نعمل على كسب عواطف ومشاعر أطفالنا و مراهقيننا بالكلمة والعمل؛
 - أن نكون حازمين في اتخاذ القرارات اللازمة عند الضرورة؛
 - أن نمكن كل طفل أو مراهق من الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية.
- وعلينا ألا نقوم بمايلي:

- أن لا نهمل أي فرد، ولا نتجاهل مشاعره وظروفه، و لا نغض النظر عنه؛
- أن لا نعطي الفرد حرية الاختيار ثم نمنعه من ممارستها؛
- أن لا نطلب سلوكا، و نهمل في متابعتة؛
- أن لا نعلم مفهوم الحرية، ونسلبهم الحق في ممارستها؛
- أن لا نعلم تحمل المسؤولية ونمنعهم في المشاركة.

ومن الأساليب الروحية (الدينية) للتخفيف من الضغوط النفسية ذكر (الصغير، د ت) ب:

- تقوى الله تعالى والتقرب إليه بالعمل الصالح، لقوله تعالى: (وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا) (سورة الطلاق الآية 2) ، وقوله جل ثناؤه: (وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْرًا) (سورة الطلاق الآية 4).
- ذكر الله تعالى بالاعتقاد والقول والعمل سبب لتفريج الهموم واستقرار النفس وطمأنينتها، لقوله تعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) (سورة الرعد الآية 28).

- لزوم الاستغفار والدوام عليه، فإنه من أسباب السعادة والطمأنينة النفسية، كما أنه يفرج الكربات ويذهب الهموم والغموم، لقوله صلى الله عليه وسلم: "من لزم الاستغفار جعل الله له من كل همّ فرجاً ومن كل ضيق مخرجاً ورزقه من حيث لا يحتسب" حديث رواه أبو داود، وأحمد والحاكم.

- اللجوء إلى الله تعالى بالدعاء، لأنه يذهب الهموم ويفرج الكرب، وما دعاء موسى عليه السلام لله تعالى أن يشرح صدره وييسر أمره، ليذهب ما به من همّ وغم، أكبر دليل على ذلك.

ثالثاً- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية لدى المتعلمين:

1- الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

- دراسة النيل وآخرين (2020):

هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة ضغوط البيئة المدرسية بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية. أجريت الدراسة على عينة قوامها (400) طالب وطالبة بواقع (187) من الذكور و(213) من الإناث من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة القنوات الثانوية المشتركة. وقد تم استخدام مقياس ضغوط البيئة المدرسية ومقياس الصحة النفسية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين ضغوط البيئة المدرسية بأبعاده المختلفة وأبعاد مستوى الشعور بالصحة النفسية.

- دراسة أبو مصطفى (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة بدافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى بفلسطين. تكونت عينة الدراسة من (240) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى.

- دراسة الزهراني (2018)

هدفت إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية المدركة بدافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى عينة من طلاب جامعة جدة بالمملكة العربية السعودية. شملت العينة (150) طالباً وطالبة من طلاب جامعة جدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدركة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدركة والتوافق الأكاديمي بأبعادها المختلفة.

- دراسة بوراس وجراي (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا. طبق مقياس الضغوط النفسية المدرسية لبوفاتح محمد (2011) ومقياس الصحة النفسية للقرطبي والشخص (1992) على عينة قوامها (92) تلميذاً وتلميذة يتوزعون على ثانويتين بمدينة الأغواط. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ضعيفة دالة بين الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية.

- دراسة حمري وبوقصارة (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، وتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص)، وشملت عينة الدراسة (364) طالباً وطالبة من طلبة المدارس التحضيرية، اعتمد المنهج الوصفي، وعلى تطبيق مقياسين : مقياس الضغط النفسي المدرك لكوهن (Cohen, & al, 1993)، مقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) لـ (Vallerand, & al, 1992)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية، أي كلما ارتفع الضغط النفسي لدى الطلبة انخفضت درجة دافعيتهم الأكاديمية، وكلما انخفض الضغط النفسي لدى الطلبة ارتفعت درجة دافعيتهم الأكاديمية.

- دراسة شراب (2015):

هدفت الدراسة التعرف على أكثر مصادر الضغوط المدرسية شيوعاً وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام. تكونت العينة (285) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر مصادر الضغوط المدرسية شيوعاً ضغوط الامتحانات وضغوط المناهج. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الضغوط المدرسية وأبعادها المختلفة وبين مستوى التحصيل الدراسي.

- دراسة خنيش (2015):

هدف الدراسة لمعرفة العلاقة بين كل من الضغوط النفسية ودافعية للإنجاز وقلق الامتحان عند الطلبة وتوصلت إلى نتائج مفادها أنه كلما زادت الضغوط النفسية نقصت الدافعية وزاد قلق الامتحان، والعكس صحيح كلما قلت الضغوط النفسية زادت الدافعية ونقص قلق الامتحان.

- دراسة غسان ومشاعل (2014):

تناولت الدراسة الضغوط النفسية المدركة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي بكلية التربية بجامعة تشرين. شملت عينة الدراسة (268) طالباً وطالبة بواقع (100) من الذكور و(168) من الإناث. وبيّنت

نتائج الدراسة وجود ارتباط طردي و مرتفع بين الضغوط المدرسية والقلق لدى أفراد عينة البحث.

- دراسة (Lin & al,2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى انتشار الضغوط النفسية، العوامل المسببة واستراتيجيات التوافق لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية بولاية باليزيا. توصلت الدراسة إلى أن (47.6%) من التلاميذ يعانون من ضغط نفسي. وأن مصادر الضغوط النفسية كانت مرتبطة بالمشكلات الأكاديمية.

وقد شكل الخوف من عدم الحصول على مكان بالجامعة والامتحانات بنسبة (70%) من المستجيبين ثم تلتها العوامل الأخرى على التوالي: كثرة الدروس، الحصول على علامات سيئة، عدم وجود وقت للمراجعة، توقع مرتفع للذات، التأخر على الجدول الزمني للمراجعة، صعوبات في فهم المحتوى الذي تم تعلمه، استحالة الإجابة على أسئلة الأساتذة، بنية تعليمية تنافسية. أما استراتيجيات التوافق والطرائق الأكثر استعمالاً من الطلاب فهي: استعمال الدعم الفعال، التركيز على العواطف، ولوم الذات.

- دراسة عليوي(2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط لدى طلبة جامعة الجزائر وعلاقتها بدافعية الإنجاز. تكونت العين من (100) طالبا وطالبة منهم (37) طالبا و(63) طالبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين درجات كل من الضغوط النفسية بأبعادها و الدافعية للإنجاز (الزهراني، 2018، ص110).

- دراسة (Simuforosa,2013):

هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء المعلمين والتلاميذ حول مصادر الضغط النفسي وتأثير وكيفية إدارته. تم جمع المعلومات من خلال الاستبيانات والمقابلات، حيث شارك حوالي (300) فرد. وكشفت نتائج الدراسة أن المراهقة هي واحدة من أصعب المراحل العمرية. وأن التلاميذ المراهقين يعانون من الضغوط النفسية مختلفة ناتجة عن الإقران، العمل المدرسي، الأسرة وعوامل شخصية. وللضغوط تأثير نفسي وعاطفي وسلوكي وجسدي في المراهق. كما أن التلاميذ المراهقين يعانون من عدم توافق نموهم العقلي مع تغيراتهم الجسدية السريعة أو مع البيئة الاجتماعية، ولهذا فهم يعانون من مشكلات عدم القدرة على التكيف. وأظهرت النتائج أيضاً أن الضغوط النفسية يمكن أن تؤدي إلى الاكتئاب والقلق ومشكلات عاطفية اجتماعية.

- دراسة اللحياني (2012):

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين قلق المستقبل وكل من دافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى

عينة قوامها (400) طالبة من جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، حيث طبق عليهن مقاييس قلق المستقبل ودافعية الإنجاز والضغوط النفسية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الدرجات قلق المستقبل ودافعية الإنجاز. في حين توصلت إلى وجود علاقة بين قلق المستقبل والضغوط النفسية.

- دراسة لبوازدة (2011):

هدفت الدراسة التعرف على مدى شعور عينة من الطلبة بكلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، بالضغط النفسي وعلاقة ذلك بتوافقهم النفسي الاجتماعي وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي بعينة بلغت (331) طالبا وطالبة. وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير للضغط النفسي على التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة، مع تسجيل علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والتوافق.

- دراسة التومي (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين النشاط الرياضي والضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بشعبية الزاوية بليبيا. شملت العينة (322) من الذكور و(490) من الإناث. تم استخدام مقياس الضغوط النفسية المدرسية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين ممارسة النشاط الرياضي والضغوط النفسية المدرسية، وأن الذكور غير الممارسين للنشاط الرياضي أكثر ضغوطاً من الممارسين، في حين أن الإناث الممارسات للنشاط الرياضي أكثر ضغوطاً من غير الممارسات.

- دراسة بن الطاهر (2010):

تناولت الدراسة مصادر الضغوط الانفعالية والشخصية والصحية والأسرية والاقتصادية والأكاديمية والاجتماعية لدى طلبة الأقسام النهائية بجامعة الأغواط بالجزائر. شملت عينة الدراسة (110) طالباً وطالبة من جامعة الأغواط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل.

- دراسة السنباطي وآخرين (2010):

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين دافع الإنجاز وكل من قلق الاختبار والثقة بالنفس، ومعرفة مدى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في دافع الإنجاز وقلق الاختبار والثقة بالنفس، اشتملت عينة الدراسة على (600) طالب وطالبة من مدارس الثانوية العامة، توصلت الدراسة إلى :عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، أي أنه يمكن أن تكون العلاقة بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار علاقة سلبية، أي كلما زاد دافع الإنجاز قلّ قلق الاختبار، إلا أنه كلما ارتفعت دافعية الإنجاز ارتفع معها قلق الاختبار لدى الطلاب.

- دراسة الرفوع والحجيا (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في المجالات (المادية، الأكاديمية، الأسرية، النفسية). تكوّنت العينة من (250) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الطفيلة التقنية بالأردن، حيث وزع عليم استبيان تقويم درجة معاناة الطالب لمصادر الضغوط النفسية. وبيّنت النتائج أن عدم اشتراك الطلبة في تحديد موعد الاختبارات من أكثر الضغوط الأكاديمية والتفكير بالعمل بعد التخرج في المجال المادي، والحرمان من عطف الوالدين في المجال الأسري وفي المجال النفسي صعوبة التعبير عن المشاعر تجاه الآخرين (عن الزهراني، 2018، ص108).

- دراسة رزق (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من خلال سير المشكلات التي يعانون منها وفق عدة مجالات. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في الضغوط الدراسية. وزادت هذه المشكلات بجميع مجالاتها عند طلبة الثالث ثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي وبجنسيه ذكور وإناث، نتيجة لما يعانون من ضغوط دراسية، يشكلها قلق المستقبل، والرغبة بالنجاح والتحدي، ومدى انعكاس هذا البعد على أبعاد الشخصية لديهم كافة.

- دراسة بخيت (2007):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز وقلق المستقبل لدى الطلاب المتفوقين والعادين دراسياً. وقد تم استخدام مقاييس الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز وقلق المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل (عن اللحياني، 2012).

- دراسة محمد (2004):

تناولت الدراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. بلغ حجم العينة (476) طالباً وطالبة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا و(475) طالباً وطالبة من جامعة وادي النيل، ومن طلبة الصفين الأول والرابع فقط، ومن ثماني كليات علمية وإنسانية. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين نوع الضغوط والتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة وكان أكثر العوامل تأثيراً في التحصيل الأكاديمي هي العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية وإلى حد ما العوامل الأكاديمية والذاتية المرتبطة بمتغير الجنس، وبالتوافق والصحة النفسية.

- دراسة (Otrar & al,2003):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وقلق المستقبل والمشكلات الاقتصادية

لدى طلبة بعض كليات الجامعة، والتي تتراوح أعمارهم (17-26) سنة. وكشفت النتائج أن المشكلات الاقتصادية وقلق المستقبل تعد من أهم مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة الجامعيين (عن اللحاني، 2012).

- دراسة (Dumont & al,2003)

تناولت الدراسة العلاقة بين الضغوط الشخصية والنفسية ومصادرها والأداء المدرسي لدى طلاب مرحلة التعليم الثانوي. وبلغت لعينة (374) طالباً من الجنسين في المدارس الثانوية بكندا. وقد تم تطبيق مقاييس الضغوط النفسية، وفعالية الذات، وتقدير الذات، والعزلة وضعف النشاط، مع الاستعانة بدرجات اختبار الفصل الدراسي الأول. أظهرت نتائج الدراسة أن الامتحانات كانت أكثر مصادر الضغوط تهديداً، بالإضافة إلى سلبية العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من فعالية وتقدير الذات وتأثر الأداء المدرسي بهذه الضغوط بشكل دال (عن العمري، 2012، ص 56).

- دراسة محروس (2002):

سعت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى السواء النفسي، وشملت العينة (121) فرداً من الشباب، واستخدمت الباحث مقياس أحداث الحياة الضاغطة، ومقياس جودت الصحة النفسية، ومقياس عمليات تحمل الضغوط دراسة حالة، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج ومنها: وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والسواء النفسي (عن العمري، 2012 ، ص 60).

- دراسة أحمد (2002):

ومما هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الضغوط البيئية المدرسية كما يدركها تلاميذ المعاهد الابتدائية الأزهرية وتوافقهم النفسي ، وقد شملت عينة البحث (150) تلميذ وتلميذة، بتطبيق مقياس التوافق النفسي (إعداد عبد الفتاح سعد الدين 1993، مقياس ضغوط البيئة المدرسية إعداد الباحث، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (عبد العزيز الشخص، 1995)، ومن النتائج المتوصل إليها. وجود علاقة عكسية بين إدراك التلاميذ لضغوط البيئة المدرسية وبين درجة توافقهم النفسي.

- دراسة ابراهيم (2002):

حيث أجرى دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية والتوافق النفسي، وشملت عينة الدراسة (151) تلميذ وتلميذة بالمعاهد الابتدائية الأزهرية، واستخدم الباحث مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس التوافق النفسي، وتوصلت الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط المدرسية والتوافق النفسي (عن العمري، 2012 ، ص 60).

- دراسة الصباغ وعباس (2000):

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الإعدادية ومعرفة العلاقة بينها وبين مفهوم الذات. ومن بين النتائج التي أظهرها البحث أن الطلبة يعانون من الضغوط الآتية. الخوف من عدم الحصول على معدلات عالية ؛ شعور الطالب بالقلق كلما فكر بالمستقبل ؛ موقف المدرس السلبي عند تأجيل الامتحان ؛ عدم تقدير المدرس للظروف العائلية للطلاب (عن البيرقدار ، 2011، ص33).

- دراسة راغب (1998):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية بالإضافة إلى معرفة الفروق بين طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام في الشعور بالضغوط النفسية. تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس محافظة الإسماعلية بجمهورية مصر العربية. تم استخدام مقياس الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الثانوية واستبيان مستوى الطموح للراشدين. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- دراسة أبو سريع ومحمد (1993):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغط النفسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (226) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية والرابعة من كلية بنها بجمهورية مصر العربية. تم تطبيق مقاييس الضغط النفسي والتوافق النفسي. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين ارتفاع الضغط النفسي وسوء التوافق لدى أفراد العينة (عن منشار ، 1999).

- دراسة ياسين (1992):

أجريت الدراسة بهدف فحص الضغوط النفسية ومصادره لدى طلاب وطالبات الجامعة وأساتذتهم ومعرفة علاقة هذه الضغوط باتجاهات هؤلاء الطلاب وأساتذتهم نحو الجامعة وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة بالإضافة إلى (95) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في استخبار الضغوط من إعداد الباحث واستخبار الاتجاهات لطلاب الجامعة وأساتذتهم نحو الحياة الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مصادر مختلفة للضغوط النفسية تمثلت لدى الأستاذ في قلة الإمكانات وتعقيد الروتين، وغلاء الأسعار، بينما تمثلت لدى الطالب في الفشل، والامتحانات، والمذاكرة، والمناهج المملة (عن العمري، 2012، ص 53).

- دراسة شعيب (1990):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مصادر الضغوط النفسية، والفروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من الجنسين. تكوّنت العينة من (228) فرداً بواقع (108) من الذكور و(120) من الإناث. وأظهرت النتائج أن أهم مصادر الضغوط النفسية تمثلت في القلق، والخوف من المستقبل، وصعوبة أسئلة الامتحانات، والمذاكرة، والمناهج الدراسية المملة.

- دراسة أبوزيد (1985):

تناولت الدراسة مصادر الضغوط النفسية وأكثرها شدة كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية وأجريت على عينة من الأطفال الذكور والإناث عددهم (1448) تلميذاً وتلميذة واستخدمت الباحثة مقياس الضغوط النفسية المدرسية من إعدادها وأظهرت النتائج أن مصادر الضغوط المدرسية حسب شدتها رتبت كالآتي: المدرس، المدرسة، الزملاء، المناهج، وعلاقة موجبة بين المستوى الاجتماعي والضغوط النفسية المدرسية (عن العمري، 2012، ص 53).

2- الدراسات التي تناولت مستوى الضغوط النفسية لدى المتعلمين:

- دراسة الزهراني (2018):

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من الضغوط النفسية المدركة لدى طلاب الجامعة.

- دراسة حمري (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغط النفسي وتقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس التحضيرية للعلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير وطلبة المدرسة التحضيرية للعلوم والتقنيات بوهران، الجزائر. بلغت عينة الدراسة (417) طالباً وطالبة من المدارس التحضيرية. ومن نتائجها وجود مستوى متوسط للضغط النفسي لدى أفراد العينة.

- دراسة بوراس وجراي (2016):

توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة حيث بلغ (54.63%).

- دراسة صالح وشارف (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية التي تتعرض لها تلميذات مرحلة التعليم المتوسط واللواتي تراوحت أعمارهن ما بين (13-15) سنة والمتواجدات ببعض متوسطات ولاية وهران، الجزائر. وقد تم استخدام مقياس الضغوط النفسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود مستويات متباينة في الضغوط النفسية لدى أفراد العينة، كما أن الجانب الانفعالي والحياة المدرسية من أهم مصادر الضغوط النفسية.

- دراسة (Esparbes-Pitre & al,2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الضغوط المدرسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بغرض تطوير أساليب عمل التلاميذ وتمدرسهم. شملت عينة الدراسة (1130) تلميذاً وتلميذة، بواقع (704) من الإناث و(426) من الذكور موزعين على سنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة متوسط والسنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي. وقد تم استخدام استبيان الضغوط النفسي. وبيّنت النتائج أن تلميذ واحد من بين ثلاثة تلاميذ معرض للضغوط نفسي كبير في المتوسط والثانوي بـ (45%)، وهذا الضغوط في ارتفاع كلما انتقلنا من المتوسط إلى الثانوية.

- دراسة جيو سي (2014):

أجريت الدراسة لمعرفة الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري. بلغت عينة الدراسة (245) طالباً وطالبة بنسبة (5%) من مجتمع الدراسة البالغ عدده (4810) طالباً وطالبة من جامعة فلسطين التقنية خضوري. وقد تم استخدام مقياس الضغوط النفسية ومقياس استراتيجيات المواجهة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة مرتفع.

- دراسة سيد (2014) :

هدفت الدراسة معرفة تأثير كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان على كل من الدافعية للإنجاز و التحصيل في امتحان شهادة البكالوريا، تكونت عينة البحث من (448) تلميذاً وتلميذة موزعين على بعض ثانويات ولاية بومرداس، طبقت عليهم أدوات الدراسة التالية: مقياس الضغط النفسي، من إعداد الباحثة، مقياس قلق الامتحان، من إعداد حامد زهران، مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين Harmans، ترجم الى العربية من طرف فاروق عبد الفتاح موسى. وأظهرت النتائج أن (73.9%) و من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة.

- دراسة (Afflum & al,2014):

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين الضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. طبق استبيان الضغوط النفسية واختبار تحصيل الرياضيات على عينة الدراسة قوامها (120) تلميذ. توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يعانون من ضغوط بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد علاقة في مستوى إدراك الضغوط النفسية لدي التلاميذ وأدائهم الأكاديمي.

- دراسة القحطاني (2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية

بمحافظة الخبر، والتعرف على دلالة العلاقة بين الضغوط النفسية والتفاؤل والتشاؤم. تم استخدام مقياس الضغوط النفسية على عينة قوامها (502) طالباً. وأظهرت النتائج أن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من مستوى متوسط من الضغوط النفسية، وأن أكثر الأبعاد ضغطاً وبدرجة متوسطة نجد الضغوط النفسية المدرسية، الضغوط الانفعالية، ثم بدرجة ضعيفة: الضغوط النفسية الاجتماعية، الضغوط الأسرية، الضغوط المادية.

- دراسة الحمد (2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية إربد الجامعية. وقد تم استخدام مقياس الضغوط النفسية على عينة قوامها (381) طالبة. وكشفت نتائج الدراسة أن الطالبات يواجهن ضغوطاً نفسية بين المنخفضة والمرتفعة على مقياس الضغوط النفسية ككل.

- دراسة (Lin & al,2013):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى انتشار الضغوط النفسية، العوامل المسببة واستراتيجيات التوافق لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بملاكة بماليزيا. وتوصلت الدراسة إلى أن (47.6%) من التلاميذ يعانون من ضغط نفسي مرتفع.

- دراسة طاطور (2011):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والتكيف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدين الناصرة، تكونت عينة الدراسة من (352) طالبا وطالبة وطبق عليهم استبيانين يفيان بالغرض، وتوصلت نتائج الدراسة أن نسبة (83.2%) من أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الضغوط النفسية.

- دراسة القدومي و خليل (2011):

تناولت الدراسة الفروق في الضغط النفسي بأبعاده النفسي والاجتماعي والمادي لدى طلبة جامعة إربد الأهلية بالأردن. شملت عينة الدراسة (531) طالباً وطالبة بواقع (238) من الذكور و(293) من الإناث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مستوى إدراك طلبة جامعة إربد للضغوط النفسية كان متوسطاً.

- دراسة مجلي وبلان (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية بصعدة بجامعة عمران باليمن والمتكوّنة من (300) طالب وطالبة بواقع (220) من الذكور و(80) من الإناث. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للضغوط النفسية.

- دراسة الدخان والحجار (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الضغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين المكوّنة من (541) طالب وطالبة بواقع (183) من الذكور و(358) من الإناث من طلبة الجامعة. وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للضغوط النفسية بلغ (62.05%)

- دراسة اللببي وآخرين (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط النفسية الشائعة لدى طلبة الجامعة، حيث استخدم المنهج الوصفي. تكوّنت العينة من (141) طالباً وطالبة من الجنسين. وأظهرت النتائج أن أكثر أنواع الضغوط شيوعاً هي الضغوط الدراسية بنسبة (94%) وتليها الضغوط الانفعالية بـ (90%) ثم الضغوط الصحية بـ (88%) فالضغوط الشخصية بـ (75%) ثم الضغوط الاجتماعية بـ (47%) وأخيراً الضغوط الأسرية بـ (33%) (عن حمري، 2018، ص108).

- دراسة (Kosma & Kennedy, 2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية ومصادرها، تأثير الامتحانات ونتائجها وقلق المستقبل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود درجات مرتفعة للضغوط النفسية والامتحانات المدرسية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة (اللياني، 2012).

- دراسة منشار (1999):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة كل من دافعية الانجاز والتواد بمستوى الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة. تكوّنت العينة من (351) طالباً من الفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة بنها بجمهورية مصر العربية. وقد تم استخدام مقياس الضغط النفسي، اختبار الدافع للإنجاز واختبار دافعية التواد. التي توصلت إلى أن (52.8%) من طلاب الجامعة يعانون من ضغط نفسي متوسط.

- دراسة أبو سريع ومحمد (1993):

أظهرت الدراسة أن (69%) من أفراد العينة يعانون من ضغط نفسي منخفض.

3- الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين لدى المتعلمين:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الضغوط النفسية والتي يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الضغوط النفسية

بين الجنسين وهي:

- دراسة النيل وآخرين (2020):

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية بين الجنسين لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث هن أكثر عرضة للضغوط المدرسية والصحة النفسية من الذكور.

- دراسة أبي إسماعيل وحمودين (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. وتوصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين المتغيرين، وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في درجات الضغوط النفسية.

- دراسة بلقاسم و شتوان (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الضغوط النفسية بأسباب الغياب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي. شملت عينة الدراسة (120) تلميذاً وتلميذة من الشعب الدراسية العلمية والأدبية. وقد تم استخدام استبيان لقياس الضغوط النفسية واستبيان لأسباب الغياب المدرسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة (Esparbes-Pitre & al,2015):

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الإناث أكثر ضغطاً من الذكور في الوضعيات المدرسية باختلاف مستوياتهم.

- دراسة حمري وبوقصارة (2015):

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور من طلبة المدارس التحضيرية.

- دراسة (Zamirullah & al,2015):

تناولت هذه الدراسة الضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (64) طالباً وطالبة بواقع (42) من الذكور و(22) من الإناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي لصالح الذكور (عن حمري، 2017، ص61).

- دراسة غسان ومشاعل (2014):

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في الضغوط النفسية المدركة لصالح الذكور.

- دراسة جيو سي (2014)

أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة النادر هيثم وآخرين (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الضغط النفسي لدى عينة من طلبة مختلف المستويات والتخصصات الدراسية. شملت عينة الدراسة (198) طالباً وطالبة بواقع (111) من الذكور و(87) من الإناث طبق عليهم مقياس الضغط النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة البيرقدار (2011):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل بالعراق. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام مقاييس الضغوط النفسية والصلابة النفسية. شملت العينة (843) طالباً وطالبة والتي تمثل حوالي (18%) من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية والصلابة النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة المجلي وبلان (2011):

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الضغوط النفسية لصالح الذكور.

- دراسة الصيرفي (2011):

تناولت الدراسة الضغط النفسي لدى عينة من طلبة جامعة ذي قار بالعراق والمكونة من (200) طالب وطالبة بواقع (90) من الذكور و(110) من الإناث. وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الضغوط النفسية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- دراسة القدومي وخليل (2011) :

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة بن الطاهر (2010):

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مصادر الضغوط الانفعالية والشخصية والصحية بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة بوفاتح (2009):

هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبلغت عينة الدراسة (400) تلميذ وتلميذة موزعين على الشعب المختلفة، ببعض ثانويات ولاية الأغواط وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى الطموح الدراسي لصالح الإناث.

- دراسة سيد (2009):

تناولت الدراسة تأثير الضغط النفسي في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط النفسي والدافعية للإنجاز. بلغت العينة (180) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية بومرداس، الجزائر. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة رزق (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من خلال سير المشكلات التي يعانون منها وفق عدة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الضغوط الدراسية لدى الذكور والإناث.

- دراسة عربيات والخرابشة (2007):

تناولت الدراسة الفروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين في مدى تعرضهم للضغوط النفسية. شملت عينة الدراسة (256) طالباً وطالبةً بواقع (128) من الذكور و(128) من الإناث. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة الدخان والحجار (2006):

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الضغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة اللببي وآخرين (2006)

أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق في الضغوط النفسية لدى الذكور والإناث، حيث جاءت الضغوط النفسية لدى الذكور كالتالي: ضغوط دراسية ثم انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم اجتماعية ثم اقتصادية أما الإناث فجاءت انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم دراسية ثم الاجتماعية وأخيراً الأسرية.

- دراسة كروم (2005):

هدفت الدراسة إلى كشف طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا الفروق في المتغيرين بين الجنسين. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي واستخدام مقاييس الضغط النفسي والعنف المدرسي. شملت العينة (100) تلميذاً وتلميذة ببعض ثانويات ولاية الأغواط بالجزائر. وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة (Dumont & al,2003):

توصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالضغوط عن الذكور.

- دراسة أحمد، (2002):

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في إدراك الضغوط.

- دراسة إبراهيم (2002):

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً في إدراك الضغوط بين الجنسين.

- دراسة شعيب (1990) :

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الضغوط النفسية بين الجنسين.

- دراسة ياسين (1992):

أظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر إحساساً بالضغوط النفسية من الإناث.

- دراسة أبوزيد (1985):

أسفرت نتائج الدراسة فروقا دالة بين الجنسين في مصادر الضغوط.

المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الضغوط النفسية وهي:

- دراسة داودي (2017):

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية بالصلابة النفسية. حيث تكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الضغوط النفسية.

- دراسة بوراس وجرادي (2016):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية.

- دراسة براخلية (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة أكثر أساليب التعامل مع الضغوط النفسية شيوعاً لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية المسيلة، الجزائر، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في نفس المتغير. شملت عينة الدراسة (204) تلميذاً وتلميذةً بواقع (72) من الذكور و(132) من الإناث. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

- دراسة الصمادي (2015):

تناولت الدراسة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. شملت العينة (285) طالباً وطالبة من جامعة العلوم الإسلامية العالمية بواقع (142) من الذكور و(143) من الإناث.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية بين الجنسين.

- دراسة (Lin & al,2013):

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين وبين الشعب في الضغوط النفسية.

- دراسة زهراء (2013):

تناولت الدراسة الكشف عن الضغوط النفسية بين الذكور والإناث من طلبة جامعة المستنصرية. شملت العينة (120) طالباً وطالبة من جامعة المستنصرية بالعراق. وبيّنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الجنسين.

- دراسة لبوازة (2011):

توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الضغط النفسي بين الجنسين.

- دراسة عبيدي (2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط المدرسي وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. بولاية بجاية بالجزائر. تكوّنت العينة من (364) من المراهقين المتمدرسين بواقع (194) من الذكور و(170) من الإناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام مقاييس الضغوط المدرسي وسلوكيات العنف المدرسي. وأظهرت نتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط المدرسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- دراسة طاطور (2011):

التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير الضغوط النفسية.

- دراسة بن الطاهر (2010):

أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مصادر الضغوط الأسرية والاقتصادية والأكاديمية والاجتماعية بين الجنسين.

- دراسة غيث وآخرين (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة مصادر الضغوط النفسي لدى الذكور والإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. تكوّنت عينة الدراسة من (121) طالباً وطالبة بواقع (54) من الذكور و(67) من الإناث من طلبة المراكز الريادية بالأردن. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مصادر الضغوط النفسي بين الذكور والإناث. وترجع هؤلاء الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية لكلا الجنسين، وبخاصة ما تعلق منها بأسلوب التنشئة الاجتماعية، فهم يعيشون في بيئة أسرية مستقرة ومحبة وداعمة، بحيث تجعلهم أقل تأثراً بالنتائج السلبية للضغوط وبشكل متساوٍ.

- دراسة الرفوع والحجيا (2008):

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في مصادر الضغوط النفسية بين الجنسين.

- دراسة الكيكي (2007):

تناولت الدراسة مستويات الضغوط النفسية لدى الطلبة المتميزين والطالبات المتميزات من طلبة مركز محافظة نينوي بالموصل في شمال العراق. تكوّنت العينة من (130) طالب وطالبة بواقع (80) من الذكور و(30) من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات الضغوط النفسية بين الجنسين.

- دراسة سعيد (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدراك مصادر الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين (شراب، 2008).

- دراسة محروس (2002):

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية.

- دراسة محمد (2004):

توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الضغوط النفسية.

- دراسة منشار (1999)

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الضغوط الدراسية والعلاقات مع الوالدين، وضغوط الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والضغوط المادية بين الذكور والإناث.

تعقيب:

من خلال اطلاع الطالب على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية في البيئة المدرسية وجد تنوعاً في أهميتها وأهدافها، في عيانتها وأدواتها وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها وفيما يلي عرضاً لذلك:

- تناولت معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية الضغوط النفسية في علاقتها ببعض المتغيرات في البيئة المدرسية منها على المستوى الوطني ومنها على المستوى الأجنبي.

- اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين فمنها ما ركّز على معرفة مستوى ومصادر الضغوط النفسية المدرسية، ومنها ما ركّز على علاقة الضغوط النفسية المدرسية مع متغيرات متنوعة مثل

السلوك العدواني، الصحة النفسية، دافعية الإنجاز، التوافق النفسي، التحصيل الدراسي، الصلابة النفسية، قلق الامتحان قلق المستقبل، الطموح الأكاديمي، فعالية الذات وغيرها.

-تتفق الدراسة الحالية مع أغلبية الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي، إلا أنها اختلفت مع البعض منها من حيث أنها تناولت تلاميذ التعليم المتوسط أو الطلبة الجامعيين. -تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات محلية، وعربية وأجنبية، إلا أن الدراسة الحالية تختلف معها حيث لم تتناول أي دراسة من هذه الدراسات بيئة التطبيق التي اعتمدها الطالب عند دراسة الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

-أما من حيث أدوات الدراسة فإن بعضاً من الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة، والبعض الآخر تم فيها تصميم وبناء الأدوات بهدف الوصول إلى الأهداف. وتتفق الدراسة الحالية مع هذا النوع من الدراسات من حيث أن الطالب قام بتصميم استبيان لقياس الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة.

-تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

-تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجات الإحصائية المستخدمة من حيث أسلوب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أو أسلوب الإحصاء الاستدلالي كمعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" للفروق.

-تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين نتيجة تباين أهدافها والعينات المختلفة والأداة المستخدمة. فقد توصلت مجموعة من هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة بين الجنسين، في حين مجموعة أخرى من الدراسات السابقة توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين.

-تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أنها هدفت إلى التعرف على علاقة الضغوط النفسية المدرسية بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا باعتبار أنه في-حدود علم الطالب واطلاعه- لا توجد دراسة سابقة تناولت هذه المتغيرات لدى أفراد العينة.

إن الدراسات التي تناولت الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين جاءت نتائجها متناقضة ومتضاربة ولم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب قد يرجع إلى عوامل معينة من أهمها ما يأتي: -اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم الضغوط النفسية المدرسية من دراسة لأخرى.

-تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميزها.
-اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات، فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات والتسعينات تختلف عن تلك التي تمت في فترة الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميزها عن غيرها.

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة التي تم عرضها كان لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مسارها، رغم وجود الاختلافات في الأهداف أو الأدوات، وأن لتتوحد هذه الدراسات جوانب عديدة قد أكسبت الطالب سعة الاطلاع فيما يتعلق بالضغوط النفسية المدرسية.

إن الدراسة الحالية التي تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف تعتبر الأولى من نوعها في الجزائر في حدود علم الطالب. وقد استفاد الطالب من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

-إثراء الجانب النظري والتعرف على أدبيات الدراسة الحالية وتحديد إشكالية الدراسة وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها.

-تصميم وبناء أداة الدراسة المناسبة المتمثلة في استبيان الضغوط النفسية المدرسية بهدف قياسها لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا.

-اختيار واتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي من النوع الارتباطي المقارن.
-مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق في الضغوط النفسية المدرسية بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، كما أنها تعتبر بمثابة المحك الذي يثبت نتائج الدراسة الحالية ويدعمها.

خلاصة:

يعد الضغط النفسي ظاهرة إنسانية معقدة تتصف بها حياة الفرد، وهي تعدّ إلا انعكاس للتغيرات الحادة والسريعة التي تطرأ على كافة مناحي حياته، والتعريفات التي وضعها الباحثون حوله كانت عديدة ومتنوعة، فكل تعريف انطلق من أساس محدد وواضح. فبعض هذه التعريفات تناولته باعتباره أحد المثيرات والمنبهات الذي غالباً ما يتواجد في البيئة فيحدث تأثيره في الفرد، والبعض تناولته باعتباره استجابة الفرد للمثيرات أي لمسببات الضغط، والبعض الآخر يجمع بين الاثنين معاً أي بين المثير والاستجابة. كما أن مفهوم الضغط النفسي تطوّر من الناحية التاريخية من خلال الإسهامات العلمية لعدد من الباحثين، وقد

شاع في التراث السيكلوجي استعمال مفاهيم قريبة من الضَّغط النفسي لتدل على مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة.

كما تتوعد التتاولات النظرية المفسرة للضَّغط النفسي من تعقده وصعوبة رده إلى بعدٍ واحدٍ، حيث حاول الباحثون تفسيره من مناحى مختلفة. وقد برزت في الميدان العلمي مقاربتان أساسيتان: المقاربة البيو طبية التي ضمت المنحى الفسيولوجي والمنحى الطبي السيكوسوماتي، والمقاربة النفس الاجتماعية والتي ضمت المنحى النفسي والمنحى الاجتماعي.

وتناول عدد من الباحثين مصادر الضَّغوط النفسية وأسبابها من خلال اتجاهات معينة، حيث أن أصحاب الاتجاه الأول يرون أن مصادر الضَّغوط النفسية المدرسية ومسبباتها تقتصر على المثيرات والأحداث الخارجية المختلفة الموجودة في البيئة المحيطة بالفرد دون الاهتمام بقواه الذاتية أو ردود أفعاله التي يديها تجاه هذه المثيرات، في حين أصحاب الاتجاه الثاني ركّزوا على استجابة الفرد للمصادر المسببة للضَّغوط النفسية دون وضع اعتبار لتفاعل الخصائص الذاتية للفرد مع بيئته. أما أصحاب الاتجاه الثالث فيرون أن وجود حدوث تفاعل بين مثيرات الضَّغوط واستجابة الفرد لها ينشأ لديه حالة من التغيرات الداخلية وردود الفعل الفسيولوجية والنفسية. كما أن هناك تأثيرات مختلفة للضغوط النفسية المدرسية منها الانفعالية، النفسية، المعرفية، والجسدية، و السلوك العام، وعلى مستوى العمل والمدرسة. بالإضافة إلى الأساليب المختلفة للتخفيف وعلاج هذه الضَّغوط.

الفصل الثالث

الدّافع والدّافع للإنجاز

تمهيد

أولاً: الدّافع والدّافعية

- 1- تعريف الدافع
- 2- الدّافع وعلاقته ببعض المصطلحات
- 3- وظائف الدّافع
- 4- أنواع الدوافع:

ثانياً: الدّافع للإنجاز

- 1- تعريف الدّافع للإنجاز
 - 2- نمو الدّافع للإنجاز
 - 3- مظاهر الدّافع للإنجاز
 - 4- النظريات المفسّرة للدّافع للإنجاز
 - 5- العوامل المؤثرة في الدّافع للإنجاز
 - 6- خصائص الأفراد ذوو الدّافع للإنجاز المرتفع أو المنخفض
- ثالثاً- الدراسات التي تناولت الدّافع للإنجاز لدى المتعلمين

تمهيد

يعد الدَّافِع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراسته الباحثون في علم النفس المدرسي وعلم النفس الشخصية وعلم النفس العمل والتنظيم. والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء ينظرون إلى الدَّافِع للإنجاز على أنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته. إن حالة الضغط النفسي والتوتر والضيق التي يعيشها المتعلم قد تحرّك وتستثير سلوكه وتنظمه وتوجهه نحو تحقيق الهدف على وجه أفضل.

ويتضمن هذا الفصل جزئين أساسيين: جزء أول يتناول الدَّافِع والدَّافعية من حيث التعريفات، العلاقة ببعض المصطلحات، الوظائف والأنواع. وجزء ثانٍ يتناول الدَّافِع للإنجاز من حيث تعريفاته، نموه، مظاهره، نظرياته، عوامله المؤثرة، خصائص الأفراد ذوي الدَّافِع المرتفع أو المنخفض والدراسات السابقة التي تناولت الدَّافِع للإنجاز لدى المتعلمين.

أولاً: الدَّافِع والدَّافعية

1- تعريف الدَّافِع والدَّافعية:

1.1. التعريف اللغوي:

إن مفهوم (Motive) في اللغة الإنجليزية يشير إلى التحرك والحركة. وأن كلمة دافع مشتقة من الفعل الثلاثي دفع بمعنى حرّك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين، وهي على وزن فاعل، ومنه فإنّ فاعل السلوك هو (الدَّافِع) فهو الذي يحول السلوك إلى فعل (بني يونس، 2007، ص 14). ويرجع (Luthans) مفهوم (Motivation) من الناحية الايتيمولوجية إلى الكلمة اللاتينية (Movere) التي تعني يحرك (عن حريم، 1997، ص 117).

1.2. التعريف الاصطلاحي:

من الفحص الدقيق للدَّافِع والدَّافعية تبين أن التعريفات التي تناولتهما عديدة ومتنوعة. وقد ميّز (Atkinson, 1964) بين الدَّافِع والدَّافعية (Motivation) على أساس أن الدَّافِع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيّز التحقيق الفعلي أو الصريح، فإن ذلك يعني الدَّافعية باعتبارها عملية نشطة. وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدَّافِع كمرادف لمفهوم الدَّافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع.

والحديث عن الدَّافِع وتحديد مفهومه تحديداً واضحاً وضبط معانيه، استعان الطالب بما هو متوفر في التراث النفسي والتربوي من أعمال الباحثين الذين اهتموا بدراسة المفهوم في مجالات مختلفة.

وعلى حد علم واطلاع الطالب، تم جمع وتمحيص عددٍ من تعريفات الدَّافِع وتصنيفها كما يلي:

1.1.2. الدَّافِع باعتباره مصدراً لتحريك السلوك وتوجيهه:

يرى بعض الباحثين أن الدَّافِع حالة نفسية تحرّك السلوك وتوجهه إلى تحقيق هدف معين، حيث عرّف أحمد راجح (1968) الدَّافِع بأنه "حالة داخلية -جسمية أو نفسية-تثير سلوك في ظروف معينة، وتوصله إلى غاية معينة. فهو استعداد ذو وجهين: وجه داخلي محرّك والذي يسمى بالحافز ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك" (راجح، 1968، ص 62).

وعرّفه أبو حطب (1994) بأنه "حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين" (عن راشد، 2005، ص 159).

وعرّفه أحمد عبد الخالق (2000) بأنه "حالة داخلية من الإثارة أو التنبية للكائن العضوي (الإنسان-الحيوان) تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه" (عبد الخالق، 2000، ص 361). ويرى محمد عثمان نجاتي (2001) أن الدَّافِع هو "القوة المحركة التي تبعث النشاط في الكائن الحي وتوجه السلوك نحو هدف أو أهداف معينة" (نجاتي، 2001، ص 27).

وأكد أحمد زهران (2005) بأن الدَّافِع هو "حالة جسمية أو نفسية داخلية (تكوين فرضي) يؤدي إلى توجيه الكائن الحي تجاه أهداف معينة من شأنه أن يقوي استجابات محددة من بين عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيراً محدداً" (زهران، 2005، ص 34).

وذكر بن تريدي (2010) أن القاموس المعاصر للتربية عرّف الدَّافِع بأنه "مجموع الرغبات والإرادة التي تدفع شخصاً ما إلى إنجاز مهمة أو التطلع إلى هدف يستجيب لحاجة" (بن تريدي، 2010، ص 177).

أما مفهوم الدَّافعية المستخدم كمرادف للدَّافِع وباعتبارها حالة نفسية تحرّك السلوك وتوجهه فنجد تعريف (Rogers, 1996) الذي يرى أن الدَّافعية هي "العوامل التي توجه وتنشط السلوك نحو الهدف، وتبدو الدَّافعية دائماً كقوة داخل الفرد تحركه للعمل بطريقة معينة" (عن راشد، 2005، ص 159).

وعرّف (Beck) الدَّافعية بأنها "تشير إلى المحددات الحالية للاختيار (التوجيه)، المثابرة وقوة السلوك الموجه نحو الهدف" (عن خليفة، 2000، ص 70).

ويرى صالح حسن الداهري (2008) أن الدَّافعية "حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" (الداهري، 2008، ص 116).

ورد في بكار (2010) الدَّافِع هو "طاقة كامنة لدى الطفل تحركه في اتجاه سلوك معين، إن الطفل في حاجة إلى دافع كي يسعى إلى التحصيل العالي وكي يؤدي متطلبات التفوق الباهر، وهو بحاجة إلى دافع يجعل سعيه في سبيل ذلك مستمرا" (بكار، 2010، ص 22).

وورد عند الزغلول (2012) أن الدَّافعية "حالة تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية تثير لديه سلوكاً معيناً وتوجهه نحو تحقيق هدف معين" (الزغلول، 2012، ص 215).

وأشار محمد الرفوع (2015) إلى الدَّافِع أو الدَّافعية من خلال "حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة إلى أن يشعر الفرد عند الإنجاز بالسعادة والارتياح" (الرفوع، 2015، ص 19).

2.1.2. الدَّافِع باعتباره حالة من التوتر والضيق:

عرف بني يونس (2007) أن الدَّافِع هو "حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة شعور الإنسان بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادة الإنسان إلى وضع الاتزان الداخلي" (بني يونس 2007، ص 18). ويرى بن تريدي (2010) أن الدَّافِع "حالة من التوتر والضيق تنشأ عندما يكون الفرد في حالة ضغط، فهو يرى الوضع المعيش غير مرض، ويتطلع إلى وضع مستقبلي تصبح فيه حالته مرضية" (بن تريدي، 2010، ص 177).

ويرى فخري خضر أن الدَّافِع "حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخفَّ التوتر أو يزول فيستعدُّ الفرد توازنه" (عن بن تريدي، 2010، ص 177).

وعرّف (Young) الدَّافعية بأنها: "عبارة عن حالة استثارة وتوتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين" (عن خليفة، 2000، ص 69).

3.1.2. الدَّافِع باعتباره حالة تعلم مبكرة:

عرّف (Feather) الدَّافِع بأنه "استعداد شخصي ثابت نسبياً، قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها" (عن خليفة، 2000، ص 69). وجاء في تعريف بني يونس (2007) أن الدَّافِع هو "جملة من الاستعدادات المسبقة، أو التأهب المسبق عند الإنسان نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية" (بني يونس 2007، ص 19).

وتعد الدَّافعية المفهوم الأكثر انتشاراً وشيوعاً في كتابات ومؤلفات الباحثين، حيث بينَ (Hamilton) في عرض لأحد عشر (11) تعريفاً لمفهوم الدَّافعية (عن خليفة، 2000، ص 67). وهذه بعض التعريفات التي

قدمها الباحثون لمفهوم الدَّافعية وهي كما وردت (عن عمور، 2018، ص 74-75):

-عرّفت الموسوعة العالمية الدَّافعية بأنها: " مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو سلوك" (Le dictionnaire encyclopédique universel,1996,p.853).

-وعرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدَّافعية بأنها: " اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثبرات. وقد تكون الدَّافعية داخلية ذاتية أو خارجية، أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية أو شعورية" (عن الحفني، 1978، ص 492).

-وعرّفت الموسوعة البريطانية الدَّافعية بأنها: " دراسة العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن الحي" (عن حسين، 1988، ص 21).

-وذكر (Sillamy) في منجده بأن مفهوم الدَّافعية يشير إلى المعنى الفيزيولوجي، وأن مفاهيم الدَّافعية والانفعال من أصل إتيمولوجي واحد للأفعال اللاتينية (Movere,motum) والتي تعني الحركة والتحرك (in Ruel,1987,p 240).

-وعرّف (Lindsey) الدَّافعية بأنها: " مجموعة من القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف" (عن الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

-وعرّف (Snigg & Combs) الدَّافعية بأنها: " القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتوجهه وأن السلوك يتزود بالقوة والطاقة من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته" (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 9).

-وعرّف (Murray) الدَّافعية بأنها: " عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (عن الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

-وعرّف (Jones) الدَّافعية بأنها: " تعني كيف يبدأ سلوك الفرد وكيف ينشط ويقوى ويستمر ويوجه ويوقف، وما نوع ردود الفعل غير الموضوعية التي تحدث في الجسم أثناء ذلك كله" (عن حريم، 1997، ص 116).

-وأشار (Vallerand,Thill & al.,1993) إلى أن مفهوم الدَّافعية يمثل التكوين الفرضي المستعمل لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تحدث انطلاقاً واتجاه وشدة واستمرارية السلوك (Vallerand,Thill & al.,1993,p18).

ومن الفحص الدقيق لمفهوم الدَّافعية تبين أن التعريفات التي تناولته عديدة ومتنوعة، حيث أحصى (Kleinginna & Kleinginna) ثمانية وتسعون (98) تعريفاً للدَّافعية، وأن هذه التعريفات تعكس مختلف التوجهات النظرية التي تعاملت مع الظاهرة (عن تشوافت، 2001، ص 5).

تعقيب:

- يتبين مما تقدم من التعريفات التي تناولت الدَّافِع أو الدَّافعية كما وردت في أدبيات البحث ما يلي:
- الدَّافِع هو حالة نفسية تحرك السلوك وتوجهه إلى تحقيق هدف معين.
 - الدَّافِع هو استعداد ذو وجهين: وجه داخلي محرّك والذي يسمى بالحافز ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك.
 - الدَّافِع هو حالة من التوتر النفسي ينشأ نتيجة شعور الفرد بهذه الحاجة التي تدفعه لممارسة سلوك هادف لإعادة وضع الاتزان الداخلي.
 - الدَّافِع هو جملة من التأهب المسبق عند الفرد نحو القيام بأفعال خارجية أو داخلية.
 - الدَّافعية مفهوم مركب يشمل عناصر الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.
 - الدَّافعية في كل الأحوال هي المفهوم الأكثر عمومية يدل على تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته وإنما يستنتج من الأداء الظاهر للكائن العضوي.
 - الدَّافعية قوّة داخلية تستثير حماس الفرد، وتحرك وتنشط سلوكه باتجاه معين لتحقيق هدف نتيجة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية.
 - يمكن أن نتصور أن للدَّافعية دورة تظهر في نشأة الدَّافِع أو الحافز أولاً، ثم في إصدار استجابات للتوصل إلى تحقيق الهدف لإشباع الحاجة ثانياً، وفي تحقيق حالة الارتياح بعد إشباع الحاجة ثالثاً.

2- الدَّافِع وعلاقته ببعض المصطلحات:

1.2. المنبه أو المثير:

إن المنبه أو المثير داخلياً كان أو خارجياً هو ما يحيل الدَّافِع من حالة الكمون إلى حالة النشاط.

2.2. الحافز:

يعد الحافز الوجه المحرك للدَّافِع، وهو حالة من التوتر والضيق تنتش الكائن الحي لكنها لا توجه السلوك توجيهها مناسباً، فهي عبارة عن دوافع تعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفسيولوجية فقط عكس الدَّافِع الذي يعبر عن الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية.

والاختلاف بين الحافز والدَّافِع، أن السلوك الصادر عن الدَّافِع يكون موجهاً عكس الحافز.

3.2. الباعث:

إن الباعث موقف خارجي، مادي أو اجتماعي، يستجيب له الدَّافِع. فهو عبارة عن مواقف أو موضوعات معينة من المحتمل عند الحصول عليها أن تشبع الدوافع، أي أنها الأشياء التي يهدف الفرد إلى تحقيقها

ويوجه استجاباته نحوها أو بعيداً عنها، حيث يعمل الباعث على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها الشخص (عن بني يونس، 2007، ص 19).

والماء كباعث يقابله حافز العطش، النجاح والشهرة كباعثان يقابلهما الدَّافِع للإنجاز، ويمكن أن نَمِيز نوعين من البواعث: بواعث إيجابية وسلبية. فكل ما يجذب الفرد إليه وتجعله يرتاح إليها كالنجاحات المختلفة، فهي بواعث إيجابية. أما إذا كانت منفرة كالضغوط والقوانين المنظمة الصارمة أو العقوبات المختلفة فهي بواعث سلبية. والباعث قد يجد الفرد في نفسه بواعث ما كامن، فإذا انبعثت وأثرت في السلوك أصبحت دوافع (عن بن تريدي، 2010، ص 177).

4.2. الرغبة:

إن الرغبة هي دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه أي يتصور أن هذا الهدف حاجة لديه، كالرغبة في قراءة كتاب معين.

5.2. الحاجة:

إن الحاجة هي حالة من النقص والعوز والافتقار تقترب بنوع من التوتر والضيق، لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص، سواء كان هذا النقص مادياً أو معنوياً، داخلياً أو خارجياً. وهي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعها (عن خليفة، 2000، ص 78).

وقد تعني الحاجة المرادفة للدَّافِع كما عرّفها (Murray) بأنها الشعور بنقص معين إذا ما وجد الإشباع. والحاجة حالة حرمان أو النقص الجسمي أو الاجتماعي، تنزع إلى الإشباع، فكلما طال حرماننا كانت حاجتنا أقوى، فالحاجة إذن هي الجانب الداخلي المثير للدَّافِع (عن عبد الخالق، 2000، ص 362). والحاجة تشير إلى اختلال في التوازن البيولوجي أو السلوكي مثل الجوع، العطش والأمن وغيرها. أما الدَّافِع فيمثل القوة التي تدفع الفرد إلى القيام بسلوك ما من أجل إشباع الحاج (عن الزغلول، 2012، ص 216).

6.2. الغاية أو الهدف:

وهو ما يشبع الدَّافِع وإليه يتجه السلوك، ويكون في العادة شيء خارجي، فعند تحقيق الهدف يتم إعادة التوازن النفسي والجسدي ويقلل من الحوافز. وهناك من يخلط بين الدَّافِع والغاية، حيث أن الدَّافِع إلى الجريمة مثلاً يتمثل في السرقة، في حين أن الدَّافِع الفعلي كان حب الانتقام. وإن انتباه الناس يكون موجهاً في العادة إلى الغاية، ولأنهم لا يعرفون الدوافع الفعلية التي تحركهم وأغلبها دوافع لا يشعرون بوجودها (عن راجح، 1968، ص 69).

7.2. الغرض:

وهو ما يتصوره الفرد في ذهنه من غايات يقصد بلوغها أو يعزم على تجنبها. وإلى جانب هذه المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم الدَّافِع ذكر الباحثون عدداً من المصطلحات الأخرى:

أ- الكفاءة:

إن الفرق بين الدَّافِع والكفاءة يتعلق بما نريد أن ننجزه أو نقوم به. أما الكفاءة فتتعلق بما نعرف إنجازه، ومن ثمَّ يمكن أن نكون قادرين على إنجاز شيء، غير أننا نختار ألا نقوم به، لأنه ليس ثمة ما يدفعنا إلى ذلك (عن بن تريدي، 2010، ص 179).

ب-الميول:

ذكر الداهري والكبيسي (1999) أن الميل هو "شعور يصاحب انتباه الشخص، واهتمامه بموضوع ما، حيث الميل يتضمن الاستعداد والتقبل والاتجاه وأنه حالة وجدانية" (عن الرفوع، 2015، ص 27) ويرى بني يونس (2007) أن الميول يمكن أن تسببها أي مواقف غير متوقعة، أو أي مثيرات مرئية أو سمعية تلفت الانتباه (بني يونس، 2007، ص 19).

ج-الاتجاهات:

تعد مفهوماً يعبر عن محصلة استجابات الشخص نحو ظاهرة اجتماعية معينة وذلك من حيث تأييد الشخص لهذا الموضوع أو معارضته له. والميول غالباً وجدانية والاتجاهات غالباً فكرية، كما أن الميول أقل ثباتاً من الاتجاهات (عن الرفوع، 2015، ص 27). ويرى نشواتي (2003) أنه مهما يكن فالدَّافِع في علاقة وطيدة بميول واهتمامات التلميذ، فتراه يميل إلى أنشطة دون الأخرى، وكذا فهو في علاقة متينة بحاجاته والتي تجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (نشواتي، 2003، ص 207).

د- المهمات أو الواجبات:

تعد المهمات أو الواجبات بمثابة عامل دافعي موقفي جزئي التي تظهر حينما ينشأ في سير إنجاز العمل الهادف لتحقيق أهداف معينة بعض المعوقات التي تتطلب التغلب عليها، للسير قدماً في إنجاز العمل، وعليه يمكن أن تظهر نفس المهمات عند إنجاز أعمال مختلفة (عن بني يونس، 2007، ص 19).

3- وظائف الدَّافِع:

من خلال ما تقدم من التعريفات التي تناولت الدَّافِع يمكن أن نستنتج بعض وظائف الدَّافِع وهي:

1.3. الوظيفة التنشيطية:

تتمثل هذه الوظيفة في توليد السلوك، فهي تستثير نشاط الكائن الحي وتحركه، وتمد السلوك بالطاقة التي تدفع الكائن الحي نحو زيادة القدرة على بذل المجهود في أداء عمل ما ويظل في حالة نشاط وسعي حتى يتم تحقيق الهدف.

2.3. الوظيفة التوجيهية:

وهي وظيفة توجيهية ولها علاقة مباشرة مع الوظيفة التنشيطية فأى نشاط يؤديه الكائن الحي لا يكون تلقائياً أو عشوائياً بل يكون ذا هدف معين نحو تحقيق الهدف المسطرة بغية تحقيقه. فالفرد الذي يشعر بضرورة النجاح في امتحان ما يظل في حالة نشاط نتيجة للطاقة التي تنبعث من الرغبة الملحة للنجاح. فهو لا يستقر ولا يهدأ إلا إذا وجه السلوك نحو هدف معين يشبع الدافع.

3.3. الوظيفة الانتقائية:

إن الدوافع تنتقي النشاط المرغوب فيه وتحدده، حيث تؤدي بالفرد أن يستجيب لبعض المواقف ويعزف عن البعض الآخر، وكذلك تحدد طريقته التي يستجيب بها لمواقف معينة.

4.3. وظيفة المثابرة:

ذكر معمريه (2012، ص 21) أن هذه الوظيفة تحافظ على ديمومة واستمرارية السلوك، وأن المثابرة هي التي تجعل الفرد يتغلب على العقبات والصعوبات، ويبدي الإصرار على بلوغ الهدف، ومنه زيادة القدرة على المبادأة بالنشاط والإصرار عليه.

ويرى (Ruch, 1970) أن الدوافع هي مجموعة من المكونات الداخلية تقوم بوظيفتين أساسيتين: أ- توجيه مسار سلوك الأفراد تجاه أهداف معينة بذاتها، أو بمعنى آخر الاستجابة لمنبهات معينة دون منبهات أخرى.

ب- تزيد من شدة الطاقة حتى تتناسب مع النشاط أو السلوك المطلوب لتحقيق هذه الأهداف.

4- أنواع الدوافع:

ذكر الباحثون أنه يمكن تقسيم أو تصنيف الدوافع على أساسين هما:

1.4. تصنيف على أساس المصدر:

أي من حيث المصدر الذي جاء منه الدافع للفرد، والذي ينقسم إلى قسمين هما:

1.1.4. الدوافع الأولية:

وتعرف أيضاً بالدوافع الفيزيولوجية أو البيولوجية أو الفطرية الداخلية وهي أولى الدوافع التي تظهر لدى

الكائن الحيّ والتي لا تحتاج إلى تعلم، وهي كل ما ينتقل عن طريق الوراثة فلا يحتاج الفرد إلى تعلمه واكتسابه. فهي ضرورية لدى كل الكائنات، الحية للبقاء والحفاظ على استمرارية النوع، والمتمثلة في الحاجات الفيزيولوجية المختلفة والتي تسعى إلى الإشباع كالجوع والعطش والتخلص من الفضلات والنوم.

وقدم راجح (1968، ص 73) تصنيفاً رباعياً للدوافع الأوليّة وهي:

أ-دوافع تكفل المحافظة على بقاء الفرد، وتسمى بالحاجات العضوية أو الفيزيولوجية، كالجوع والعطش والنوم.

ب-دوافع تكفل المحافظة على بقاء النوع، وهي الدَّافِع الجنسي، ودافع الأمومة.

ج-دوافع الطوارئ وهي دوافع وثيقة الصلة بالمحافظة على بقاء الفرد وبقاء النوع، ودافع الهرب ودافع المقاتلة.

د-دوافع تمكن الفرد من التعرف على البيئة وتساعد على إعداده للحياة وتساعد على الإعداد للحياة، وهي دافع الاستطلاع، ودافع اللعب.

2.1.4. الدوافع الثانوية:

يرى راجح (1968، ص 90) أن الدوافع الثانوية هي دوافع مكتسبة لا تنشأ من عدم بل تقوم على الدوافع والاستعدادات الفطرية وتثبت في ثناياها تحت تأثير العوامل الاجتماعية. ووفق هذا الباحث تنقسم الدوافع المكتسبة إلى ما يلي:

أ-دوافع اجتماعية عامة: والتي يكتسبها كل فرد سوّي من خبراته اليومية وتفاعله الاجتماعي.

ب-دوافع اجتماعية حضارية: أيّ تنميه بعض الحضارات وتعمل على تدعيمه، في حين لا تشجع عليه حضارات أخرى، كدافع السيطرة ودافع التملك.

ج-دوافع اجتماعية فردية: وهي الدوافع التي يميّز بها الأفراد بعضهم بعضاً. فقد يكتسبها بعضهم نتيجة لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر. والدَّافِع الاجتماعي عبارة عن دافع يثيره ويشبعه ولو جزئياً أشخاصاً آخرين على العكس من الدَّافِع الفيزيولوجي الجسمي الذي يثيره ويشبعه تغيير في الوظائف الفيزيولوجية، ولكننا غالباً ما نجد تداخلاً بين هذين النوعين من الدوافع.

ويرى الزغلول (2012، ص 218) أن الدوافع الثانوية هي دوافع خارجية فهي متعلّمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع. وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسيّة والاجتماعية مثل الحاجة إلى الانتماء، والصداقة، والسيطرة، والتفوق، والتقبل الاجتماعي.

وذكر راشد (2005، ص 163) أن من أمثلة الدوافع الثانوية أو الاجتماعية دافع الانتماء، ودافع إلى تحمل المسؤولية، والدَّافِع إلى تقدير الاجتماعي، والدَّافِع للإنجاز والذي حظي باهتمام واضح نظراً لأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع.

4-1- تصنيف على أساس الوعي:

أشار راجح (1968، ص 112) والشوريجي (2003، ص 70) إلى تصنيف الدوافع على أساس الوعي والتي يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

أ-الدوافع الشعورية:

وهي تلك الدوافع التي تدخل في وعي الشخص، وتكون تحت سيطرته وإرادته فيكون قادراً على التحكم فيها وتوجيهها وتعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها.

ب-الدوافع اللاشعورية:

وهي تلك الدوافع التي توجد وراء التصرفات التي يأتيها الشخص عن غير قصد أو وعي والتي يجد نفسه قائماً بها من غير أن يشعر، فكثيراً من الحالات يتصرف الشخص تصرفات لا يدرك لها سبباً، ولا يعرف لها أثراً وتكون في الحقيقة صادرة من أعماق نفسه ومكان فعل اللاشعور أو العقل الباطن. فهو الدَّافِع الذي يدفع الفرد إلى سلوك لا يكون هدفه واضحاً في ذهن الفرد فقد يزل لسان الفرد أثناء كلامه، أو يميل إلى التفاخر والتباهي والزهو بما ليس لديه دون أن يفتن إلى الهدف من سلوكه.

ثانياً: الدَّافِع للإنجاز

1- تعريف الدَّافِع للإنجاز:

قدم الباحثون عدداً من التعريفات التي تناولت الدَّافِع للإنجاز نذكر منها ما يلي:
ورد في القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية (2015) أن الدَّافِع للإنجاز هو "الرغبة في التغلب على العقبات وتجاوز التحديات الصعبة" (جاري ريفاندينوس، 2015).
وعرّف (McClelland & al, 1953) الدَّافِع للإنجاز بأنه: "العملية التي يدرك الفرد فيها الإنجاز بمعايير التفوق، وأن يخبر الشعور الطيب أو غير الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" (عن الطواب، 1990، ص 18).

وعرّفه (Atkinson, 1958) بأنه: "عبارة عن محرّك ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز" (عن الرفوع، 2015، ص 147).

وعرّفه (Verroof,1969) بأنه: " الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز، ويعرف على أساس التنافس مع معايير الامتياز " (عن الرفوع، 2015، ص 167).

وأشار (Hilgard & all,1979) إلى أن الدَّافِع للإنجاز يعني " تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والامتياز "(عن خليفة، 2000، ص 94).

ويرى (Goldenson,1984) أن الدَّافِع للإنجاز هو " حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهو أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة " (عن راشد، 2005، ص 168).

ويرى (Bhatia,1985) أن الدَّافِع للإنجاز هو " الحاجة التي يشعر بها الفرد داخل نفسه لكي يتنافس تجاه معيار هام من الامتياز. فهو توقع الرضا والارتياح بالنتائج في التغلب على التحديات والمهام الصعبة (عن راشد، 2005، ص 169).

واستعمل (Forner,1986) مصطلح دافعية النجاح (Motivation à la réussite) ليشير إلى الدَّافِع للإنجاز والذي يعني " استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها (33 p, Forner,1986).

وأكد (Bloch & al.,1993) عن إجماع الباحثين-في مجال الدَّافعية الإنسانية-حول تعريف الدَّافِع للإنجاز على أنه "تطلع ثابت يجعل الفرد يصل أثناء منافسة ما إلى هدف متلائم مع معايير التفوق" (عن خليفة، 2000، ص 94).

وعرّف الشربيني وصادق (2000) الدَّافِع للإنجاز بأنه " حرص الطفل على تحقيق الأشياء الصعبة والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها والقيام بعمل المطلوب منها على نحو جيد وسريع، باستقلالية قدر الإمكان مع بلوغ معايير الامتياز والتفوق على النفس والآخرين "(الشربيني وصادق، 2000، ص 41).

وعرّفه بازيد (2002) بأنه " الجهد الذي يبذله الفرد سعياً لبلوغ هدف محدد، ومثابرته على ذلك، والتغلب على كل العقبات التي تواجهه في سبيل الهدف المنشود " (عن اللحياني، 2012، ص 21).

وعرّفه راشد (2005) بأنه " دافع شديد التعقيد يمثل خاصية عقلية وانفعالية، ويشير الى الكفاح والمنافسة من أجل النجاح والتفوق على الآخرين في الأعمال والمهام التي تتضمن درجة من الصعوبة وذلك بمعدل مرتفع من النشاط وفي اقل وقت ممكن "(عن راشد، 2005، ص 171).

وعرّفه الرفوع (2015) بأنه "دافع بشري معقد ومركب، يتسم بالطموح والمتعة في المنافسة، وتفضيل المخاطرة، والحرص على تحقيق الأشياء الصعبة، وبأقصى سرعة، تزداد فيه احتمالات النجاح على الفشل، وهو ينشط

سلوك الإنسان ويوجهه نحو النجاح، وبلوغ الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه على أحسن وجه" (عن الرفوع، 2015، ص 148).

تعقيب:

- يتبين مما تقدم من التعريفات التي تناولت الدَّافِع للإنجاز الجوانب التالية:
- يعد الدَّافِع للإنجاز الجهد الذي يبذله الفرد لبلوغ هدف محدد، والمثابرة عليه للتغلب على العقبات التي تواجهه في سبيل الهدف المنشود.
 - إن الدَّافِع للإنجاز هو تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة، والتحكم في الأفكار، وسرعة الأداء، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.
 - السعي إلى مستوى الامتياز أو التفوق هو العملية الأساسية في الدَّافِع للإنجاز، وعلى أنه جوهر طبيعة هذا الشكل الراقي من أشكال الدوافع النفسية.
 - ويتبنى البحث الحالي تعريف خليفة (2000، ص 96) الذي يرى أن الدَّافِع للإنجاز هو الجهد الذي يبذله التلميذ لبلوغ هدف معين بمعايير التميز والتفوق وبأقل جهد ممكن، واستعداده لتحمل المسؤولية، وسعيه نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، ومثابرته للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، وشعوره بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

2- نمو الدَّافِع للإنجاز:

ميّز (Veroff, 1969) بين نمطين من دافعية للإنجاز وهما:

أ-دافعية الإنجاز الاستقلالية (Autonomous Achievement Motivation):

يتنافس الفرد مع معايير الشخصية التي يرى أنها أساسية له.

ب-دافعية الإنجاز الاجتماعية (Social Achievement Motivation):

يتنافس الفرد مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن الامتياز يستند إلى المقارنة الاجتماعية.

والدَّافِع للإنجاز الذاتي مرتبط أساساً بشخصية التلميذ، حيث ينبع من الداخل، وذلك بالاعتماد على خبراته السابقة. فالتلميذ يجد لذة في الإنجاز كل ما وصل إلى تحقيق أهدافه. والدَّافِع للإنجاز الاجتماعي والذي يبدأ في التكوين أساساً في سن المدرسة الابتدائية، إذا اندمج مع الدَّافِع الذاتي شكل دافعاً للإنجاز بشكل متكامل، والذي ينمو مع تقدم التلميذ في السن (عن يوسف، 2009).

وحدد (الرفوع، 2015) ثلاث مراحل لنمو الدَّافِع للإنجاز وهي:

أ- التنافس الاستقلالي:

يظهر الإنجاز الذاتي لحسن التنظيم بين عام ونصف وعامين ونصف من عمر الطفل، أي قبل مرحلة ما قبل المدرسة، وفيها تفسر سلوكيات الإنجاز إلى عوامل بيولوجية، تعلم اللغة، صعود السلالم، الاعتماد على النفس في ارتداء الملابس. ومع تكرار هذه الإنجازات يحس الطفل بالمتعة والاستقلالية.

كما يمكن في السن الرابعة ملاحظة ردود الأفعال للتقييم الذاتي وللتجارب العاطفية المفرحة والمحنة، المرتبطة بتجارب النجاح أو الفشل في مختلف الوضعيات، وبداية ظهور مشاعر الاعتزاز والاحتقار. فالأطفال يتفاخرون عند إنجازهم لمهمة صعبة وينزعجون عند فشلهم في ذلك.

ب- المقارنة الاجتماعية في الإنجاز:

في أثناء هذه المرحلة تكون المقارنة الاجتماعية وظيفية إخبارية، فهي تسمح للطفل بتسوية إخفاقاته وملاحظة كيف يمكن أن تصبح طموحاته واقعية أو غير واقعية إزاء أداءات الأطفال الآخرين، وهناك وظيفة معيارية فالطفل بمجرد وجوده بالمدرسة حتى يتوجه لتقييم أدائه وفقاً لمعايير تم وضعها من طرف التنظيم المدرسي كالامتحانات والعلامات المتحصل عليها. فمن الثالثة إلى الرابعة من العمر يبدأ الطفل في المقارنة بإنجازاته بإنجازات الآخرين، فيعبر عن فرحته وافتخاره بنجاحه، أو حزنه بخسارته عند أداء الألعاب. ويرى (Heckhausen, 1987) أن هذه المشاعر تبيّن أن الأطفال في مرحلة مبكرة جداً من نموهم بإمكانهم تقييم أدائهم وتوقعاتهم المتعلقة بالإنجاز.

ج- تكامل دافعية الإنجاز الاستقلالي مع الكفاح في المقارنة الاجتماعية:

من الممكن أن يحدث تكامل الإنجاز الاستقلالي والمقارنة الاجتماعية، عندما لا تصبح المقارنة الاجتماعية متشربة بقيم الآخرين، وعندما لا تسيطر الوظيفة المعيارية للمقارنة الاجتماعية بالكامل على فكرة الطفل عن الإنجاز، وإذا تفوقت الوظيفة المعيارية على الوظيفة الإخبارية، فإن دافع المقارنة الاجتماعية سوف يسود حينئذ على أي دافع إنجاز استقلالي، وإذا تفوقت الوظيفة الإخبارية على الوظيفة المعيارية يمكن أن يحدث تكامل هذين النوعين من الدوافع.

والى جانب الاستقلالية والنمو العاطفي، هناك تغير آخر مهم في نمو الدافع للإنجاز، وهو نمو المعتقدات حول القدرة والتي تشير إلى شعور الفرد بما لديه من قدرة على إنجاز ما يريده، فمفهوم القدرة يبدأ في الظهور مع السنوات الأولى من الدراسة، رغم أنه في بداية تدرس التلاميذ تكون لهم تصورات جدّ إيجابية، وفي بعض الأحيان غير واقعية، ومع التقدم في السن، تصبح هذه التصورات أكثر واقعية. وفي سن المراهقة يصبح بإمكان التلاميذ التفريق بين القدرة والجهد والأداء، والعلاقة الرابطة بينهم.

3- مظاهر الدَّافِع للإنجاز:

يرى (Murray) أن الحاجة للإنجاز تتميز بعدة مظاهر من أهمها:

أ-سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة. ب-تنظيم الأفكار وإنجازها بسرعة وباستقلالية.

ج-تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

د-تقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات(عن خليفة 2000، ص 89) ويرى عبد الخالق (2000) أن الدَّافِع للإنجاز ينشأ عن حاجات كالسعي وراء التفوق، تحقيق الأهداف السامية والنجاح في المهام الجسام (عبد الخالق، 2000، ص 393).

وأكد كل من (McClelland,1961) على القيام بالمهام أفضل مما أنجز من قبل و(Atkinson,1958) على تحقيق النجاح، و(Verroof,1969) على التنافس، والرفوع (2015) على الطموح والمتعة في المنافسة، وراشد (2005) على الكفاح والمنافسة من أجل النجاح والتفوق على الآخرين في ضوء معايير التميز، الجودة والكفاءة، السرعة والدقة في الأداء مع أقل جهد وأحسن النتائج.

وأشار خليفة (2000، ص ص 198-200) إلى عدد من مظاهر أو أبعاد الدَّافِع للإنجاز وهي كما يلي:

1.3. الشعور بالمسؤولية:

وتشير إلى الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.

2.3. السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع:

ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات، الرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، ابتكار حلول جديدة للمشكلات، السعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.

3.3. المثابرة:

وتتمثل مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الفرد في أدائه لبعض الأعمال، السعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، الاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية.

4.3. الشعور بأهمية الزمن:

ويتمثل في الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، الالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زيارته وعلاقاته بالآخرين، والانتزاع من عدم التزام الغير بالمواعيد.

5.3. التخطيط للمستقبل:

والذي يتركز في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، الشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتقادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل الوقت والجهد. ويشير الطالب أن هذه الأبعاد الخمسة السابقة هي مكونات مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

4- النظريات المفسرة للدافع للإنجاز:

1.4. نظرية (H.A Murray, 1938):

قدّم (H.A Murray, 1938) نظرية الحاجات الإنسانية باعتبارها محركات أصلية للسلوك الإنساني وأنها تكوين افتراضي يتوسط مجموعة من المثيرات التي لديها القدرة على إحداث التوتر داخل الكائن ويعتبر (Murray, 1938) من أوائل الباحثين في هذا المجال، حيث يميز بين أربعين حاجة تقريباً، ومنها الحاجة إلى الإنجاز (Need for Achievement) والتي تتحدد على أنها: رغبة الفرد في أن يتم شيئاً صعباً بسرعة واستقلالية، الحرص على القيام بجهود عميقة ومستمرة للتوصل إلى شيء صعب، والعمل لتحقيق الهدف بالإصرار والاستمتاع بالمنافسة.

ف (Murray) حدد حاجة الإنجاز بأنها تقدير الذات وتسخير الإمكانيات العقلية والجسدية تسخيراً ناجحاً، وهذه الحاجة يعتبرها من خصائص الشخصية الثابتة نسبياً والتي توضع جذورها الأولى في ثنايا التنشئة الاجتماعية ومن ثم تبلور في سنين الطفولة المتوسطة (عن مجيد، 2015، ص 237).

ويرى (Murray) أن الحاجة إلى الإنجاز تتوفر بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يكسبون قدراً كبيراً من المال، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتزمون معياراً مرتفعاً جداً لأدائهم، أولئك الذين يضعون الإنجاز هدفاً شخصياً لهم (عن عبد الخالق، 2000، ص 393).

إن الحاجة إلى الإنجاز تجعل الفرد دائم البحث عن التوازن، فإذا ما اختل توازنه وهو ما يعبر عنه بالحاجة قام بالأفعال المناسبة لاستعادة هذا التوازن. فالحاجة من شأنها أن تثير السلوك الملائم لأوضاعه (عن معمريّة، 2012، ص 90).

واعتمد (Murray) مفهوم الحاجة في نموذجة النظري، واعتبره أساس السلوك، وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، والفهم، والتعقل، والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن عمور، 2018، ص 88).

وتعتبر أعمال (Murray) بدايات التنظير في الدَّافِع للإنجاز، فكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية، وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طوّرت فيما بعد لقياس الدَّافِع للإنجاز ودوافع أخرى (عن عمور، 2018، ص 88).

2.4. نظرية (D.McClelland,1961):

قدم (McClelland,1961) نموذجاً نظرياً في الدَّافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدَّافِعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. وأشار هذا الباحث إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدَّافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

وقد استخدم (McClelland,1961) مصطلح الدَّافِع للإنجاز بدلاً من الحاجة إلى الإنجاز الذي جاء به (Murray)، حيث لم يختلف مفهوم الدَّافِع للإنجاز عنده عما قصده (Murray) بمفهوم الحاجة إلى الإنجاز، بل أن المصادر الأصلية المتعددة لهذا المفهوم تستخدم نفس مصطلح (Murray) للدلالة على ما تقصده هذه المصادر بمفهوم الدَّافِع للإنجاز (عن الرفوع، 2015، ص 151).

وفسر (McClelland,1961) الدَّافِع للإنجاز على أنه تكوين فرضي، أي ما يقوم به الفرد من مهام، واضعاً معايير للنقوّ والامتنياز لذلك، وما يرافقه من شعور بالفخر والاعتزاز أو شعور بالخزي والخيبة في مواجهة النجاح أو الفشل.

وقدمت نظرية (McClelland,1961) اسهامات بالغة القيمة بالانتقال من التصور محدد بالحاجة للدافعية إلى تصور وجداني محدد بالتوقع.

ولتصور الباحث لدافع الإنجاز أهمية كبيرة، حيث وضح (Korman,1974) أن لدافع الإنجاز أهمية كبيرة لسببين: الأول يتمثل في إمكانية مناقشة وتفسير نمو الدَّافِع للإنجاز، وانخفاضه لدى الفرد فمخرجات الإنجاز لها أهمية بالغة في تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الفرد، فإذا كانت هذه المخرجات ايجابية زاد الدَّافِع للإنجاز. أما إذا كان هناك العكس فينخفض. وتكمن أهمية الدَّافِع للإنجاز لدى الأفراد في إمكانية التنبؤ

بالأفراد الذين يؤدون انجازاتهم بشكل جيد عن غيرهم. أما الثاني فيتمثل في تحديد نمو وازدهار الجانب الاقتصادي في علاقته بالدافع للإنجاز (عن خليفة، 2000، ص ص 109-110).

3.4. نظرية (J.W Atkinson,1965):

يعتبر (Atkinson,1965) أحد جماعة (McClelland,1961) الأفرين والنشيطين الذين سايروا أعماله، وساعده على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، والدافعية للإنجاز خاصة. وقدم (Atkinson,1965) من خلال كتابيه (An introduction to motivation) سنة (1965) و (A theory of achievement motivation) سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن عمور، 2018، ص 89). ويرى (Atkinson,1965) أن الدافع هو محصلة القيمة وتوقع الهدف المراد إنجازه أو الوصول إليه، وقد طوّر مفهوم الدافع للإنجاز بنوع من التفصيل، حيث قام بتصوير علاقات رياضية والتي تتشأ بمدى الرغبة في تحقيق النجاح أو تجنب الفشل، هذه الرغبة تظهر كتوجيه داخلي نحو الموضوع، سيكون هناك مواضيع مدفوعة لتحقيق النجاح وأخرى مدفوعة لتجنب الفشل. ويرى (Atkinson,1965) أيضاً أن تفعيل السلوك يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات إيجابية مثل الشعور بالثقة في الذات، التوافق النفسي أو تأثيرات سلبية في حالة الفشل مثل القلق، والضغوط النفسية. واعتمد هذا الباحث على معادلات رياضية لإبراز العلاقة بين العوامل المحددة لدافع للإنجاز وتفاعلها وهي فيما يتعلق بالميل إلى بلوغ النجاح أو الميل إلى تجنب الفشل.

أ- الميل إلى النجاح (Ts) Tendency for Success:

يعتبر الميل إلى النجاح دالة مضاعفة لكل من الدافع لبلوغ النجاح واحتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح والمعادلة هي:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

Tendency for success=motive to achieve success × probability of success ×the incentive value of success

شكل رقم (06) مكونات الميل إلى النجاح وفق معادلة (Atkinson,1965) (عن صرداوي، 2009، ص 82).

ويرى (Atkinson,1965) أن الميل إلى الحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف باختلاف الأفراد واختلاف المواقف في الفرد نفسه. والدافع لبلوغ النجاح والذي يتعلق بإقبال الفرد على أداء المهمات بنشاط وحماس كبيرين، رغبةً منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة، واحتمالية النجاح يقابلها التقويم الموضوعي لإمكانية تحقيق الهدف المرغوب (التوقع) وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جداً ومستوى مرتفع

جداً، اعتماداً على أهمية النجاح وقيمه ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد. أما قيمة الباعث نحو النجاح فتشير إلى ردة الفعل العاطفية من النتيجة المتوقعة (القيمة).

وأوضح (Atkinson,1965) أن الأفراد مرتفعي الدَّافِع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر لاستمتاعهم بتحقيق النجاح في حالة الإنجاز.

ب-الميل إلى تجنب الفشل (TAF) (Tendency to Avoid Failure):

يعتبر الميل إلى تجنب الفشل محصلة لثلاثة عوامل حددها (Atkinson,1965) في معادلة موازية للمعادلة السابقة، وتستخدم الصياغة المضاعفة لتحديد قوّة الميل إلى تجنب الفشل والمعادلة هي:

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل

Tendency to avoid failure=motive to avoid failure × probability of failure ×the incentive value of failure

شكل رقم (07) مكونات الميل إلى تجنب الفشل وفق معادلة (Atkinson,1965) (عن صرداوي، 2009، ص83). ويتم قياس الميل إلى تجنب الفشل بواسطة مقياس قلق الامتحان (Mandler & Sarason)، وغالباً ما تكون احتمالية الفشل محددة في معظم المواقف التجريبية. أما قيمة الباعث للفشل فإنها تأخذ دائماً رقماً سلبياً لأن الفشل قيمته سلبية. أما قيمة الباعث للفشل فإنها تأخذ دائماً رقماً سلبياً لأن الفشل قيمته سلبية، وبالتالي تكون قيمة الميل إلى تجنب الفشل سلبية ايضاً. ولقد استطاع (Atkinson,1965) حل الصراع بين الميل إلى النجاح والميل إلى تجنب الفشل عن طريق افتراض أنه يوجد الميل الناتج حتى يكون دالة للميل لبلوغ المطلوب مضافاً له قوّة الميل لتجنب المطلوب والمعادلة هي:

ناتج الدافع للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تجنب الفشل

Resultant achievement motivation or resultant tendency = Motive to achieve success + Motive to avoid failure

شكل رقم (08) مكونات ناتج الدَّافِع للإنجاز وفق معادلة (Atkinson,1965) (عن صرداوي، 2009، ص84). ووفقاً للنموذج النظري الذي وضعه (Atkinson,1965) حينما يكون الدَّافِع إلى النجاح (Motive to achieve success) أكبر من الدَّافِع إلى تجنب الفشل (Motive to avoid failure) فإن الميل إلى النجاح (Tendency for success) تصبح له قيمة إيجابية، ويصنف الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط الدَّافِع على أنهم مرتفعين في ناتج الدَّافِع للإنجاز (Resultant tendency)، وحينما يكون الدَّافِع إلى تجنب الفشل أكبر من الدَّافِع إلى

النجاح، فإن الميل إلى النجاح تصبح له قيمة سلبية، ويصنف الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط الدافعي على أنهم ذوي ناتج منخفض في الدافع للإنجاز (عن حسن، 1998، ص32).
فحسب (Christine, 2004) تكون الدافعية منخفضة، عندما يكون احتمال النجاح عال، وقيمة النجاح ضعيفة، أو تكون المهمة سهلة، أو قيمة النجاح كبيرة ولكن احتمال النجاح فيها ضعيف (Christine, L, 2004, p56) وتعد أعمال (McClelland, 1961) و (Atkinson, 1965) تأصيل التنظير في الدافع للإنجاز.

4.4. نظرية التنافر المعرفي:

تعد هذه النظرية امتداد لمنحى التوقع-القيمة. ويقصد بالتنافر أو التناقض المعرفي تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تكتنفنا عندما ندرك عدم الاتساق بين اتجاهاتنا وسلوكنا، إذ تعد هذه الحالة غير سارة تقوم بعملها بوصفها دافعاً. وأشار (Kelly) في نظريته عن الشخصية بأن الإنسان يسعى دائماً للاتساق داخل نفسه، وأن وجود الشعور بالتناقض يعد دافعاً ومحركاً أساسياً لإعادة تنسيق المعرفة، وجعلها متسقة فيما بينها، إذا كان هذا التناقض يحقق نوعاً من المتعة.

وكان (Festinger, 1959) من أوائل الباحثين من فسّر هذا التناقض في المعرفة، وصاغه ضمن نظرية أسماها نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance theory)، والتي تعرف أيضاً باسم نظرية التنافر والاتساق المعرفي (Cognitive dissonance and consonance theory).

وقد عرّفها (Festinger, 1959) بأنها: حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها إلاّ أنهما متناقضان في طبيعتهما، وعرّفها أيضاً بأنها: "حالة نفسية غير مريحة، تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد (عن صرداوي، 2009، ص90).

إن دراسة ظاهرة التنافر المعرفي تكاد تكون ضرورية لمعرفة دوافع الفرد المعرفية بالذات، إذ أن الفرد المتنافر معرفياً يكون في حالة دافعية، أي أنه يبقى مدفوعاً في سلوكه للتعبير عن اتجاهات تجاه الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، وحالة الدافعية هذه تبقى مشغولاً معرفياً وذهنياً، حتى ولو لا تبدو عليه هذه الحالة، لكنه في الواقع مستثار ولا يهدأ ولا تستوي الأمور لديه حتى يتحقق خلاص الحالة أو سحبها.

و كما ورد في قطامي (2011، ص 31) أن نظرية التنافر المعرفي تركز على مبدئين أساسيين:

أ- التنافر المعرفي الذي يحدث عندما يكون الفرد أمام موقفين متناقضين كلاهما يتعارض مع بنائه الفكري (معتقدات، أفكار، آراء، مواقف، اتجاهات) حيث يبحث عن الموقف الأقل توتراً وضغطاً، فينشأ صراعاً داخلياً بالبحث عن الموقف الأقل خطراً على ذاته ودافعيته، وهذا قصد الوصول إلى حالة الاستقرار.

ب-إن الفرد بفطرته يسعى إلى تقدير ذاته والاحتفاظ لنفسه بصورة إيجابية عن ذاته، مما يدفعه إلى السلوك بشكل يتوافق مع معايير الذاتية، وإذا تعرض لمواقف تجبره على التصرف بصورة تتعارض مع معتقداته وقيمه، فإن ذلك يعرضه للتوتر الذي يدفعه للبحث عن وسائل دفاعية.

ويرى (Festinger,1959) أن كل علاقة تتأثر بين إدراكين تجعل الفرد في حالة عدم الاستقرار النفسي، والذي يسمى بالتنافر. فكلما كان التنافر قويا فأن العمل على التقليل من هذا التنافر يكون مهما (Vaidis D. et Halimi-Falkowicz S. 2007).

وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يندفعون من أجل إحداث تغيير والتصرف بطريقة تتسق مع اعتقاداتهم وإدراكاتهم، وعند وجود عدم اتساق في حالة حدوث فكرتين متسقتين من حيث توقعات الفرد فإنه يولد الصراع أو التنافر، حينها يبدأ الفرد بالتشكيك في اعتقاده وإدراكاته التي كان يحملها في وقت سابق، ويتم فحص وتمحيص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة، ويحدث حل هذا التنافر حينما يعد عامل واحد أكثر جاذبية من الآخر. وعند حل التنافر فإن الشخص يكون أفضل قدرة على التصرف طبقاً إلى العامل الأكثر جاذبية لأن الاعتقادات والإدراكات تتفق مع السلوك (Haber & al,1981,p90).

5.4.نظرية العزو لـ (Weiner,1974):

تعود هذه النظرية إلى جهود (Weiner,1974) الذي وصفت كيف تؤثر تفسيرات الأفراد وتبريراتهم لخبرات النجاح والفشل في دافعيته. ومن الافتراضات الرئيسة لهذه النظرية أن الإنسان بطبيعته مدفوع نحو الفهم لأن الفهم هو الذي يحدد مجرى سلوكه في الظروف التي يواجهها في مواقف حياته أو إنجازاته. فهي تركز على الصورة التي يجيب بها الناس عن السؤال لماذا حدث ما حدث؟ (عن قطامي، 2011، ص 189). والأفراد في طبيعتهم يبحثون عن الأسباب التي يعزون بها فشلهم أو نجاحهم في المهمات التي يواجهونها، والدور البارز الذي يلعبه هذا العزو في حياتهم المستقبلية.

وذكر الصافي (2000) أن دراسة (Kukla,1972) أشارت إلى أن عزو الطلاب للنجاح أو الفشل يختلف باختلاف مستوى الدافع للإنجاز لديهم. فالطلاب ذوو الدافع المنخفض للإنجاز يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى نقص قدراتهم، بينما يميل الطلاب ذوو الدافع المرتفع للإنجاز إلى إدراك فشلهم في ضوء نقص الجهد المبذول من جانبهم وهو عامل يمكن التحكم فيه وتعديله، وهم لذلك يستمرون في إصرارهم على الرغم من فشلهم المتكرر لاعتقادهم بأنهم سوف ينجحون إذا ما بذلوا جهداً حقيقياً.

وورد (عن قطامي، 2011، ص 197) أن الافتراضات الأساسية في نظرية العزو تقوم على مفهومين عامين: 1-أن البحث عن الفهم يشكل دافعاً أولياً للعمل.

2-يشكل عزو الفرد مصادر معلومات عن النتائج والتي تختلف من أكثر من بعد واحد يتحدد السلوك المستقبلي جزئياً بالأسباب المدركة الناتجة عند نتائج سابقة.

وأشار جبر (2015، ص 130) والرفوع (2015، ص 159) إلى أن التلميذ وفق هذه النظرية يعزو نجاحه أو فشله في الدراسة أو في إنجازاته إلى ثلاثة أبعاد مهمة:

أ- موقع الضبط:

قد يكون هذا البعد داخلياً (قدرات شخصية، الاجتهاد) أو خارجياً (الحظ، صعوبة المهمة، المعلم وأسلوب تعامله، الوقت غير كاف، المرض)، وغالباً ما يعزو التلاميذ نجاحهم للعوامل الداخلية وبذلك يتم تعزيز الذات وتقديرها كذات منجزة، ويعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية، وهذا ما يولد تكرار الأخطاء وعدم مراجعة ومحاسبتها الذات.

ب- الثبات أو الاستقرار:

ومعناه أن التلاميذ يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل ثابتة ليست متغيرة سواء كانت داخلية أو خارجية. فالقدرة هي في درجة عالية من الثبات عكس الحظ الذي يتسم بعدم الثبات وصعوبة التنبؤ به. وأكدت الدراسات أن الطلبة الذين يعزون سبب فشلهم إلى عوامل ثابتة (القدرة صعوبة المهمة) يؤثر فيهم الفشل بدرجة عالية، وينتابهم اليأس وتتنخفض معنوياتهم وثقتهم بأنفسهم، على عكس الذين يعزون الفشل لأسباب غير ثابتة كالجهد مثلاً، وتكمن المشكلة الرئيسة بهذا الخصوص، عندما يعزى الفشل إلى عامل داخلي وثابت وغير قابل للتحكم. وكما أن الطلبة الذين يرون النجاح في الدراسة راجعاً إلى الحظ ومزاج المدرس أو عوامل خارجية. فهؤلاء لن يبذلوا الجهد المطلوب، مقارنة بالذين يرون أن النجاح أو الفشل يعتمد على جهدهم.

ج- القابلية للسيطرة:

يرى (Weiner,1974) أن عزو الفشل إلى عوامل مستقرة، داخلية، غير قابلة للسيطرة مثل القدرة المتدنية، والجهد بوصفه سمة يؤدي إلى نقصان الدافعية، إذ يقل توقع النجاح في مهام مستقبلية مشابهة، وأن عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وخارجية وغير قابلة للسيطرة مثل الجهد بوصفه حالة وصعوبة المهمة يمكن أن تؤدي إلى زيادة الدافعية، وأن عزو الفشل إلى عوامل خارجية، غير قابلة للسيطرة مثل الحظ ومساعدة الآخرين لا يزيد من توقع الفرد النجاح في مهام مستقبلية.

إن التلاميذ يعزون أسباب النجاح إلى العوامل الداخلية وبخاصة إلى القدرات الممتلئة، ويعزون الاتجاه نحو الفشل إلى عوامل خارجية، وبخاصة إلى الحظ أو لسهولة المهمة، في حالة الفشل. وأن بُعد الاستقرار يلعب

دوراً مقررّاً للأفراد الموجهين نحو تحقيق النجاح، وأنّ الفشل يأتي من عوامل متغيرة يمكن السيطرة عليها، بالخصوص عند نقص الجهد المبذول أو لسوء الحظ. فالمواضيع الموجهة نحو تجنب الفشل نادراً ما تتغير نتائجها لأن التلاميذ يعزّون فشلهم إلى نقص في القدرة أو لصعوبة المهمة.

وحدد النموذج النظري لـ (Weiner, 1974) العلاقة بين نائج العزو والنتائج اللاحقة، حيث تساهم ثلاثة عوامل في فهم هذه العلاقة وهي:

1- المعلومات السابقة التي استعملت لدى الفرد في اختيار السبب. 2- خصائص أسباب العزو.

3- دور ردود الفعل العاطفية المتعلقة بالسلوك كالشفقة والغضب. (عن قطامي، 2011، ص 200)

6.4. النظرية المعرفية:

أشار (Bandura, 1986) أحد أعلام المنحى المعرفي إلى وجود مصدرين أساسيين للدافعية هما: أ- أولى هذه المصادر يتكوّن من الأفكار والتوقعات حول النتائج الممكنة للسلوك، حيث يتخيّل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، فضلاً عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية.

ب- والمصدر الثاني يرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء. فمن خلال الجهود المبذولة نحو تحقيق الأهداف يتم تخيل النتائج الإيجابية المتوقعة في حالة النجاح، والنتائج السلبية المتوقعة في حالة الفشل، وعند تحقيق الأهداف يتم الشعور بالرضا والإشباع (عن خابط، 2018، ص 157).

وتعتبر الدافعية وفقاً للنظرية المعرفية حالة استثارة تحرّك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة (عن كوافحة، 2004، ص 34).

وذكر (Hull, 1995) أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجات الفسيولوجية (عن كوافحة، 2004، ص 35).

7.4. النظرية الإنسانية:

تعد من النظريات التي فسّرت الدافعية على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات والانجاز، وهذه الحاجات لا تظهر على سلوك الفرد إلاّ بعد إشباع الحاجات الأدنى (البيولوجية والأمنية)، كما حددها (Abraham Maslow) في هرمه للحاجات الأساسية.

يستند الإطار النظري وفق (Maslow) على ثلاثة افتراضات أساسية:

1-البشر كائنات تؤثر احتياجاتها في سلوكها، وأن الحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك، أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

2-ترتب حاجات الإنسان حسب أهميتها أو تتدرج هرمياً، فتبدأ بالأساسية مثل الطعام والمأوى إلى المركبة مثل الذات والانجاز.

3-يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم أو من الحاجات الأساسية للمركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد تم إشباعها على الأقل بدرجة ضعيفة. والتلميذ يركز أولاً على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في المدرسة قبل أن يتم توجيه السلوك المدفوع نحو إشباع حاجة إنجاز العمل بنجاح(عن سهام إبراهيم 2013). فمن خلال هذه النظرية يمكن استنتاج جزئية مهمة وهي يمكن أن تعيق رغبة التلميذ في الإنجاز ويفشل في تحقيق النجاح إذا لم يتم إشباع حاجاته السيكولوجية الأولية كالأمن والانتماء، تكوين الصداقات التقبل واحترام الذات، التمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات.

ولهذا على المعلم بناء مناخ صفّي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات المتعلمين للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أيّ عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، التأكيد المتطرف على أهمية إنجاز، ترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية، العقوبات الشديدة المترتبة على الفشل هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم، وتؤدي بالتالي إلى إحباط دافعيّتهم وفشلهم (عن نشواتي، 2003، ص 222).

إن دور المعلم مهم جداً في استثارة الدافع للإنجاز، حيث أن تكليف التلميذ ذو مستوى منخفض من الإنجاز بمهام سهلة، سيبدو عليه سلوك الرضا لتحقيقه النجاح فيها، ومنه ستقل نسبة إمكانية الفشل ويقبل هذا التلميذ على العمل والجد في المهام الأخرى المتدرجة في الصعوبة، فالنجاح يجعل التلميذ أكثر ثقة في نفسه وقدراته، ويتجنب حالات الضغط والقلق الناجمة عن الخوف من الفشل.

ولتطبيق هذه النظرية على المستوى التربوي يجب أن يراعي المناخ المدرسي حاجات المتعلمين الفيزيولوجية (عن محمد الموسوي، 2015، ص 83).

-تعقيب على النظريات السابقة:

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي:

1-إن النظريات التي تناولت الدافع للإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به وذلك من حيث اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

2- لكل نظرية من النظريات فترة قوية شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

3- تعد نظرية الحاجات الإنسانية لدى (Murray,1938) محرّكاً أصلياً للسلوك الإنساني، كما تعد تكويناً افتراضياً يتوسط مجموعة من المثيرات لإحداث التوتر داخل الكائن. وجاءت أعمال (Murray,1938) كبداية للتنظير في الدَّافِع للإنجاز، ثم جاءت بعده أعمال (McClelland,1961) و (Atkinson,1965) كتأصيل للتنظير في للدافع للإنجاز، حيث كانت أبحاث (McClelland,1961) بمثابة النموذج النظري في الدَّافعية والذي عرف بالنموذج الاستثارة الانفعالية والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك.

وقدمت هذه النظرية اسهامات بالغة القيمة بالانتقال من التصور محدد بالحاجة للدافعية إلى تصور وجداني محدد بالتوقع. وظهرت نظرية (Atkinson,1965) لتعتبر أن الدَّافِع هو محصلة القيمة وتوقع الهدف المراد إنجازه أو الوصول إليه، وأن تفعيل السلوك يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات إيجابية في حالة النجاح أو إلى تأثيرات سلبية في حالة الفشل، حيث اعتمد (Atkinson,1965) على معادلات رياضية لإبراز العلاقة بين العوامل المحددة للدافع للإنجاز وتفاعلها والتي تتعلق بالميل إلى بلوغ النجاح أو الميل إلى تجنب الفشل. وبرزت بعد ذلك تصورات نظرية جديدة كنظرية التنافر المعرفي التي تكاد تكون ضرورية لمعرفة دوافع الفرد المعرفية بالذات. فالفرد المتنافر معرفياً يكون في حالة دافعية، أي أنه يبقى مدفوعاً في سلوكه للتعبير عن اتجاهات تجاه الشيء الذي يواجهه أو يفكر فيه، وحالة الدَّافعية هذه تبقى مشغولاً معرفياً وذهنياً، وجاءت نظرية العزو لـ (Weiner,1974) لتصف كيف تؤثر تفسيرات الأفراد وتبريراتهم لخبرات النجاح والفشل في دافعتهم، والنظرية المعرفية لـ (Bandura,1986) التي اعتبرت الدَّافعية حالة استثارة تحرك الفرد المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة، وأيضاً النظرية الإنسانية التي فسرت الدَّافعية على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات والإنجاز، وهذه الحاجات لا تظهر على سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات البيولوجية والأمنية التي حددها (Abraham Maslow) في هرمه للحاجات الأساسية.

4- لم تستطع أي نظرية من النظريات التي اهتمت بالدَّافِع للإنجاز -رغم ادعاء أصحابها- أن تقدم صورة كاملة عن مفهوم الدَّافِع للإنجاز.

5- يجب التنويه بالدور الهام الذي بدأت الدَّافعية والدَّافِع للإنجاز تلعبه خلال السنوات القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية وفهم السلوك الإنساني عموماً بحيث تؤكد نظرية التنافر المعرفي

والنظرية المعرفية على دور الدَّافِع للإنجاز في عملية التعلم، بينما تؤكد النظريات الأخرى على دور الدَّافِعية والدَّافِع للإنجاز في الشخصية.

5- العوامل المؤثرة في الدَّافِع للإنجاز:

1.5. البيئة الأسرية:

والتي تتمثل في الوالدين والإخوة، وفي التنشئة الاجتماعية والثقافية التي تقدم للأبناء. فالأسرة تلعب دوراً بارزاً في نشأة الدَّافِع للإنجاز وتنميته منذ المراحل الأولى لنمو الفرد، حيث يتعلم الطفل الاعتماد على النفس في إنجاز بعض الأمور والاستقلال على الآخرين، ويستطيع أن يستخدم نوعاً بسيطاً جداً من التفكير في التنبؤ والتخطيط، إذ تساعده قدرته المعرفية على تنمية الإحساس بالذاتية والاستقلال كما يساعده الإحساس في النجاح فيما يعمل.

والفرد يتعلم ويكسب الدَّافِع للإنجاز منذ صغره عن طريق الارتباط بالخبرات التي تنميها. وذكر بعض الباحثين أن الوالدين-ذوي الأبناء المتميزين بدرجات مرتفعة في الدَّافِعية إلى الإنجاز-يؤكدون على أهمية النجاح والاستقلال والمكافأة في الإنجاز المرتفع ومحاولة الأبناء القيام بالمهام الصعبة بأنفسهم وللمثابرة في الأداء دور كبير، كما يميل الوالدان إلى المشاركة الانفعالية في الأعمال التي يؤديها أولادهم والتي ترتبط بالإنجاز، وقد يشاركونهم في ذلك بدرجة كبيرة، حتى أنهم قد يكونون مستبدين ويمارسون ضغوطاً عنيفة عليهم، مع وضعهم معايير مرتفعة لتفوقهم. بينما تميل أسر الأبناء ذوي الدرجة المنخفضة في الدَّافِعية للإنجاز إلى التأكيد على الفضائل المختلفة التي تشمل الآداب والنظافة وطاعة السلطة، ويقل احتمال تشجيعهم لإنجازات أبنائهم (عن عبد الخالق، 2000، ص 396).

إن الأطفال ذوي الدَّافِع العالي إلى الإنجاز نجد أن آباءهم يحددون لهم أهدافاً عالية، كما أن ردود أفعالهم اتجاه الأطفال أكثر إيجابية مما يفعل آباء وأمهات الأطفال ذوي الدَّافِع المنخفض.

والدَّافِع للإنجاز يظهر بصورة أكثر تكراراً وقوة في الأسر التي تشجع الأطفال على الاستقلالية في سن مبكرة، فنجد من مثل هؤلاء الأطفال يتركون على ربط أحذيتهم في عمر مبكر، ومحاولات لإصلاح ألعابهم وتجهيز وجباتهم أو المشاركة في هذا التجهيز قبل غيرهم من الأطفال الذين نشأوا في أسر تشجع على الاعتمادية. فالوالدان يمكن أن يكونا عاملاً في تكوين الدَّافِع للإنجاز لدى أبنائهم، إلا أنهم قد يؤثران في حياتهم، حيث أظهرت الدراسات التي تناولت تأثير الوالدين في دافعية أبنائهم، وجود طرق كثيرة مباشرة وغير مباشرة للتأثير في سلوك الأبناء وفي دافعتهم للإنجاز، وتسببها عوامل عدّة كالأهداف والمعتقدات

والقيم والممارسات الوالدية، والخصائص الاجتماعية والديموغرافية للأسرة والبيئة بشكل عام (Paulina,2018,p 11).

وذكرت (Paulina,2018,12) أن أهم نموذج للتأثيرات الوالدية في دافع الأطفال وإنجازهم ذلك الذي أشار إليه الباحثون (Eccles & Harold,1993) و (Eccles,1993) و (Wigfield & al,2006)، حيث حددوا خمسة أنواع من تأثير الوالدين في الأبناء وهي:

1-خصائص الأسرة الديموغرافية: الوالدان، أفراد الأسرة، الحي، الدخل الأسري، مهنة الوالدين، الحالة العائلية الاقتصادية، التعليمية والثقافية.

2-خصائص الطفل: من خلال علاقته بالإخوة والأخوات، الجنس، المزاج، الترتيب داخل الأسرة.

3-اعتقادات الوالدين وتوقعاتهم وتصوراتهم حول قدرات ومهارات الأبناء، وكذا أهداف التنشئة الاجتماعية.

4-سلوك الوالدين من حيث الاستراتيجيات المتبعة للتعليم، التشجيع، المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.

يتبين مما سبق أن الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للوالدين كالحالة الاجتماعية (غني/ فقير)، القيم والمعتقدات الخاصة بالوالدين فيما يخص النجاح الدراسي والدافعية، الخاصة بالتعلم، يمكن أن تؤثر بدورها في معتقدات وقيم الطفل والتي ينميها عن طريق النمذجة والتقليد، المستوى التعليمي للوالدين والذي يمكن أن يكون له الأثر على معتقدات الأبناء العامة والخاصة، والمتعلقة بالمدرسة والتعلم، فإذا كان المستوى التعليمي للأباء مرتفعاً تكون معتقداتهم جد إيجابية لتعلم أبنائهم.

أما فيما يخص تأثير التنشئة الاجتماعية والثقافية للأسرة على الأبناء، فيؤكد علماء النفس والاجتماع والتربية على أهمية التنشئة الاجتماعية خلال رحلة الطفولة، والرشد والمراهقة، لأن الفرد لا يتوقف على تبني الأدوار الاجتماعية الجديدة والقيم والمعايير والأفكار المستحدثة خاصة في ظل ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات التي تأتي بالصالح والطالح، وإذا لم يتم إعداد الأبناء جيداً فسيتعرضون لأزمات وصراعات هم في غنى عنها (عن زهران والمذكوري، 2016، ص 129).

ولعلّ لدافع الإنجاز ارتباط وثيق بالتنشئة الأسرية، حيث الطفل منذ صغره الذي ينشأ على الاعتماد على النفس في تدبير أموره، يكون دافعه للإنجاز عالٍ. وفي هذه الصدد أشار (Rosen) أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشأوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء على نحو إيجابي، كما يرى أن اهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء من مناشط وشحذ همته من خلال توجيهات عامة بدون التدخل في تفاصيل ما يؤديه له أثر كبير في رفع مستوى الدافعية لديهم (عن اللحياني، 2012).

2.5. البيئة المدرسية:

تعد المدرسة البيئة الثانية التي يقضي فيها الأطفال معظم وقتهم، يتلقون الخبرات والتعلم، وينضبطون وفقاً للقواعد المنظمة لها، ويرتبطون بعلاقات مع الأساتذة وزملائهم داخل القسم. والأساتذة يستعملون طرائق تدريس في تعليم تلاميذهم مختلف المواد الدراسية والأنشطة.

وهؤلاء الأساتذة يحملون معتقدات وتوقعات خاصة على تلامذتهم، والمناهج الدراسية، والسياسة التعليمية، هي كلها عناصر ممثلة للبيئة المدرسية، قد يكون لها التأثير البالغ في نمو الدافع للإنجاز، حيث تعتبر المدرسة البيئة المثلى للأطفال، تساعد على تنمية الدافع للإنجاز، وهذا لا يكون إلا إذا ما غذي من قبل المعلم، والإدارة المدرسية، والنظام المطبق فيها.

وأظهرت نتائج دراسة أجريت على عينات من طلاب المدارس الثانوية، حيث اختلف أشخاص (ما دون الإنجاز) قليلاً عن أشخاص (ما فوق الإنجاز) فيما يخص وصف الفرد حالته العاطفية والتوافق المدرسي، ولكن وصف أطفال (ما دون الإنجاز) بأنهم لا يهدأون وإنهم ينتمون إلى شلة تبدي موقفاً سلبياً اتجاه المدرسة وضد إدارتها، وفسر سلوكهم أنه لم يكن اجتماعياً (عن واطسون، 2004، ص 516).

ومن عناصر البيئة المدرسية التي تؤثر في نمو الدافع للإنجاز لدى التلاميذ (أطفال أو مراهقين):

1.2.5. المناهج الدراسية:

ذكر (Eccles, 1993) أنه يجب مراعاة الحاجات الأساسية للتلميذ، وحاجات نمو الدافع للتعلم والإنجاز. فهذه الحاجات يمكن أن تلبي لأن الممارسات البيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار نمو الطفل والتوافق مع حاجاته الخاصة.

2.2.5. المناخ المدرسي:

يرى (Pintrich & Maehr, 2004) أن المناخ المدرسي يؤثر في معتقدات وتوقعات المعلمين وممارساتهم، وهذا بدوره يكون له التأثير في دافعية التلاميذ وتعلمهم. وأن القواعد التنظيمية المختلفة المنظمة لهذا المناخ، والمعايير والأهداف المرسومة، والسياسة التعليمية، كلها يمكن أن تؤثر في دافعية التلاميذ على النجاح الدراسي.

3.2.5. العلاقة التربوية:

إن علاقة التلميذ بمعلمه تلعب دوراً فعالاً في اكتساب المعارف والاهتمام بالدراسة وتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلم وحبّه للمادة الدراسية، وتنمية دافعية الإنجاز للتعلم، وذلك أن شخصية المعلم مرتبطة بتكوينه الذي يمكنه من التصدي للصعوبات التي تواجهه أثناء القيام بمهمة التدريس التي لا تقتصر على توصيل

المعلومات له فحسب، بل تمتد إلى ربط العلاقات التفاعلية والتحسين السويّ عنده فيما يقوم به من تعليم وتوجيه، فالمعلم ليس ناقلاً للمعلومات والمهارات فقط، وإنما هو معلم مهارات التّوافق وتشخيص أيّ اضطراب سلوكي (عن دسوقي، 1985، ص 332).

ويرى (Paulina, 2018, 14) أن المعلم يعتبر نموذجاً قوياً للأطفال والمراهقين، فأيّ علاقة إيجابية بين أستاذ/تلميذ يمكن أن تعطي للمتعلّم الشعور بالانتماء والدعم الذي يؤثر في معتقداته وأهدافه وقيمه اتجاه التحصيل الدراسي. وفي نفس السياق أشارت دراسة عبد الصّادق (1992) أن الدّافع للإنجاز لدى التلاميذ يتصل اتصالاً وثيقاً بالجو الاجتماعي السائد في الفصل الدراسي، والمعلم يكون قائداً وإدارياً ناجحاً إذا ما استطاع تهيئة الظروف التي تجعل من الفصل مجموعة مثمرة لديها الفرص للعلم والنجاح (عن الدريد، 2004، ص 104).

والمعلم يمكن أن يكون له التأثير الكبير في دافعية تلامذتهم، وبعدة طرق بما في ذلك سماته الشخصية مواقفه، معتقداته، حماسه، منهجيته في التدريس، معارفه، كفاءاته الذاتية والمهنية، طريقته في تفسير القسم، العلاقات التي يربطوها مع تلامذتهم ونوع هذه العلاقات، الكفاءة الذاتية للمعلمين ومعتقداتهم وقدراتهم في تعليم التلاميذ وتفاعلها، المشاركة الفعّالة في الأنشطة التعليمية، مجموع الممارسات البيداغوجية والتجارب التعليمية التي يقدمها المعلمون للتلاميذ لها التأثير على دافعيّتهم وأهدافهم.

4.2.5. العمل المدرسي:

يرى (Newman & al, 1992, p 12) أن مشاركة التلاميذ في العمل المدرسي هي استثمار نفسي وجهد نحو التعلم أو الفهم أو التمكن من المعرفة أو المهارات أو الحرف التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها. فمشاركة التلاميذ في العمل المدرسي أمر حاسم لنجاح المدرسة، باعتبارها تتيح إمكانية انخراطهم في الأنشطة المدرسية، والذي بدوره ينمي الاستقلالية في إنجاز المشاريع الصفية واللاصفية.

وأكد (Newman & al, 1992, p 14) على ضرورة إشراك المعلمين تلامذتهم في العمل المدرسي الشاق وتدريبهم على الاستمرار فيه مع الإنتاج، وتصحيح الأخطاء، والنهوض من جديد كما يبينه المثال القائل: "إذا لم أفهم شيئاً، تأكد أنني سأعمل جاهداً لفهمه جيداً، أستمّر فيه ولا أتخلّى عليه أبداً، لستُ بمستسلم على الإطلاق".

وأشارت دراسة (Shapiro, 1993) إلى أن الأنشطة الصفية المناسبة تؤدي إلى إنشاء بيئة اجتماعية إيجابية داخل الفصل، حيث يتم من خلال مشاركة التلاميذ توضيح توقعاتهم ومناقشتها، وإعطاء الفرصة لأخذ الدور القيادي، فمن خلال ذلك يكون التلاميذ أكثر استعداداً للمخاطرة ومشاركة أفكارهم الإبداعية. (عن الدريد، 2004، ص 104).

5.2.5. تأثير الأقران:

إن العلاقات الاجتماعية التي يربطها التلاميذ مع أقرانهم لها تأثيرها في الدَّافِع للإنجاز في مختلف المراحل العمرية، وربما يزداد الاهتمام بهذه العلاقات وبشكل كبير في مرحلة المراهقة والتي تتميز بالتغيرات الجذرية على جميع المستويات، مما يجعل مجموعة الأقران متنافساً للمراهق، وهذا ما يزيد من تأثير الأقران في نمو الدَّافِع للإنجاز خصوصاً إن كان هؤلاء الأقران يقدرّون العمل المدرسي بمعاييره مما يمكنهم بالمشاركة في إنجاز المهام، وتنمية حب الإنجاز. فمجموعة الأقران تكون جذابة لأنها تختلف عن المجموعة التي تركها في البيت من حيث العدد، والمستوى التعليمي وكذا أنهم في سن واحدة يتقاسمون تقريباً نفس الخصائص النمائية، ونفس الاهتمامات والدوافع، والمشكلات التي تواجههم، فيسعى التلميذ إلى إيجاد مكان له مع الأقران في المجموعة التي يرغب أن يكون فيها.

وأظهرت دراسات (Wentzel 2005) و (Wentzel & Muenks 2016) أن الأطفال الذين لهم علاقات جيّدة مع زملائهم يميلون إلى أن تكون لديهم معتقدات أكثر إيجابية عن أنفسهم، وسلوكيات اجتماعية أحسن. كما أنهم يميلون لأن يكونوا أكثر دافعية في أداء أعمالهم المدرسية وإحراز أحسن النتائج المدرسية (Paulina, 2018, p15).

6.2.5. خبرات النجاح أو الفشل:

إذا اعتبرنا أن الدَّافِع للإنجاز أحد العوامل التي تؤثر في تحديد النجاح أو الفشل في المستقبل، فإن خبرات النجاح أو الفشل مؤشرات المميّزة في كل من شدّة واتجاه الدَّافعية للإنجاز عند الأفراد. فيشعرون بدافعية الإنجاز إذا كانوا مدفوعين للنجاح، أو يشعرون بقلق الإنجاز إذا كانوا مدفوعين لتجنب الفشل (الطواب، 1990).

ولعل أن النجاح منذ الصغر يتبعه الشعور بالفخر والاعتزاز، عكس الفشل الذي غالباً ما يتبعه الشعور بالخيبة، وهذا ما أكدّه (Atkinson) أن في حالة الانجاز يشير الدَّافِع إلى الرغبة أو الحاجة للإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما أو انجاز أداء ناجح (عن سهام ابراهيم، 2013).

7.2.5. الدَّافِع إلى النجاح أو الخوف من الفشل:

يعتبر الدَّافِع إلى تجنب الفشل (الخوف من الفشل) مفهوم متمم للدَّافِع إلى الإنجاز (النجاح)، فهما موجودان عند كل إنسان، ولكن بمستويات متفاوتة، فإذا كان الدَّافِع للإنجاز أقوى من الدَّافِع إلى تجنب الفشل فيزداد الدَّافِع إلى الإنجاز لدى الفرد ويتحرّك نحو تحقيق الهدف بقوة وحماس.

أما إذا غلب الخوف من الفشل على الدَّافِع للإنجاز فينخفض مستوى الدَّافعية، ويكون التردد والإحجام وعدم الاهتمام عند الفرد. وإذا كان الدَّافِع إلى للإنجاز لدى التلميذ مرتفعاً فإن الخوف من الفشل يضمن لديه، والعكس صحيح (عن معمريّة، 2012، ص 22).

6- خصائص الأفراد ذوو الدَّافِع للإنجاز المرتفع أو المنخفض:

أشار (Atkinson) و (Feather) إلى أن الدراسات الحالية ساعدت في توضيح العلاقة بين قوة الدَّافِع للإنجاز والإنجاز الفعلي، حيث يرتبط الإنجاز إيجابياً بقوة دافع الإنجاز فقط، عندما تثار توقعات إشباع هذا الدَّافِع خلال الأداء، وعندما تثار بدرجة كافية توقعات إشباع الدوافع الأخرى خلال نفس الأداء لإضعاف هذه العلاقة البسيطة بين قوة الدَّافِع والإنجاز الفعلي (عن الطواب، 1990، ص 19).

1.6. خصائص الأفراد ذوو الدَّافِع للإنجاز المرتفع:

نقلاً عن (الرفوع، 2015، ص ص 171-172) يتميز ذوو الدَّافِع للإنجاز المرتفع بما يلي:

- 1- يظهرون مواظبة عالية على الأنشطة. 2- يظهرون صفة استثنائية في الأداء. 3- يقومون بالأنشطة بدرجة كفاءة عالية. 4- يهتمون بالمهمة أكثر من اهتمامهم بالأشخاص 5- يتميز عملهم بالمخاطرة والضغط وتحمل المسؤولية. 6- يفضلون معرفة نتائج النشاط الذي يشتركون فيه ليحكموا على قدراتهم.
- 7- الرغبة في الاستمرار للعمل لفترات طويلة دون ملل. 8- لديهم قدرة على التغلب على الصعوبات الصعوبات التي تواجههم. 9- يتمتعون بدرجة مرتفعة من المثابرة. 10- لديهم القدرة على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة. 11- لديهم قدرة على السيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية.
- 12- التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية. 13- يتسمون بالواقعية في المواقف التي تتطلب المغامرة أو المخاطرة. 14- يحبون معرفة نتائج أدائهم لتقييم قدراتهم وتطويرها نحو الأفضل. 15- التخطيط بذكاء وعناية واستغلال الوقت. 16- يتمتعون بدرجة عالية من الجاذبية بين الأقران من الجنسين.

وذكر (موراي، 1988، ص 196) أن الأفراد ذوي الدَّافِع للإنجاز المرتفع يحسون بالمتعة عند إنجازهم للإعمال وفق معايير التفوق، الثقة بالنفس، تفضيل المسؤولية الفردية، المعرفة المفصلة بنتائج أعمالهم، درجاتهم المدرسية طيبة، يقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف التي تتوقف على قدراتهم الخاصة، لا المواقف التي تركز على الحظ.

2.6. خصائص الأفراد ذوو الدَّافِع للإنجاز المنخفض:

نقلاً عن (الرفوع، 2015، ص ص 172-173) يتميز ذوو الدَّافِع للإنجاز المنخفض بما يلي:

- 1- لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.
- 2- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو تتطلب منهم جهوداً.
- 3- تنتبذ هماتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى لو كانت بسيطة، ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح.
- 4- يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح. 5- يضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة. 6- يرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في نواحي الحياة، ويؤمنون بالخطأ.
- 7- يشعرون بالملل والعجز ويقاومون التغيير. 8- ضعف الرغبة في التعلم وقلة الحماس والإيجابية للعمل المدرسي. 9- عدم بذل الجهد الكافي الذي يتناسب مع استعدادات الطلبة وقدراتهم. 10- تدني الاهتمام بالواجبات الصعبة وعدم الاستجابة لتعليمات المعلم وإدارة المدرسة. 11- إهمال المواد الدراسية الضرورية للتعلم من كتب وأدوات. 12- وجود أفكار خاطئة لدى المتعلمين عن مدى أهمية التعلم.

ثالثاً- الدراسات التي تناولت الدَّافِع الإنجاز لدى المتعلمين:

1- الدراسات التي تناولت مستوى الدَّافِع الإنجاز لدى المتعلمين:

- دراسة السلمي (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاحباط والدَّافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الكلية الجامعية بالجموم بالمملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (110) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط في الدَّافعية إلى الإنجاز.

- دراسة جاجان وسردار (2020):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، ودلالة الفروق في المتغيرين تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك تأثير استخدام البرنامج التعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة البحث التجريبية من (40) طالباً وطالبة التي تم اختيارهم من طلبة الصف الثالث بقسم التربية وعلم النفس من كلية التربية الأساسية بجامعة دهوك بالعراق تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى دافعية إنجاز منخفض.

- دراسة الزهراني (2018):

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الدَّافعية للإنجاز كان مرتفعاً لدى أفراد العينة.

- دراسة المومني والمومني والربابعة (2015):

تناولت الدراسة مستوى دافعية الإنجاز المدرسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن.

تكونت العينة من (194) طالبة من كلية التربية بجامعة اليرموك. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى دافعية الإنجاز المدرسي لدى الطالبات جاء مرتفعاً.

- دراسة عطرون (2015):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز الدراسي في التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الدلنج بالسودان. شملت العينة (150) طالبا. وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب الجامعة كان مرتفعاً.

- دراسة أحمد محمد (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. تكونت العينة من (100) فرداً بواقع (42) من الذكور و(58) من الإناث. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

- دراسة الزهيري (2012):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة ديالى بالعراق. شملت العينة (150) فرداً بواقع (80) من الذكور و(70) من الإناث. وبيّنت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة جاء مرتفعاً.

- دراسة العمري (2012):

تناولت الدراسة الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (424) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط للدافع الأكاديمي.

- دراسة اليوسفي (2008):

تناولت الدراسة معرفة مستوى الدافع للإنجاز لدى طالبات كلية التربية للبنات في جامعة الكوفة بالعراق. شملت العينة (194) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الكوفة. وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لدافع الإنجاز لدى طالبات الجامعة.

- دراسة حداد (2001):

أجريت الدراسة حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى. وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً (عن صرداوي، 2009، ص314).

2- الدراسات التي تناولت الفروق في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين:

من الدراسات التي تناولت الفروق في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين في الدَّافِع للإنجاز يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين وهي:

- دراسة حمري (2017):

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة حمري وبوقصارة (2015):

توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدَّافِع الأكاديمية لصالح الذكور.

- دراسة القلھاتي (2014):

هدفت الدراسة إلى كشفت الفروق في مستوى الدَّافِع للإنجاز الأكاديمي بين طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط من الجنسين. بلغت العينة (392) طالباً وطالبة بواقع (194) من الذكور و(198) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في مستوى الدَّافِع للإنجاز الأكاديمي لصالح الإناث.

- دراسة العنزي والسنباري (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية قوامها (445) فرداً بواقع (242) من الإناث و(203) من الذكور. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة يونس (2013):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الحوافز المادية على دافعية انجاز تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية، وكذا معرفة الفروق بين الجنسين في دافعية الانجاز، بالإضافة إلى التعرف عن الفروق بين تلاميذ السن القانوني وتلاميذ السن غير القانوني في دافعية الانجاز في مادة اللغة الفرنسية. اشتملت الدراسة على عينة مكوّنة من (25) تلميذاً بواقع (11) من الذكور و(14) من الإناث من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط، الجزائر. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الانجاز لصالح الإناث.

- دراسة حمري (2012):

توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الدَّافِع للإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

- دراسة عبد الدايم ونصار (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة كشف الفروق في مستويات دافعية الإنجاز بين الجنسين من طلاب جامعة القدس المفتوحة بفلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (345) طالب وطالبة بواقع (171) من الذكور و(174) من الإناث طبق عليهم مقياس (Hermans) لدافعية الإنجاز. بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة (Shekhar & Devi, 2012):

تناولت الدراسة كشف الفروق في دافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة بين الجنسين. بلغت العينة (80) طالباً وطالبة بواقع (40) من الذكور و(40) من الإناث. أظهرت النتائج وجود فروق بين في دافعية للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة البايوي (2011):

هدفت الدراسة معرفة مستويات الدَّافِع للإنجاز لدى عينة مكوّنة من (146) طالباً وطالبة بواقع (80) من الذكور و(66) من الإناث من طلبة الصف الخامس الإعدادي (علمي-أدبي) في المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة للتربية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة السنباطي وعلي والعقباوي (2010):

خلصت الدراسة إلى جود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدَّافِع للإنجاز لصالح الإناث.

- دراسة العلوان وعطيات (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في الدَّافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي وليس دافعية الإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. بلغت العينة (300) تلميذاً وتلميذة بواقع (140) من الذكور و(160) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الدَّافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.

- دراسة العرفاوي (2009):

أجريت الدراسة حول تأثير التوجيه المدرسي في الدَّافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية من الشعب العلمية والأدبية. هدفت الدراسة لمعرفة ما إذا كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية الإنجاز عند التلاميذ في مختلف الشعب والتخصصات، وبالتالي تحقيق النشاط والعمل أو عدم تحقيقه، كما هدفت أيضاً إلى معرفة النتائج التي يتلقاها التلميذ في حياته الدراسية في حالة التوجيه

غير الصحيح، وتهدف أيضا إلى معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز. وتم تطبيق مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين على عينة قوامها (231) تلميذ وتلميذة.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة سيد (2009):

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة (Adedeji Tella, 2007):

تناولت الدراسة دافعية الإنجاز نحو مادة الرياضيات لدى تلاميذ التعليم الثانوي من (10) ثانويات. تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين 15 و 22 سنة. وتكوّنت العينة من (450) تلميذاً وتلميذة من التعليم الثانوي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز نحو مادة الرياضيات بين الجنسين لصالح الذكور (عن حمري، 2017، ص 147).

- دراسة بوقصارة (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر مكوّنة من (1052) بواقع (393) من الذكور و (659) من الإناث طبق عليهم مقياس (Hermans) لدافعية الإنجاز. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث.

- دراسة الفحل (1999):

أجريت هذه الدراسة حول "الدافعية للإنجاز" -دراسة مقارنة بين المتفوقين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي. بلغت العينة (120) طالبا وطالبة بواقع (60) طالبا و (60) طالبة. ومن نتائجها وجود فروق بين الجنسين بين متوسطات مجموعة الطلبة المتفوقين والطلّابات المتفوقات في الدافعية للإنجاز (عن بن فروج، 2016، ص 16).

- دراسة العتيبي (1996):

أجريت الدراسة على عينة تكونت من (588) طالبا وطالبة بواقع (218) طالبا و (320) طالبة من طلاب الجامعة الكويتيين. توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث (عن الحربي، 2013، ص 96).

- دراسة الهلسا (1996):

هدفت الدراسة إلى اختبار علاقة أنماط الشخصية عند (Eysenck) وسمة القلق بدافعية الإنجاز لدى عدد من الدراسات شملت بيئات عربية وأجنبية. وأكدت هذه الدراسة وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز

لدى الأفراد المنتمية للبيئات العربية والأجنبية، حيث تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص141).

- دراسة (Lee, 1992):

تناولت الدراسة دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. وكشفت النتائج أن الإناث أقل دافعية للإنجاز من الذكور لاعتقادهم في تأثير العوامل الخارجية على نجاحهم، وضعف معتقداتهم عن القدرة والميل لتجنب مواقف المنافسة وعدم الطموح، أو لأنهم لا يتوقعون تدعيماً إيجابياً في حالة نجاحهم (عن خابط، 2018، ص177).

- دراسة عبد الفتاح (1991):

أشارت الدراسة إلى أن دافعية للإنجاز لدى الإناث أعلى من الذكور (عن خابط، 2018، ص177).

- دراسة عبد الخالق (1991):

تناولت الدراسة دافعية الإنجاز لدى عينة مكونة من (536) فرداً من اللبنانيين منهم (137) من الذكور و(122) من الإناث من طلاب الجامعة و(146) من الذكور و(131) من الإناث من تلاميذ المدارس. طبق عليهم مقياس راي-لين لدافع الإنجاز. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور (عن حمري، 2012، ص57).

- دراسة عبد العزيز موسى (1990):

تناولت الدراسة تأثير المحددات السلوكية في الدافعية للإنجاز لدى طلاب وطالبات كليات مختلفة بجامعة الأزهر بمصر. شملت العينة (166) طالباً وطالبة طبق عليهم مقياس (Hermans) لدافعية الإنجاز. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الذكور (عن حمري، 2017، ص146).

- دراسة الشناوي (1989):

هدفت الدراسة الكشف عن الفروق في الدافع للإنجاز بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. بلغت العينة (426) تلميذاً وتلميذة بواقع (204) من الذكور و(204) من الإناث. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز (عن الحربي، 2013، ص95).

- دراسة حسن علي حسن (1989):

هدفت الدراسة إلى كشف الفروق بين الذكور والإناث من طلاب جامعة المنيا بمصر. تكونت العينة من (132) طالباً وطالبة بواقع (72) من الذكور و(60) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى تفوق الذكور على

الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية والحاجة إلى المعرفة، وأرجع الباحث ذلك إلى أن الأنثى أقل ثقة في قدرتها لشعورها بأنها أقل من الذكر قبلها (عن حمري، 2017، ص 145).

- دراسة الطريحي (1988):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدَّافِع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية لدى عينة قوامها (110) فرداً بواقع (55) من الذكور و(55) من الإناث من طلاب جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة عبد الفتاح (1986):

تناولت الدراسة الكشف عن مستويات الدَّافِع للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين مكونة من (362) طالباً وطالبة بواقع (225) من الذكور و(137) من الإناث. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في مستويات الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور.

- دراسة المري (1984):

أجريت الدراسة بهدف معرفة الفروق في مستوى الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين. بلغت العينة (354) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية. دراسة المري (1984) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، حيث كان متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب (عن بن زاهي، 2007، ص 101).

- دراسة (Lee & al., 1983):

أجريت الدراسة بهدف معرفة دافعية الإنجاز والتوقع للنجاح لدى طلاب الجامعة. وأظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين، حيث أن الذكور كانوا أكثر دافعية للإنجاز وتوقعاً للنجاح من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص 321).

- دراسة (Castanel, 1983):

أجريت الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات من المرحلة المراهقة والذين ينحدرون من خلفيات مختلفة. بلغ حجم العينة (297) فرداً وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين (عن بن زاهي، 2007، ص 101).

- دراسة عمارة (1981):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستوى الدَّافِع للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور (عن خابط، 2018، ص 177).

- دراسة (Ember,1981):

تناولت الدراسة معرفة مستوى الدَّافِع للإنجاز لدى طلاب الجامعة من الجنسين. وأظهرت النتائج انخفاض الدَّافِع للإنجاز لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور، والسبب في ذلك هو معاشية الإناث الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح، والمثابرة والحماس وتحقيق الذات، ويرجع ارتفاع درجة التوتر عند الإناث إلى الإحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية (عن خليفة، 2000، ص48).

- دراسة (Blumen & al.,1980):

والتي كشفت نتائجها أن الذكور كانوا أكثر دافعية للإنجاز من الإناث. إلا أنه قد تتأثر الأنثى بدافع إنجاز الذكر المرتفع، ويرتفع دافعها هي أيضا بالتبعية، وتنتشر هذه الظاهرة بشكل واضح في المؤسسات التعليمية في بعض المجتمعات (عن صرداوي، 2009، ص122).

- دراسة (Nicholis,1980):

تناولت الدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في دافعية للإنجاز بين الجنسين، حيث أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وذلك يعود إلى مفهوم الذات المرتفع لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث (عن صرداوي، 2009، ص122).

- دراسة (Chandler & al.,1979):

أجريت الدراسة بهدف معرفة بعض مظاهر الدَّافِع للإنجاز العشرة التي ذكرها (Hermans,1970) لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في بعض مظاهر الدَّافِع للإنجاز العشرة بين الجنسين (عن صرداوي، 2009، ص122).

- دراسة (Bar-Tal & Frieze,1977):

تناولت الدراسة الدَّافِع للإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور، حيث أن الإناث تتوقع درجات منخفضة في الدَّافِع للإنجاز عن الذكور (عن صرداوي، 2009، ص121).

- دراسة (King & Newcomb,1977):

أجريت الدراسة بهدف معرفة دافعية للإنجاز وتقويم النجاح لدى طلاب الجامعة من الجنسين. وبيّنت النتائج أن الذكور كانوا أكثر دافعية للإنجاز وتقويماً لنجاحهم من الإناث (عن صرداوي، 2009، ص121).

- دراسة (Hoffman,1974):

تناولت الدراسة دافع الإنجاز والنجاح في المهام لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين. وأشارت النتائج إلى أن دافع الإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما عادة بجنس الذكر، وأن دافع الإنجاز ينخفض عند الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح، والذكور يركزون على العائد الإيجابي للنجاح، في حين تركز الإناث على العائد السلبي منه وهو الفشل، وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح لديهن (عن خليفة، 2000، ص 47).

- دراسة (Mc coby & Jacklin,1974):

أجريت الدراسة بهدف معرفة دافعية للإنجاز لدى عينة من المراهقين والمراهقات. وبيّنت النتائج أن المراهقين الذكور أكثر دافعية للإنجاز من المراهقات في الحساب والقدرات البصرية المكانية (عن صرداوي، 2011، ص 320).

- دراسة (Deaux & Taynor,1973):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجات دافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث. وكشفت النتائج أن الذكور أكثر قدرة في الدافع للإنجاز من الإناث. (عن خابط، 2018، ص 177)

- دراسة (Horner,1972):

تناولت الدراسة دافعية الإنجاز وأبعادها لدى طلاب الجامعة من الجنسين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين، حيث أن الإناث كن أكثر خشية من النجاح عن الذكور، وأن الخوف من النجاح عند الإناث يكف عن أدائهن التنافسي (عن موسى، 1994، ص 184).

- دراسة (Crandall,1969):

أجريت الدراسة بهدف معرفة درجات دافع الإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في دافع الإنجاز بين الجنسين، حيث الإناث يتوقعن درجات منخفضة عن الذكور. فالذكور هم أكثر تقويماً لنجاحهم عن الإناث (عن صرداوي، 2009، ص 321).

- دراسة (Mehrabian,1968):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافع الإنجاز وأبعاده لدى طلاب الجامعة من الجنسين. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة في دافع الإنجاز بين الجنسين. فدافع الإنجاز يختلف لدى الذكور عنه عند الإناث في معايير معينة مثل الاستقلال والاكتفاء الذاتي (عن معمريّة، 2012، ص 237).

المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في الدَّافِع للإنجاز

بين الجنسين وهي:

- دراسة جاجان وسردار (2020):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين.

- دراسة عمور (2018):

تناولت الدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدَّافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. وهي دراسة ميدانية ارتباطية مقارنة بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بعدد من المؤسسات التعليمية بولاية تيزي وزو. تكوّنت العينة من (200) فرداً بواقع (93) من المتفوقين والمتفوقات دراسياً و(107) من المتأخرين والمتأخرات دراسياً. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافعية للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة خابط (2018):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدَّافِع للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. وهي دراسة ميدانية ارتباطية مقارنة أجريت ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. شملت العينة (500) فرداً بواقع (108) من المتفوقين والمتفوقات دراسياً و(392) من المتأخرين والمتأخرات دراسياً. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافعية للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة صرداوي وعمور (2017):

تناولت الدراسة فحص العلاقة بين كل من الدَّافِع للإنجاز وتقدير الذات بالتحصيل الدراسي، والفروق بين الذكور والإناث في المتغيرين لدى عينة مكوّنة من (200) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة (صباح، 2016):

والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة.

- دراسة كمور ميماس ذاکر (2013):

تناولت الدراسة دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن. شملت عينة الدراسة (201) فرداً بواقع (42) من الذكور و(159) من الإناث. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة قدوري (2012):

تناولت الدراسة معرفة مستوى الفروق في الدَّافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة من الجنسين. بلغت العينة (190) طالباً وطالبة بواقع (100) من الذكور و(90) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافعية للإنجاز بين الذكور والإناث.

- دراسة صرداوي (2011):

أجريت الدراسة بهدف معرفة علاقة كل من الدَّافِع للإنجاز وتقدير الذات بالتحصيل الدراسي، والفروق بين الذكور والإناث في المتغيرين لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من المقاطعة الإدارية والتربوية للدار البيضاء بالجزائر الوسطى، الجزائر. تكوّنت العينة من (200) تلميذاً وتلميذة بواقع (90) من الذكور و(110) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة صرداوي (2009):

هدفت الدراسة إلى معرفة المحددات غير المعرفية للتفوق الدراسي (قلق حالة وقلق سمة، الدَّافِع للإنجاز وتقدير الذات) لدى عينة من المتفوقين دراسياً والمتأخرين. وهي دراسة ميدانية ارتباطية مقارنة ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية الجهة الشرقية التابعة للدائرة الإدارية والتربوية للدار البيضاء بالجزائر الوسطى، الجزائر. تكوّنت العينة من (300) فرداً بواقع (142) من الذكور و(158) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين.

- دراسة أبو حجلة (2007):

أجريت الدراسة بهدف كشف الفروق في الدَّافِع للإنجاز بين تلاميذ التعليم الثانوي من الذكور والإناث. تكوّنت العينة من (250) تلميذاً وتلميذة بواقع (110) من الذكور و(140) من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدَّافِع للإنجاز تعزى إلى متغير الجنس.

- دراسة مرعي مجممي (2006):

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية. وشملت العينة (345) طالبا من كلية المعلمين في جازان. وقد توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدَّافعية للإنجاز بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي (عن بن فروج، 2016، ص15).

- دراسة الهواش (2004):

تناولت الدراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وأثرهما في التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفوق، تألفت العينة من (180) طالبا وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن بن فروج، 2016، ص15).

- دراسة (Willke, 2004):

أجريت الدراسة بهدف معرفة درجة دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة من الجنسين. تكوّنت العينة من (350) فرداً بواقع (200) من الذكور و(150) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين (عن عمور، 2018، ص118).

- دراسة خليفة عبد اللطيف (2000):

سعت الدراسة إلى تقصي دافعية الإنجاز لدى عينتين من طلاب جامعيين مصريين وسودانيين. شملت العينة (904) طالباً وطالبة بواقع (654) طالب مصري و(250) طالب سوداني. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الجنسين.

- دراسة الرندي (1996):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت حيث شملت العينة (502) طالبا وطالبة في الصف الثالث بالمرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز (عن بن فروج، 2016، ص18).

- دراسة المطوع (1996):

بحثت هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر، والتي من بينها دافع الإنجاز. وبلغت العينة (107) طالبا وطالبة منهم (50) طالبا و (57) طالبة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز (بن فروج، 2016، ص18).

- دراسة جودة (1994):

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير الجنس على الدافع للإنجاز لدى طلبة مرحلة الثانوية وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافع للإنجاز (عن الشرقاوي، 2000، ص 172)

- دراسة: (Otero & al, 1992):

أجريت الدراسة بهدف كشف الفروق في الدافع للإنجاز بين طلاب الجامعة من الجنسين. بلغت العينة (100) طالباً وطالبة بواقع (60) من الذكور و(40) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين الجنسين (عن معمريّة، 2012، ص236).

- دراسة دويدار (1991):

أجريت الدراسة لكشف الفروق في دافعية الإنجاز بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين. بلغت العينة (180) تلميذاً وتلميذة بواقع (80) من الذكور و(100) من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الجنسين (معمرية، 2012، ص235).

- دراسة عبد الخالق (1991):

هدفت الدراسة إلى معرفة درجات دافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات جامعيين من الجامعات المصرية. تكوّنت العينة (200) طالباً وطالبة بواقع (110) من الذكور و(90) من الإناث. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين (معمرية، 2012، ص235).

- دراسة الطواب (1990):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة من الجنسين. تكوّنت العينة من (300) طالباً وطالبة بواقع (170) من الذكور و(130) من الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين من طلاب الجامعة.

- دراسة عبد العزيز موسى وأبو ناهية (1988):

هدفت الدراسة إلى تقصي الفروق بين الجنسين في الدَّافِع لِلإِنجاز. شملت العينة (315) طالباً وطالبة بواقع (203) من الذكور و(112) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين 21 و26 سنة. طبق عليهم مقياس (Hermans) لدافعية الإنجاز. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق في الدَّافِع لِلإِنجاز بين الجنسين. وأرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فتح أبواب التعلم أما الذكور والإناث وإتاحة الفرص التعليمية التعليمية ل كليهما.

- دراسة تركي (1988):

خلصت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدَّافِع لِلإِنجاز (باشا، 2013، ص644).

-تعقيب:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مستويات الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتمدرسين سواء في الثانوية أو المتوسطة، وطلبة الجامعة تبين أن أكثر الدراسات سجلت دافع للإنجاز مرتفع.

أما فيما يخص الفروق في الدَّافِع لِلإِنجاز بين الجنسين نقدم جملة من الملاحظات وهي:

1-إن الدراسات السابقة الوطنية منها أو العربية أو الأجنبية التي تناولت الفروق في الدَّافِع لِلإِنجاز

بين الذكور والإناث كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث مجموعة منها أثبتت وجود فروق دالة تارة

لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث، في حين مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين.

2- أن مسألة الفروق في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيانات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الحقبة الزمنية التي أجريت فيها.

3- استفاد الطالب من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة مثل اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الدَّافِع للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة مما سهل مهمة اختيار الأداة. كما ساعدت هذه الدراسات الطالب في إثراء الفصل النظري المتعلق بالدَّافِع للإنجاز.

4- كما استفاد الطالب من الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالعلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والدَّافِع للإنجاز أولاً، والفروق في الدَّافِع للإنجاز بين الجنسين ثانياً وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

خلاصة:

أخذ موضوع الدَّافعية عامة، والدَّافِع للإنجاز خاصة مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها السيكولوجيون قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونهما مفهومين افتراضيين إلا أنهما استقطبا اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبحا محل نقاش وجدل، وبقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية، علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي.

ويلاحظ على مفهومي الدَّافعية والدَّافِع للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل، كما يلاحظ أيضاً تعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولت الدَّافِع للإنجاز، وهذا راجع إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه، وإلى اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وإلى اختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها. كما يلاحظ تنوع العوامل التي تؤثر في تكوين الدَّافِع للإنجاز سواء الأسرية أو المدرسية، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة تسهم في رفع أو خفض مستوى الدَّافِع للإنجاز لدى الفرد. كما تم تناول خصائص الأفراد ذوي الدَّافِع للإنجاز المرتفع أو المنخفض، وختم الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت الدَّافِع للإنجاز لدى المتعلمين.

الفصل الرابع

التّوافق والتّوافق النفسي

تمهيد

أولاً: التّوافق

- 1- تعريف التّوافق
- 2- كيفية حدوث عملية التّوافق
- 3- التّوافق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى
- 4- النظريات المفسّرة للتّوافق

ثانياً: التّوافق النفسي

- 1- تعريف التّوافق النفسي
- 2- أبعاد التّوافق النفسي
- 3- التّوافق النفسي وحاجات التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا
- 4- التّوافق النفسي وأهميته في المجال المدرسي
- 5- التّوافق النفسي والضغوط النفسية المدرسية لدى التلميذ

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التّوافق النفسي لدى المتعلمين

- خلاصة

-تمهيد:

للتوافق مكانة جوهرية وأساسية في علم النفس عامة، والصحة النفسية خاصة. وقد تم استعارته من علم البيولوجيا بمعنى التكيف. ويعد سلوك الفرد إلا محاولة لتحقيق التوافق على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي. والتوافق مفهوم نسبي محكوم بالثقافة التي ينخرط فيها الفرد وبالزمن والبيئة التي يعيش فيها.

ويتضمن هذا الفصل جزئين أساسيين: جزء أول يتناول التوافق من تعريفه اللغوي والاصطلاحي، علاقته ببعض المفاهيم الأخرى، نظرياته المفسرة. وجزء ثانٍ يتناول التوافق النفسي من حيث تعريفه الاصطلاحي أبعاده، حاجات التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا، أهمية التوافق النفسي في المجال المدرسي، ومجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي لدى المتعلمين.

أولاً: التوافق

1- تعريف التوافق

1.1 تعريف التوافق لغةً:

جاء في معجم الوسيط (2004) لمجمع اللغة العربية أن "التوافق أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب الشذوذ في الخلق والسلوك". (أنيس وآخرون، 2004، ص 1047).

وورد في مختار الصحاح (1986) " أن التوافق، الاتفاق هما التظاهر. ووافق: أي صادفه، والوفق هي الموافقة بين الشيئين كالاتحام". (الرازي، 1986، ص 304)

ورد في لسان العرب لابن منظور (2007، ص 4884) أن " وفق الشيء ملائمة وقد وافقه واتفق معه توافقاً".

وورد في معجم مقاييس اللغة لـ بن زكريا (1979، ص 128) أن " وافق تدل على ملائمة الشيئين، منه الوفق: الموافقة واتفق الشيئان: تقاربا وتلاءما، وافقت فلانا: صادقته.

وجاء في معجم الوجيز (1998، ص 676) لمجمع اللغة العربية أن " التوافق ضرب من التكيف الاجتماعي يراد به أن يغير المرء من عاداته واتجاهاته ليلائم الجماعة التي يعيش فيها".

ويرى مصطفى فهمي (1990، ص 33) أن " التوافق لغوياً يعني التآلف والتقارب واجتماع، والكلمة نقيض للتخالف والتنافر والتصادم وهو غير الاتفاق الذي يعني المطابقة التامة".

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة (2008) " وافقَ / توافقَ يتوافق، توافقاً، فهو متوافق، والمفعول متوافقٌ عليه".

توافق مع متطلبات الحياة الجديدة: تكيف معها. توافقت وجهات النظر: تآلفت، انسجمت، توافقت الألوان

توافق الحيوان مع بيئته. توافقت أقوال الشهود: اتفقت، تشابهت، كانت في وفاق وتمائل توافقت تفاصيل واردة من مصدرين. (عن عمر، 2008، ص 2473)

وجاء في منجد اللغة والإعلام: توافق القوم في الأمر، وهو ضد تخالفوا/تقاربوا/تساعدوا. تَوَفَّقَ: نجح مسعاه / كان مظهرًا لتوفيق الله وتسهَّلَ له طرق الخير. يقال لا يتوفَّق عبد إلا بتوفيق الله. وأشار (Rey,2006) إلى أن لفظة (adapter) من الناحية الايتيمولوجية اشتقت من الكلمة اللاتينية (apere) التي تعني (Lier, attacher) والتي كَوَّنت الفعل اللاتيني (adaptare) والذي يعني (ajuster à , en vue) (de)(in Simonet,2009,p393).

وأضاف (Desseilles) أنه من الناحية الايتيمولوجية فإن (adaptation) تم اشتقاقه من الكلمة اللاتينية (aptus) الذي يعني (habile) أو (propre à quelque chose) (Desseilles,2016 p329).

2.1. تعريف التوافق اصطلاحاً:

ولاستقراء التعريفات الاصطلاحية للتوافق، يقدم الطالب ما تم تواتره في المعاجم النفسية، وما تم تعريفه لدى بعض الباحثين.

ورد في معجم علم النفس لدى (Warren, 1934) أن التوافق هو "أي عملية بها يصبح الكائن العضوي أكثر تلاؤماً في علاقته مع البيئة أو مع الموقف كله بيئياً وداخلياً والذي نعني به (Accommodation) وعادة ما يستخدم كمرادف لـ (Adaptation & Accommodation)". وبشكل محكم فإن (Accommodation) تشير إلى التغير نفسه، بينما (Adaptation) تشير إلى التحسن الناجم عن التغير.

وفي المعجم الجديد لعلم النفس لـ (Harriman, 1947) لم نلتصم وجود لفظة (Adjustment) ولكنه توجد لفظة (Adaptation) والتي تعني عنده "التغير التدريجي الذي يحدث في حدة عضو حسي بعد إثارة يطول أمدها.

وورد في (Vocabulaire de psychologie) أن (Pieron,1951,p20) أشار إلى التوافق بين الكائن العضوي والمحيط، حيث لا يظهر إلا عندما يستجيب الفرد بطريقة من شأنها أن تبطل المثير العضوي النوعي الفعال في اللحظة، لذا لا نستطيع أن نميز بين (Adjustment) و (Adaptation).

وأشار (English & English,1961,pp45-48) إلى مفهوم التوافق في المعجم الشامل للمصطلحات السيكولوجية والتحليل النفسي من حيث هو اتزان استاتيكي بين الكائن وبيئته المحيطة، حيث لا يوجد تغير في المثير الذي استدعى إستجابة فما من حاجة مشبعة(حولي،2015،ص17).

وفي دائرة معارف التحليل النفسي (Encyclopedia of psychoanalysis) اقتصر (Eidelsberg, 1968) على مصطلح (Adaptation) وهو تكامل الحاجات الغريزية مع شروط متطلبات العالم الخارجي ومقتضيات الأنا الأعلى، ولكل مهمة تضطلع بها الأنا عن طريق التعلم واختيار الواقع. (حولي، 2015، ص 17).
والحديث عن التوافق من الناحية المفاهيمية وتحديد مفهومه تحديداً واضحاً وضبط معانيه، استعان الطالب بما هو متوفر في التراث النفسي والتربوي من أعمال الباحثين الذين اهتموا بدراسة المفهوم في مجالات مختلفة. وعلى حد علم الطالب واطلاعه، تم جمع عددٍ من التعريفات وتصنيفها كما يلي:

1.2.1 التوافق عملية ديناميكية مستمرة:

يرى فراغ (1970) أن التوافق هو "عملية ديناميكية مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه أن يحقق التوافق بينه وبين نفسه وبين البيئة التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات وإمكانات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتكيف الاجتماعي" (عن شقورة ، 2002، ص 41).
وأوضحت سري (1990) أن التوافق هو "عملية ديناميكية مستمرة، يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه، وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها حتى تحدث حالة من التوازن بينه وبين بيئته" (عن كباجة، 2011، ص 19).

وعرّف (Lazarus, 1993) التوافق بأنه "عملية ديناميكية التي تتغير وفقاً لمتطلبات المواقف الضاغطة، وهي استجابات هادفة ترمي إلى إزالة مصادر الضغط النفسي، أو تخفيفه، أو ترمي إلى التعامل مع المشاعر السلبية التي تنجم عن المواقف الضاغطة" (عن العمران، 2006، ص 90).
وترى شقير (2003) أن التوافق "عملية كلية ديناميكية ووظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتلاؤم بين جوانب سلوك الفرد الداخلية والخارجية بما يساعده على حل الصراعات بين القوى المختلفة" (عن فرجاني، 2021، ص 88).

وعرّف زهران (2005) التوافق بأنه "عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة (الطبيعة والاجتماعية) بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن الفرد وبيئته، وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة" (زهران، 2005، ص 27).

2.2.1 التوافق عملية إشباع دوافع الفرد البيولوجية والنفسية والتعامل مع ضغوط البيئة:

وعرّف (Eysenck) التوافق بأنه "الحالة التي تتناول حاجات الفرد ومطالبه بالنسبة للبيئة التي تحقق له الإشباع الكامل" (عن الدايري، 2008، ص 15).

وعرّفه داود بأنه: "سعي الإنسان لتنظيم حياته وحل صراعات ومواجهة مشكلاته من إشباكات وإحباطات وصولاً إلى الصحة النفسية" (عن الدايري، 2008، ص 15).

وعرّفه (Arkoff,1986) بأنه: "عملية تفاعل بين الفرد الذي يكافح باستمرار للوصول لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وبين البيئة المحيطة بما تحويه من ضغوطات ودوافع" (عن أبي أسعد، 2015، ص 63).

وعرّفه (Allian,1990) بأنه: "قدرة الفرد على فهم سلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح له بالقدرة على مواجهة ضغوط ومطالب الحياة اليومية" (عن أبي أسعد، 2015، ص 63).

وعرّفه (Simons,Kalichman & Santrock,1994) بأنه: "العملية النفسية التي تتضمن التعامل مع المشكلات والتحديات ومطالب الحياة اليومية وكيفية تدبرها" (عن أبي أسعد، 2015، ص 63).

3.2.1 التوافق عملية نسبية تختلف باختلاف قدرات الفرد والزمان والمكان:

عرّف (Solotken) التوافق بأنه "مسألة معيارية مرتبطة بنوع الحضارة والثقافة التي يعيش في كنفها الفرد. فالنّوافق نسبي، وهو حالة استقرار مؤقتة للآتزان الحيوي والنّفسي" (عن الزغبى، 2002، ص 31).

وأكد (Shoben) نسبية التّوافق إلّا أنه وضع محكاً للتّوافق يقدر بمدى نمو إمكانيات الفرد ومدى توظيفها وتحقيقها في الواقع" (عن الزغبى، 2002، ص 31).

كما تناول عدد من الباحثين تعريف التّوافق ضمن ثلاث مستويات وهي:

أ- المستوى الشخصي للتّوافق:

يرى (Cattell,1966) أن التّوافق هو "العمليات النفسية البنائية والتحرر من الضغوط والصراعات النفسية وانسجام البناء الدينامي للفرد" (عن حولي، 2012، ص 18).

ويرى حوטר (1998) أن "التّوافق الشخصي يتضمن السعادة مع النفس والرضى عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والفيزيولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي، حيث لا صراع داخلي" (عن حوטר، 1998، ص 62).

ب- المستوى الاجتماعي للتّوافق:

يرى الزيايدي (1964) أن التّوافق الاجتماعي هو "القدرة على إقامة علاقات مثمرة وممتعة مع الآخرين تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء" (عن شقورة، 2002، ص 41).

ويرى حوטר (1998) بأنه "يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلى الصحة الاجتماعية" (حوطر، 1998، ص 62).

وأشار ربيع (2000) إلى أنه " قدرة الفرد على إقامة علاقات مُرضية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه العلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، ولا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين" (ربيع، 2000، ص 98).

ج- المستوى التكاملي (الشخصي/الاجتماعي) للتوافق:

يرى الكسندروس (1957) أن التوافق " أمر فردي كما هو جماعي أيضاً. فالفرد يلائم نفسه للجماعة، يرفض بعض الأشياء ويُغيّر بعضها الآخر، ولكنه من خلال توافقه هذا فإن الفرد يتلاءم أيضاً مع العالم الأوسع بخبراته الضرورية" (عن شقورة ، 2002، ص 42).

ويتفق الزيايدي (1964) مع الكسندروس من حيث يبين أن التوافق هو عملية تتم بين طرفين هما: البيئة الاجتماعية والفرد وهما يتبادلان التأثير والتأثر والتغيير والتغير، حيث يستطيع الفرد أن يُغيّر في المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها لكي تصبح أكثر ملائمة لمطالبه، وأن يعدّل في مطالبه وحاجاته لكي يُوافق بينها وبين هذه المؤثرات، فالتفاعل مستمر ومتبادل بين الطرفين، ولكن الغاية واحدة في النهاية وهي أن يكتسب الفرد النمط السلوكي المقبول اجتماعياً (عن كباجة، 2011، ص 18)

وترى سمية فهمي (1965) أن التوافق هو عملية تتضمن تفاعلاً مستمراً بين الشخص وبيئته، وللبيئة مطالب وللشخص مطالب أيضاً، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، ويتم التوافق أحياناً عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف التي لا يقوى على تغييرها، ويتحقق التوافق أحياناً أخرى عندما يعبئ الفرد إمكاناته البناءة فيعدل الظروف البيئية التي تقف في سبيل أهدافه وفي أغلب الأحيان يكون التوافق حلاً وسطاً بين هذين الطرفين (عن شقورة ، 2002، ص 41).

ويرى القريطي (2003، ص 50) أن مفهوم التوافق يتضمن شقين هما:

- أ- اتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاته، بمعنى قدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات وإحباطات، مدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها ونجاحه في التوفيق بين دوافعه المختلفة.
- ب- انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموماً بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث.

تعقيب: يتضح من التعريفات التي تناولت التوافق الملاحظات التالية:

- التوافق عملية ديناميكية مستمرة.
- التوافق عملية إشباع حاجات ودوافع الفرد البيولوجية والنفسية.
- التوافق عملية تعامل الفرد مع ضغوط ومشكلات البيئة المحيطة به.

-التوافق عملية نسبية بحسب المرحلة العمرية النامية التي يمر بها الفرد والظروف المحيطة به.
-التوافق عملية تبنى على طرفين: إحداهما الفرد والآخر البيئة، وغالباً ما يرجح كل باحث هذا الطرف أو ذاك فينجم عدم الاتفاق بين الباحثين.

ويستنتج الطالب مما سبق أن وضع تعريف جامع مانع للتوافق أمر صعب التحقيق، باعتبار أن التوافق ظاهرة بشرية، وأن الاختلاف في التعريف قد يعود إلى الخلفية العلمية والثقافية للباحثين الذين اهتموا بدراسته. وبناء على ما تقدم يرى الطالب أن التوافق هو عملية دينامية مستمرة تتناول سلوك الفرد وبيئته بالتعديل والتغيير حتى يتم توازنه وانسجامه مع نفسه والبيئة المحيطة به ليؤثر فيها ويتأثر بها.

2- كيفية حدوث عملية التوافق:

يرى الداهري (2008، ص 73) أن حدوث عملية التوافق يتم وفق ما يلي:

- وجود دافع لدى الفرد يدفعه إلى هدف خاص.
- وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحيط إشباع الدافع.
- قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.
- الوصول أخيراً إلى حل يمكن من التغلب على العائق ويؤدي إلى الوصول إلى الهدف وإشباع الدافع.
- ويرى كفاي (2009) أن الإنسان مزود بجملة من الدوافع الأولية وأخرى يكتسبها من خلال التنشئة الاجتماعية، والتي يسعى جاهداً إلى إشباع البعض منها ويؤجل البعض الآخر، وقد يلغي دوافع أخرى وهو يفعل ذلك في سياق محاولاته المستمرة للتوافق مع نفسه، ومع الوسط الذي يعيش فيه.
- وفي حالة التأجيل أو التعطيل في إشباع الدوافع قد يترتب على الفرد الإحباط أو المعاناة من الصراع، وخاصة إذا تعارضت بعض دوافعه مع موانع العالم الخارجي. وفي كل هذه الحالات يخبر الفرد القلق والتوتر ومنه التعرض إلى الضغوط النفسية (كفاي، 2009، ص 185).
- إن عملية التوافق تتم عند وجود دافع أو رغبة شديدة لتحقيق هدف معين، قصد إشباع هذا الدافع، وبعدها يظهر عائق يحول دون الوصول إلى تحقيق هذا الهدف وإشباعه، فيقوم الفرد بالكثير من الأعمال قصد تجاوز هذا العائق، فإذا تم الوصول إلى الإشباع المطلوب، تتم عملية التوافق.
- أما إذا حدث العكس وفشل الفرد في تجاوز العائق وإلى حل المشكلة، فسيقوم الفرد بتجنب العائق، ويؤدي ذلك إلى ابتعاده عن أهدافه الأصلية وربما يكون عرضة للإحباط والصراعات النفسية.
- ومثال على ذلك التلميذ المقبل على امتحان شهادة البكالوريا الذي هو أمام تحدٍّ وإنجاز كبير حسب رأيه، حيث يتولد لديه دافع للإنجاز لتحقيق هذا الحلم، ولكن تعترضه صعوبات ومشكلات وعوائق في تحقيق

ذلك، ومن هذه العوائق الضغوطات النفسية التي قد تواجهه، (أسرياً أو مدرسياً أو شخصياً) فتراه يجند كل طاقاته ليسعى جاهداً للتغلب عليها، فإن استطاع فتعد هذه الضغوط ايجابية تحركه ليحقق أهدافه، وبذلك تحقيق التوازن المطلوب ومنه التوافق، لكن عملية التوافق لا تتم بهذا النظام دائماً، أي مواجهة العائق والتغلب عليه أو حل المشكلات، فإذا ما عجز الفرد على تحقيق ذلك يتجنب المواجهة فيصاب بالإحباط وبالتالي سوء التوافق.

و عكس هذا السياق يرى مخيمر (1978) أن التوافق هو الرضا بالواقع المستحيل على التغير، وهذا جمود وسلبية واستسلام، وتغير الواقع القابل للتغير، وهذه مرونة وإيجابية وابتكار وضرورة. ويرى مخيمر أيضاً أن عملية التوافق تتضمن إما تضحية الفرد بذاتيته نزولاً على مقتضيات العالم الخارجي وثمناً للسلام الاجتماعي، أو تتضمن تثبت الفرد بذاتيته وفرضها على العالم الخارجي، فإذا فشل أصبح عصابياً وإذا نجح كان عبقرياً (عن زهران، 2005، ص 27).

ويرى العمري (2001) أن الفرد عندما يواجه صراعاً يفتح أمامه طريقان يتحدد على أساسهما المستوى الذي يكون عليه توافقه، فإما أن يضحي الفرد بذاتيته نزولاً على مقتضيات العالم الخارجي فيصبح نسخة من البردعة الاجتماعية التي تجعل منه ما يعرف برجل الشارع الذي يضع بين القطيع، وإما أن يتثبت بذاتيته في إصرار وعناء ليفرضها على العالم الخارجي حقيقة موضوعية.

3- التوق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

1.3 التوافق والصحة النفسية:

ارتبط التوافق ببعض المفاهيم إلى درجة الخلط بينها، ولعل هذا الخلط ناجم عن ارتباط هذه المفاهيم ببعضها، حيث يرى فهمي (1990) أن الصحة النفسية هي علم التكيف أو التوافق الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية (عن فهمي، 1990، ص 18).

ويرى القريطي (2003) أن الصحة النفسية هي حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبياً تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية (عن القريطي، 2003، ص 18).

وذكر (Kilander) أن الصحة النفسية تقاس بمدى قدرة الإنسان على التوافق مع الحياة، بما يؤدي بصاحبه إلى قدر معقول من الإشباع الشخصي والكفاءة والسعادة (عن عبد الغفار، 2007، ص 35)

وذكر (Critelli & Waid, 1980) أن هناك ارتباط كبير قد يصل في بعض الأحيان إلى الترادف بين التوافق

(Adjustment) والصحة النفسية (Hygien mental)، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أن الفرد الذي يتوافق توافقاً جيداً لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلاً لامتلاكه وتمتعته بصحة نفسية جيدة أيضاً (عن عبد اللطيف، 1999، ص 82)

2.3 التوافق والتكيف:

طال الخلط بين التوافق (Adjustment) والتكيف (Adaptation) لا إلى حد الترادف بين المصطلحين فحسب بل إلى حد المطابقة، حيث أشار كفاقي (1997) إلى أن التكيف هو أحد المصطلحات التي استخدمها علماء الفيزيولوجيا للإشارة إلى التغيرات التي تحدث في أحد أعضاء الجسم كنتيجة لآثار معينة تعرض لها، كما استخدمها علماء البيولوجيا للإشارة إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الكائن الحي وتجعل السلوك أكثر توافقاً مع الشروط البيئية التي يعيش في ظلها الكائن الحي، ولهذه التغيرات قيمتها في تحقيق بقاءه (كفاقي، 1997، ص 37).

ويرى الحاج (1977) أن التكيف هو مجموعة من ردود الفعل التي تجعل الفرد يُعدّل سلوكه أو تصرفاته أو بناء النفسي ليجيب عن شروط أو تغيرات محيطه حوله (الحاج، 1997، ص 25).

في حين يرى فهمي (1990) أن التكيف هو عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة، وبين البيئة المحيطة من جهة أخرى، والبيئة كل ما يحيط بالفرد وتؤثر فيه ويتأثر بها (فهمي، 1990، ص 34).

وأضاف (فهمي، 1978) أن التكيف المرادف للتوافق هو قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية بينه وبين بيئته (فهمي، 1978، ص 13).

كما يرى نفس الباحث أن التكيف بمعنى التوافق هو العملية التي يحقق عن طريقها الفرد نوعاً من التوازن في علاقاته الاجتماعية والتي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته في حدود ثقافة المجتمع الذي يعيش في إطاره، أي أن التكيف هو محاولة إحداث نوع من التوافق والتوازن بينه وبين بيئته المادية والاجتماعية، بالامتثال للبيئة أو إيجاد علاقة توافقية بينه وبينها (عن ربيع والغول، 2015، ص 45).

قد يستخدم مصطلح التكيف بمعنى بيولوجي أو فيزيولوجي مستمد أساساً من علم البيولوجيا على سبيل الاستعارة أو الاقتباس (عن فهمي، 1990، ص 20). بينما يرى مرحاب (1989) أن اللفظة الثانية تشير إلى حالة التوافق التي يبلغها الكائن (عن مرحاب، 1989، ص 29).

ويرى عوض (1985) أن التوافق أعم وأشمل وأكثر اتساعاً عند استخدامه لتفسير السلوك الاجتماعي، وقد

سارت له تصنيفات شتى يلجأ فيها عند تعريفه، فيتم تعريفه بإضافة إلى مستوى من مستويات حياة الفرد فيقال (التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي)، وقد يكون تعريفه إلى مجال نشاط أو سلوك الفرد فيقال (التوافق المهني، التوافق البيئي، التوافق الدراسي) ومرة أخرى بإضافته إلى نمط الاستجابة التي يقوم بها الفرد في المواقف التي تواجهه فيقال-التوافق السوي والتوافق المرضي(عن سلامة، 2001، ص 50).

وأكد البهي السيد (1979) أن التوافق أعم من التكيف، ويكاد يكون معناه قاصراً على النواحي النفسية والاجتماعية. أما التكيف فيختص بالنواحي الفسيولوجية، وبذلك تصبح عملية تغير الفرد لسلوكه ليتسق مع غيره وذلك باتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية عملية توافق (عن إبراهيم، 2014، ص 48).

وميز غباري وأبو شعيرة (2015) بين التكيف والتوافق، حيث أن الأول يعني انسجام الفرد مع عالمه المحيط به. أما الثاني فيعني العمليات النفسية البنائية في مقابل التكيف الذي يعني السلوك الاجتماعي، أي يعني الحرية من الضغوط والصراعات النفسية، هو انسجام البناء الدينامي للفرد (غباري وأبو شعيرة، 2015، ص 305).

ويرى الكندري(1992) أن التوافق هو قدرة الفرد أن يغير من البيئة لكي يتلاءم معها. أما التكيف فهو مجرد ردود الفعل التي تدل على تعديل الفرد لسلوكه أو تصرفاته أو بنائه النفسي، ليجيب على شروط أو تغيرات محيطه حوله(الكندري، 1992، ص 181).

وأشارت مني عبد الحليم(2009) إلى أن عدداً من الباحثين حاولوا التمييز بين التكيف والتوافق من حيث أن مصطلح التكيف يستخدم أساساً في معنى اجتماعي أي انسجام الفرد مع بيئته، بينما يستخدم مصطلح التوافق على التآلف ما بين الفرد وذاته، وبينه والبيئة المحيطة به(مني، 2009، ص 57).

3.3 التوافق والتلاؤم والمسايرة:

ذكر الأغا (1989) أن التلاؤم (accomodation) هو مصطلح اجتماعي يُستخدم باعتباره عملية اجتماعية وظيفتها تقليل أو تجنب الصراع بين الجماعات. أما المسايرة (conformity) فهو مصطلح اجتماعي أيضاً يعني الامتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعة(الأغا، 1989، ص 37).

4- النظريات المفسرة للتوافق:

اهتم العديد من العلماء النفسانيين بوضع نظريات تمثل مجموعة من الاستنتاجات والتفسيرات حول شخصية الإنسان ووحدة وتكامل جوانب حياته، وكيفية التداخل والتفاعل بين نواحي الشخصية والعوامل المؤثرة في توافقها النفسي، وفيما يلي عرض لبعض هذه النظريات على النحو التالي:

1.4 النظرية البيولوجية الطبية:

ترى هذه النظرية إلى الفرد من خلال الجوانب البيولوجية والفيزيولوجية والطبية بنفس المعيار الذي ينظر به الطبيب إلى الفرد السليم أو المريض. فالتوافق وفقاً هذه النظرية هو المحافظة على مستوى الاتزان الداخلي للجسم لدى الفرد عن طريق تعلمه عدد من الطرق والاساليب التي تعمل على تخفيض حدة اضطراب الجسم كلما زاد عن حده.

وذكر (Bock,1980) أن التوافق مفهوم نتج أساساً من البحوث التي تناولت الكائن الحي، حيث يبقى مفهوم أساسي ومركزي في علم البيولوجيا والذي برز بمسميات متنوعة كالتوافق البيولوجي (adaptation biologique)، أو التوافق الفيزيولوجي (adaptation physiologique) أو التوافق التطوري (adaptation évolutionniste) (in Simonet,2009 p394).

ويرى (Stewart,1994) و (Prochiantz,1997) أن التوافق البيولوجي يعني العملية التي يمكن ترجمتها على المستوى الفردي (النتيجة عن تنظيم وراثي)، وعلى المستوى الخلوي (الجهاز المناعي القادر على الإدراك والتعلم)، وعلى المستوى الفيزيولوجي (وهذه الحالة تعرف بعملية التأقلم أو التدريب) (acclimatation ou entrainement) (in Simonet,2009 p394).

وذكر العبيدي (2009) أن (Darwin,Mendel,Galton & Calmant) رواد هذه النظرية يرون أن جميع أشكال الإخفاق في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم وبخاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابة بجروح أو العدوى أو خلل هرموني ناتج عن ضغط الواقع على الفرد (العبيدي، 2009، ص 24).

1.5 النظرية النفسية:

أشار عبد اللطيف (1999) إلى أن (Freud) اعتقد الوارد في أن عملية التوافق لدى الفرد غالباً ما تكون لاشعورية، حيث أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم. فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع مطالب (الهو) بوسائل مقبولة اجتماعياً، وأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بصحة نفسية سليمة تتمثل في قوة الأنا، القدرة على العمل والقدرة على الحب (عبد اللطيف، 1999، ص 86).

وذكر عبد اللطيف (1999) أن بعد (Freud) تعددت وجهات النظر النفسية التحليلية مع عدد من الباحثين مثل (Yung) الذي يرى أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي للفرد دون توقف أو تعطل، وأكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، و (Adler) الذي يرى أن القوة الدافعة في الإنسان هي الرغبة في القوة، وهي نوع من التعويض عن مشاعر

النقص التي تبدأ من الطفولة، حيث أعطى للشعور بالنقص أهمية بالغة إذ أن الفرد يولد ضعيفاً عاجزاً نسبياً وهو يعتمد على الكبار، فيحدث لديه هذا الشعور بالنقص الذي يحاول التغلب عليه طيلة حياته. وعندما يرى أنه أضعف من الكبار المحيطين به جسماً وعقلياً، فيدفع به هذا الشعور إلى الكفاح من أجل التفوق والسمو، ومن أجل تعويض ذلك النقص

ويرى (Fromm) أن الشخصية المتوافقة هي التي تكون لديها تنظيم موجه في الحياة، وأن تكون مستقلة للآخرين، ومتفتحة عليهم، ولديها قدرة التحمل والثقة. والفرد لكي يحقق التوافق لابد أن يوافق بين حاجاته وظروف الحياة التي يعيشها. فالفرد يريد أن يكون جزءاً متكاملًا من العالم من حوله، وإذا انفصل عن العالم، أحس بالعجز وقلة الحيلة، وأن إخفاقه في إشباع ميوله يولد العصاب لديه.

وقرر (Erikson) أن الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لا بد وأن تتسم بالثقة، الاستقلالية، التوجه نحو الهدف، التنافس، الإحساس بالهوية والقدرة على الألفة والحب.

أما من منظور التحليليين المحدثين نجد (Horney) التي ترى أن التوافق يتحكم فيه كل من الأمن النفسي والقلق، وأنه يتحقق عندما يكون لدى الفرد صورة مبنية على أساس تقويم واقعي لقدراته وإمكاناته وأهدافه وعلاقاته مع الآخرين. (عبد اللطيف، 1999، ص 87)

3.4 النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون بزعامة (Watson) أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد. والمرء يتعلم السلوك السوي وغير السوي، والسلوك المتوافق وغير المتوافق. والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم (عن السيد إمام، 2006، ص 58).

فالمدرسة السلوكية ترى أن السلوك التوافقي هو سلوك متعلم تم اكتسابه من خلال قوانين التعلم والمثيرات التي يتعرض لها الفرد عن طريق التعزيز والثواب والعقاب، ونفس الشيء بالنسبة للسلوك اللاتوافقي فهو يخضع لنفس قوانين التعلم وبالتالي يحتاج إلى إعادة تعليم الفرد سلوك تكيفي (عن شرقي، 2017).

وأعتقد (Watson) و (Skinner) أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتها (عن المامي، 2016، ص 692).

ويرى (Pavlov) أن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرة على الذات (أي قمع التصرفات التي لا تقود إلى معززات إيجابية) وتعلم التصرفات الفاعلة لبلوغ الأهداف (عن خطارة، 2011، ص 46).

وبتحقق هذا المستوى من التوافق من خلال اكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة والمجتمع الذي يستطيع بموجبها سدّ حاجياته وتجنب المخاطر.

4.4 نظرية علم النفس الإنساني:

خالفت هذه النظرية كلاً من النظرية النفسية التحليلية والسلوكية، حيث ترى المامي (2016) أن أنصار نظرية علم النفس الإنساني مثل (Maslow, Rogers & Allport) يعتمدون بناء الإنسان أخلاقياً وعلمياً ومادياً حتى يتمكن من النهوض والارتقاء بإنسانية الفرد وتحقيق توافقه مع ذاته ومجتمعه (عن المامي، 2016، ص 693).

كما أن هؤلاء الأنصار أجمعوا على أن الإنسان يتميز عن باقي الكائنات الحية بالإبداع والتفاعل والتواصل والحرية، وأن التوافق يرتبط بتحقيق المرء لذاته، وإذا استطاع الفرد أن يشبع حاجاته الأولية الفيزيولوجية، يفسح المجال له للوصول للمستوى الذي يليه إلى أن يصل إلى إشباع أعلى المستويات وهو تحقيق الذات، وهو أعلى مرتبة في هرم الحاجات لـ (Maslow). وذكر الدمنهوري (1996) أن (Maslow) يرى أن الفرد المتوافق يتصف بالتلقائية وتقبل الذات والآخرين، الإدراك الدقيق والفعال للواقع، الاستقلال الذاتي، القدرة على إقامة العلاقات مع نخبة من أصدقائه. فالمتوافق هو الاستمرارية في الكفاح والفاعلية المستمرة لإشباع المرء حاجاته التي تتدرج في أهميتها من الحاجات الفيزيولوجية إلى الحاجات النفسية (عن المامي، 2016، ص 693).

5.4 النظرية الاجتماعية:

أكد (Denham & Ferz) وهما من أنصار هذه النظرية على وجود علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، وأن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه. فالتلميذ الذي يشعر بالسعادة والتحمس أثناء أداء الأعمال والمهام التي توكل له بالمدرسة وخارجها، وهو ليس كثير الشكوى والتذمر، تكون علاقاته بمدرسيه ورفاقه جيدة، حيث يقضي معهم أوقات في جو من البهجة والسرور، فينمي لديه الدافع للإنجاز في أداء الأعمال بإتقان. فهذا النوع من التلاميذ في نظر الصحة النفسية يتميز بتوافق مرتفع.

تعقيب:

يتبين مما تقدم أن كل نظرية تناولت تفسير التوافق في ضوء منحى معين، حيث يرى أنصار النظرية البيولوجية أن التوافق هو المحافظة على مستوى الاتزان الداخلي لجسم الفرد من خلال تعلمه مجموعه من الاساليب لتخفيض اضطراب الجسم، وأن التوافق يتم من خلال الانسجام في وظائف الجسم المختلفة، ويرى أنصار النظرية النفسية أن التوافق يركز على خفض الفرد للتوتر وإشباع حاجاته العضوية وبعض الحاجات النفسية والاجتماعية، وبذلك يكون الفرد حسن التوافق، وإذا فشل في ذلك فهو سيئ التوافق. وأشار السلوكيون إلى أن التوافق هو بمثابة قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على الذات من خلال اكتساب الخبرات من القوانين الموجودة بالمجتمع والتي بموجبها يُشبع الفرد حاجاته وبذلك يتحقق لديه التوافق.

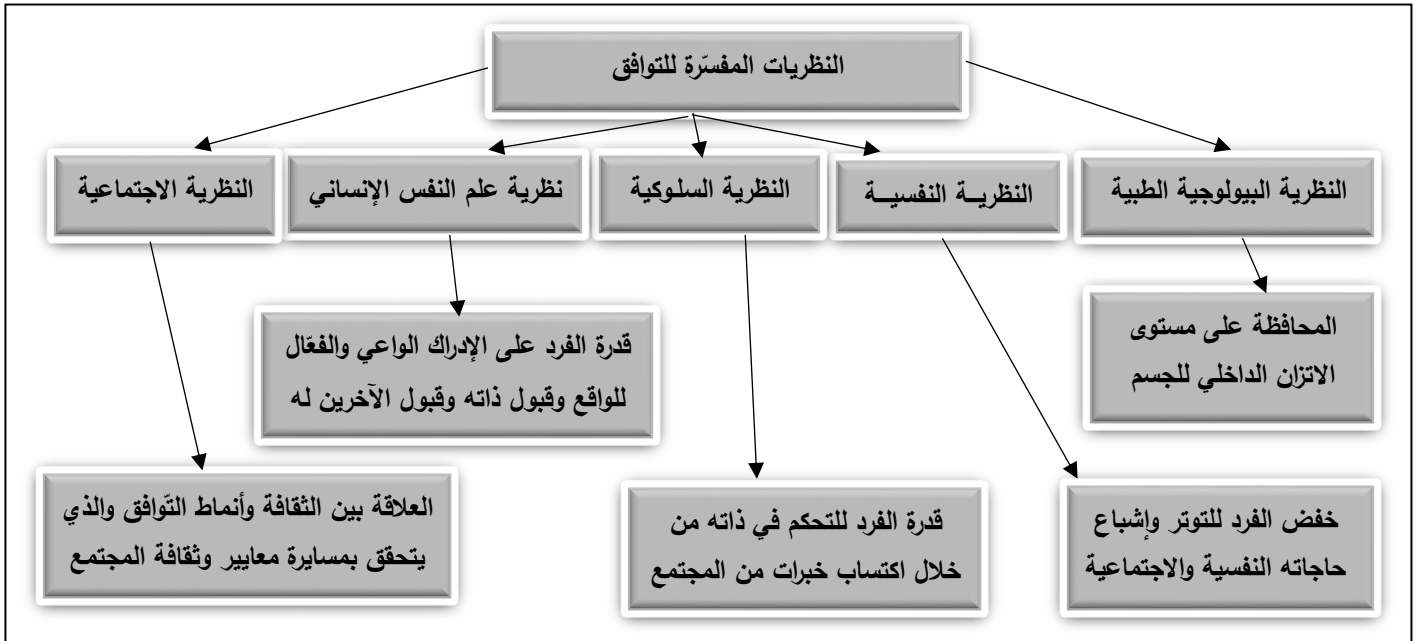
ويرى أنصار نظرية علم النفس الإنساني أن توافق الفرد لا يتم إلا بعد إشباعه حاجاته الأساسية، وأن عملية التوافق تكمن في قدرة الفرد على الإدراك الواعي والفعال للواقع، وقبول ذاته وقبول الآخرين له والاحساس بالحرية عن طريق العلاقات الاجتماعية السوية. فهم يعتمدون بناء الإنسان أخلاقياً وعلمياً ومادياً للتمكن من النهوض والارتقاء بإنسانية الفرد وتحقيق توافقه مع ذاته ومجتمعه.

وأكد أنصار النظرية الاجتماعية على العلاقة الوثيقة بين الثقافة وأنماط التوافق، وأن توافق الفرد لا يتحقق إلا بمسايرة معايير وثقافة مجتمعه.

ويرى الطالب أن التفسيرات التي أوردتها كل نظرية تساعد الدارس والباحث في موضوع التوافق على فهم جزئي لمشكلات التوافق بشكل عام، وأن الاعتماد على أحداها لا يعد كافياً لمعرفة العوامل المؤثرة في توافق الفرد. كما أنه من غير الممكن فصل جوانب حياة الفرد عن بعضها البعض.

فتأثير الجوانب البيولوجية أو الفيزيولوجية لا يستقل عن تأثير النواحي النفسية أو الاجتماعية، وعليه فإنه من الضروري عند معرفة عوامل سوء التوافق الاهتمام بكل وجهات نظر الباحثين، وهي النظرية التوليفية لفهم أشمل وأفضل للظواهر النفسية.

كما يرى الطالب أنه رغم الاختلافات النظرية بين المنظرين حول التوافق إلا أنهم اتفقوا على أن التوافق



مفهوم أساسي مرتبط بصحة الفرد النفسية.

شكل رقم (09) النظريات المفسرة للتوافق (عن عبد اللطيف، 1999، ص 185).

ثانياً: التوافق النفسي

1- تعريف التوافق النفسي:

قدم الباحثون عدداً من التعريفات التي تناولت التوافق النفسي نذكر منها ما يلي:

عرّف أبو النيل (1984) التوافق النفسي بأنه " رضا الفرد عن نفسه، حيث تكون حياته النفسية خالية من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والنقص " (عن سفيان، 2004، ص 154). وعرفه مرسى وآخرون (1984) بأنه " قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح من خلال أهدافه وإمكانياته والفرص المكفولة له في إطار البيئة الاجتماعية والاقتصادية " (مرسى وآخرون، 1984، ص 34). ويرى نجاتي (1984) أن التوافق النفسي هو " النشاط الذي يقوم به الكائن الحي ويؤدي إلى إشباع الدوافع " (عن الزغبى، 2002، ص 32).

وعرّفت الخضري (1987) التوافق النفسي بأنه "محصلة معقدة لعلاقة جدلية بين الذات بكل خبراتها السابقة وإمكاناتها العقلية النفسية وطموحاتها وبين العناصر والمعطيات الموضوعية- كما يدركها الإنسان- في المواقف المختلفة" (عن دودو، 2016).

وعرفه الديب (1988) بأنه "حالة من التوافق والانسجام والتناغم مع البيئة وتتطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتصرفاته بشكل مرضي إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية وتجنب معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعني منها الفرد" (الديب، 1988، ص 8).

ووضحت سري (1990) أن التوافق النفسي هو "عملية دينامية مستمرة، يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه، وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها حتى وتحدث حالة من التوازن بينه وبين بيئته" (عن حولي، 2012، ص 19).

وعرفه داوود (1991) بأنه " سعي الإنسان لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباعات وإحباطات وصولاً إلى الصحة النفسية " (عن التلوي، 2015، ص 13).

وأشار الحفني (1992) إلى التوافق النفسي على أنه " استشعار الشخص الأمن والأمان والانتماء والكفاءة والتقدير وأن تكون له بالناس علاقات مودة يحس إزاءها أنه محبوب ومحل اعتزاز ومن ثم يزيد تقديره لنفسه واحترامه لها (الحفني، 1992، ص 425).

وعرف كامل مليكة (1993) التوافق النفسي بأنه "نتاج قوى متصارعة بين الفرد وبيئته وإمكاناته والفرص المتاحة له في بيئته (مليكة، 1993، ص 19).

ويرى الشاذلي (2001) أن التوافق النفسي هو " قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها

جميعاً إرضاءً متزنًا (الشاذلي، 2001، ص 51).

وأشار صالح سفيان (2004) إلى التوافق النفسي على " أنه إشباع الفرد لحاجاته النفسية وفهمه لذاته فهماً واقعياً وتقبله لذاته واحترامها، وثقته بنفسه وتحمله المسؤولية، وقدرته على اتخاذ قراراته وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه" (سفيان، 2004، ص 154).

وعرّف الداھري (2008) التوافق النفسي بأنه " عملية ديناميكية كلية مستمرة يحاول بها الفرد عن طريق تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه، وبين البيئة المحيطة له، بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتدني والتكيف الاجتماعي" (الداھري، 2008، ص 79).

تعقيب: يتضح من التعريفات التي تناولت التوافق النفسي الملاحظات التالية:

- التوافق النفسي هو عملية ديناميكية مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه وبيئته الطبيعية والاجتماعية.

- التوافق النفسي هو سعي الفرد لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته.

- التوافق النفسي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقاً يرضيها جميعاً إرضاءً متزنًا.

- التوافق النفسي عملية نسبية بحسب المرحلة العمرية النامية التي يمر بها الفرد والظروف المحيطة به.

ويرى البحث الحالي أن التوافق النفسي مفاهيمياً هو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. كما أنه محصلة معقدة لعلاقة جدلية بين الذات وبين العناصر الموضوعية-كما يدركها الفرد-في المواقف المختلفة.

والتوافق النفسي إجرائياً يشمل أربعة أبعاد هي: البعد النفسي/الشخصي، البعد الاجتماعي، البعد الأسري والبعد المدرسي.

2- أبعاد التوافق النفسي:

1.2 التوافق الشخصي/ الانفعالي:

إن المتوافق انفعالياً هو الذي يتعامل مع المواقف أو المشكلات التي تواجهه بالصبر والهدوء والرزانة، دون أن يستنار لأتفه الأسباب، وكذا تحكمه في انفعالاته كالغضب والخوف.

وترى سامية القطان (1985) " أن التوافق الانفعالي هو الاتزان الانفعالي ليس مجرد مجال على قد المساواة مع غيره من المجالات الأخرى مثله مثل التوافق المهني أو الأسري أو الاجتماعي إنما يعتبر بمثابة لب وصميم كل توافق يصدر عنها وينعكس مرتداً إليها" (عن إبراهيم، 2014، ص 51).

وعرّفه فهمي (1978) بمعنى التكيف الشخصي وهو " أن يكون الفرد راضياً عن نفسه، غير كاره لها أو

نافراً منها أو ساخطاً عليها أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقتزن بمشاعر الذنب والقلق والضيق والنقص والرتاء للذات".

وأضاف أيضاً أن عدم التكيف الشخصي هو ناتج أساساً عن صراعات انفعالية يعاني منها الفرد. والتوافق الشخصي هو " توافق الفرد مع ذاته، حيث يكون قادراً على ضبط دوافعه ورغباته ومقدراً لذاته تقديراً إيجابياً، وتوافق الفرد مع نفسه أي قدرته على التوافق بين دوافعه المتعددة وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، وذلك لتحقيق الرضا لنفسه وإزالة القلق والتوتر والشعور بالسعادة" (الختاتنة، 2012، ص 61). ويرى الطالب أن التوافق النفسي (الشخصي) يظهر في ثقة التلميذ بنفسه وتقبله لذاته، والميل إلى الحرية والالتزان الانفعالي والانبساط في ظروفه الحياتية، سواء بالبيئة الأسرية أو المدرسية، قصد إزالة كل ما يجعله في قلق وتوتر.

2.2 التوافق الاجتماعي:

يعتبر التوافق الاجتماعي امتداداً للتوافق الشخصي، فإذا كان التوافق الشخصي هو توافق الفرد مع نفسه فإن التوافق الاجتماعي (التكيف الاجتماعي)، هو تكيف الفرد مع مجتمعه أي مع البيئة الخارجية سواء كانت مادية أو اجتماعية (عن الختاتنة، 2012، ص 61). ويشمل التوافق الاجتماعي السعادة مع الآخرين والالتزام بقوانين المجتمع، مسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي. وعرف الكندري (1992) التوافق الاجتماعي بأنه " قدرة الفرد على عقد صلات وعلاقات طبيعية مرضية مع الآخرين، علاقات تتسم بتحمل المسؤولية والقدرة على الاعتراف بحاجة الآخرين" (الكندري، 1992، ص 185).

ويرى الزغبى (2002) أن التوافق الاجتماعي هو " العملية التي يتمكن بها الفرد من إقامة علاقات مناسبة مع المجتمع بما يتفق وينسجم مع القواعد والمعايير الاجتماعية السائدة فيه، بما يحقق التوافق الصحي مع الذات والآخرين" (الزغبى، 2002، ص 33).

وذكر صفوت (2003) أن للتوافق الاجتماعي مظاهر وأبعاد مختلفة:

أ- اعتراف الفرد بالمسؤوليات الاجتماعية:

وهو استجابة الفرد التي تدل على إدراكه وتميزه لحقوق الآخرين مع تأجيل بعض الرغبات التي تتعارض مع رغبات الآخرين أي إدراكه لمفاهيم الصواب والخطأ في السلوك الاجتماعي.

ب- اكتساب الفرد المهارات الاجتماعية:

وهو بعد الفرد عن الاستجابة التي تدل على الأنانية، وإدراكه للعادات الاجتماعية المرغوبة مثل مساعدة الغير وحسن معاملة الأصدقاء وإظهار الحب والمودة نحو الآخرين.

ج- تحرر الفرد من الميول المضادة للمجتمع:

وهو عدم ميل الفرد إلى الشجار والاعتداء على الغير، وعصيانه للأوامر وتدمير ممتلكات الغير، وإرضاء رغباته على حساب رغبة الآخرين.

د - علاقة الفرد بأسرته:

ويظهر في استجابات الفرد نحو أفراد أسرته والتي تظهر في شعوره بأسرة تحبه وتحترمه وتقدره وتعامله معاملة حسنة تكفل له الأمن والاحترام.

هـ - علاقة الفرد في المدرسة:

إن الفرد كلما كان أكثر قدرة على التوافق مع الآخرين الذين يتعامل معهم، انعكس ذلك بالإيجاب على تقبله لذاته وللآخرين (عن إبراهيم، 2014، ص 57).

ويرى الطالب أن التوافق الاجتماعي يتمثل في إقامة علاقات ودية إيجابية مع الغير، الالتزام بأخلاقيات المجتمع وعاداته وتقاليده ومسايرة المعايير الاجتماعية.

3.2 التوافق الدراسي:

يرى الصفطي وزملاؤه أن التوافق الدراسي عند (Arkoff,1968) هو " قدرة الطالب على تكوين علاقات مرضية مع مدرسيه وزملائه في الدراسة" (عن مباركي، 2018، ص 60).

ويرى رؤوف (1974) أن التوافق الدراسي هو " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومع مدرسي المدرسة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي" (عن مباركي، 2018، ص 60).

ويرى (Youngman,1979) أن التوافق الدراسي هو " قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس، المواظبة والمحافظة على النظام، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته" (عن مباركي، 2018، ص 61).

ويرى الشربيني وبلفقيه (1998) أن التوافق الدراسي هو " المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البناء بين الطالب ومحيطه الدراسي بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي. وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها والقيام بما هو

مطلوب منه على نحو منظم ومنسق" (عن أحمد راشد، 2011، ص 709)

ويرى شقورة (2002) أن التوافق الدراسي يرتكز على التوافق النفسي والاجتماعي، ولكي يكون المراهق المتمدرس متوافقاً دراسياً، فيجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي واجتماعي (شقورة، 2002، ص 43). ويرى ناصر (2002) أن التوافق الدراسي هو "محاولة الطالب التفاعل والتواصل داخل المؤسسة التعليمية مع جميع جوانب العملية التعليمية المختلفة من أساتذة، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، ونظام الامتحانات، ومواقف أكاديمية وغيرها" (عن جباري، 2017).

إن التوافق الدراسي هو عبارة عن توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين وتقبله لذاته وخلوه من الصراعات والاضطرابات النفسية وشعوره بالسعادة والراحة النفسية والروح المعنوية العالية. والتلميذ بالمدرسة عليه أن يتوافق مع زملائه، ومع الأنشطة الصفية واللاصفية، ومع المناخ المدرسي بصفة عامة. والأنشطة المدرسية المختلفة التي تساعد التلميذ على تنمية ونمو معارفه واتجاهاته وميوله، لها أهمية كبيرة في تكوين الخبرة لديه، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

وأشار دسوقي (1985) إلى بعض العوامل المساعدة على تحقيق توافق دراسي سليم وهي:

- 1- تهيئة أكبر قدر ممكن من فرص التعلم مع عدالتها وتكافئها بين التلاميذ.
- 2- تعمل المدرسة على كشف وتشخيص قدرات المتعلمين بواسطة اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي والمهارات قصد التعرف على إمكانات وميول كل متعلم.
- 3- إثارة دوافع ورغبة التلميذ في التعلم، والتي تكون نابعة من اهتماماته وميوله.
- 4- توفير النظام كأساس للمدرسة. فالوسائل الإيجابية من تشجيع ومكافآت وجوائز أحسن من سلبيات العقاب كجزاء لعدم التقيد بالنظام.
- 5- الموازنة بين قدرات المتعلم والمقررات الدراسية مع مستوى التحصيل ومستوى الطموح.
- 6- تنمية المهارات اللغوية والتي تعتبر أهم وسيلة للتعبير والإفصاح لدى التلميذ.
- 7- إثارة التنافس الإيجابي بين التلاميذ.
- 8- التشجيع على إنجاز الأعمال بطريقة تعاونية قصد تدريبهم على التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك.

ويرى الطالب أن التوافق الدراسي عملية دينامية مستمرة بين التلميذ وبيئته المدرسية، والتي تعكس مدى قدرته على إقامة علاقات إيجابية بناءة ومتميزة بينه وبين مكونات بيئته المدرسية، والتلاؤم مع المناهج التربوية والمواد الدراسية لتحقيق النجاح والتفوق.

4.2 التوافق الأسري:

يجب على الأسرة أن تعمل على إحداث التوافق النفسي الأسري لأبنائها من خلال المساندة الانفعالية والاجتماعية. فدوام حضور الوالدين في البيت يجعل العلاقات الأسرية تتوطد أثر فأكثر. كما أن العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة يجب أن يسودها التواصل الإيجابي مما يؤدي ذلك إلى توافق الأبناء توافقاً أسرياً سليماً وبالتالي إلى توافقٍ دراسيٍّ جيّد. ويرى أسعد (د. ت) أنه لكي يحدث التوافق النفسي لدى المراهق المتمدرس بشكل سليم لا بد أن تقوم العلاقة الأسرية على أساسيين هما:

- أ- أن نفهم ونتفهّم مشاعر المراهق وعن أيّ شيء يريد؟ فهو لا يريد أكثر من حب متبادل، ورضا عن النفس، وذات مستقلة وإشباع الحاجات الأساسية.
- ب- أن نفهم ونتفهّم مشاعر الآباء وعن أيّ شيء يريدونه من أبنائهم؟ ويرى علماء النفس أن التوافق الأسري يأخذ معنيين:

- 1- هو حالة تظهر في تآلف أفراد الأسرة وتقاربهم وارتباطهم معاً بروابط المودة والمحبة والرحمة.
 - 2- هو عملية يتم فيها إنجاز الأعمال، تحقيق الأهداف، إشباع الحاجات، مواجهة المشكلات، تحمّل الضغوط واحتواء الأزمات والصراعات في الأسرة والذي ينقسم إلى:
 - توافق أسري جيّد (Family Well Adjustment) ويظهر عندما تكون سلوكيات أفراد الأسرة وأهدافهم مرضية لهم نفسياً ومقبولة اجتماعياً في مواجهة ما يحدث في الأسرة من أحداث يومية أو أحداث طارئة.
 - توافق أسري سيء (Family Mal Adjustment) أيّ سوء التوافق الأسري والذي يظهر عندما تكون سلوكيات أفراد الأسرة وأهدافهم غير مرضية نفسياً وغير مقبولة اجتماعياً.
- ويرى الطالب أن التوافق الأسري عملية دينامية مستمرة بين أفراد الأسرة، والتي تعكس مدى قدرة كل فرد على إقامة علاقات إيجابية بناءة و متميّزة.

3- التوافق النفسي وحاجات التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا:

يمر التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا بمرحلة جدّ حساسة، وهي فترة المراهقة والتي تعد في نظر علماء النفس من أهم المراحل في حياة الإنسان، إذ فيها يتحدد الطريق الذي يسلكه المراهق فيما بعد، لذلك ينبغي أن نلفت النظر إلى أهمية العناية بحياة المراهقين والمراهقات كي يمكنهم التخلص من متاعبهم النفسية والسير قدماً نحو الطريق السليم، والعمل على إشباع حاجاتهم النفسية، كي يتمتعوا بالصحة النفسية ويتكيفوا مع الحياة بمشاكلها وأفراحها دون أن تسبب لهم المتاعب النفسية (عن فهميم، 2007، ص 30).

إن هذه المرحلة مليئة بالمشكلات والصراعات والضغوط، حيث يصبح المراهق فيها شبه تائه باحثاً عن التوافق المناسب. ويرى (Mead) أن مشاكل المراهقين سببها وجود معايير متصارعة وقيم ثقافية متعارضة في اختيارات الفرد، ومن ثم فخبرات الفرد تتغير بتغير المناخ الثقافي (عن سالم، 2006، ص 103).

ويرى (Sollenberger) أن مشكلات مراهقة ليست وليدة الثقافة وحدها بل هي نتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، حيث يؤكد على أن المجتمع نفسه لا يعطي للمراهق فرصة كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعه إلى التحرر والاستقلال، ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة (عن سالم، 2006، ص 104).

ولعل هذه الفترة الهامة في عمر الإنسان وجب الاهتمام بها وإشباع الحاجات المختلفة التي بها يستطيع التلميذ أن يحقق توافقاً سليماً إلى حد ما. ولا شك أن فهم حاجات الفرد وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدة الفرد للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية (عن زهران، 2005، ص 32).

ونقلاً عن زهران (2005، ص 33-34) ذكر (Maslow) عدداً من الحاجات المختلفة وهي:

1.3 الحاجة إلى الحب والمحبة:

يشارك جميع أفراد النوع البشري في الحاجة إلى الاستجابة العاطفية والحب والقبول أو التقبل الاجتماعي والأصدقاء والشعبية. فالحاجة إلى الحب والمحبة من أهم الحاجات التي تضمن الصحة النفسية للتلميذ ومنه التوافق النفسي، فكل تلميذ سواء في الأسرة أو المدرسة أو أي مؤسسة تنشئة أخرى بحاجة إلى الانضمام إلى جماعة أو بيئة اجتماعية صديقة تلائمه من حيث الميول والعواطف والاتجاهات، فهذه البيئة تستجيب له بسهولة، فتربطه علاقات قوية مع أفرادها يفهمهم ويفهمونه، وبذلك يحقق التوافق النفسي الإيجابي معهم.

2.3 الحاجة إلى الأمن:

ويقصد بها الحاجة إلى الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعور التلميذ بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، وهي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للتلميذ. فالحاجة إلى الأمن تدفع الشخص إلى التجمع مع الآخرين ويعمل كل ما من شأنه تحقيق تقبل الجماعة له.

3.3 الحاجة إلى تأكيد الذات:

إن حاجة الفرد إلى التقدير تدفعه دائماً إلى الإنجاز والتحصيل لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية، وتتضمن الحاجة إلى تأكيد وتحقيق وتحسين الذات الحاجة إلى النمو السوي العادي، والتغلب على

العوائق، والعمل نحو هدف، ومعرفة وتوجيه الذات.

وتضيف سالم (2006، ص 105) حاجات نفسية للمتعلم المراهق وهي:

أ- الحاجة إلى المركز والقبول الاجتماعي:

إن المراهق بحاجة إلى الشعور بالأمن، وهذا بوجود علاقات اجتماعية أسرية أو من الرفاق والتي تضمن له العطف والثقة والاحترام، مع التحرر من الإحباط والتهديد والقبول الاجتماعي الذي يشبع حاجة الفرد إلى الانتماء.

ب- الرغبة في الاستقلال والتحرر من الأسرة:

يظهر المراهق رغبة في الاستقلال والتحرر من أسرته وذلك من خلال سعيه الدؤوب نحو تكوين صداقات مع من هم في سنه خارج الأسرة، ومشاركتهم نشاطاتهم، ويحاول إرغام الكبار على الاعتراف به كرجل، الأمر الذي يؤدي إلى خلاف مع والديه اللذين ينظران إليه كطفل صغير، وعلى الآباء الابتعاد عن العنف والقسوة والسعي إلى بناء الثقة في نفسية الابن المراهق.

ج- الرغبة في الاستقلال المادي:

يتطلع المراهق إلى مهنة المستقبل في وقت مبكر، والتي ستوفر له الإمكانيات المادية، ومنه يجب مساعدته على اختيار التخصص الدراسي المناسب، حسب فهمه لذاته وإمكانياته الواقعية.

د- الحاجة إلى المثل والمعايير:

يكون المراهق في صراع بين المعايير التي اكتسبها في الأسرة في مرحلة الطفولة، ومع المعايير السائدة في المجتمع كقوانين سلوكية تنظم حياة الجماعة وتوجه سلوكه، ودور الوالدين في مساعدة ابنهم يجب أن يظهر جلياً.

هـ- الحاجة إلى الفهم الكامل:

يعد الشك خطوة أساسية نحو المعرفة الصحيحة، والتي تنمي لدى المتعلم حب الاستطلاع والاستدلال.

و- الحاجات البيولوجية والجنسية:

يعد النمو الجنسي في هذه المرحلة من أهم مميزاتهما، وعلى الوالدين والمحيطين به مساعدة الابن المتعلم على صرف الطاقة الانفعالية الناتجة عن الدافع الجنسي بطريقة يقرها المجتمع في حالات النشاط المختلفة، كالنشاط الرياضي والإبداع الفني والخدمات الاجتماعية.

4- التوافق النفسي وأهميته في المجال المدرسي:

تعد المدرسة البيئة الثانية للتلميذ بعد البيت والحياة الأسرية، فهي المناخ الأسري-الثقافي الملائم لحياة

الدراسة، وما يوفره من نمو معرفي وعاطفي، وأساليب تفكير وتعامل مع الوقائع والحقائق، ونظم العلاقات والتوقعات، مما يجعل الذهاب إلى المدرسة عملية طبيعية تمثل استمرار لتاريخ الحياة الأسرية، مما يوفر شروط التوافق مع عالم المدرسة والنجاح في التحصيل في آن واحد (عن حجازي، 2004، ص 225).

وبلجاً المتعلم إلى تعديل سلوكه عندما تواجهه عقبات وصعوبات في حياته، من أجل أن يتلاءم مع الظروف الجديدة ويصل إلى إشباع حاجاته وبالتالي الشعور بالرضا، هذا هو شأن التلميذ الذي يسعى إلى تغيير سلوكه ليكون أكثر فعالية في المجال الدراسي ويحقق أهدافه وطموحاته، بعيد عن الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية التي قد تعرقله. فالتوافق النفسي الذي يعد بعداً من أبعاد الصحة النفسية التي تسمح بالعيش في ظل النجاح والتفوق في الدراسة.

والتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا لكي يحقق توافقاً نفسياً سليماً، عليه أن يتغلب على الضغوط والإحباطات المختلفة التي تواجهه في الثانوية، في الأسرة أو في المحيط الاجتماعي، وذلك بهدف تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه وحاجاته بطريقة يقبلها الآخرون وتقبلها القيم الاجتماعية، وتحقيق الانسجام، فإذا تحقق ذلك أصبح للتلميذ توافق نفسي سليم. كما أن على هذا المتعلم أن يحقق توافقاً اجتماعياً الذي يقتضي الشعور بالانتماء إلى المجتمع الدراسي والمجتمع عامة، بالإضافة إلى قدرته على تقبل الغير: شركاء العملية التعليمية-التعليمية أي أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)، وأعضاء هيئة إدارة المؤسسة التعليمية (المدير وأعوانه)، وشركاء الدراسة والتعلم (زملاء القسم الدراسي) في إطار تحقيق علاقات تفاعلية إيجابية. فالتوافق النفسي والاجتماعي والدراسي يتعلق بقدرة المتعلم على إحداث توازن بين دوافعه ومتطلبات الدراسة، ويستطيع مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية المدرسية بإيجاد أساليب إيجابية تسمح بتحقيق التوافق مع الذات والغير بما فيهم الأسرة والزملاء وإدارة المؤسسة التعليمية الأمر الذي يمكنه من تحقيق أهدافه ورغباته التي تنتج بالنجاح والتفوق في الدراسة. والمدرسة في جوهرها كيان مادي وبعد انفعالي: أما الكيان المادي فيتمثل في المرافق المدرسية المختلفة التي تحويها المدرسة من فصول وإضاءة جيدة، وتهوية كافية، وفناء واسع، وتوفير ملاعب، كل ذلك من أجل تنبيه مشاعر المحبة لدى التلاميذ إزاء مدرستهم، مع الشعور بالطمأنينة في علاقاتهم بالمدرسة وبعضهم بعضاً، قصد زيادة الإقبال عليها وعلى التعلم الجيد، مع إتاحة الفرصة للمدرسة للنهوض برسالتها في تحقيق النمو ثم النضج لتلاميذها في الجوانب الصحية والذهنية والانفعالية والاجتماعية معاً. أما البعد الانفعالي فيشمل الجوانب التالية:

أ- المنهج التربوي الذي تتبناه المدرسة، فهناك منهج الضبط والذي يجعل من التلميذ أوعية لاستقبال كم متراكم من المعارف واختزانها، مخضعاً في ذلك التلميذ إلى نظام صارم يكون للثواب والعقاب.

ب-الفهم المستتير لحاجة التلميذ واهتماماته، ولتحقيق ذلك يجب أن يكون المنهج مرناً يتيح للنشاط الذهني قدراً أكبر من الحرية، وجعل المدرسة مكان يتيح له فرصاً للنمو السليم ومتنفساً لإشباع حاجاته، وتوفير خدمات صحية محكمة وأنشطة مدرسية متنوعة.

ج-دعم صلة المدرسة بالبيت، وهذا بوجوب تعرف المدرسة بالجو العام السائد في الأسرة، قصد مساعدتها على دقة فهم التلميذ، وعلى إدراك شيء من البواعث الخفية وراء سلوكه دون الوقوف عند مظاهر ذلك السلوك.

وللوصول إلى تحقيق التوافق بين التلميذ والمدرسة يقترح فهمي (1990، ص 123) عدة أمور لتحسين العلاقات المدرسية وهي كما يلي:

1- اختيار الدراسة:

إن حرية اختيار التلميذ لدراسته، والتوجيه الصحيح الذي يكون وفقاً لرغباته وميوله، وهو ليس مفروضاً من الآباء أو للمجلس الذي يقرر استناداً إلى النقاط المتحصل عليها، عامل مهم لضمان نجاح المتعلم في دراسته وتجنبه الفشل في حياته الدراسية والعملية، وهذا ما يحقق له التوافق السليم والصحيح.

2- إنماء عادات دراسية سليمة:

إن التلميذ المحفوظ هو الذي تتاح له فرصة الحصول على حجرة خاصة به ينفرد بكتبه ويتابع دراسته بهدوء بعيداً عن مشاغل المنزل، فالتلميذ دائماً ما تعترضه مشكلات تتصل بالدراسة : كمكان المراجعة، توزيع أوقات المراجعة، تعارض المراجعة مع الرغبة في النشاط الاجتماعي، ولهذا كان من واجب الآباء أن يساعدوا أبناءهم في تنظيم جداول للمراجعة، ومن واجب المدرس أن يقوم بالتوجيه الفردي لتلاميذه، فيزودهم بأحسن الطرق التي تساعد على المراجعة، وحتى تشجيع الآباء على تطبيق ما درسه أبنائهم في المدرسة في البيت أو في العلاقات مع المجتمع.

3- المناهج الدراسية:

هذه المناهج التي يجب أن تكون مراعية لميول واتجاهات التلاميذ، والاعتماد على المناهج الجديدة التي تكسب التلميذ خبرات يحتاجها في المدرسة أو خارجها.

4- النشاط الاجتماعي بالمدرسة:

والذي يظهر من خلال دور النوادي المدرسية، الرحلات التي تنظمها المدرسة، والأنشطة اللاصفية المختلفة، وإشراك التلاميذ في الندوات التي تقيمها المدرسة، وتعويدهم على النظم المدرسية، كقيلة بإعطائهم فرصاً للتأقلم والتوافق مع البيئة المدرسية، وهذا لا يكون إلا بتكوين التلاميذ لصدقات فيما بينهم، وتفعيل دور

المدرسين والأولياء في تنمية صفات التسامح والتواضع لإنشاء جو من الود والترابط والتعاون، والمشاركة الوجدانية بين التلاميذ بعضهم بعضاً، كل هذا لتكوين مجتمع مدرسي حي، تتوفر فيه كل عوامل التوافق.

5- علاقة المدرّس بتلاميذه:

من واجبات المعلم أن يكسب حب تلاميذه، وأن يحاول إيجاد أشياء طيبة لكل تلميذ على حدة، وأن يحاول فهم الظروف العائلية لكل تلميذ، والشدائد التي يواجهها واحتياجاته في المدرسة، هذا ما يقوي الصلة بين المدرّس وتلاميذه، وبذلك توفير جو من الراحة والطمأنينة.

وأشار زهران (2005، ص 20) إلى دور المدرّس في العملية التربوية على النحو التالي:

-المدرّس دائم التأثير في التلميذ منذ دخوله المدرسة حتى تخرجه، وهو نموذج سلوكي حي يحتذيه التلميذ ويتقمص شخصيته ويقلد سلوكه، وهو ملقن علم ومعرفة.

-المدرّس ليس ناقل معلومات ومعارف فقط ولكنه بالإضافة إلى ذلك معلم مهارات التوافق، ومشخص مظاهر وأعراض أي اضطراب سلوكي، ومصصح ومعالج لهذا الاضطراب.

-أن يتمتع المدرّس بالصحة النفسية والتوافق النفسي السوي، ويتطلب ذلك تحقيق الأمن النفسي والاستقرار النفسي والتوافق مع التلميذ والديمقراطية في التعامل معهم.

5- التوافق النفسي والضغوط النفسية المدرسية لدى التلميذ:

يرى البعض أن حياة الفرد سلسلة من عمليات التوافق مع الضغوط التي تواجهه، بعضها يكون بسيطاً إلى درجة أنه لا يكاد يشعر بها، وبعضها يكون شديداً إلى درجة أنه تعجز فيه قواه عن المواجهة والتغلب عليها مما يثير فيه الخوف والتوتر والقلق والشعور بالتهديد.

وبعد توافق التلميذ النفسي محاولة لإيجاد علاقة بينه وبين البيئة التي يقيمها على أنها ضاغطة (ضارة، مهددة، ومتحدية). وترى (Folkman) أن المعتقدات والالتزامات هي من أهم العوامل المتصلة بالفرد والبيئة. أما ما يتصل بالموقف فتتمثل في طبيعة الضرر أو التهديد والألفة بالموقف الضاغط، وكيفية حدوثه ووضوحه أو غموضه ومدته واستمراريته" (عن جيوسي، 2014).

ويرى إبراهيم (2014) أن معيار التوافق هو "خفض التوتر، ومنه يكون خفض من شدة الأحداث الضاغطة" (إبراهيم، 2014، ص 46). وعلى الفرد أن يتوافق مع الضغوط التي تفرضها عليه البيئة المحيطة به.

فالحياة التي يعيشها هذا الفرد هي حياة الكد والسعي، والعمل للتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تفرضها الظروف الحياتية المتغيرة باستمرار، والمواقف اليومية المختلفة إزاء كل المستجدات. والضغوط التي تفرضها البيئة الأسرية أو المدرسية أو البيئة العامة تستدعي ضرورة توافق التلميذ معها توافقاً نفسياً واجتماعياً

و دراسياً مما قد يدفعه للإنجاز والتحصيل الجيد. أما إذا حدث العكس وتميز المتعلم بسوء التوافق أصبح عرضة لضغوط نفسية ومدرسية قد تخفف من دافعيته للإنجاز وتحصيله الأكاديمي.

فالتلميذ في سعي دائم لمواجهة الأحداث الضاغطة واحتوائها، أو الإقلال من شأنها، وهذا ما يضمن له التكيف أو التوافق السليم مع الضغوط النفسية المدرسية سواء كانت داخلية أم خارجية طالما يعتبرها أنها تتعدى قدراته وإمكاناته الذاتية.

وتكون الضغوط النفسية المدرسية لدى الفرد اختلالاً في توازنه النفسي والاجتماعي والدراسي مهما كانت درجاته، وبخاصة إذا زادت شدتها لدى التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا، والتي تؤدي به إلى التوتر والقلق والتهديد، وقد يكون مصدر هذه الضغوط حالته الوجدانية والانفعالية، أو ظروف الحياة الأسرية أو المدرسية أو المحيط الاجتماعي العام. والتلميذ يسعى إلى التوافق مع هذه الضغوط رغم قلة خبرته في ذلك، مما قد يزيد في تأثيرها لديه.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت التوافق النفسي لدى المتعلمين

1- الدراسات التي تناولت مستوى التوافق النفسي لدى المتعلمين:

- دراسة العسبول وفتيل (2019):

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة الأهلية بمملكة البحرين وعلاقته ببعض المتغيرات. بلغت عينة الدراسة (121) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الأهلية. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسط من التوافق النفسي.

- دراسة القحطاني (2018):

تناولت الدراسة علاقة التوافق الجامعي بمتغيري الجنس والتخصص لدى طلبة جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من (500) طالباً وطالبة. وبيّنت النتائج أن مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء كان مرتفعاً (عن العسبول و فتيل، 2019).

- دراسة صمادي والبقعاوي (2016):

أجريت الدراسة بهدف معرفة مستوى التوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. تكونت العينة من (1036) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية (الشرعي والطبيعي) بمدارس التعليم العام الحكومي للبنين بمنطقة حائل. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب يتميزون بمستوى متوسط للتوافق النفسي.

- دراسة الفريجات (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التوافق النفسي بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون بالأردن. بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة من جامعة عجلون. طبق عليها مقياس التوافق النفسي، ومقياس مهارات مواجهة الضغوط. وأظهرت النتائج إلى أن الطلبة يتميزون بمستوى مرتفع للتوافق النفسي.

- دراسة عطرون (2015):

خلصت الدراسة النتائج إلى أن التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الدلنج يتسم بالارتفاع.

- دراسة طاطور (2011):

أوضحت الدراسة أن ما نسبة (67.6%) لديهم مستوى منخفض من التكيف المدرسي.

- دراسة لبدا (2013):

أجريت الدراسة بهدف معرفة علاقة أساليب مواجهة ضغوط الحياة بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة بفلسطين. تكونت العينة من (620) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى مرتفع للتوافق النفسي حيث بلغ (71.7%)، ويأتي البعد الأسري في أعلى مراتب التوافق النفسي بوزن نسبي (85.9%)، في حين يأتي البعد النفسي في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (65.7%).

- دراسة الخطيب وآخرين (2012):

تناولت الدراسة قياس درجة التوافق مع الحياة الجامعية لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية. تكونت العينة من (343) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن درجة التوافق مع الحياة الجامعية متوسطة (عن العسبول وفتيل، ص 2019).

2- الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق النفسي بين الجنسين:

من الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق النفسي بين الجنسين في الدافعية للإنجاز يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في التوافق النفسي بين الجنسين وهي:

- دراسة بن صالح (2015):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغوط النفسية في التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة

الثانوية بمدينة تلمسان، الجزائر. بلغت العينة (200) تلميذاً وتلميذةً في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تم الاعتماد على مقياس الضغط النفسي، ومقياس التوافق المدرسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المدرسي بين الذكور والإناث.

- دراسة عطرون(2015):

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع لصالح الطلاب الذكور.

- دراسة (Ashwini & Vijay,2014):

أجريت الدراسة بهدف الكشف عن الضغوط والتوافق بين طلاب الجامعة وعلاقتها بأداء الطلاب الأكاديمي. تكونت العينة من (80) طالب جامعي في السنة الدراسية الثانية بواقع (40) من كلية العلوم و(40) من كلية الفنون نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث؛ أعمارهم تتراوح ما بين 16-18 سنة، تم انتقاؤهم عشوائياً، ويعانون مشكلات سلوكية وضعف في الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى مشكلات صحية. طبق على العينة مقياس الضغوط ومقياس التوافق لمعرفة الضغوط التي يعانون منها وتقدير التوافق من الجانب الأكاديمي. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط بين طلاب الجامعة، ووجود فروق دالة إحصائية في التوافق بين طلاب كليتي العلوم والفنون، كما توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الأداء الأكاديمي وبين طلاب الفنون والعلوم في الأداء الأكاديمي ولم تظهر فروق دالة إحصائية لاختلاف نوع الجنس بين كليتي العلوم والفنون.

- دراسة أحمد راشد (2011):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي في المحافظة الوسطى بمملكة البحرين، والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي. شملت عينة الدراسة (203) طالباً وطالبة بالمدارس الثانوية، طبق عليهم استبيان التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

المجموعة الثانية: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في التوافق النفسي بين الجنسين وهي:

- دراسة العسبول وفتيل (2019):

وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حول مستوى التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة الأهلية في مملكة البحرين تُعزى إلى متغير الجنس.

- دراسة الفريحات (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التوافق النفسي بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون بالأردن. بلغت العينة (200) طالباً وطالبة من جامعة عجلون. طبق عليها مقياس التوافق النفسي، ومقياس مهارات مواجهة الضغوط. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين الجنسين.

- دراسة الخواجة (2014):

تناولت الدراسة علاقة الإدمان على الإنترنت بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. تكونت العينة من (290) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي بين الذكور والإناث.

- دراسة بن ستي (2013):

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي. وتكونت العينة من (200) تلميذ وتلميذة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين الجنسين.

- دراسة طاطور (2011):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التوافق المدرسي بين الجنسين.

- دراسة لبوازة (2011):

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بالجزائر بين الجنسين.

- دراسة بلحاج (2011):

هدفت الدراسة لمعرفة التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي ببعض ثانويات ولايتي تيزي وزو وبومرداس، بالجزائر. بلغت عينة الدراسة (300) مراهق متمدرس بمرحلة التعليم الثانوي. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور والإناث.

- دراسة ابراهيم (2002):

أجريت الدراسة بهدف فحص العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية والتوافق النفسي. وشملت العينة (151)

تلميذاً تلميذةً بالمعاهد الابتدائية الأزهرية بمصر. استخدم الباحث مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس التوافق النفسي. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق التوافق النفسي بين الذكور والإناث.

- دراسة محروس (2002):

سعت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى التوافق النفسي. شملت العينة (121) فرداً من الشباب. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في مستوى التوافق النفسي بين الذكور والإناث.

-تعقيب:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مستوى التوافق النفسي أو الفروق بين الجنسين نقدم جملة من الملاحظات وهي:

1-إن الدراسات السابقة التي تناولت مستوى التوافق النفسي لدى التلاميذ جاءت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث مجموعة منها أشارت إلى مستوى مرتفع للتوافق النفسي، بينما مجموعة أخرى كان المستوى متوسطاً.

2-إن الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في التوافق النفسي بين الذكور والإناث جاءت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث مجموعة منها أثبتت وجود فروق دالة، في حين مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين.

3-أن مسألة الفروق في التوافق النفسي بين الجنسين لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج قد يرجع إلى اختلاف الأطر النظرية للباحثين، والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الحقبة الزمنية التي أجريت فيها.

4-استفاد الطالب من هذه الدراسات السابقة في جوانب معينة مثل اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة مما سهل مهمة اختيار الأداة. كما ساعدت هذه الدراسات الطالب في إثراء الفصل النظري المتعلق بموضوع التوافق النفسي.

5-كما استفاد الطالب من الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بمستوى التوافق النفسي لدى التلاميذ أولاً، ثم الفروق في نفس المتغير بين الجنسين ثانياً، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة ثالثاً.

-خلاصة:

تم تناول في الجزء الأول من هذا الفصل التعاريف الغوية التي قدم لمصطلح التوافق، حيث تم الاستعانة ببعض المعاجم وكذا الباحثين الذين تناولوا هذا المصطلح، وبعدها تم التطرق الى التعريف

الاصطلاحي حيث تم تناوله على أساس أن التوافق عملية دينامية مستمرة، وعلى أساس أنه عملية إشباع دوافع الفرد البيولوجية النفسية والتعامل مع الضغوط، وعلى أساس أنه عملية بيئية تختلف باختلاف قدرات الفرد والزمان والمكان. كما تم تناول تعريف المصطلح ضمن ثلاث مستويات هي: المستوى الشخصي والاجتماعي والتكاملي. وبعدها تم التطرق إلى كيفية حدوث عملية التوافق وعلاقته بالصحة النفسية والتكيف والتلاؤم والمسايرة، وتعددت النظريات التي تناولت مفهوم التوافق فكل نظرية تناولت تفسير التوافق في ضوء منحى معين، حيث يرى أنصار النظرية البيولوجية أن التوافق هو المحافظة على مستوى الاتزان الداخلي لجسم الفرد من خلال تعلمه مجموعه من الاساليب لتخفيض اضطراب الجسم، وأن التوافق يتم من خلال الانسجام في وظائف الجسم المختلفة، ويرى أنصار النظرية النفسية أن التوافق يركّز على خفض الفرد للتوتر وإشباع حاجاته العضوية وبعض الحاجات النفسية والاجتماعية، وبذلك يكون الفرد حسن التوافق، وإذا فشل في ذلك فهو سيئ التوافق. وأشار السلوكيون إلى أن التوافق هو بمثابة قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على الذات من خلال اكتساب الخبرات من القوانين الموجودة بالمجتمع والتي بموجبها يُشبع الفرد حاجاته وبذلك يتحقق لديه التوافق. ويرى أنصار نظرية علم النفس الإنساني أن توافق الفرد لا يتم إلا بعد إشباعه حاجاته الأساسية، وأن عملية التوافق تكمن في قدرة الفرد على الإدراك الواعي والفعال للواقع، وقبول ذاته وقبول الآخرين له والاحساس بالحرية عن طريق العلاقات الاجتماعية السوية. فهم يعتمدون بناء الإنسان أخلاقياً وعلمياً ومادياً للتمكّن من النهوض والارتقاء بإنسانية الفرد وتحقيق توافقه مع ذاته ومجتمعه، وأكد أنصار النظرية الاجتماعية على العلاقة الوثيقة بين الثقافة وأنماط التوافق، وأن توافق الفرد لا يتحقق إلا بمسايرة معايير وثقافة مجتمعه.

أما الجزء الثاني تم تنال تعريف التوافق النفسي وأبعاده الأربعة الشخصي/الانفعالي، الاجتماعي، الدراسي، الأسري. كما تم بيان حاجات التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا هي الحاجة إلى الأمن، المركز القبول الاجتماعي، المثل المعايير، الفهم الكامل، الرغبة في الاستقلال الذاتي، الاستقلال من الأسرة. كما تم بيان أهمية التوافق في المجال المدرسي، وعلاقته بالضغوط النفسية. ومجموعة الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي.

الجانِب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
- 2- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية
- 4- الخطوات المنهجية المتبعة في بناء أدوات جمع البيانات

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة
- 2- مجتمع الدراسة
- 3- عينة الدراسة الأساسية
- 4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية
- 5- أدوات الدراسة
- 6- إجراءات الدراسة الأساسية
- 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي تم الاعتماد عليهما ، مع بيان منهج وعينة الدراسة، وأهم خصائصها، كل هذا في ضوء متغيرات المحددة لها، كما سيتم التطرق إلى الأدوات المستخدمة في معالجة البيانات والتأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ودراسة خصائصها السيكو مترية. ولتحقيق ذلك اتصل الطالب بالجهات المسؤولة بمديرية التربية لولاية سطيف بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون. كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد عينة الدراسة الأساسية واختيارها لتطبيق أدوات جمع البيانات.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (164) فرداً بواقع (58) من الذكور و(106) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من نفس المنطقة الجغرافية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المؤسسات التعليمية المختارة وفق الجنس والشعبة الدراسية:

جدول رقم(01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على المؤسسات التعليمية المختارة

وفق الجنس والشعبة والمؤسسة

المجموع	عين الكبيرة				عين ارنات		البلدية
	معزوز السعيد		مرزوق علاوة		مالك ابن نبي		الثانوية الشعبة
	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	
49	19	08	05	04	08	05	آداب وفلسفة
09	3	04	/	/	02	/	لغات أجنبية
11	/	/	/	/	03	08	تقني رياضي

10	/	/	/	/	07	03	تسیر وإقتصاد
46	07	/	10	05	19	05	علوم تجريبية
39	/	06	08	08	15	02	علوم الطبيعة والحياة
164	29	18	23	17	54	23	المجموع
	47		40		77		
						الإناث 106	

يتبين من جدول رقم (01) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الموزعين على ثانويتي معزوز السعيد ومرزوق علاوة التابعتين لبلدية عين الكبيرة بلغ على التوالي (47) فرداً بواقع (18) من الذكور و(29) من الإناث و(40) فرداً بواقع (17) من الذكور و(23) من الإناث، في حين بلغ عدداً لأفراد بثانوية مالك ابن نبي المتواجدة ببلدية عين ارنات (77) فرداً بواقع (23) من الذكور و(54) من الإناث، وبلغ العدد الإجمالي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الموزعين على الثانويات المختارة (164) فرداً بواقع (58) من الذكور و(106) من الإناث.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانويات معزوز السعيد ومرزوق علاوة من بلدية عين الكبيرة وثانوية مالك ابن نبي ببلدية عين ارنات التابعة لمديرية التربية لولاية سطيف، وذلك خلال الفترة الزمنية الممتدة من 28 أكتوبر إلى 31 أكتوبر 2018

4- الخطوات المنهجية المتبعة في بناء أدوات جمع البيانات:

بهذه جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي والدافع للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، وبناء على طبيعة المشكلة وأهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ونظراً لعدم توفر أدوات قياس مناسبة تقي بأغراض الدراسة لجأ الطالب إلى بنائها اعتماداً على الخطوات العلمية. ونظراً لأهمية أداة الاستبيان في جمع البيانات قام الطالب بالاطلاع على أدبيات البحث ذات الصلة بالموضوع والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وعلى العديد من المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات.

وقد مر بناء استبيان جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة بعدة مراحل وهي:

1- مرحلة الاتصال بالميدان.

2- مرحلة تحديد الهدف من بناء الاستبيان.

3- مرحلة الاطلاع على أدبيات البحث: الجانب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (الضغوط النفسية المدرسية، التوافق النفسي والدافع للإنجاز).

4- مرحلة تحديد أبعاد الاستبيان.

5- مرحلة صياغة عبارات الاستبيان وإعداد صورته الأولية.

6- مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية.

1.4 تصميم الأداة الأولى للدراسة: استبيان الضغوط النفسية المدرسية

نظراً لعدم توفر أداة تقيس الضغوط النفسية المدرسية في مجتمعنا والتي تتلاءم وثقافة وبيئة المجتمع الجزائري لجأ الطالب إلى تصميم استبيان لنفس الغرض (أنظر ملحق 01)، حيث يتألف هذا الاستبيان في صورته الأولية من (68) عبارة موزعة على (07) أبعاد تتمثل في (ضغوط الانفعالات والمشاعر، ضغوط البيئة المدرسية، ضغوط البرامج الدراسية، ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية، ضغوط البيئة الأسرية، ضغوط التفكير في المستقبل، ضغوط الامتحانات والواجبات المدرسية).

وقد تم تصميم شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس سلم ليكرت الثلاثي، حيث يجب المبحوث عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات التالية: (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، لا يحدث). وقد مرّ تصميم الاستبيان بعدة مراحل وهي:

1- مرحلة الاتصال بالميدان:

تعد مرحلة الاتصال بالميدان من أولى وأهم الخطوات التي قام بها الطالب في الدراسة الاستطلاعية للحصول على معلومات أولية لموضوع الدراسة، وكذا التعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة والمتاحة في الميدان، حيث تم إجراء لقاء وحوار مع عدد من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا للموسم الدراسي (2016/2017)، وذلك بهدف معرفة مدى وضع الموضوع الحالي للبحث والدراسة وجود المتغيرات الدراسة (الضغوط النفسية المدرسية) في وسط المتعلمين.

2- مرحلة تحديد الهدف من بناء الاستبيان:

على الرغم من وجود دراسات تناولت الضغوط النفسية، ووجود استبيانات تناولت هذا المتغير إلا أن الطالب رأى ضرورة بناء استبيان للضغوط النفسية المدرسية وذلك للمبررات التالية:

- أن أغلب الاستبيانات تقيس الضغوط النفسية بشكل عام وليست محددة بالبيئة المدرسية؛
- أن الاستبيانات المتحصل عليها هي استبيانات عربية أو أجنبية تم تقنينها، ودراسنا تفوق مجرد تقنين، حيث تكون النتائج أصدق وأدق في التشخيص؛

➤ المقاييس التي أعدت في البيئة الجزائرية، إما هي قديمة لا تستجيب إلى التسارع النمو المجتمعي في كافة المجالات، وإما أعدت على عينة طلبة الجامعات أو تلاميذ المراحل التعليمية غير المناسبة؛

➤ في الاستبيان الحالي ركز الطالب على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا وهي في نظرهم ونظر أوليائهم مرحلة هامة ومصيرية في حياتهم الدراسية المستقبلية.

3- مرحلة الاطلاع على أدبيات البحث للضغوط النفسية المدرسية:

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري وعدد من الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط النفسية بشكل عام، والضغوط النفسية المدرسية بشكل خاص، والأدوات التي استخدمت في قياسها، فكان من أهم هذه الدراسات والمقاييس ما يلي:

➤ دراسة (Esparbès, Bergonnier & Cazenave, 2015)، ودراسة البوازدة (2011)، ودراسة العمري (2012)، ودراسة سيد (2009).

- مقياس مستوى الضغط النفسي لعبد الرحمان الطيريري (1991).
- مقياس الضغوط النفسية المدرسية لعمر اسماعيل علي (1999).
- مقياس الضغوط النفسي للتلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا الوارد في نوال سيد (2009).
- مقياس الضغط النفسي لطلاب الجامعة البوازدة (2011).
- مقياس الضغوط النفسية المدرسي بوفاتح (2012).
- مقياس الضغوط النفسية المدرسية للعمري (2012).
- مقياس الضغوط المعيارية (Gross & Seeb, 2012).
- مقياس قلق الامتحان وأهم مؤشرات الضغوط (Sarason & Sarason) (عن عبد الخالق، 2016).
- قائمة الاتجاه نحو الاختبار (Spielberger & al).

4- مرحلة تحديد أبعاد الاستبيان:

بعد الاطلاع على الجانب النظري وجمع المادة العلمية المناسبة للضغوط النفسية المدرسية قام ببناء أداة تقيس فعلاً ما يجب قياسه، وتم تحديد عدد من الأبعاد لإعداد الصورة الأولية للاستبيان وهي:

البعد الأول: ضغوط الانفعالات والمشاعر

وهي ردود فعل التلميذ واستجابته على مستوى مشاعره وانفعالاته السلبية من قلق وإحباط وافتقاد للتركيز والأرق في أثناء تفكيره بالبكالوريا أو الأشياء التي تذكره بذلك، ويتضمن هذا البعد (09) عبارات.

البعد الثاني: ضغوط البيئة المدرسية

وهي إحساس التلميذ بالضيق وعدم الراحة والتعب الشديد من قلة توافر الإمكانيات المادية كالوسائل التعليمية والطاولات والكراسي والمرافق المختلفة، والاحتفاظ داخل حجرة الدراسة، ويتضمن هذا البعد (09) عبارات.

البعد الثالث: ضغوط البرامج الدراسية

وهي مدى معاناة التلميذ وضيقه من عبء الأعمال المدرسية، كالبرامج والمواقيت الدراسية، والدروس المختلفة مع ضرورة مراجعتها، واستباق الزمن لإنهاء البرنامج، ويتضمن هذا البعد (10) عبارات.

البعد الرابع: ضغوط الامتحانات المدرسية والواجبات المدرسية

وهي الشعور بالقلق وعدم الارتياح من كثرة الأعباء المدرسية سواء كانت امتحانات أو فروض وطبيعتها، وكذا الواجبات المدرسية الواجب القيام بها، ويتضمن هذا البعد (08) عبارات.

البعد الخامس: ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية

وهي شعور التلميذ بعدم الارتياح نتيجة الإحباطات والصراعات التي يلاقيها في الوسط المدرسي من علاقات بين التلاميذ بعضهم البعض وبين التلاميذ والمعلمين والإدارة والعاملين بالمؤسسة، وبالنظام المدرسي السائد وصرامته. والتي لها تأثير مباشر على العملية التربوية، ويتضمن هذا البعد (12) عبارة.

البعد السادس: ضغوط البيئة الأسرية

وهي شعور التلميذ بالضيق والقلق وعدم الارتياح لتوقعات ورغبات الوالدين فيما يخص إلهما على نجاح أبنائهم في شهادة البكالوريا وهذا بالاعتناء الكلي بمتطلباتهم وتحسيس أبنائهم بضرورة الحصول عليها مهما كان التقدير، ويتضمن هذا البعد (09) عبارات.

البعد السابع: ضغوط التفكير في المستقبل

وهي الاضطراب والخوف الذي يملك التلميذ والتوقعات والرغبة الشديدة في النجاح في امتحان البكالوريا، ومنه تحقيق أمنياته وأحلامه التي ترواه، مع تحاشيه للفشل ولو بالحصول على أي معدل، والسعي لتقدير وشعور بالكفاءة الذاتية، ويتضمن هذا البعد (11) عبارة.

5- مرحلة صياغة عبارات الاستبيان وإعداد صورته الأولى:

لقد تم اقتباس بعض العبارات من المقاييس المذكورة أعلاه، إلا أن أغلب العبارات تم تصميمها من قبل الطالب معتمداً على الجانب النظري لموضوع الضغوط النفسية المدرسية.

- الخصائص السيكمترية للاستبيان:

- الصدق الظاهري:

بعد تصميم استبيان الضغوط النفسية المدرسية في صورته الأولى، للتحقق من صدقه الظاهري والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين، إذ طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد عباراتها، وشموليبتها، وتنوع محتواها، وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أي تعديل يرويه مناسباً.

ويتألف الاستبيان في صورته الأولى من (68) عبارة موزعة على (07) أبعاد.

وقام الطالب بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وقد تم استخدام معادلة (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم (08) حول أبعاد الاستبيان وعباراته، مع بيان اتجاه العبارات (الموجبة أو السالبة). كما تم الاعتماد على نسبة اتفاق (80%) فما فوق.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

جاءت نسب الاتفاق بين الأساتذة المحكمين حول أبعاد الاستبيان وعباراته كما يلي:

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام (2، 5، 6، 16، 26، 29، 30، 31، 39، 46، 62، 66، 67)

هي: 6 : $100 \times (2+6) \div 75 = 75\%$

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام (1، 4، 9، 12، 14، 24، 52، 55، 59)

هي: 7 : $100 \times (1+7) \div 87,5 = 87,5\%$

-نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: $100 \times (0+8) \div 100 = 100\%$

يتبين مما تقدم أن نسب الاتفاق حول عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية تراوحت بين (75%)

و(100%). وقد تم استبعاد (13) عبارة لأنها لم تتل موافقة (8) محكمين، أي ذات نسبة اتفاق (75%)

كما تم حذف البعد الرابع المتعلق بضغوط الامتحانات المدرسية والواجبات المدرسية، وهذا بناء على توجيهات الأساتذة المحكمين.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض العبارات تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين. والجدول التالي يوضح عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية قبل وبعد تعديلها.

جدول رقم (02) عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية قبل وبعد التعديل

الرقم	العبرة قبل التعديل	العبرة بعد التعديل
02	يربكني القلق بمجرد رؤية مدرستي لأنها تذكرني بامتحان شهادة البكالوريا.	أحس بالارتباك عندما أذهب إلى الثانوية لأنها تذكرني بامتحان البكالوريا.
03	تراعي ميولي واهتماماتي الدروس المختلفة وأنشطتها.	تراعي الدروس والأنشطة التي ألتقاها في الثانوية ميولي واهتماماتي.
04	أتفاعل مع ضجيج التلاميذ في الساحة وحتى في الرواق.	لا يزعجني ضجيج التلاميذ في الساحة وحتى في الرواق.
05	أشعر بالضيق من موقف عائلتي اتجاه البكالوريا.	أشعر بالضيق من عدم اهتمام أسرتي بما أقوم به لنيل شهادة البكالوريا.
07	أشعر بإنهاك من شدة تحضير لي لامتحان شهادة البكالوريا.	أشعر بتعب شديد وأنا أحضر لامتحان شهادة البكالوريا.
10	طريقة شرح الأساتذة للدروس ممتعة.	أحس بالمتعة أثناء سماع شرح الأستاذ.
11	والداي يلحان علي بالمراجعة.	يلح علي والديّ بمراجعة الدروس.
12	أضطرب بمجرد التفكير بعدم النجاح في امتحان البكالوريا.	أخاف من عدم النجاح في شهادة البكالوريا.
15	أعاني من عدم القدرة على التركيز في الدروس.	أفقد التركيز نظرا لكثافة الدروس.
17	إلحاح والداي على النجاح يزدني رغبة في تحقيقه.	أنضايق من إلحاح والديّ على إجبارية نجاحي في شهادة البكالوريا.
18	الخوف من الفشل في امتحان البكالوريا يجعلني أسهر إلى وقت متأخر في المراجعة.	أسهر إلى وقت متأخر في المراجعة خوفا من الفشل في شهادة البكالوريا.
20	يجعلني الاكتظاظ في القسم في راحة مع زملائي ومعلمي.	اكتظاظ القسم يسبب لي الضيق وعدم التركيز.
21	أشعر بنشاط زائد عند المراجعة المستمرة.	أحس بنشاط إضافي أثناء مراجعة دروسي باستمرار.
22	أنضايق من مقارنة الأستاذ ببعض الزملاء.	أشعر بالضيق من مقارنة أستاذي ببعض زملائي.
23	اعتبار امتحان البكالوريا مصيري من طرف والداي تشعرني بالافتخار.	أشعر بالافتخار نتيجة إدراك والداي لقيمة شهادة البكالوريا.
24	الخوف من الفشل في امتحان البكالوريا جعلني مضطربا طوال الوقت.	أضطرب طوال الوقت خوفا من الفشل في شهادة البكالوريا.
26	أشعر في كثير من الأوقات بالتعب الشديد من وجودي في القسم.	أشعر بالتعب الشديد أثناء تواجدي داخل القسم.
27	أشعر بضيق التنفس من ملل بعض الحصص الدراسية.	أشعر بالضيق والملل من بعض الدروس.
29	عند دعاء وتمني النجاح من والدي أشعر بثقل المسؤولية.	أشعر بالمسؤولية اتجاه والديّ عند دعاءهم وتمنيهم النجاح.

32	يشعري افتقاد مدرستي للمرافق الترفيهية باختناق عند الذهاب إليها.	أشعر بالراحة لأن الثانوية تحتوي على مرافق الضرورية للدراسة.
33	يصعب علينا إنهاء البرنامج الدراسي قبل امتحان البكالوريا.	من الصعب إنهاء البرنامج الدراسي قبل امتحان البكالوريا.
34	أنشرح من صرامة قوانين المدرسة.	ينشرح صديري من صرامة قوانين المدرسة.
35	الرعاية الزائدة لوالدي لي تزيد من إرادتي.	تزداد إرادتي في السعي للحصول على البكالوريا كلما ازدادت رعاية والدي لي.
36	لي رغبة شديدة للنجاح والحصول على البكالوريا	أرغب كثيرا في الحصول على شهادة البكالوريا.
37	تحدث زملائي عن شهادة البكالوريا يشعري بعدم الارتياح	أشعر بالضيق أثناء حديث زملائي عن البكالوريا.
38	دورات مياه مدرستي نظيفة	أحس بالارتياح لأن دورات المياه في ثانويتي نظيفة.
39	التغيرات المتكررة على المناهج الدراسية مفيدة لنا	تفيدني التغيرات المتكررة في البرنامج الدراسي.
44	الوسائل التعليمية بمدرستي غير متوفرة	أتضايق لعدم توفر الوسائل التعليمية بمدرستي.
47	والداي يتحدثان معي على البكالوريا والزامية الحصول عليها	يحدثني أفراد أسرتي كثيرا عن امتحان البكالوريا.
48	الحصول على البكالوريا وبمعدل يجعلني أختار تخصص جيد	أسعى للحصول على شهادة البكالوريا وبمعدل يجعلني أختار تخصصا جيدا.
50	الطاولات والكراسي بمدرستي غير صالحة	تشعري طاولات وكراسي القسم بالتعب.
51	أشعر بصداق كبير من كثرة الأعمال المدرسية.	أشعر بالتعب من كثرة الدروس والنشاطات المدرسية.
53	أشعر بالضيق من موقف عائلتي اتجاه البكالوريا	أضطرب عندما أتذكر أن أسرتي تتوقع مني النجاح.

يتبين من جدول رقم (02) أن (33) عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات الأساتذة المحكمين.

6- مرحلة الاتصال بالميدان مرة ثانية:

بعد فترة زمنية اتصل الطالب بالميدان مرة ثانية للتحقق من الجوانب التالية للاستبيان:

أ- وضوح التعليم المستعملة في بداية الاستبيان.

ب- التأكد من ملاءمة العبارات من حيث وضوحها واستعمال اللغة التي تتناسب ومستوى تلميذ هذه المرحلة.

ج- حذف أو إضافة أي عبارة تبدو غامضة.

وقد تم صياغة تعليمات استبيان الضغوط النفسية المدرسية بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الاستبيان، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم. كما تضمنت تعليمات الاستبيان التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

وبعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق استبيان الضغوط النفسية المدرسية على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عدد أفرادها (164) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قام الطالب بحساب ارتباط العبارات، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان. وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر وهذان المعياران هما:

- 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- 2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان عن (0.25).

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه قام الطالب بما يلي:

- أ- معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:
- جدول رقم (03) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
1	**0.779	2	**0.864	3	**0.908	4	**0.924	5	**0.900	6	**0.876
7	**0.934	8	**0.908	9	**0.930	10	**0.880	11	**0.927	12	**0.865
13	**0.839	14	**0.869	15	**0.935	16	**0.922	17	**0.780	18	**0.888
19	**0.859	20	**0.882	21	**0.930	22	**0.930	23	**0.401	24	**0.887
25	**0.897	26	**0.937	27	**0.879	28	**0.938	29	**0.668	30	**0.898
31	**0.947	32	**0.896	33	**0.880	34	**0.888	35	**0.835	36	**0.639

**0.731	42	**0.819	41	**0.783	40	**0.848	39	**0.838	38	**0.926	37
**0.711	48	**0.916	47	**0.862	46	**0.924	45	**0.952	44	**0.951	43
		**0.935	53	*0.932	52	**0.912	51	**0.919	50	**0.853	49
						**0.932	55	**0.284	54		

** دالة عند مستوى 0.01

1-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول (ضغوط الانفعالات والمشاعر) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الأول (ضغوط الانفعالات والمشاعر) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (09) وهي: (1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.779) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (01) و (0.951) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (43). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الأول تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

2-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (ضغوط البيئة المدرسية) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (ضغوط البيئة المدرسية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (10) وهي: (2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 54)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.284) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (54) و (0.952) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (44). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

3-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (ضغوط البرامج الدراسية) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (ضغوط البرامج الدراسية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (09) وهي: (3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 55)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.848) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (39) و (0.935) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (15). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الرابع (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (08) وهي: (4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52)، حيث تراوحت قيم

الارتباط بين (0.783) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (40) و(0.938) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (28). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

5- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (ضغوط البيئة الأسرية) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الخامس (ضغوط البيئة الأسرية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (08) وهي: (5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.401) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (23) و(0.935) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (53). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الخامس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

6- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد السادس (ضغوط التفكير في المستقبل) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (03) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد السادس (ضغوط التفكير في المستقبل) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (07) وهي: (6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.639) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (36) و(0.898) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (30). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد السادس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

أ- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الست والدرجة الكلية للاستبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (04) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط
1	ضغوط الانفعالات والمشاعر	0.949**
2	ضغوط البيئة المدرسية	0.967**
3	ضغوط البرامج الدراسية	0.766**
4	ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	0.928**
5	ضغوط البيئة الأسرية	0.978**
6	ضغوط التفكير في المستقبل	0.954**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (04) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الستة للاستبيان والدرجة الكلية له تراوحت بين (0.766) للبعد الثالث (ضغوط البرامج الدراسية)، و(0.978) للبعد الخامس (ضغوط البيئة الأسرية). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وهي كلها معاملات مرتفعة جداً، إذ يمكن اعتبار أن هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (05) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

للاستبيان الضغوط النفسية المدرسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.751	2	**0.897	3	**0.820	4	**0.851	5	**0.926	6	**0.945
7	**0.908	8	**0.944	9	**0.840	10	**0.734	11	**0.926	12	**0.940
13	**0.703	14	**0.904	15	**0.759	16	**0.906	17	**0.802	18	**0.860
19	**0.792	20	**0.933	21	**0.626	22	**0.905	23	**0.399	24	**0.901
25	**0.907	26	**0.939	27	**0.833	28	**0.895	29	**0.584	30	**0.796
31	**0.951	32	**0.901	33	**0.638	34	**0.747	35	**0.748	36	**0.772
37	**0.905	38	**0.854	39	**0.515	40	**0.743	41	**0.864	42	**0.833
43	**0.953	44	**0.958	45	**0.740	46	**0.865	47	**0.929	48	**0.819
49	**0.865	50	**0.929	51	**0.819	52	**0.895	53	**0.931		
		54	**0.309	55	**0.649						

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (05) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.309) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (54) و(0.958) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (44) والدرجة الكلية للاستبيان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت كلها دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) استقر استبيان الضغوط النفسية المدرسية في صورته النهائية على (55) عبارة والذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

- ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات استبيان الضغوط النفسية المدرسية تم استخدام طريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية:

- أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان:
- للتأكد من ثبات استبيان الضغوط النفسية المدرسية قام الطالب باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لقياس كل بعد من الأبعاد الست للاستبيان حيث بلغ معامل الثبات (0.924).
- ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة استطلاعية قوامها (164) تلميذاً وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:
- قام الطالب بحساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية إلى نصقين متساويين، النصف الأول خاص بالأرقام الفردية وهي:
- (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35، 37، 39، 41، 43، 45، 47، 49، 51، 53، 55) والتي تمثل الدرجات (س)، والنصف الثاني خاص بالأرقام الزوجية وهي:
- (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34، 36، 38، 40، 42، 44، 46، 48، 50، 52، 54) والتي تمثل الدرجات (ص).

جدول رقم (06) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية

الاثبات بطريقة التجزئة النصفية					الاثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد عبارات المقياس		
ألفا	ألفا	جتمان	سبيرمان	ارتباط	0,924	للجزء الأول	للجزء الثاني	العدد الكلي
0,701	0,915	0,927	0,987	0,975		28	27	55

يتبين من جدول رقم (06) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت (0.924)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول (0.915) وقيمة ثبات الجزء الثاني (0.701) وللجزئين معاً (0.975). وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون (0.987) وبطريقة جتمان (0.927). وكما أشار (Likert) إلى أن " قيمة معامل الثبات الواقعة بين (0.62) و(0.93) يمكن الاعتماد عليها" عن جناد، (2014، ص 146). وهذه القيم تدل على أن استبيان الضغوط النفسية المدرسية يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

1.5 تصميم الأداة الثانية للدراسة: استبيان التوافق النفسي

من بين أدوات القياس التي تضمنتها هذه الأطروحة استبيان التوافق النفسي الذي يهدف إلى قياس التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

ولتصميم وإنجاز هذه الأداة اتبع الطالب عدة خطوات بدء بالاطلاع على الجانب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي.

يتألف الاستبيان في صورة الأولية من (79) عبارة موزعة على (04) أبعاد أساسية وهي: (البعد النفسي، البعد الأسري، البعد الاجتماعي، البعد المدرسي).

وقد تم تصميم شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس سلم ليكرت الثلاثي، حيث يجيب المبحوث عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات التالية: (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، لا يحدث).

وقد مرّ تصميم الاستبيان بعدة مراحل وهي:

1- مرحلة الاتصال بالميدان:

قام الطالب في عدد من اللقاءات مع مجموعة من التلاميذ كعينة من المجتمع الأصل، ومجموعة من الأساتذة ومستشاري التوجيه المدرسي لضبط متغير التوافق النفسي. وقد تم طرح أسئلة على التلاميذ على النحو التالي:

- ما العوامل التي تجعلك تشعر بالطمأنينة والارتياح في الثانوية؟
 - ما العوامل التي تجعلك تشعر بالضيق والتوتر في الثانوية؟
- و قد ساعدت إجابات التلاميذ المتنوعة على تحديد أبعاد وعبارات التوافق النفسي وضبط تعريفه الإجرائي في الدراسة الحالية. وأن مشاركة التلاميذ والأساتذة ومستشاري التوجيه المدرسي ساعدت الطالب أيضاً على تصميم أداة تقيس السمة المراد قياسها-التوافق النفسي- وكذا ملاءمتها مع بيئتهم التي يعيشون فيها.

2- مرحلة إعداد وتصميم الاستبيان بالاطلاع على أدبيات البحث للتوافق النفسي:

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري وعدد من المقاييس التي تم استخدامها لقياس في التوافق النفسي، فكان من أهمها ما يلي:

- مقياس (Bell) للتوافق النفسي (1934) النسخة السودانية ترجمة عثمان نجاتي.
- مقياس (Cattell) للشخصية.
- اختبار الشخصية للمرحلة الاعدادية والثانوية لعطية محمود هنا.
- مقياس التوافق النفسي لعلي الديب (1988).
- مقياس التوافق النفسي والاجتماعي لسهير إبراهيم.
- مقياس التوافق النفسي لزوينب الشقير (2010).

3- مرحلة تحديد أبعاد الاستبيان:

بعد الاطلاع على الجانب النظري وجمع المادة العلمية المناسبة للتوافق النفسي لبناء أداة تقيس فعلاً ما يجب قياسه، تم تحديد عدد من الأبعاد لإعداد الصورة الأولية للاستبيان الذي يتألف من (79) عبارة موزعة على (04) أبعاد وهي:

البعد الأول: التوافق النفسي (الشخصي)

وهو ثقة التلميذ بنفسه وتقبله لذاته، والميل إلى الحرية والالتزان الانفعالي والانبساط في ظروفه الحياتية.

البعد الثاني: التوافق الاجتماعي

وهو السعادة مع الآخرين، ربط علاقات ايجابية معهم، الالتزام بأخلاقيات المجتمع وعاداته وتقاليده أيّ مسايرة المعايير الاجتماعية.

البعد الثالث: التوافق الأسري

ويتضمن السعادة الأسرية والتمثلة في الاستقرار والتماسك الأسري، والعلاقات بين الزوجين بعضهم البعض وتأثيره في الأبناء، وعلاقة الوالدين مع الأبناء والأبناء مع الوالدين.

البعد الرابع: التوافق المدرسي

وهو سعي التلميذ إلى تحقيق التوازن بينه وبين البيئة المدرسية والتمثلة في كل من المواد الدراسية والنجاح فيها، العلاقة مع الزملاء والأساتذة، والأعمال المدرسية المختلفة.

- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- الصدق الظاهري:

بعد تصميم استبيان التوافق النفسي في صورته الأولية، للتحقق من صدقه الظاهري والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين لإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد عباراتها، وشموليتها، وتنوع محتواها، وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أي تعديل يروونه مناسباً. وقد تم استخدام معادلة (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم (07) حول أبعاد الاستبيان. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) فما فوق لقبول العبارات. وجاءت نسب الاتفاق بين الأساتذة المحكمين حول أبعاد الاستبيان وعباراته كما يلي:

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام (4، 13، 28، 29، 33، 36، 44، 47، 53، 57، 59، 60، 63)

هي: $5: (2+5) \div 100 = 71.4\%$

-نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: $7: (0+7) \div 100 = 100\%$

يتبين مما تقدم أن نسب الاتفاق حول عبارات استبيان التوافق النفسي تراوحت بين (71.4%) و(100%). وقد تم استبعاد (13) عبارة لأنها لم تتل موافقة (7) محكمين وهي ذات نسبة اتفاق (71.4%).

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه قام الطالب بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان التوافق النفسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان التوافق النفسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.337	3	**0.489	2	**0.362	4	**0.249
5	**0.488	7	**0.348	6	**0.626	8	**0.329
9	**0.469	11	**0.498	10	**0.287	12	**0.342
13	**0.431	15	**0.289	14	**0.427	16	**0.397
17	**0.281	19	**0.608	18	**0.362	20	**0.366
21	**0.435	23	**0.365	22	**0.467	24	**0.317
25	**0.404	27	**0.312	26	**0.548	28	**0.573
29	**0.531	31	**0.494	30	**0.516	32	**0.436
33	*0.156	35	**0.445	34	**0.531	36	**0.509
37	**0.413	39	**0.512	38	**0.261	40	**0.509
41	**0.426	43	**0.208	42	**0.548	44	**0.291
45	**0.386	47	**0.356	46	**0.518	48	**0.535
49	**0.346	51	**0.395	50	**0.646	52	**0.396
53	**0.254	55	**0.376	54	**0.634	56	**0.378
57	**0.518	59	**0.477	58	**0.550	60	**0.509
61	**0.303	63	**0.435	62	**0.595	64	**0.524
		66	**0.364	65	**0.557		

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

1-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول (التوافق النفسي أو الشخصي) مع الدرجة الكلية للبعد:

يتبين من جدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية

للبعد الأول (التوافق النفسي أو الشخصي) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (16) وهي: (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49، 53، 57، 61)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.254) كأدنى ارتباط للعبرة رقم (53) و(0.531) كأعلى ارتباط للعبرة رقم (29). وجاءت العبرة رقم (33) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الأول تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

2- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (التوافق الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للبعد:

يتبين من جدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (التوافق الاجتماعي) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (17) وهي: (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51، 55، 59، 63، 66)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.208) كأدنى ارتباط للعبرة رقم (43) و(0.608) كأعلى ارتباط للعبرة رقم (19). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

3- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (التوافق الأسري) مع الدرجة الكلية للبعد:

يتبين من جدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (التوافق الأسري) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (17) وهي: (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46، 50، 54، 58، 62، 65)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.261) كأدنى ارتباط للعبرة رقم (38) و(0.646) كأعلى ارتباط للعبرة رقم (50). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (التوافق المدرسي) مع الدرجة الكلية للبعد:

يتبين من جدول رقم (07) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الرابع (التوافق المدرسي) جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (16) وهي: (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48، 52، 56، 60، 64)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.249) كأدنى ارتباط للعبرة رقم (4) و(0.573) كأعلى ارتباط للعبرة رقم (28). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

أ- معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربع والدرجة الكلية لاستبيان التوافق

النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط
1	التوافق النفسي (الشخصي)	**0.759
2	التوافق الاجتماعي	**0.709
3	التوافق الأسري	**0.834
4	التوافق المدرسي	**0.747

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (08) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربع للاستبيان والدرجة الكلية تراوحت بين (0.709) للبعد الثاني (التوافق الاجتماعي)، و(0.834) للبعد الثالث (التوافق الأسري). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، وهي معاملات مرتفعة، إذ يمكن اعتبار أن هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة

الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (09) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

لاستبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.264	2	**0.268	3	*0.221	4	**0.217
5	**0.330	6	**0.559	7	**0.411	8	**0.334
9	**0.281	10	*0.187	11	**0.286	12	**0.277
13	**0.351	14	**0.270	15	**0.355	16	**0.235
17	**0.203	18	**0.347	19	**0.371	20	**0.242
21	**0.284	22	**0.338	23	**0.240	24	**0.234
25	**0.261	26	**0.415	27	**0.317	28	**0.417
29	**0.492	30	**0.421	31	**0.346	32	**0.308
33	*0.166	34	**0.510	35	**0.391	36	**0.435
37	**0.282	38	*0.198	39	**0.244	40	**0.454
41	**0.290	42	**0.525	43	0.010	44	**0.268
45	**0.361	46	**0.458	47	*0.179	48	**0.401

**0.320	52	**0.338	51	**0.530	50	**0.259	49
*0.179	56	**0.299	55	**0.549	54	0.146	53
**0.308	60	**0.392	59	**0.489	58	**0.488	57
**0.358	64	**0.212	63	**0.503	62	**0.249	61
		**0.337	66	**0.483	65		

*دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (09) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (58)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.203) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (17) و(0.559) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (6) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هي دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراتها (06)، فتراوحت قيم الارتباط بين (0.166) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (33) و(0.221) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (3) والدرجة الكلية للاستبيان، في حين جاءت العبارتان رقم (43) ورقم (53) غير دالة إحصائياً وعليه تم استبعدهما. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.01$ وبعضها الآخر دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$)، استقر استبيان التوافق النفسي في صورته النهائية على (64) عبارة والذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

- ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات استبيان التوافق النفسي تم استخدام طريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية:

أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان:

للتأكد من ثبات استبيان التوافق النفسي قام الطالب باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لقياس كل بعد

من الأبعاد الأربع للاستبيان الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) قيم معاملات ثبات محسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ لكل بعد

من الأبعاد الأربع استبيان التوافق النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم البعد	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
1	التوافق النفسي (الشخصي)	15	0.622
2	التوافق الاجتماعي	16	0.805
3	التوافق الأسري	17	0.690
4	التوافق المدرسي	16	0.677
	الدرجة الكلية	64	0.872

يتبين من جدول رقم (10) أن قيم معاملات ألفا لكل بعد من الأبعاد الأربع للاستبيان تراوحت بين (0.622) كأدنى معامل ألفا للبعد الأول (التوافق النفسي (الشخصي)) و(0.805) كأعلى معامل ألفا للبعد الثاني (التوافق الاجتماعي). وهذه النتائج تدل على أن قيمة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان والذي بلغ (0.872) هو معامل ثبات جيد ومقبول.

ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة استطلاعية قوامها (164) تلميذاً وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا: قام الطالب بحساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم عبارات استبيان التوافق النفسي إلى نصفين متساويين، النصف الأول خاص بالأرقام الفردية وهي: (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35، 37، 39، 41، 43، 45، 47، 49، 51، 53، 55، 57، 59، 61، 63) والتي تمثل الدرجات (س)، والنصف الثاني خاص بالأرقام الزوجية وهي: (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34، 36، 38، 40، 42، 44، 46، 48، 50، 52، 54، 56، 58، 60، 62، 64) والتي تمثل الدرجات (ص).

جدول رقم (11) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان التوافق النفسي

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد عبارات المقياس		
ألفا	ألفا	جتمان	سبيرمان - براون	ارتباط الجزئين	0,872	للجزء الأول	للجزء الثاني	العدد الكلي
0,800	0,757	0,835	0,838	0,722		32	32	64

يتبين من جدول رقم (11) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت (0.872)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول (0.757) وقيمة ثبات الجزء الثاني (0.800) وللجزئين معاً (0.722). وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون (0.838) وبطريقة جتمان (0.835). وتدلل هذه القيم على أن استبيان التوافق النفسي يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

1.6 استبيان الدافع للإنجاز:

تم استخدام استبيان الدافع للإنجاز الذي صممه عبد اللطيف محمد خليفة سنة (2006)، ثم قام بشير معمريّة سنة (2011) بتكييفه على البيئة الجزائرية، حيث أبقى على عدد عبارته البالغة (50) عبارة والموزعة

على خمسة أبعاد وهي: (الشعور بالمسؤولية)، (السعي نحو التفوق والطموح)، (المثابرة) (الشعور بأهمية الزمن)، (التخطيط للمستقبل). وأدخل معمريّة على الاستبيان بعض التعديلات وهي:

- تعديل في الصياغة اللغوية لعبارات الاستبيان.
- تحويل العبارات (السالبة) إلى موجبة، حيث أصبح الاستبيان في اتجاه الدافعية إلى الإنجاز.
- تغيير طريقة تصميم شكل الاستجابات على الاستبيان والتي كانت بين (1-5) على سلم ليكرت إلى (0-3) أي رباعية الاختيار (لا، قليلاً، متوسطاً، كثيراً).

- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، قام الطالب بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الدافع للإنجاز

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس
1	2	3	4	5
0.566**	0.504**	0.563**	0.537**	0.660**
6	7	8	9	10
0.550**	0.407**	0.543**	0.472**	0.649**
11	12	13	14	15
0.435**	0.667**	0.496**	0.615**	0.655**
16	17	18	19	20
0.529**	0.480**	0.607**	0.576**	0.521**
21	22	23	24	25
0.606**	0.515**	0.496**	0.647**	0.510**
26	27	28	29	30
0.492**	0.592**	0.468**	0.683**	0.676**
31	32	33	34	35
0.579**	0.482**	0.589**	0.529**	0.435**
36	37	38	39	40
0.466**	0.643**	0.515**	0.539**	0.529**
41	42	43	44	45
0.613**	0.620**	0.593**	0.375**	0.447**
46	47	48	49	50
0.463**	0.588**	0.488**	0.376**	0.656**

** دالة عند مستوى 0.01

1- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول (الشعور بالمسؤولية) مع الدرجة الكلية للبعد:

يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الأول (الشعور بالمسؤولية) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد

عباراتها (10) وهي: (1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.435) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (11) و (0.613) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (41). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الأول تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

2- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (10) وهي: (2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.407) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (7) و (0.667) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (12). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثاني تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

3- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (المثابرة) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (المثابرة) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (10) وهي: (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.468) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (28) و (0.607) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (18). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الثالث تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

4- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (10) وهي: (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.375) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (44) و (0.683) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (29). وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الرابع تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

5- معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الخامس (التخطيط للمستقبل) مع الدرجة الكلية للبعد: يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الخامس (التخطيط للمستقبل) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (10) وهي: (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.435) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (35) و (0.676) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (30) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة أن عبارات البعد الخامس تعد صادقة لما وضعت لقياسه.

- معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمس والدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (13) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان

الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الشعور بالمسؤولية	**0.895
2	السعي نحو التفوق والطموح	**0.842
3	المثابرة	**0.862
4	الشعور بأهمية الزمن	**0.771
5	التخطيط للمستقبل	**0.811

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (13) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمس لاستبيان الدافع للإنجاز والدرجة الكلية تراوحت بين (0.771) للبعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) و(0.895) للبعد الأول (الشعور بالمسؤولية). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.01$) وهي معاملات مرتفعة، إذ يمكن اعتبار أن هذه النتيجة تسمح لنا باستخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

- معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية

(ن=164) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

لاستبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.530	2	**0.514	3	**0.495	4	**0.474	5	**0.510
6	**0.453	7	**0.413	8	**0.476	9	**0.329	10	**0.415
11	**0.334	12	**0.532	13	**0.477	14	**0.410	15	**0.525
16	**0.490	17	**0.425	18	**0.499	19	**0.463	20	**0.541
21	**0.564	22	**0.357	23	**0.426	24	**0.551	25	**0.453
26	**0.411	27	**0.456	28	**0.337	29	**0.522	30	**0.634
31	**0.580	32	**0.523	33	**0.538	34	**0.426	35	**0.246
36	**0.396	37	**0.574	38	**0.537	39	**0.452	40	**0.367

**0.402	45	**0.305	44	**0.438	43	**0.504	42	**0.592	41
**0.580	50	**0.208	49	**0.419	48	**0.402	47	**0.401	46

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (14) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (50)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.208) كأدنى ارتباط للعبارة رقم (49) و (0.634) كأعلى ارتباط للعبارة رقم (30) والدرجة الكلية للاستبيان. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$)، استقر استبيان الدافع للإنجاز في صورته النهائية على (50) عبارة والذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

- ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات استبيان الدافع للإنجاز تم استخدام طريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية:
أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان:
للتأكد من ثبات استبيان الدافع للإنجاز قام الطالب باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ لقياس كل بعد من الأبعاد الخمس للاستبيان الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15) قيم معاملات ثبات محسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ لكل بعد من الأبعاد الأربع استبيان الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=164)

رقم البعد	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
1	الشعور بالمسؤولية	10	0.710
2	السعي نحو التفوق والطموح	10	0.746
3	المثابرة	10	0.718
4	الشعور بأهمية الزمن	10	0.718
5	التخطيط للمستقبل	10	0.767
	الدرجة الكلية	50	0.921

يتبين من جدول رقم (15) أن قيم معاملات ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمس للاستبيان تراوحت بين (0.710) كأدنى معامل ألفا للبعد الأول (الشعور بالمسؤولية) و (0.767) كأعلى معامل ألفا للبعد الخامس (التخطيط للمستقبل). وهذه النتائج تدل على أن قيمة معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس

الداخلي للاستبيان والذي بلغ (0.921) هو معامل ثبات جيد ومقبول.

ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة استطلاعية قوامها (164) تلميذاً

وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

قام الطالب بحساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم عبارات استبيان الدافع

للإنجاز إلى نصقين متساويين، النصف الأول خاص بالأرقام الفردية وهي:

(1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 29، 31، 33، 35، 37، 39، 41، 43، 45، 47،

49،) والتي تمثل الدرجات (س)، والنصف الثاني خاص بالأرقام الزوجية وهي: (2، 4، 6، 8، 10، 12،

14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28، 30، 32، 34، 36، 38، 40، 42، 44، 46، 48، 50) والتي تمثل

الدرجات (ص).

جدول رقم (16) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ

والتجزئة النصفية لاستبيان الدافع للإنجاز

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					عدد عبارات المقياس		
ألفا كرونباخ					للجزء الأول	للجزء الثاني	العدد الكلي
ارتباط الجزأين	سبيرمان - براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني	0,921	25	50
0,798	0,888	0,885	0,871	0,846			

يتبين من جدول رقم (16) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت (0.921)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول (0.871) وقيمة ثبات الجزء الثاني (0.846) وللجزأين معاً (0.798). وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون (0.888) وبطريقة جتمان (0.885). وتدل هذه القيم على أن استبيان الدافع للإنجاز يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

ثانياً: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع الدراسة وهو التعرف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، وخاصة التلميذ السنة الثالثة المقبل على امتحان البكالوريا، والمتمثلة في الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي والدافع للإنجاز. وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد ووصف الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة من حيث وصف الظاهرة وتحليل مكوناتها، ومعرفة طبيعة العلاقة

بين الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي والدافع للإنجاز من جهة، والكشف عن الفروق في المتغيرات بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

2- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة (المجتمع الأصل) من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا المتمدرسين والمسجلين في قائمة مديرية التربية لولاية سطيف للسنة الدراسية 2019/2018. ووفق الإحصاءات والاستقصاء الشامل لمديرية التربية شهر أكتوبر 2018 للموسم الدراسي 2019/2018 بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (15456) فرداً بواقع (5731) من الذكور و(9725) من الإناث والموزعين على (99) ثانوية متواجدة بإحدى القطاعات الجغرافية الخمس لولاية سطيف وهي:

1-وسط ولاية سطيف. 2-شمال شرق ولاية سطيف. 3-شمال غرب ولاية سطيف. 4-جنوب شرق ولاية سطيف. 5-جنوب غرب ولاية سطيف.

جدول رقم (17) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المؤسسات التعليمية المتواجدة بدوائر وبلديات ولاية سطيف مع العدد الإجمالي للثانويات والتلاميذ (ذكور/ إناث) (حسب إحصاءات أكتوبر 2018)

الدائرة	البلدية	عدد الثانويات	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع الكلي
وسط ولاية سطيف					
سطيف	سطيف	18	1596	2384	3980
عين ارناث	عين ارناث	03	176	367	543
	عين عباسة	01	58	108	166
	مزلوق	01	47	88	135
	اوريسيا	01	65	127	192
المجموع		24	1942	3074	5016
شمال شرق سطيف					
بني عزيز	بني عزيز	01	107	172	279
	عين السبت	01	56	101	157
	معاوية	01	9	43	52
عموشة	عموشة	02	89	161	250
	تيزي نبشار	01	106	142	248
	الواد البارد	01	0	0	0
بابور	بابور	01	66	109	175
	سرج الغول	01	16	23	39

154	95	59	01	جميلة	جميلة
122	86	36	01	بني فودة	
390	255	135	03	عين الكبيرة	عين الكبيرة
50	35	15	01	الدهامشة	
93	64	29	01	أولاد عدوان	
2009	1286	723	16	المجموع	
بلديات شمال غرب الولاية					
130	72	58	02	بني ورتيلان	بني ورتيلان
132	84	48	01	عين القراج	
59	37	22	01	بني موحلي	
92	51	41	01	بني شبانة	
194	117	77	01	بوعنداس	بوعنداس
99	63	36	01	بوسلام	
41	18	23	01	أيت تيزي	
82	60	22	01	حمام قرقور	حمام قرقور
129	94	35	01	دراع قبيلة	
458	277	181	04	بوقاعة	بوقاعة
94	52	42	01	بني حسين	
125	83	42	01	عين الروى	
152	96	56	01	ماوكلان	ماوكلان
170	110	60	01	تالة إيفاسن	
47	23	24	01	قنزات	قنزات
29	19	10	01	حربيل	
2033	1256	777	20	المجموع	
بلديات جنوب غرب الولاية					
485	305	180	03	عين أزال	عين أزال
295	200	95	02	بيضاء برج	
276	157	119	01	عين الحجر	
178	109	69	01	بئر حدادة	
231	143	88	02	صالح باي	صالح باي
153	97	56	01	الحامة	
99	75	24	01	أولاد تبان	
115	70	45	01	الرصفة	
85	61	24	01	بوطالب	عين ولمان
861	567	294	03	عين ولمان	

56	37	19	01	أولاد سي احمد	
196	140	56	01	قصر الأبطال	
123	95	28	01	قلال	
3153	2056	1097	19	المجموع	
بلديات جنوب شرق الولاية					
1919	1204	715	09	العلمة	العلمة
134	98	36	01	بازرة سكرة	
148	101	47	01	القلنة الزرقاء	
200	116	84	01	بئر العرش	
135	82	53	01	البلاعة	حمام السخنة
38	25	13	01	الولجة	
41	28	13	01	تاشودة	
246	149	97	01	حمام السخنة	
0	0	0	01	الطاية	قجال
270	175	95	02	قجال	
114	75	39	01	أولاد صابر	
3245	2053	1192	20	المجموع	
15456	9725	5731	99	المجموع الكلي	
%100	%62.92	%37.08	%		

يتبين من جدول رقم (17) أن العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة بلغ (15456) فرداً بواقع (5731) من الذكور بـ (37.08%) و(9725) من الإناث بـ (62.92%) والموزعين على (99) ثانوية متواجدة بإحدى دوائر وبلديات للقطاعات الإدارية الخمس لولاية سطيف.

3- عينة الدراسة الأساسية:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية وتحديد حجمها، اتبع الطالب الخطوات التالية:

1.3 تحديد المجتمع الأصل للدراسة بدقة ووضوح:

تبعاً لموضوع الدراسة، وفي إطار الإمكانيات المتوفرة لدى الطالب، واستناداً للهدف المقرر الوصول إليه تم تحديد المجتمع الأصل الذي شمل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

2.3 تحديد أفراد المجتمع الأصل للدراسة:

بفضل مساعدة مسؤول مصلحة البرمجة والمتابعة بمديرية التربية بولاية سطيف تم تحديد قائمة لجميع

أفراد المجتمع الأصل والمؤسسات التعليمية (الثانويات) وعدد التلاميذ المتمدرسين بكل ثانوية، وذلك بالرجوع إلى الوثائق والسجلات، كما تم تحديد كل وحدات الثانويات المتواجدة عبر (99) ثانوية للسنة الدراسية 2018/2019، حيث بلغ عدد التلاميذ فيها (15456) تلميذاً.

3.3 اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصل:

إذا كان أفراد المجتمع الأصل متجانسين فإن أي فرد منهم يمثل المجتمع الأصل، وإذا كانوا متباينين فيحتاج الطالب/ الباحث إلى شروط معينة لاختيار عينة ممثلة. وأن نوع العينة المستخدمة في الدراسة الحالية العينة العشوائية العنقودية التي تتماشى وخصائص وحداتها أو مفرداتها مجتمعة من حيث التنوع والتناسب مع خصائص أفراد المجتمع الأصل الذي اشتقت وسحبت منه عينة الدراسة، فخاصية المستوى الدراسي (السنة الثالثة ثانوي) وخاصية الجنس (ذكور/ إناث) متوفرين. كما تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى وحدات أولية أو عناوين (الثانويات)، وتم اختيار عينة من هذه العناوين كمرحلة أولى (الأقسام) وبعد ذلك تم اختيار أفراد العينة الفعلية وهم التلاميذ.

4.3 تحديد حجم عينة:

لاختيار عدد كافٍ من الأفراد في العينة تم تحديد نسبة (5%) لحساب حجم عينة الدراسة الأساسية، حيث تم تطبيق معادلة استخراج النسبة المئوية وهي:

$$\frac{\text{أفراد مجتمع الأصل} \times \text{النسبة المئوية}}{100}$$

وبتطبيق هذه المعادلة نحصل على:

$$15456 \times 5\%$$

$$= 772.8 \text{ أي } 773 \text{ تلميذاً}$$

$$100$$

وعليه فقد حدد حجم عينة الدراسة بـ (773) تلميذاً وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف المقيدون بالسنة الدراسية 2018/2019.

جدول رقم (18) توزيع عدد أفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث على الثانويات

القطاع الجغرافي	عدد الثانويات		عدد أفراد العينة		
	العدد الاجمالي	العدد الفعلي	ذكور	إناث	المجموع الكلي
وسط ولاية سطيف	24	2	37	63	100
شمال شرق ولاية سطيف	16	3	60	102	162
شمال غرب ولاية سطيف	20	4	58	100	158
جنوب شرق ولاية سطيف	19	2	38	64	102
جنوب غرب ولاية سطيف	20	5	93	158	251
المجموع	99	16	286	487	773

يتبين من جدول رقم (18) أن المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة بلغ (773) تلميذاً بواقع (286) من الذكور و(487) من الإناث والموزعين على (16) ثانوية متواجدة بالقطاع الجغرافي لولاية سطيف. وبعد استرجاع الاستبيانات الثلاث المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تم إلغاء (119) استبيان بسبب خلو أغلب عباراته من الإجابة، مما جعل الإبقاء على عينة قوامها (654) تلميذاً وتلميذة والمبين في الجدول التالي:

جدول رقم (19) توزيع عدد أفراد عينة الدراسة على الثانويات
وفق القطاع الجغرافي والجنس

البيانات المؤسسة التعليمية		البلدية	القطاع الجغرافي	عدد أفراد العينة الفعلية			
				ذكور		إناث	
				العدد	%	العدد	%
1	شيخ ارزقي كتاب	بني شبانة	شمال شرق ولاية سطيف	17	36.2	30	63.8
2	بوجادي بوقرة	عين روى	شمال شرق ولاية سطيف	21	41.2	30	58.8
3	مصطفى بن بولعيد	عين ازال	جنوب شرق ولاية سطيف	10	40	15	60
4	محمد بعيطيش	عين ازال	جنوب شرق ولاية سطيف	10	38.5	16	61.5
5	بليلة العربي	عين والمان	جنوب شرق ولاية سطيف	20	38.5	32	61.5
6	رقيعي البشير	صالح باي	جنوب شرق ولاية سطيف	12	41.4	17	58.6
7	عبد الحميد ابن باديس	قجال	جنوب غرب	18	36	32	64

7.03	46	60.9	28	39.1	18	ولاية سطيف	حتم السخنة	هوارى بومدين	8
4.59	30	73.3	22	26.7	08		العلمة	العربي بن مهدي	9
7.34	48	60.4	29	39.6	19	شمال غرب ولاية سطيف	عموشة	خرياش العياشي	10
6.11	40	65	26	35	14		بابور	بوقرورة الذواوي	11
7.34	48	58.3	28	41.7	20		أوريسيا	سعال بوزيد	12
4.74	31	64.5	20	35.5	11	وسط ولاية سطيف	سطيف	فاطمة الزهراء	13
6.72	44	75	33	25	11			بن تواتي محمد	14
6.89	45	73.3	33	26.7	12			كسالي موسى	15
6.43	42	81	34	19	08		عين ارنات	لولو علي	16
100.00	654	65	425	35	229	المجموع			

يتبين من جدول رقم (19) أن عدد الذكور من عينة الدراسة الأساسية الموزعين على المؤسسات التعليمية الست عشرة (16) بلغ (229) تراوح بين (08) فرداً بثنائية العربي بن مهدي بدائرة العلمة وثنائية لولو علي بدائرة عين ارنات و(21) فرداً بثنائية بوجادي بوقرة بدائرة عين أروى.

وبلغ عدد الإناث (425) تراوح بين (15) فرداً بثنائية مصطفى بن بولعيد بدائرة عين أزال و(34) فرداً بثنائية لولو علي بدائرة عين ارنات. وبلغ العدد الإجمالي للذكور والإناث (654) فرداً تراوح بين (25) فرداً بثنائية مصطفى بن بولعيد بدائرة عين أزال و(52) فرداً بثنائية بليطة العربي بدائرة عين والمان.

4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية في (16) مؤسسة تعليمية من التعليم الثانوي بولاية سطيف الموضحة في جدول رقم (19)، وفي الفترة الزمنية الممتدة بين الأسبوع الثالث من شهر فيفري 2019 والأسبوع الثالث من شهر مارس 2019 أي (من 02/21/2019 إلى 03/21/2019).

5- أدوات الدراسة:

1.5 استبيان الضغوط النفسية المدرسية:

- وصف الاستبيان في صورته النهائية:

بعد تصميم استبيان الضغوط النفسية المدرسية وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت صورته النهائية على (55) عبارة موزعة على (06) أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20) استبيان الضغوط النفسية المدرسية في صورته النهائية

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	ضغوط الانفعالات والمشاعر	1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49	09
2	ضغوط البيئة المدرسية	2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 54	10
3	ضغوط البرامج الدراسية	3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 55	10
4	ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52	09
5	ضغوط البيئة الأسرية	5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53	09
6	ضغوط التفكير في المستقبل	6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48	08
المجموع			55

يتبين من جدول رقم (20) أن استبيان الضغوط النفسية المدرسية في صورته النهائية يتكوّن من (55) عبارة موزعة على (06) أبعاد وهي:

- البعد الأول: ضغوط الانفعالات والمشاعر وعدد عباراته (09).
- البعد الثاني: ضغوط البيئة المدرسية وعدد عباراته (10).
- البعد الثالث: ضغوط البرامج الدراسية وعدد عباراته (10).
- البعد الرابع: ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية وعدد عباراته (09).
- البعد الخامس: ضغوط البيئة الأسرية وعدد عباراته (09).
- البعد السادس: ضغوط التفكير في المستقبل وعدد عباراته (08).

جدول رقم (21) العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الضغوط النفسية المدرسية

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	2، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 20، 22، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 36، 37، 40، 41، 42، 43، 44، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53	39
العبارات السالبة	1، 3، 4، 10، 13، 19، 21، 23، 32، 34، 35، 38، 39، 45، 54، 55	16
المجموع		55

يتبين من جدول رقم (21) أن عبارات استبيان الضغوط النفسية المدرسية تتوزع ما بين (39) عبارة موجبة و(16) عبارة سالبة وبمجموع (55).

- طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي: يحدث دائماً=3، يحدث أحياناً=2، لا يحدث=1 للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: يحدث دائماً=1، يحدث أحياناً=2، لا يحدث=3.

وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:

$55 = 55 \times 1$ درجة. أما أعلى درجة فهي: $165 = 55 \times 3$ درجة. وبذلك تتراوح درجة المستجيب بين $(165 - 55)$ درجة. ولحساب مستويات الضغوط النفسية المدرسية تم الاعتماد على المعادلة الآتية:

القيمة العليا للبديل - القيمة الدنيا للبديل
عدد المستويات

وبتطبيق هذه المعادلة نحصل على:

$$\frac{165 - 55}{3} = 36.67$$

$$0.67 = \frac{165 - 55}{3} = \frac{165 - 55}{3}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من $(1, 67 - 1)$ ، والمستوى المتوسط أكثر من $(2, 34 - 1, 67)$ ، والمستوى المرتفع أكثر من $(3 - 2, 34)$ ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22) مستويات الضغوط النفسية المدرسية

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى الفئة	$(1, 67 - 1)$	$(2, 34 - 1, 68)$	أكثر من $(2, 34)$

يتبين من جدول رقم (22) أن مستويات للضغوط النفسية المدرسية تتراوح من $(1, 67 - 1)$ للمستوى

المنخفض، ومن $(2, 34 - 1, 68)$ للمستوى المتوسط، وأكثر من $(3 - 2, 34)$ للمستوى المرتفع.

- زمن تطبيق استبيان الضغوط النفسية المدرسية:

لاحظ الطالب خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين (15) و (40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2.5 استبيان التوافق النفسي:

- وصف الاستبيان في صورته النهائية:

بعد تصميم استبيان التوافق النفسي وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت صورته

النهائية على (64) عبارة موزعة على (04) أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (23) استبيان التوافق النفسي في صورته النهائية

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	التوافق النفسي (الشخصي)	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49، 53، 57.	15
2	التوافق الاجتماعي	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51، 55، 59، 62.	16
3	التوافق الأسري	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46، 50، 54، 58، 61، 64.	17
4	التوافق المدرسي	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48، 52، 56، 60، 63.	16
المجموع			64

يتبين من جدول رقم (23) أن استبيان التوافق النفسي في صورته النهائية يتكوّن من (64) عبارة موزعة على (04) أبعاد وهي:

- البعد الأول: التوافق النفسي (الشخصي) وعدد عباراته (15).
- البعد الثاني: التوافق الاجتماعي وعدد عباراته (16).
- البعد الثالث: التوافق الأسري وعدد عباراته (17).
- البعد الرابع: التوافق المدرسي وعدد عباراته (16).

جدول (24) العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان التوافق النفسي

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 3، 4، 5، 6، 7، 10، 11، 12، 14، 19، 21، 23، 26، 30، 31، 32، 33، 34، 39، 40، 41، 43، 44، 46، 47، 49، 50، 52، 53، 54، 55، 57، 59، 61.	35
العبارات السالبة	2، 8، 9، 13، 15، 16، 17، 18، 20، 22، 24، 25، 27، 28، 29، 35، 36، 37، 38، 42، 45، 48، 51، 56، 58، 60، 62، 63، 64.	29
المجموع		64

يتبين من جدول رقم (24) أن عبارات استبيان التوافق النفسي تتوزع ما بين (35) عبارة موجبة و (29) عبارة سالبة وبمجموع (64).

- طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:

تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي: يحدث دائماً=3، يحدث أحياناً=2، لا يحدث=1 للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: يحدث دائماً=1، يحدث

أحياناً=2، لا يحدث=3.

وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:

$$1 \times 64 = 64 \text{ درجة. أما أعلى درجة فهي: } 3 \times 64 = 192 \text{ درجة.}$$

ولحساب مستويات التوافق النفسي تم الاعتماد على المعادلة السابقة الذكر، وبذلك يكون المستوى المنخفض من (1-1,67)، والمستوى المتوسط أكثر من (1,67-2,34)، والمستوى المرتفع أكثر من (2,34-3)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (25) مستويات التوافق النفسي

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى الفئة	(1 - 1,67)	(1,68 - 2,34)	أكثر من (2,34)

يتبين من جدول رقم (25) أن مستويات التوافق النفسي تتراوح من (1 - 1,67) للمستوى المنخفض، ومن (1,68 - 2,34) للمستوى المتوسط، وأكثر من (2,34) للمستوى المرتفع.

- زمن تطبيق استبيان التوافق النفسي:

لاحظ الطالب خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من أفراد العينة كان يتراوح ما بين (15) و (40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

3.5 استبيان الدافع للإنجاز:

- وصف الاستبيان في صورته النهائية:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان (الصدق والثبات)، استقرت الصورة النهائية على (50) عبارة موزعة على (05) أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (26) استبيان الدافع للإنجاز في صورته النهائية

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	الشعور بالمسؤولية	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.	10
2	السعي نحو التفوق والطموح	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.	10
3	المثابرة	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.	10
4	الشعور بأهمية الزمن	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.	10
5	التخطيط للمستقبل	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.	10
المجموع			50

يتبين من جدول رقم (26) أن استبيان الدافع للإنجاز في صورته النهائية يتكون من (50) عبارة موزعة على (05) أبعاد وهي:

- البعد الأول: الشعور بالمسؤولية وعدد عباراته (10).
 - البعد الثاني: السعي نحو التفوق والطموح وعدد عباراته (10).
 - البعد الثالث: المثابرة وعدد عباراته (10).
 - البعد الرابع: الشعور بأهمية الزمن وعدد عباراته (10).
 - البعد الخامس: التخطيط للمستقبل وعدد عباراته (10).
 - طريقة تصحيح الاستبيان وتقدير درجاته:
- تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي: لا=0، قليلاً=1، متوسطاً=2، كثيراً=3 وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:
- $0=50 \times 0$ درجة. أما أعلى درجة فهي: $150=50 \times 3$ درجة.
- وجاءت مستويات الدافع للإنجاز وفق الجدول التالي:

جدول رقم (27) مستويات الدافع للإنجاز

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
مدى الفئة	1-0]	2-1]	2-] فما فوق

يتبين من جدول رقم (27) أن مستويات الدافع للإنجاز تتراوح بين [1-0] للمستوى المنخفض، وبين [2-1] للمستوى المتوسط، ومن [2-] فما فوق للمستوى المرتفع.

- زمن تطبيق استبيان الدافع للإنجاز:

إن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة خلال الدراسة الاستطلاعية كان يتراوح ما بين (15) و (40) دقيقة بعد قراءة التعليمات.

6- إجراءات الدراسة الأساسية:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية قام الطالب بالخطوات الإجرائية التالية:

- استلام رخصة من رئيس قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بولاية سطيف. استلام رخصة من رئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية سطيف للموافقة على إجراء

- الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.
- تم تقسيم المقاطعة الجغرافية والتي أخذت منها عينة الدراسة الأساسية ثم إلى وحدات أو عناقد (الثانويات)، وتم اختيار عينة من هذه الوحدات كمرحلة أولى (الأقسام)، وبعد ذلك تم اختيار أفراد العينة الفعلية وهم التلاميذ.
 - تم تعيين وتحديد ثانويات عينة الدراسة الأساسية.
 - مراسلة مديرية التربية لولاية سطيف الثانويات المختارة لإجراء الدراسة الميدانية والذي بلغ عددها (16) لتسهيل مهمة الطالب في تطبيق أدوات جمع البيانات.
 - لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.
 - لقاء مع أفراد عينة الدراسة، حيث قام الطالب بتعريف نفسه للتلاميذ وشرح الهدف من وراء تطبيق هذه الأدوات، مع حضور مدير الدراسات أحياناً أو مستشار التربية أو أحد مساعده أحياناً أخرى.
 - بعد تهيئة التلاميذ وإعدادهم نفسياً وتقديم التعليمات اللازمة للإجابة على كل استبيان، تم توزيع نسخ من استبيان الضغوط النفسية المدرسية على مجموعة من التلاميذ ثم تم ترقيمها وفق العدد، وبعد جمعها، تم توزيع نسخ من استبيان التوافق النفسي على نفس أفراد المجموعة الذين أجابوا على الأداة الأولى مع الترتيم دائماً، وبعد جمعه تم توزيع نسخ من استبيان الدافع للإنجاز على نفس المجموعة مع الحفاظ على ترقيم الأداة الثالثة.
 - تم تطبيق أدوات الدراسة (الاستبيانات الثلاثة) بنفس الإجراءات المتبعة في عدد من الثانويات والذي بلغ عددها (16) كما هو مبين في جدول رقم (19).
 - كانت تستغرق مدة تطبيق أدوات الدراسة في كل قسم تقريباً (45) دقيقة إلى ساعة داخل إحدى قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تنوعت في كل مرة (المكتبة، قاعة المداومة).
 - تم إجراء الدراسة الأساسية خلال شهري فيفري ومارس 2019 (من 2019/02/21 إلى 2019/03/21).
 - بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة، قام الطالب بمراجعة استبيانات أفراد عينة الدراسة الأساسية مما جعله يستبعد ويلغي (119) منها، وهذا لعدم توفر الإجابة على كل عبارات الاستبيانات.
 - تم تفرغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة والتي تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن الاستبيانات المستخدمة باستخدام الحاسب الآلي، حيث أدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 20).

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الضغوط النفسية المدرسية (متغير مستقل) وكل من التوافق النفسي (متغير تابع أول) والدافع للإنجاز (متغير تابع ثاني)، وحساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة من الجنسين في نفس المتغيرات.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

-الاستنتاج العام

-خاتمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي والمتمثل في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و النسب المئوية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي والمتمثل في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- نتائج فرضيات الدراسة:

1-1- الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على " أن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأول في إشكالية الدراسة وهو: -ما مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

تُشير الفرضية الأولى إلى توقع وجود مستوى مرتفع للضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالب بحساب النسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الضغوط النفسية المدرسية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان.

جدول رقم (28) التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى الضغوط النفسية المدرسية

مستوى الضغوط النفسية المدرسية	عدد التكرارات	%
منخفض	13	1.99 %
متوسط	543	83.02 %
مرتفع	98	14.99 %
الإجمالي	654	100.00 %

يتبين من جدول رقم (28) أن ذوي مستوى الضغوط النفسية المدرسية المتوسط يمثلون أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة، حيث بلغت (83.02%) بـ (543) فرداً، بينما يمثل ذوو مستوى الضغوط النفسية المدرسية

المرتفع نسبة (14.99%) بـ (98) فرداً، كما أن ذوي المستوى المنخفض للضغوط النفسية المدرسية يمثلون نسبة (1.99%) بـ (13) فرداً. وتشير هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة.

جدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الضغوط النفسية المدرسية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان

الرقم	البيانات الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	ضغوط الانفعالات والمشاعر	2.07	0.36	5	متوسط
2	ضغوط البيئة المدرسية	2.09	0.37	3	متوسط
3	ضغوط البرامج الدراسية	2.12	0.33	2	متوسط
4	ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	2.08	0.30	4	متوسط
5	ضغوط البيئة الأسرية	1.93	0.27	6	متوسط
6	ضغوط التفكير في المستقبل	2.39	0.31	1	مرتفع
	الدرجة الكلية	2.11	0.21	-	متوسط

يتبين من جدول رقم (29) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان الضغوط النفسية المدرسية تراوحت ما بين (1.93-2.39)، وجاء البعد السادس (ضغوط التفكير في المستقبل) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.31) ومستوى مرتفع، وجاء البعد الثالث (ضغوط البرامج الدراسية) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.33) ومستوى متوسط، وجاء البعد الثاني (ضغوط البيئة المدرسية) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.37) ومستوى متوسط، وجاء البعد الرابع (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.08) وانحراف معياري (0.30) ومستوى متوسط، وجاء البعد الأول (ضغوط الانفعالات والمشاعر) في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (0.36) ومستوى متوسط، أما البعد الخامس (ضغوط البيئة الأسرية) فجاء في الرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.27) ومستوى متوسط.

وجاء المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (2.11) وانحراف معياري (0.21) ومستوى متوسط.

وتشير هذه النتيجة أن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف جاء متوسطاً على العموم. فالفرضية الأولى لم تتحقق.

1-2- الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على " أن مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثاني في إشكالية الدراسة وهو: -ما مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

تُشير الفرضية الثانية إلى توقع وجود مستوى مرتفع للدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالب بحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدافع للإنجاز لإجابات أفراد العينة عن الاستبيان.

جدول رقم (30) التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة في مستوى الدافع للإنجاز

مستوى الدافع للإنجاز	عدد التكرارات	%
منخفض	04	0.61 %
متوسط	259	39.60 %
مرتفع	391	59.79 %
الإجمالي	654	100.00 %

يتبين من جدول رقم (30) أن ذوي مستوى الدافع للإنجاز المرتفع يمثلون أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة، حيث بلغت (59.79%) بـ (391) فرداً، بينما يمثل ذوو مستوى الدافع للإنجاز المتوسط نسبة (39.60%) بـ (259) فرداً، كما أن ذوي المستوى المنخفض لدافع الإنجاز يمثلون نسبة (0.61%) بـ (04) أفراد. وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يتميزون بدافع إنجاز مرتفع.

جدول رقم (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الدافع للإنجاز لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان

الرقم	البيانات الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الشعور بالمسؤولية	2.18	0.46	2	مرتفع
2	السعي نحو التفوق والطموح	2.19	0.49	1	مرتفع
3	المثابرة	2.14	0.47	3	مرتفع
4	الشعور بأهمية الزمن	1.90	0.51	4	متوسط
5	التخطيط للمستقبل	1.84	0.28	5	متوسط
	الدرجة الكلية	2.05	0.32	-	مرتفع

يتبين من جدول رقم (31) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان الدافع للإنجاز تراوحت ما بين (1.84- 2.19)، وجاء البعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.49) ومستوى مرتفع، وجاء البعد الأول (الشعور بالمسؤولية) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.46) ومستوى مرتفع، وجاء البعد الثالث (المثابرة) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (0.47) ومستوى مرتفع، وجاء البعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) في الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.51) ومستوى متوسط. أما البعد الخامس (التخطيط للمستقبل) فجاء في الرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.84) وانحراف معياري (0.28) ومستوى متوسط. وجاء المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (2.05) وانحراف معياري (0.32) ومستوى مرتفع.

وتشير هذه النتيجة أن مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف جاء مرتفعاً على العموم. وبناء على ذلك، فإن الفرضية الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة.

1-3- الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على " أن مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف مرتفع". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثالث في إشكالية الدراسة وهو: -ما مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

تُشير الفرضية الثالثة إلى توقع وجود مستوى مرتفع للتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالب بحساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافق النفسي لإجابات أفراد العينة عن الاستبيان.

جدول رقم (32) التكرارات والنسب المئوية لدى أفراد عينة الدراسة

في مستوى التوافق النفسي

مستوى التوافق النفسي	عدد التكرارات	%
منخفض	14	2.14 %
متوسط	450	68.81 %
مرتفع	190	29.05 %
الإجمالي	654	100.00 %

يتبين من جدول رقم (32) أن ذوي مستوى التوافق النفسي المتوسط يمثلون أعلى نسبة مئوية من أفراد العينة، حيث بلغت (68.81%) بـ (450) فرداً، بينما يمثل ذوو مستوى التوافق النفسي المرتفع نسبة (29.05%) بـ (190) فرداً، كما أن ذوي المستوى المنخفض للتوافق النفسي يمثلون نسبة (2.14%) بـ (14) فرداً. وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يتسمون بتوافق نفسي متوسط.

جدول رقم (33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى التوافق النفسي لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الاستبيان

الرقم	البيانات الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التوافق النفسي (الشخصي)	2.07	0.30	4	متوسط
2	التوافق الاجتماعي	2.30	0.28	2	متوسط
3	التوافق الأسري	2.36	0.34	1	مرتفع
4	التوافق المدرسي	2.10	0.26	3	متوسط
	الدرجة الكلية	2.20	0.22	-	متوسط

يتبين من جدول رقم (33) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد استبيان التوافق النفسي تراوحت ما بين (2.07-2.36)، وجاء البعد الثالث (التوافق الأسري) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.34) ومستوى مرتفع، وجاء البعد الثاني (التوافق الاجتماعي) في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.28) ومستوى متوسط، وجاء البعد الرابع (التوافق المدرسي) في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.26) ومستوى متوسط، وجاء البعد الأول (التوافق النفسي أو الشخصي) في الرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (0.30) ومستوى متوسط. وجاء المتوسط الحسابي للاستبيان ككل (2.20) وانحراف معياري (0.22) ومستوى متوسط.

وتشير هذه النتيجة أن مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف جاء متوسطاً على العموم. وبناء على ذلك، فإن الفرضية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

4-1- الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف" وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الرابع في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة

الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

تشير الفرضية الرابعة إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالب بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة.

جدول رقم (34) قيمة (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية

و درجات الدافع للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة

المتغيرات	الدافع للإنجاز	الدالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
الضغوط النفسية المدرسية	-0.517**	0.000	0.01

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (34) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.517)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أي أن (0.000) أصغر من (0.01). وأن وجود علاقة سالبة (عكسية) بين المتغيرين يعني أنه كلما زادت درجات الضغوط النفسية المدرسية انخفضت وقلت درجات الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة. ومعناه أيضاً أنه كلما زاد مستوى معاناة التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا من الضغوط النفسية المدرسية انخفض مستوى دافعهم للإنجاز. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الرابعة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

جدول رقم (35) قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز

المتغير	الدافع للإنجاز	الدالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
ضغوط الانفعالات والمشاعر	-0.46**	0.000	0.01
ضغوط البيئة المدرسية	-0.32**	0.000	0.01
ضغوط البرامج الدراسية	-0.45**	0.000	0.01
ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	-0.27**	0.000	0.01
ضغوط البيئة الأسرية	-0.39**	0.000	0.01
ضغوط التفكير في المستقبل	-0.08	0.09	0.01

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (35) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين درجات أبعاد استبيان الضغوط النفسية المدرسية ودرجات استبيان الدافع للإنجاز ما عدا بعد (ضغوط التفكير في المستقبل) الذي كان غير دال إحصائياً بمعامل ارتباط بلغ (-0.08). وقد بلغت قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والدرجة الكلية للدافع للإنجاز على التوالي: (-0.46) لبعد (ضغوط الانفعالات والمشاعر) و(-0.32) لبعد (ضغوط البيئة المدرسية) و(-0.45) لبعد (ضغوط البرامج الدراسية) و(-0.27) لبعد (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) و(-0.39) لبعد (ضغوط البيئة الأسرية). و (-0.14)

1-5- الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الخامس في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد علاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

تشير الفرضية الخامسة إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالب بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى أفراد العينة.

جدول رقم (36) قيمة (ر) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية

و درجات التوافق النفسي ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد العينة

المتغيرات	التوافق النفسي	الدالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
الضغوط النفسية المدرسية	-0.21**	0.000	0.01

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (36) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.21)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.01$) أي أن (0.000) أصغر من (0.01). ووجود علاقة سالبة (عكسية) بين المتغيرين يعني أنه كلما زادت معاناة التلاميذ من الضغوط النفسية المدرسية انخفض مستوى

توافقهم النفسي. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الخامسة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

جدول رقم (37) قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي

المتغير	التوافق النفسي	الدالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
ضغوط الانفعالات والمشاعر	-0.23**	0.000	0.01
ضغوط البيئة المدرسية	-0.11**	0.000	0.01
ضغوط البرامج الدراسية	-0.33**	0.000	0.01
ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	-0.06	0.14	0.01
ضغوط البيئة الأسرية	-0.16**	0.000	0.01
ضغوط التفكير في المستقبل	-0.14**	0.000	0.01

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (37) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) بين درجات أبعاد استبيان الضغوط النفسية المدرسية ودرجات استبيان التوافق النفسي ما عدا بعد (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) الذي كان غير دال إحصائياً بمعامل ارتباط بلغ (-0.06).

وقد بلغت قيم معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط النفسية المدرسية والدرجة الكلية للتوافق النفسي على التوالي: (-0.23) لبعد (ضغوط الانفعالات والمشاعر) و (-0.11) لبعد (ضغوط البيئة المدرسية) و (-0.33) لبعد (ضغوط البرامج الدراسية) و (-0.16) لبعد (ضغوط البيئة الأسرية) و (-0.14) لبعد (ضغوط التفكير في المستقبل).

1-6- الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على "أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل السادس في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

وتشير الفرضية السادسة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الطالب بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أفراد عينة الدراسة في الضغوط النفسية المدرسية.

جدول رقم (38) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية في الضغوط النفسية المدرسية بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	229	2.09	0.21	-2.10*	652	0.04	0.05
إناث	425	2.13	0.20				

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (38) وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة عند $(\alpha = 0.05)$ ، حيث بلغت قيمة (ت) (-2.10)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة (0.04) تصغر عن الحد المطلوب الذي هو $(\alpha = 0.05)$ ، أي أن (0.04) أصغر من (0.05). وعند مقارنة المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ (2.09) بالمتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ (2.13)، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث هو أكبر، وهذا يدل على أن الإناث يتميزن بضغوط نفسية مدرسية أعلى مقارنة بالذكور. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية السادسة تحققت على مستوى عينة الدراسة.

جدول رقم (39) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في استبيان الضغوط النفسية المدرسية وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
ضغوط الانفعالات والمشاعر	ذكور	229	2.00	0.35	-3.82*	0.00	0.05
	إناث	425	2.11	0.36			
ضغوط البيئة المدرسية	ذكور	229	2.15	0.37	3.10*	0.00	0.05
	إناث	425	2.05	0.36			
ضغوط البرامج الدراسية	ذكور	229	2.13	0.33	0.41	0.68	0.05
	إناث	425	2.12	0.34			
ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية	ذكور	229	2.04	0.28	-2.93*	0.00	0.05
	إناث	425	2.11	0.31			
ضغوط البيئة الأسرية	ذكور	229	1.93	0.29	0.21	0.83	0.05
	إناث	425	1.93	0.26			
ضغوط التفكير في المستقبل	ذكور	229	2.30	0.34	-5.57*	0.00	0.05
	إناث	425	2.44	0.29			
الدرجة الكلية	ذكور	229	2.09	0.21	-2.10*	0.04	0.05
	إناث	425	2.13	0.20			

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (39) وجود فروق دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث من أفراد العينة في البعد الأول (ضغوط الانفعالات والمشاعر) بقيمة (ت) بلغت (-3.82)، والبعد الثاني (ضغوط البرامج الدراسية) بقيمة (ت) بلغت (3.10)، والبعد الرابع (ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية) بقيمة (ت) بلغت (-2.93)، والبعد السادس (ضغوط التفكير في المستقبل) بقيمة (ت) بلغت (-5.57)، بينما البعد الثالث (ضغوط البرامج الدراسية) بقيمة (ت) بلغت (0.41)، والبعد الخامس (ضغوط البيئة الأسرية) بقيمة (ت) بلغت (0.21)، كانت الفروق فيهما غير دالة إحصائياً.

وقد بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاستبيان (-2.10) وهي دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$).

7-1- الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على "أنه توجد فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل السابع في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

وتشير الفرضية السابعة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الطالب بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أفراد عينة الدراسة في الدافع للإنجاز.

جدول رقم (40) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	229	2.03	0.34	-1.32	652	0.19	0.05
إناث	425	2.06	0.31				

يتبين من جدول رقم (40) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة عند ($\alpha = 0.05$)، حيث بلغت قيمة (ت) (-1.32) وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.19) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أي أن (0.19) أكبر من (0.05). وهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث

من أفراد العينة. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية السابعة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

جدول رقم (41) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في استبيان الدافع للإنجاز وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات / الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة الإحصائية المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمد
الشعور بالمسؤولية	ذكور	229	2.15	0.47	-0.93	0.35	0.05
	إناث	425	2.19	0.46			
السعي نحو التفوق والطموح	ذكور	229	2.12	0.54	*2.97	0.00	0.05
	إناث	425	2.24	0.45			
المثابرة	ذكور	229	2.11	0.50	-1.13	0.26	0.05
	إناث	425	2.16	0.45			
الشعور بأهمية الزمن	ذكور	229	1.92	0.51	0.30	0.76	0.05
	إناث	425	1.90	0.51			
التخطيط للمستقبل	ذكور	229	1.85	0.28	0.40	0.69	0.05
	إناث	425	1.84	0.28			
الدرجة الكلية	ذكور	229	2.03	0.34	-1.32	0.19	0.05
	إناث	425	2.06	0.31			

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (41) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث من أفراد العينة في البعد الأول (الشعور بالمسؤولية) بقيمة (ت) بلغت (-0.93)، والبعد الثالث (المثابرة) بقيمة (ت) بلغت (-1.13)، والبعد الرابع (الشعور بأهمية الزمن) بقيمة (ت) بلغت (0.30)، والبعد الخامس (التخطيط للمستقبل) بقيمة (ت) بلغت (0.40). بينما البعد الثاني (السعي نحو التفوق والطموح) بقيمة (ت) بلغت (2.97) جاءت دالة إحصائية، أي توجد فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

وقد بلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاستبيان (-1.32) وهي غير دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$)

8-1- الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على "أنه توجد فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الثامن في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف؟

وتُشير الفرضية الثامنة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الطالب بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى أفراد عينة الدراسة في التوافق النفسي.

جدول رقم (42) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

في التوافق النفسي بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة المحسوبة	الإحصائية	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	229	2.22	0.21	1.30	652	0.30		0.05
إناث	425	2.20	0.23					

يتبين من جدول رقم (42) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد العينة عند $(\alpha = 0.05)$ ، حيث بلغت قيمة (ت) (1.30)، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي (0.30) تكبر عن الحد المطلوب الذي هو $(\alpha = 0.05)$ ، أي أن (0.30) أكبر من (0.05). وهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق في التوافق النفسي بين الذكور والإناث من أفراد العينة. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الثامنة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

جدول رقم (43) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

في استبيان التوافق النفسي وأبعاده بين الذكور والإناث من أفراد العينة

البيانات الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدالة المحسوبة	الإحصائية	مستوى الدلالة المعتمد
التوافق النفسي (الشخصي)	ذكور	229	2.15	0.29	5.33*	0.00		0.05
	إناث	425	2.02	0.30				
التوافق الاجتماعي	ذكور	229	2.28	0.28	-0.79	0.43		0.05
	إناث	425	2.31	0.29				
التوافق الأسري	ذكور	229	2.35	0.32	-0.24	0.81		0.05
	إناث	425	2.36	0.36				
التوافق المدرسي	ذكور	229	2.08	0.26	-1.33	0.19		0.05
	إناث	425	2.10	0.26				
الدرجة الكلية	ذكور	229	2.21	0.21	1.30	0.30		0.05
	إناث	425	2.23	0.23				

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (43) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإناث من أفراد العينة في البعد الثاني (التوافق الاجتماعي) بقيمة (ت) بلغت (-0.79)، والبعد الثالث (التوافق الأسري) بقيمة (ت) بلغت (-0.24)، والبعد الرابع (التوافق المدرسي) بقيمة (ت) بلغت (1.33). بينما البعد الأول (التوافق النفسي أو الشخصي) بقيمة (ت) بلغت (5.33) جاء دال إحصائياً. وبلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية للاستبيان (1.30) وهي غير دالة إحصائياً. أي توجد فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

يعرض الطالب نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

-المستوى المرتفع للضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (28) و جدول رقم (29) أن أغلب أفراد عينة الدراسة يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أنه يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بأن ردود فعل التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا واستجابته على مستوى انفعالاته ومشاعره السلبية من قلق وتوتر عند عدم قدرته من تحقيق أهدافه الدراسية قد ينجم عن ذلك من ضيق وتعب أثناء تفكيره في امتحان البكالوريا.

وفي هذا الصدد يرى (Arularjah & Harun, 2000) أن الضغوط المدركة هي عبارة عن خبرة المشاعر والمعتقدات السلبية، أي الأمور المزعجة والمضايقات التي تحدث عندما يشعر الناس بعدم قدرتهم على مسابقة المتطلبات التي تفرضها بيئتهم.

كما ذكر حسيب (2003) أن انفعال المتعلم نتيجة خوفه من تدني مستواه التحصيلي في إحدى المواد الدراسية، وأن القلق المتعدد الأشكال - ما بين قلق التحصيل وقلق الامتحان وقلق النجاح- يعبر عن معاناة التلميذ وخوفه من الفشل والتدني.

ويرى الطالب أيضاً أن تفكير تلميذ البكالوريا في تحقيق النجاح في الامتحان والالتحاق بالجامعة يجعله يعيش باستمرار حالة من الضغط والاضطراب والقلق والتوتر بمجرد التفكير في الإخفاق فيه.

فرغبة التلميذ الشديدة والمستمرة للحصول على معدل جيد ومتميز في امتحان البكالوريا الذي قد يسمح له

باختيار التخصص العلمي الذي يرضيه أولاً ويرضي والديه ثانياً، لذا نجده يعيش ضغوطاً نفسية تفوق قدرته على مواجهتها والتغلب عليها.

ولهذا لاحظ الطالب أن بعد التفكير في المستقبل) سجل مستوى مرتفعاً، هذا التفكير وما يحمله من تهديد للتلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، كيف لا وهم يرون إخوة لهم أو أصدقاء يعرفونهم تخرجوا من الجامعات ولم يحضوا بمنصب عمل، وكذا اتفاق هذه المرحلة مع خصائص النمو الإنفعالي والاجتماعي، وتعبيرها على حالة القلق والخوف والاضطراب والغموض الذي يعيشه المراهق في المدرسة أو الأسرة بمجرد تفكيره بعدم النجاح في البكالوريا أو الفشل، ومهما يكن فالتلميذ ترواده رغبة كبيرة في تحقيق هذا الحلم، وذلك بالسعي لتحقيقه مهما يكن، فتراه يطيل بالسهر في المراجعة رغبة في الحصول على معدل جيد، وقد أشارت دراسة بخيت(2007) إلى وجود علاقة بين الضغوط النفسية ومتغير قلق المستقبل، أي كلما زاد قلق المستقبل زادت معه الضغوط النفسية لدى الطلاب التقويين والعاديين دراسياً، وقد بلغت نسبة الذين أشاروا إلى قلق المستقبل في دراسة بن اسماعيلي(81%). وينسبة (51,8%) في نتائج دراسة سيد(2014)، كما توصلت نتائج دراسة الصباغ و عباس(2000) أن شعور الطالب في المرحلة الإعدادية بالقلق كلما فكر في المستقبل أو خوفه من عدم الحصول على معدلات عالية ليعتبر من أهم مصادر الضغوط النفسية المدرسية.

كما يرى الطالب أن الضغوط النفسية المرتبطة بالمدرسة مثل ضغوط البيئة المدرسية، والتي يمكن اعتبارها البيئة الثانية للتلميذ والتي يقضي فيها الوقت الطويل، فالثانوية وما تحويه من مرافق خاصة بالدراسة كالحجرات والمخابر و وقاعات الإعلام الآلي، الفوج التربوي والاحتفاظ و المرافق الترفيهية، وما تحويه هذه المرافق من طاولات وكراسي والنظافة في محيط الثانوية، دورات المياه ومدى نظافتها، وعدم تحويلها إلى أماكن للتدخين والتجمع في أوقات الراحة ما يجعلها محرمة لدى بعض التلاميذ و حتى الخوف من الاقتراب إليها، كل هذا قد يسبب الضيق والإحباط وعدم التركيز للتلميذ، وقد يضطربون بمجرد رؤيتهم لهذه الثانوية، طبعاً إذا لم تؤدي هذه المرافق دورها، وقد أشار الشوريجي، (2003) أن ازدحام الفصول بالتلاميذ، وعدم التكافؤ في توزيع التلاميذ داخل الفوج الواحد، من أهم المشكلات المسببة للضغوط النفسية المدرسية، والنجاح لا يتحقق بالمواد الدراسية فقط بل يجب الاهتمام أيضاً بنواحي و أنشطة أخرى في تدرس التلاميذ(عن فهم، 2007، ص 132).

وضغوط المناهج الدراسية، فحسب عزت حجازي(1985): "أنها لا تستطيع أن تنتظر إلى أبعد من الحاضر،

فهي عاجزة عن تأمل التغيرات المستقبلية لمجتمعنا، فضلا عن تكيف نفسها لتلائم احتياجات هذه التحولات، ومن ثم فهي تقذف بالشباب في مستقبل لا يفهمه ولا يكون على استعداد للتعامل معه، فيعيش في رعب منه تتراكم في نفسه مشاعر القلق منه والكرهية له" (عن حسنين، 2000).

دون إهمال ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية، فالرفاق في المدرسة يلعبون دورا بارزا للدعم الاجتماعي والعاطفي، من خلال الاستماع والمرافقة ربما الدائمة طيلة اليوم الدراسي، والمساعدة في الأعمال والواجبات المدرسية المطلوب إنجازها، وكذا المساعدة في الدمج الجيد في البيئة المدرسية، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون الزملاء مصدرا للإزعاج والعنف والرفض لدى التلميذ، الأساتذة وطريقة تعاملهم مع التلاميذ فالأستاذ وهو يؤدي دوامه البيداغوجي من المفروض أن يسعى إلى دمج التلميذ داخل القسم وتوفير كل الشروط الضرورية للتعليم، وهكذا تتم المرافقة لهم وإذا حدث العكس يصبح الأستاذ مصدرا للخوف، وهذا بكثرة لوم على سلوك تلامذتهم، والتفريق بينهم بتفضيل البعض على الآخر، وفي هذا الصدد يرى (Zakari, Walburgetk & chobrol, 2008) أن ضغط المعلم الممارس على التلميذ ربما يكون مؤشرا على الضغوط المدرسية.

وحتى ضغوط البيئة الأسرية أو عدد من العوامل المسؤولة عن الضغوط النفسية التي يعاني منها المتعلم في مراحل الدراسة مثل ضغوط الامتحانات المدرسية، ضغوط الواجبات المدرسية والدروس الخصوصية، ضغوط صعوبة بعض المواد الدراسية، ضغوط التوقيت والجدول الزمنية وضغوط المناخ المدرسي غير الآمن تعد عوامل وأحداث ضاغطة على التلميذ.

فهذا النوع من المصادر الضاغطة تولد لدى المتعلم ضغوطاً نفسية يصعب تحملها ومواجهتها وتجاوزها والتي قد تؤدي إلى فشله وإخفاقه في امتحان البكالوريا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود ضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة لدى المتعلمين كدراسة حمري (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط للضغط النفسي لدى أفراد العينة، ودراسة بوراس وجرادي (2016)، التي توصلت إلى (54.63%) من طلاب الجامعة يعانون من ضغط نفسي متوسط، دراسة (Afflum & al, 2014) التي توصلت إلى أن التلاميذ يعانون من ضغوط بدرجة متوسطة، ودراسة القحطاني (2013) التي أظهرت نتائجها أن تلاميذ المرحلة الثانوية يعانون من الضغوط النفسية وبمستوى متوسط، وأن أكثر الأبعاد ضغطاً وبدرجة متوسطة نجد الضغوط النفسية المدرسية، الضغوط الانفعالية، ثم بدرجة ضعيفة: الضغوط النفسية لاجتماعية، الضغوط الأسرية، الضغوط المادية، ودراسة طاطور (2011) التي توصلت نتائجها أن نسبة (83.2%) من أفراد العينة لديهم مستوى متوسط من الضغوط النفسية. دراسة القدومي و خليل (2011) والتي أظهرت نتائجها أن

مستوى إدراك طلبة جامعة إربد للضغوط النفسية كان متوسطاً. ودراسة المجلي شايح (2011) والتي كانت من نتائجها وجود مستوى متوسط للضغوط النفسية. ودراسة منشار (1999) التي توصلت إلى أن (52.8%) من طلاب الجامعة يعانون من ضغط نفسي متوسط.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة الزهراني (2018) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستوى منخفض من الضغوط النفسية المدركة لدى طلاب الجامعة، ودراسة صالح وشارف (2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود مستويات متباينة في الضغوط النفسية لدى أفراد العينة، ودراسة (Esparbes-Pitre & al,2015) التي بينت نتائجها أن تلميذ واحد من بين ثلاثة تلاميذ معرض للضغط نفسي كبير في المتوسط والثانوي بـ (45%)، وهذا الضغط في ارتفاع كلما انتقلنا من المتوسط إلى الثانوية، ودراسة سيد (2014) التي أظهرت نتائجها أن (73.9%) و (51.8%) من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة، ودراسة جيبوسي (2014) التي أسفرت نتائجها عن وجود ضغوط نفسية مرتفعة لدى الطالب الجامعي، ودراسة الحمد (2013) التي كشفت نتائجها أن الطالبات الجامعيات يواجهن ضغوطاً نفسية ما بين المنخفضة والمرتفعة على مقياس الضغوط النفسية ككل، ودراسة (Lin & al,2013) التي هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار الضغوط النفسية، العوامل المسببة واستراتيجيات التوافق لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بملاكة باليزيا. وتوصلت الدراسة إلى أن (47.6%) من التلاميذ يعانون من ضغط نفسي مرتفع، ودراسة الدخان والحجار (2006) والتي أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع للضغوط النفسية بلغ (62.05%)، دراسة (Kosma & Kennedy,2004) والتي أسفرت إلى وجود درجات مرتفعة للضغوط النفسية والامتحانات المدرسية وقلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة. ودراسة أبو سريع ومحمد (1993) التي أظهرت نتائجها أن (69%) من طلاب الجامعة يعانون من ضغط نفسي منخفض.

2- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

-المستوى المرتفع للدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في جدول رقم (30) و جدول رقم (31) أن أفراد عينة الدراسة يتميزون بدافع إنجاز مرتفع. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أنه يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بأن ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا قد يرجع إلى تنشئتهم الاجتماعية، حيث تعودوا على الاعتماد على النفس في تدبير أمورهم، وأيضاً إلى تشجيع الوالدين على المواظبة في العمل والاستقلالية الذاتية، وهذا ما

أكده (McClelland) إذ يرى وجود ارتباط جوهري بين دافع الإنجاز المرتفع والاستقلالية المبكرة في مرحلة الطفولة، بالإضافة إلى الارتباط الإيجابي بين دافع الإنجاز المرتفع والإنجاز الواقعي في مرحلة الحياة التالية. وفي نفس السياق يرى (Rosen) أن المناخ الأسري مهم في رفع من دافع الإنجاز منذ الصغر.

فالأطفال ذوو دافعية الإنجاز العالية قد نشأوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء على نحو إيجابي (عن اللحياني، 2012)، وحتى الأساتذة من خلال سماتهم الشخصية، مواقفهم، معتقداتهم، حماسهم، منهجيتهم في التدريس، معارفهم، كفاءاتهم المهنية، طريقتهم في تسير القسم وكذا خلق الجو المناسب الذي يتيح مشاركة التلاميذ في العمل المدرسي باعتباره يتيح إمكانية انخراط التلاميذ مع الأنشطة المدرسية، والذي بدوره ينمي الاستقلالية في إنجاز المشاريع الصفية واللاصفية، والرفع من الدافع للإنجاز.

مجموعة الأقران باعتبارها متنفساً للمراهق، فهي جذابة لأنها تختلف عن المجموعة التي تركها في البيت من حيث العدد، والمستوى التعليمي وكذا أنهم في سن واحدة يتقاسمون تقريباً نفس الخصائص النمائية ونفس الاهتمامات والدوافع، والمشكلات التي تواجههم، فهؤلاء التلاميذ بمستواهم المرتفع في الدافع للإنجاز يظهر أن لهم علاقات جيدة فيما بينهم.

ويرى الشفادي (1997) أن دافعية الإنجاز العالية تقف وراء عمليات التفكير والمعالجة المعرفية، وأن المتعلمين يبذلون طاقاتهم للتفكير والإنجاز إذا كانوا مدفوعين داخلياً، وفي هذه الحالة فإنهم يعتبرون المشكلة تحدياً شخصياً لهم، وأن حلها يوصلهم إلى حالة من التوازن المعرفي، ويلبي حاجات داخلية لديهم، مما يؤدي بدوره إلى تحسين ورفع تحصيلهم الأكاديمي الذي هو في الأصل مستوى من الإنجاز في العمل المدرسي. (عن علي، 2016، ص 53).

كما لاحظ الطالب أيضاً ارتفاعاً في مستوي بعد الشعور بالمسؤولية، وهذا قد يعود إلى أن هؤلاء التلاميذ يفضلون في أداء الأعمال أو الواجبات التي يكلفون بأدائها على أكمل وجه، وبأكثر دقة، وبتحيز مرتفع، وبأكثر جدية، للأهمية التي يعطونها لهذه الأعمال، ويفضلون أيضاً أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة والتي تحتاج إلى جهود كبيرة، وبالمقابل يتضايقون من الأعمال التي تتجزأ بطريقة رديئة، وأن أوقات فراغ هؤلاء التلاميذ يستغلونها في إنجاز بعض المهام والتي من شأنها تنمية مهاراتهم وقدراتهم، فهم ماضون نحو تحقيق النجاح، وتجنب الفشل، هذا ما يتفق مع نظرية (Atkinson) التي ترى أن أداء الأعمال المكلف بها تنشأ من الرغبة في تحقيق النجاح أو تجنب الفشل، وهذه الرغبة تظهر كتوجه داخلي نحو أداء المهام والأعمال المختلفة. فهناك مهام مدفوعة لتحقيق النجاح وأخرى مدفوعة لتجنب الفشل. ففي الامتحانات مثلاً باعث النجاح ينشط سلوك التلاميذ نحو الأعمال أو الأسئلة السهلة أو الصعبة جداً. أما باعث تجنب

الفشل فينشط سلوكهم نحو الأعمال أو الأسئلة متوسطة الصعوبة، وإن اهتمام هؤلاء التلاميذ يكون أكثر بمخرجات هذه الأعمال التي جدوا واجتهدوا في تحصيلها سواء كانت أعمال مدرسية أو غيرها، وهذا ما أوضحه (Korman,1974) عندما ذكر أهمية دافع الإنجاز من حيث أن مخرجات الإنجاز لها أهمية بالغة التأثير الإيجابي أو السلبي على الفرد، فإن كانت هذه المخرجات إيجابية زاد الدافع للإنجاز.

والتلاميذ مثابرون فهم في سعي نحو بذل قصارى جهودهم للتغلب على العقبات والصعوبات التي تواجههم في أداء الأعمال، وتحقيق الأهداف المرجوة باستمرار مهما استغرقت من جهود ومن وقت، لا يحبون التخلي عن الأعمال التي بدؤوها، لا يستسلمون للفشل، مستمرون وفي استعداد تام لمواجهة الفشل بالصبر إلى أن يكتمل العمل الذي بدؤوا فيه، التضحية بكثير من الأمور الحياتية، كقضاء وقت الفراغ في ممارسة الأنشطة الترفيهية، والإبحار في مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا ما يشعرونهم بالسعادة، ومنه تحقيق دافع مرتفع للإنجاز. فالدافعية للإنجاز أكثر ما تركز عليه إنجازات التلاميذ المستقبلية وكذا النجاح في المستقبل.

وفي نفس السياق ترى الساكر (2015) أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتميزون عن غيرهم بالتخطيط للمستقبل، السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها، الاقدام على المهام المرتبطة بالنجاح، مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة، والعمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.

ويرى (Murray,1988) أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع هم أكثر ميلاً للثقة بالنفس والتفضيل للمسؤولية الفردية والحصول على درجات مدرسية جيدة ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي ويتميزون بالطموح العالي، وهذا ما توصلت إليه دراسة غرغوط (2016) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، فزيادة الثقة بالنفس تؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز كأحد مكونات الأساسية لشخصية السوية والفعالة. في حين يرى (Atkinson) أن امتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل أمر ضروري جداً، حيث عندما تكون احتمالات النجاح لديه عالية في المهمة التي يريد القيام بها، فإن القلق المرتبط بالفشل أو الخوف من تلك المهمة يكون قليلاً، وفي حالة ضعف أو انخفاض احتمالات النجاح لديه في المهمة التي يريد القيام بها وبخاصة حين تكون المهمة صعبة جداً، فإن الفشل يصبح مؤكداً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود دافع إنجاز مرتفع لدى المتعلمين كدراسة الزهراني (2018) والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوى الدافعية للإنجاز كان مرتفعاً لدى أفراد العينة، دراسة عطرون (2015) التي بيّنت نتائجها أن مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلاب

جامعة الدلنج بالسودان جاء مرتفعاً، دراسة المومني والمومني والريابعة (2015) والتي توصلت نتائجها إلى أن مستوى دافعية الإنجاز المدرسي لدى الطالبات جاء مرتفعاً. دراسة أحمد محمد (2014) وأسفرت نتائجها عن وجود مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. ودراسة الزهيري (2012) التي أوضحت نتائجها أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة ديالي بالعراق جاء مرتفعاً، ودراسة اليوسفي (2008) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الدافع للإنجاز جاء مرتفعاً لدى طالبات كلية التربية للبنات في جامعة الكوفة بالعراق، ودراسة حداد (2001) وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة السلمي (2020) والتي توصلت إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط في الدافعية إلى الإنجاز، ودراسة جاجان وسردار (2018) والتي بينت أن أفراد العينة يتميزون بمستوى دافعية إنجاز منخفض، ودراسة العمري (2012) والتي توصلت إلى أن أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط للدافع الأكاديمي.

3- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

-المستوى المرتفع للتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا: تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في جدول رقم (32) و جدول رقم (33) أن أفراد عينة الدراسة يتميزون بمستوى متوسط للتوافق النفسي. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أنه يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بأن التلميذ يلجأ إلى تعديل سلوكه عندما تواجهه عقبات في حياته، من أجل أن يتلاءم مع الظروف الجديدة ليكون أكثر فعالية في المجال الدراسي ويحقق أهدافه وطموحاته، بعيداً عن الضغوطات النفسية والاجتماعية والمدرسية التي قد تعرقله، حيث يصل إلى إشباع حاجاته وبالتالي شعوره بالرضا.

كما أن التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا يسعى لقضاء أوقات ممتعة مع أفراد أسرته، بعيداً عن القلق والخوف، ويتم ذلك من خلال العلاقات الأخوية التي يسودها الاحترام والتقدير والحب والحنان والأمن بين أفرادها، مع الاحترام والإصغاء لآراء بعضهم البعض، ووقوف الوالدين إلى جانب أبنائهم وبخاصة في هذه الظروف، والحرص على تدرّسهم والجد والاجتهاد لبلوغ النّجاح والتفوّق، مع تجنب الغضب عليهم وكل ما يشعرهم بالقلق أو الضغط أو التوتر، قصد الوصول بهم للشعور بالاطمئنان والراحة النفسية بمجرد تواجدهم في البيت، ولعلّ الوالدين والمكانة التي يحتلانها في نفسية أبنائهم، أهم سند فيما يعيشه أبنائهم المقبلين على

البكالوريا، فعليهم مرافقتهم وترك لهم الحرية في اختيار أصدقائهم، وأن يكونوا هم أصدقاء لهم يسمعون لانشغالاتهم ويفهمونها.

وتشير مقل (2010) إلى وجود عوامل تؤثر في التوافق لدى الفرد كالتنشئة الاجتماعية وخبرات الطفولة والحالة الجسمية وعامل النضج والظروف الأسرية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ووسائل الإعلام وغيرها من العوامل التي تحيط بالفرد عبر مراحل العمرية المختلفة.

فالتلاميذ المقلون على امتحان البكالوريا سواء في الأسرة أو المدرسة بحاجة إلى الانتماء إلى جماعة أو بيئة اجتماعية صديقة تلائمهم من حيث الميول والعواطف والاتجاهات. فالبيئة التي تستجيب لهم بسهولة، توطد بين الأفراد علاقات قوية، وتشعرهم بأن الآخرين يحترمونهم ويقبلونهم.

إن إكساب الفرد المهارات الاجتماعية من حيث مساعدة الغير وحسن معاملة الأصدقاء وإظهار الحب والمودة نحو الآخرين، والابتعاد عن الشجار والاعتداء على الغير، وعصيانهم للأوامر وتدمير ممتلكات الغير، وإرضاء رغباتهم على حساب رغبة الآخرين، كل هذا من أجل الارتقاء بالتوافق الاجتماعي.

وفي هذا الصدد يقترح فهم، (1999) لتفعيل النشاط الاجتماعي بالمدرسة، بتفعيل كل من دور النوادي المدرسية وتشجيع الانخراط فيها، و الانضمام إلى الرحلات التي تنظمها المدرسة، والأنشطة اللاصفية المختلفة، وإشراك التلاميذ في الندوات التي تقيمها المدرسة، كل هذا كفيل بإعطاء التلاميذ فرصا للتأقلم والتوافق مع البيئة الاجتماعية المدرسية.

وكذا يجب توفير مناخ مدرسي مفعم بالمحبة والتضامن، تسوده الحرية والديمقراطية فيعبر التلاميذ من خلاله عن آرائهم بكل حرية دون خجل ولا تردد ولا خوف، هذا الجو سيسمح للتلاميذ على التركيز أكثر أثناء الحصص الدراسية، مع تأكيد المشاركة الفعالة لكل تلميذ على الأنشطة المختلفة، مراعيًا في ذلك قواعد الانضباط والهدوء داخل حجرة الدرس أو في محيط المدرسة ككل.

وذكر أبو طالب (2008) أن للتوافق النفسي السوي مظاهر ومؤشرات. فالفرد المتوافق توافقاً سوياً يتميزه خصائص ومظاهر تميزه عن الفرد الآخر ذي التوافق غير السوي؛ ومن تلك الخصائص والمظاهر والدلالات. كما يرى بعض الباحثين الراحة النفسية والشعور بالسعادة والثقة بالنفس والكفاية في العمل وامتلاك مفهوم ذات ايجابي والخلو من الاضطرابات والأمراض والقدرة على تحمل المسؤولية وضبط الذات. والبعد المدرسي والذي يعتبر الأهم في إحداث التوافق النفسي السليم لدى التلاميذ يرفع من توافقهم المدرسي داخل مناخ مدرسي جيد مفعم بالمحبة والتضامن، تسوده الحرية والديمقراطية(البقاوي والصمادي، 2016، ص57).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود توافق نفسي متوسط

لدى التلاميذ كدراسة العسبول وفتيل (2019) وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يمتلكون مستوى متوسط من التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة الأهلية بمملكة البحرين، ودراسة صمادي والبقعاوي (2016) والتي بينت أن الطلاب يتميزون بمستوى متوسط للتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة الخطيب وآخرين (2012) والتي أظهرت نتائجها أن درجة التوافق مع الحياة الجامعية متوسطة لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة القحطاني (2018) والتي كشفت نتائجها أن مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء كان مرتفعاً، ودراسة الفريحات (2016) وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين بمحافظة عجلون بالأردن يتميزون بمستوى مرتفع للتوافق النفسي، ودراسة عطرون (2015) التي خلصت إلى أن التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الدلنج يتسم بالارتفاع. ودراسة لبد (2013) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب مواجهة ضغوط الحياة بالتوافق النفسي. تكونت العينة من (620) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة بفلسطين يتميزون بمستوى مرتفع للتوافق النفسي، ودراسة طاطور (2011) التي أوضحت أن ما نسبته (67.6%) لديهم مستوى منخفض من التكيف المدرسي.

4- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

-العلاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة

ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الرابعة الموضحة في جدول رقم (34) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.01$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أن نتيجة الدراسة الحالية منطقية، حيث أن التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يتعرضون لأحداث حياة مدرسية ضاغطة تؤثر سلباً في دافعيتهم للإنجاز، ويرجع الطالب ذلك إلى أيضاً إلى تعرض التلاميذ لأحداث يومية ضاغطة سواء على المستوى الأسري، أو الدراسي، أو الاجتماعي أو الصحي، أو النفسي التي تحمل معها مواقف ضاغطة يدركونها في جوانب حياتهم، والتي تتفاوت في تأثيرها عليهم تاركة آثاراً نفسية متباينة، إضافة إلى تعرضهم إلى جملة من المشكلات في حياتهم الدراسية نتيجة إلى تصارع الأحداث الحياتية اليومية، والتطور السريع الذي تشهده الحياة المعاصرة، والتغيرات التي حدثت

في المجتمع.

ويرى (Compus,1988) أن الرغبة الشديدة والإصرار على النجاح يولد ضغطاً نفسياً، وهذا قد يدل على أن معطيات التحصيل والتعليم التي يفرضها نظام التعليم الثانوي قد يكون في حد ذاته ضغطاً نفسياً لدى المتعلمين وبخاصة إذا أدرك التلميذ على أن تفوق قدراته وإمكاناته قد ينعكس سلباً على رغبته وطموحه في تحقيق الأهداف الأكاديمية.

ووضح (Hanson,1986) العلاقة بين الضغط النفسي الانجاز، من حيث أن مع الضغط النفسي المرتفع يصبح مستوى الكفاءة منخفضاً، ويشعر الفرد بعدم الجدوى والقيمة، في حين أن الفرد الذي يحقق مستوى مرتفعاً من الكفاءة في الإنجاز مع الضغط النفسي المتوسط، يقل الإنجاز كذلك مع مستوى الضغط النفسي المنخفض الذي قد يظهر فيه الفرد نوعاً من التبدل والإهمال وضعف الاستثارة (في منشار، 1999). ومع الضغط النفسي المرتفع يصبح مستوى دافع الإنجاز منخفضاً، وهذا ما توصلت إليه دراسة حمري (2015) ودراسة خنيش (2015)، من حيث أنه كلما ارتفع مستوى الضغوط النفسية انخفض مستوى دافع الإنجاز لدى التلاميذ. فالدافع للإنجاز المرتفع يكون لدى التلاميذ الذين يظهرون ضغطاً نفسياً متوسطاً، هذا الدافع للإنجاز الذي يجعل الأفراد محفزين على مواجهة المشكلات والضغوطات مهما كانت طبيعتها، مع محاولة حلها والتغلب على العقبات التي تعترضهم، فتراهم يقبلون على العمل والاجتهاد بهمة عالية، على العكس من ذوي الدافع المنخفض إلى الإنجاز فهم يتجنبون المشكلات، وإذا حاولوا حلها تراهم يتوقفون بمجرد تعرضهم لبعض الصعوبات.

وهنا يأتي دور المدرسة في الرفع من الدافع للإنجاز، فالأستاذ الدور الكبير لزيادة من الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا، والتقليل من تأثير الضغوط النفسية المدرسية عليهم وهذا بتتويع طرق التدريس، وتتنوع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وتكييف البرامج والمناهج الدراسية لتتوافق مع ميولات واستعدادات وقدرات التلاميذ العقلية والجسدية، مع ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية كالرياضة والرسم والموسيقى والمسرح، واستعمال أسلوب المكافأة في التدريس، لتوفير جو تعليمي يسوده الحب والأمن والحرية في المدرسة والصف وغيرها.

أما المرشد التربوي، فدوره دوراً محورياً حيث يعمل على حث الأستاذ غلى تطبيق ما سبق من الأدوار التي تم ذكرها، صف إلى ذلك حث إدارة المدرسة على ضرورة توفير الجو المدرسي المساعد على الدراسة، اللقاء بالتلاميذ بشكل فردي أو جماعي، ومحاولة تعريفهم بأهمية العلم والمعرفة، وأهمية الإنسان المتعلم في إقامة المجتمع المتحضر، تشجيعهم على بذل الجهد والعطاء لتحقيق النجاح والتفوق، تكوين حلقة وصل بين

المُرشد وأسر التلاميذ للتمكن من تبادل الرأي بين الطرفين للمساعدة في معرفة الأسباب التي تقف حائلا دون تنمية دافع للإنجاز لدى أبنائهم،حث المدرسين على ضرورة اتباع أساليب مع التلاميذ تقوم على أساس رسمهم مستوى عال لطموحهم، الاهتمام بالجانب الصحي والحيوي للتلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز كدراسة أبو مصطفى (2019) توصلت نتائجها عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، ودراسة الزهراني (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية المدركة ودافعية الإنجاز بأبعادها المختلفة، ودراسة حمري وبوقصارة (2015) وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والدافعية الأكاديمية، ودراسة خنيش (2015) حيث أبانت على وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية وكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان، دراسة شراب (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين درجات الضغوط المدرسية وأبعادها المختلفة وبين مستوى التحصيل الدراسي، ودراسة عليوي (2013) حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات كل من الضغوط النفسية بأبعادها و الدافعية للإنجاز، دراسة اللحياني (2012) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدرجات قلق المستقبل ودافعية الإنجاز، ودراسة بخيت (2007) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية ودافعية الإنجاز.

5- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

-العلاقة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة

ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الخامسة الموضحة في جدول رقم (36) وجود علاقة سالبة دالة بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند $(\alpha = 0.01)$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أن نتيجة الدراسة الحالية منطقية، حيث أن التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا يتعرضون لضغوط نفسية مدرسية تؤثر سلباً في توافقهم النفسي. فهؤلاء التلاميذ دائموا السعي لإحداث توافقات مع الضغوطات والمشاكل التي يواجهونها، والمتاعب النفسية المختلفة التي يعانون منها، وإشباع

الحاجات المختلفة، قصد تمكينهم من التمتع بصحة نفسية جيدة، والتوافق مع الحياة بمشاكلها وضغوطاتها وأحزانها وأفراحها، ومن هنا فإن معيار التوافق خفض من التوتر والضغوط النفسية، ولهذا فمن المنطقي جدا النتيجة المتوصل إليها على أنه كلما ارتفعت الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا، انخفض مستوى توافقهم النفسي، والعكس صحيح أي كلما انخفضت الضغوط النفسية المدرسية ارتفع التوافق النفسي لديهم.

وبهذا يظهر جليا الارتباط الكبير بين الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي، فالتلاميذ عليهم أن يتوافقوا مع الضغوط والتي تفرضها البيئة عليهم (أسرية، مدرسية، اجتماعية....) بالسعي والعمل للتغلب على كل المعوقات والصعوبات التي فرضتها تغيرات ظروف الحياة والمواقف المختلفة إزاء كل المستجدات، وكذا الضغوط التي تفرضها هذه البيئة على التلاميذ كلها تستدعي ضرورة التوافق، فإذا خلى التلاميذ من الضغوط النفسية فبضرورة فهو متوافقا نفسيا.

والتوافق النفسي للمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي وبخاصة التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا يعد واحداً من أهم مظاهر توافقه العام، كما يعد من أقوى المؤشرات المرتبطة بشخصية المتعلم النفسية والذي ينعكس على إنجازاته الدراسي وعلاقته مع زملائه وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، وبخاصة أن التلميذ يقضي مدة لا تقل عن ثلاث سنوات في الثانوية، وأن توافق التلميذ مع جو ومناخ الثانوية من حيث شعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الدراسية بالمؤسسة يمكن أن ينعكس على أدائه الأكاديمي وأن يساهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الثانوية على تطويرها لدى تلامذتها. ويرى المنيأوي (1990) أن التوافق عملية مستمرة وذلك لأن حاجات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية متغيرة باستمرار، فالتوافق لا يتم دفعة واحدة بصفة نهائية بل يستمر ما استمرت الحياة (عن عريبات والزيودي، 2008، ص 210).

ويعتقد أن التوافق نسبي، حيث قد يكون ايجابياً لدى الفرد في فترة من حياته، وسلبياً في فترة أخرى، ولتحقيق قدر كافٍ من توافق نفسي لدى التلميذ، فإن على الثانوية أن تهيئ المكان الملائم للتوافق وتؤدي دورها بوصفها مؤسسة تعليمية وتربوية واجتماعية في إعداد النخبة، وتساعد تلامذتها على اكتساب مجموعة من القدرات المعرفية والكفاءات الاجتماعية وكفاءات العمل وقيمه وعاداته.

والثانوية تؤدي دوراً مهماً في تنمية شخصية المتعلم وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، وتساعد على تخطي الصعوبات والمشكلات المختلفة التي تواجهه في حياته الأسرية والمدرسية.

وقد يكون للضغوط النفسية المدرسية التي يتعرض لها التلميذ عامة، والمقبل على امتحان البكالوريا خاصة التأثير الواضح في تدني مستويات التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لديه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي كدراسة بن صالح (2015). التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الضغط النفسي وكل من التوافق النفسي والتوافق المدرسي، ودراسة لبوازدة (2011) حيث أظهرت وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة، ودراسة طاطور (2011) أسفر نتائجها إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى أفراد العينة، ودراسة إبراهيم (2002) والتي خلصت إلى وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين إدراك التلاميذ لضغوط البيئة المدرسية وبين درجات توافقهم النفسي، دراسة أحمد، (2002) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين إدراك التلاميذ لضغوط البيئة المدرسية وبين درجة توافقهم النفسي، ودراسة محروس (2002) والتي كشفت عن وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والتوافق النفسي، ودراسة أبو سريع ومحمد (1993) وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين الضغط النفسي والتوافق النفسي لدى أفراد العينة.

6- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

- الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية السادسة الموضحة في جدول رقم (38) وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.05$)، حيث تتعرض الإناث إلى ضغوط نفسية مدرسية بدرجة أعلى من الذكور. وأن هذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أن الفروق في الضغوط النفسية المدرسية التي تتميز بها الإناث ترجع إلى أن طبيعة تنشئة الفتاة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية تعزز الدور التقليدي للأنثى والمتمثل في التركيز على إعدادها لتصبح أما وربة بيت مستقبلاً، وأنها مطالبة من قبل الوالدين والمجتمع بضبط سلوكها بما يتوافق والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع. والأنثى هي أكثر عرضة لمختلف الضغوط النفسية من الذكر، سواء كانت هذه الضغوط النفسية من قبل الوالدين أو الإخوة أو ضغوط الإنجاز والامتحان والنجاح والتفوق في الدراسة. وفي هذا الصدد يرى عبد العظيم حسين أن الفتيات المراهقات لديهن استعداد أكثر للحساسية الاجتماعية والاستجابة للمواقف المقلقة والمؤلمة في حياتهن بالمقارنة إلى المراهقين الذكور، كما تلعب التنشئة

الاجتماعية دوراً مهماً في إنشاز الفارق وذلك منذ مرحلة الطفولة، حيث يبذل الوالدان جهوداً لتنشئة الذكر وإعدادة لخوض معركة الحياة بحثاً عن العمل وتحقيق الذات، وهو عكس ما تتميز به الأنثى التي تعتمد أسلوب الخضوع والطاعة.

كما أن اللغة الموجهة للأنثى تركّز أساساً على الجانب الوجداني العاطفي، وعلى المجال الاجتماعي والثقافي، حيث أظهر عدد من الدراسات أن للإناث حساسية للتأثر والقبول بسهولة مقارنة بالذكور. ويرى (Harendar,2009) أن سبب تعرض الإناث للضغوط النفسية أكثر من الذكور يعود إلى التغيرات الفيزيولوجية والجسمية المختلفة التي تتميز بها الفتيات مثل الدورة الشهرية والتغيرات الهرمونية، وكذلك مشكلات القلق والتوتر طيلة هذه المدة الزمنية، وإلى خصوصية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية التي تتلقاها الأنثى داخل الأسرة.

وأشار (Bénédicte,2007) إلى أن ميل الآباء إلى تشجيع الذكور على الدفاع عن مصالحهم، وتأكيذ شخصيتهم هو أكثر مما يفعلونه لبناتهم، حيث يحثون أبنائهم الذكور في سن مبكرة على لتحمل المزيد من المخاطر الجسدية والاجتماعية مثل المواجهة والمنافسة أكثر من الإناث، وفي المقابل يتم تشجيع البنات على الانقياد والطاعة، ودعم الخجل بشكل كبير، مما يجعلها أكثر تعرضاً للضغوط النفسية من البنين. وأوضح (Belcher & al,1984) أن معاناة الإناث من ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية، وضغوط الانفعالات والمشاعر تظهر بشكل واضح بالمقارنة إلى الذكور. (in Esparbés , & all,2015)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية، كدراسة النيل وآخرين (2020) التي أسفرت نتائجها عن ووجود فروق دالة إحصائياً في ضغوط البيئة المدرسية والصحة النفسية بين الجنسين لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث هن أكثر عرضة للضغوط المدرسية والصحة النفسية من الذكور، ودراسة أبي إسماعيل وحمودين (2019) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة بلقاسم وشتوان (2016) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الإناث. ودراسة (Esparbes-Pitre & al,2015) التي أظهرت أن الإناث أكثر ضغطاً نفسياً من الذكور في الوضعيات المدرسية باختلاف مستوياتهم، ودراسة الصيرفي (2011) وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ودراسة بن الطاهر (2010) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضغوط الانفعالية والشخصية والصحية بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة بوفاتح(2009) التي كشفت عن وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في كل من الضغط النفسي ومستوى

الطموح الدراسي لصالح الإناث، ودراسة (Dumont & al,2003) أظهرت نتائج الدراسة أن الامتحانات كانت أكثر مصادر الضغوط تهديداً، والإناث أكثر شعوراً بالضغوط عن الذكور.

الى جانب دراسات أخرى خلصت بوجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، كدراسة حمري وبوقصارة (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور من طلبة المدارس التحضيرية ودراسة (Zamirullah & al,2015) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي لصالح الذكور، ودراسة جيوسي (2014) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة النادر هيثم وآخرين (2014) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة غسان ومشاعل (2014) وبيّنت نتائجها وجود فروق دالة في الضغوط النفسية المدركة لصالح الذكور، ودراسة البيرقدار (2011) وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة المجلي وبلان (2011) بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة القدومي وخليل (2011) حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الضغط النفسي بأبعاده بين الجنسين لصالح الذكور، دراسة سيد (2009) وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية بومرداس، ودراسة رزق (2008) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات الإرشادية لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي من خلال سير المشكلات التي يعانون منها وفق عدة مجالات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الضغوط الدراسية لدى الذكور والإناث، ودراسة عريبات والخرابشة (2007) بيّنت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة الدخان والحجار (2006) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات الضغوط بأبعادها الأسرية والمالية والدراسية والشخصية والاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة اللبيبي وآخرين (2006) والتي أظهرت أنه توجد فروق في الضغوط النفسية لدى الذكور والإناث، حيث جاءت الضغوط النفسية لدى الذكور كالتالي: ضغوط دراسية ثم انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم اجتماعية ثم اقتصادية أما الإناث فجاءت انفعالية ثم صحية ثم شخصية ثم دراسية ثم الاجتماعية وأخيراً الأسرية، ودراسة كروم (2005) والتي أسفرت عن وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة إبراهيم (2002) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك الضغوط بين الجنسين، ودراسة أبو سريع ومحمد (1993) وأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الجنسين، ودراسة ياسين (1992) وتوصلت النتائج إلى وجود

فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية وأن الذكور أكثر إحساساً بالضغوط النفسية من الإناث، ودراسة شعيب (1990) وأظهرت النتائج وجود فروق في الضغوط النفسية بين الجنسين. دراسة أبو زيد (1985) التي أظهرت نتائجها فروقا دالة بين الجنسين في مصادر الضغوط.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية خالفت ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة داودي (2017) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الضغوط النفسية، دراسة بوراس وجرادي (2016) وتوصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الضغوط النفسية المدرسية والصحة النفسية، ودراسة براخلية (2016) وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، ودراسة الصمادي انتصار (2015) وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الضغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة (Lin & al, 2013) وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق في الضغوط النفسية بين الجنسين وبين تلاميذ الشعب الدراسية، وأن مصادر الضغوط النفسية كانت مرتبطة بالمشكلات الأكاديمية، ودراسة زهراء (2013) والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة عدي (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين الجنسين، ودراسة لبوازة (2011) وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين، ودراسة طاطور (2011) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين الجنسين، ودراسة بن الطاهر (2010) وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضغوط الأسرية والاقتصادية والأكاديمية والاجتماعية بين الجنسين، ودراسة سعاد غيث وآخرين (2009) أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مصادر الضغط النفسي بين الذكور والإناث. وترجع هؤلاء الباحثون هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية لكلا الجنسين، وبخاصة ما تعلق منها بأسلوب التنشئة الاجتماعية، فهم يعيشون في بيئة أسرية مستقرة ومحبة وداعمة، بحيث تجعلهم أقل تأثراً بالنتائج السلبية للضغوط وبشكل متساوٍ، ودراسة الرفوع والحجايا (2008) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق دالة في مصادر الضغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة الكيكي (2007) وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مستويات الضغوط النفسية بين الجنسين، ودراسة سعيد (2005) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك مصادر الضغوط النفسية المدرسية بين الجنسين، ودراسة محمد (2004) وأظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع الضغوط تبعاً للجنس، دراسة محروس (2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية ودراسة منشار (1999) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في كل من الضغوط الدراسية والعلاقات مع الوالدين، وضغوط الأقران، والعلاقات مع المعلمين، والضغوط المادية بين الذكور والإناث.

7- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

-الفروق في الدّافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية السابعة الموضحة في جدول رقم (40) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدّافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أن عدم وجود فروق في الدّافع للإنجاز بين الجنسين يرجع إلى تغير نظرة المجتمع نحو الفتاة ورغبتها في الإحساس بالمجتمع بها والاعتراف بقدراتها وكفاءتها، ورغبتها في الإحساس بذاتها ككائن له وجود. ويرجع خليفة (2000) سبب عدم وجود فروق في الدّافع للإنجاز بين الجنسين إلى ظروف المجتمع، كل ذلك يشجع الأنثى على دافعية الإنجاز والنّجاح في الدّراسة والتفوّق فيها. كما أن تساوي الفرص بين الذكور والإناث للالتحاق بمقاعد الدّراسة والتعليم والحصول على نفس المعارف الأكاديمية، والخبرات العلمية، والحصول على نفس الشهادات والمؤهلات العلمية، وإمكانية الالتحاق بنفس الوظائف، جعل الجنسان يسيران في نفس خط النمو والنضج النفسي الاجتماعي.

كما أن نظرة الوالدين المميّزة بين الذكر والأنثى تضاعلت وتكاد تزول بالتدرّج. فالأسرة الجزائرية اليوم لا تفرّق بين الأبناء ذكوراً أو إناثاً، وإنما أصبح الوالدان يشجع كل من الذكر والأنثى على التعلم والتحصيل الجيّد والنجاح والتفوّق في الدّراسة على حد سواء. كما أنهما يوفّران كل سبل النجاح والراحة والاطمئنان من التفرغ للدراسة واستغلال ما لدى كل واحد منهما من استعدادات وإمكانات وقدرات معرفية لاستثمارها بشكل كبير. وفي نفس السياق، يرى (Peggy & Martha, 1988) أن المرأة اليوم اقتحمت جميع ميادين العمل التي كانت محتكرة من أخيها الرجل، وأن التنشئة الاجتماعية أصبحت لا تخضع للمعايير الاجتماعية التقليدية السائدة في المجتمع، بل أن الأسر اليوم أصبحت لا تميّز بين الذكر والأنثى في معاملتها لهما. وذكر (Gilmore, 1974) أن الاهتمام بدور المرأة في المجتمع زاد من تساوي دور الجنسين معاً في تطور وترقية المجتمع (عن موسى، 1998، ص 400).

وأوضح رشاد موسى (1998) أن الأنثى اليوم أصبحت تتلقى شأن الذكر نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام بغرس مفاهيم الاستقلالية والاعتماد على النفس، والاهتمام بالتعلم والتحصيل الجيد والإنجاز، كما يرجع إصرار الفتاة على النجاح والتفوق والمثابرة والتحمل إلى ميكانزمات دفاعية لما تلاقىها من المجتمع من المعاناة والغبن إزاء مكانتها الاجتماعية، لذا تحاول أن تتفوق في مجالات الحياة عامة، والمجال الدراسي خاصة. (موسى، 1998، ص202)

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين الجنسين كدراسة جاجان وسردار (2020) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين، ودراسة عمور (2018): والتي أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين، دراسة خابط (2018) وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين، دراسة صباح، (2016) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة، ودراسة صرداوي وعمور (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث، ودراسة كمور ميماس ذاكر (2013) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين الجنسين، ودراسة قدوري (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، دراسة صرداوي (2011) والتي بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين الجنسين. ودراسة صرداوي (2009) و التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين، ودراسة أبو حجلة (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز تعزى إلى متغير الجنس، دراسة مرعي مجممي (2006) توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز بين الطلاب في التخصص العلمي، والطلاب في التخصص الأدبي، دراسة الهواش (2004) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز. ودراسة (Willke, 2004) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، ودراسة خليفة (2000) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين، ودراسة (Otero & al, 1992) التي بيّنت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز، دراسة الرندي (1996) وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، دراسة المطوع (1996) وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، دراسة جودة (1994) وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدافع للإنجاز. ودراسة دويدار

(1991) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، ودراسة عبد الخالق والنيال (1991) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث، ودراسة عبد الخالق (1991)، ودراسة السيد الطواب (1990)، ودراسة رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية (1988) حيث بينتا عدم وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الجنسين. دراسة تركي (1988) التي توصلت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية خالفت ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة حمري (2017) التي توصلت إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، دراسة حمري وبوقسارة (2015) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور دراسة القلهاتي (2014) التي كشفت عن وجود فروق في متوسطات طلبة الصف العاشر في مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ودراسة العنزي والسنباري (2013) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، دراسة يونس (2013) حيث توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ودراسة حمري (2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، ودراسة عبد الدايم ونصار (2012) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائية في مستويات دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة (Shekhar & Devi, 2012) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ودراسة الباوي (2011) وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستويات الدافع للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة العلوان وعطيات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث، دراسة السنباطي وعلي والعقباوي (2010) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية العامة في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، دراسة العرفاوي (2009) وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الثانية من الشعب العلمية والأدبية لصالح الإناث، دراسة سيد (2009) وأسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين الجنسين لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا لصالح الذكور، دراسة بوقسارة (2008) والتي أظهرت وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر لصالح الإناث. ودراسة (Adedeji Tella, 2007) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في دافعية الإنجاز بين الجنسين لدى تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الإناث، دراسة الفحل (1999) ومن نتائجها وجود فروق بين الجنسين بين متوسطات مجموعة الطلبة المتفوقين والطالبات

المتفوقات في الدافعية للإنجاز، ودراسة الهلسا (1996) والتي أكدت أن هناك عدداً من الدراسات شملت بيانات عربية وأجنبية أكدت تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز، دراسة العتيبي (1996) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة العمران (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث، ودراسة (Lee, 1992) التي كشفت أن الإناث أقل دافعية للإنجاز من الذكور لاعتقادهم في تأثير العوامل الخارجية على نجاحهم، وضعف معتقداتهم عن القدرة والميل لتجنب مواقف المنافسة وعدم الطموح، أو لأنهن لا يتوقعن تدعيماً إيجابياً في حالة نجاحهن، ودراسة عبد الفتاح (1991) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور، ودراسة الشناوي (1989) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز، ودراسة أحمد عبد الخالق (1991) التي أظهرت وجود فروق دالة بين الجنسين من أفراد العينة ولصالح الذكور، ودراسة رشاد عبد العزيز موسى (1990) وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ودراسة حسن علي حسن (1989) وتوصلت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية والحاجة إلى المعرفة، وأرجع الباحث ذلك إلى أن الأنثى أقل ثقة في قدرتها لشعورها بأنها أقل من الذكر لأنها أقل سيطرة على مستقبلها، دراسة الطيريري (1988) التي أسفرت عن وجود فروق دالة في الدافع للإنجاز بين الجنسين. ودراسة فاروق عبد الفتاح (1986) بيّنت نتائجها وجود فروق دالة في مستويات الدافع للإنجاز لصالح الذكور، دراسة المري (1984) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافع للإنجاز بين الجنسين لصالح الإناث، حيث كان متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب، ودراسة (Lee & al., 1983) التي أظهرت أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وتوقعاً للنجاح من الإناث، ودراسة (Castanel, 1983) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الطلاب تعود إلى الجنس، ودراسة (Ember, 1981) التي أظهرت انخفاض الدافع للإنجاز لدى الإناث بالمقارنة إلى الذكور والسبب في ذلك هو معاشة الإناث الصراع في الأدوار، حيث يؤدي التوتر العالي إلى انخفاض القدرة على الإنجاز، ومستوى الطموح، والمثابرة والحماس وتحقيق الذات، ويرجع ارتفاع درجة التوتر عند الإناث إلى الإحساس بالهامشية والضغوط الاجتماعية، ودراسة عمارة (1981) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة (Blumen & al., 1980) التي كشفت أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز من الإناث، ودراسة (Nicholis, 1980) التي بيّنت أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز، وذلك يعود إلى مفهوم الذات المرتفع لدى الذكور بالمقارنة إلى الإناث، ودراسة (Chandler & al., 1979) التي توصلت إلى

وجود فروق دالة بين الجنسين في بعض مظاهر الدافع للإنجاز العشرة التي ذكرها (Hermans,1970)، ودراسة (Bar-Tal & Frieze,1977) التي بينت أن الإناث تتوقع درجات منخفضة في الدافع للإنجاز عن الذكور، ودراسة (King & Newcomb,1977) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر دافعية للإنجاز وتقويماً لنجاحهم من الإناث، ودراسة (Hoffman,1974) التي أشارت إلى أن الدافع للإنجاز والنجاح في المهام يقترن أداؤهما عادة بجنس الذكر، والدافع للإنجاز ينخفض عند الإناث في صورة توقعات منخفضة لاحتمالات النجاح، والذكور يركزون على العائد الايجابي للنجاح، في حين تركز الإناث على العائد السلبي منه وهو الفشل، وهذا ما يؤدي إلى خفض توقعات النجاح لديهن، ودراسة (Mc coby & Jacklin,1974) التي وجدت أن المراهقين الذكور أكثر دافعية للإنجاز من المراهقات في الحساب والقدرات البصرية المكانية، ودراسة (Deaux & Taynor,1973) التي كشفت أن الذكور أكثر قدرة في الدافع للإنجاز من الإناث، ودراسة (Horner,1972) التي أظهرت أن الإناث أكثر خشية من النجاح عن الذكور حيث وجدت أن الخوف من النجاح عند الإناث يكف عن أدائهن التنافسي، ودراسة (Crandall,1969) التي توصلت إلى أن الإناث يتوقعن درجات منخفضة عن الذكور. فالذكور هم أكثر تقويماً لنجاحهم عن الإناث، ودراسة (Mehrabian,1968) التي بينت أن دافع الإنجاز يختلف لدى الذكور عنه عند الإناث في معايير معينة مثل الاستقلال والاكتفاء الذاتي.

8- تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثامنة:

-الفروق في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة

الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثامنة الموضحة في جدول رقم (40) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ويرى الطالب أن عدم وجود فروق في التوافق النفسي بين الجنسين يرجع إلى التقارب الموجود بين الذكور والإناث في مستوى توافقه النفسي، ومن حيث أنهما يعيشان في ظروف مدرسية واحدة أو في ظروف ثقافية واجتماعية وأسرية متشابهة مما يجعلهم متقاربين في توافقه النفسي.

والفتاة الجزائرية اليوم أصبحت تقبل على التعليم مما أكسبها وضعاً مميزاً في المجتمع. وأصبح الذكور والإناث يتعاونون فيما بينهم بالمراجعة الجماعية في المؤسسة التعليمية، أو خلال العطل المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين الجنسين كدراسة الفريحات (2016) وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي بين الجنسين لدى عينة الطلبة المتفوقين في محافظة عجلون بالأردن، دراسة عطرون (2015) التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع لصالح الطلاب الذكور. ودراسة الخواجه (2014) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان بين الذكور والإناث، ودراسة بن ستي (2013) وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي بين الجنسين، ودراسة طاطور (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في التوافق المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية ، ودراسة لبوازدة (2011) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي الاجتماعي بين الجنسين، ودراسة بلحاج (2011) وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور والإناث، ودراسة ابراهيم (2002) وتوصلت إلى عدم وجود فروق التوافق النفسي بين الذكور والإناث، ودراسة محروس (2002) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة في مستوى التوافق النفسي بين الذكور والإناث.

إلا أن نتيجة الدراسة الحالية خالفت ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة بن صالح (2015) وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق المدرسي بين الذكور والإناث، ودراسة أحمد راشد (2011) وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

- الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضية الأولى التي أسفرت نتيجتها عن وجود ضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة. بينما سارت نتيجة الفرضية الثانية في اتجاه ما توقعناه، حيث تميّز أفراد عينة الدراسة بدافع إنجاز مرتفع. وسارت نتيجة الفرضية الثالثة في اتجاه مخالف مما توقعناه، حيث تميّز أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة للتوافق النفسي. وسارت نتيجة الفرضية الرابعة في اتجاه ما توقعناه، حيث أسفرت النتيجة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدّافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

كما سارت نتيجة الفرضية الخامسة في اتجاه ما توقعناه، حيث أسفرت النتيجة عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. وسارت نتيجة الفرضية السادسة في اتجاه ما توقعناه، حيث أسفرت النتيجة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا لصالح الإناث اللواتي يتعرضن إلى ضغوط نفسية مدرسية بدرجة أعلى من الذكور.

وسارت نتيجة الفرضية السابعة في اتجاه مخالف مما توقعناه، حيث أسفرت النتيجة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. كما سارت نتيجة الفرضية الثامنة في اتجاه مخالف مما توقعناه، حيث كشفت النتيجة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1- وجود ضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

2- وجود دافع إنجاز بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

3- وجود توافق نفسي بدرجة متوسطة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

4- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

5- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

6- وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا لصالح الإناث.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

8- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي من البداية إذ تمثلت الفكرة الأولى في اهتمام الباحثين ببعض العوامل الموجهة لسلوك المتعلم الدراسي، والتي هي ذات علاقة بالتحصيل الدراسي وهي الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي.

أما الفكرة الثانية فتمثلت في الاختلاف الذي ظهر بين الباحثين في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول الضغوط النفسية المدرسية في علاقتها بدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا والنتائج التي تم التوصل إليها.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول مستويات الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي أولاً، وعلاقة الضغوط النفسية المدرسية بالدافع للإنجاز والتوافق النفسي ثانياً، والفروق في المتغيرات السابقة بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا ثالثاً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والفعلية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح في التحصيل الدراسي والتي تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث نجاحه أو فشله في المجال الأكاديمي، ومن حيث تفكيره في مستقبله الدراسي وتحقيق طموحه المتمثل في الحصول على شهادة البكالوريا وذلك تمهيداً للحياة الجامعية أولاً، والحياة المهنية ثانياً.

فالضغوط النفسية المدرسية التي تواجه التلميذ المقبل على امتحان البكالوريا طوال السنة الدراسية سواء كانت هذه الضغوط مرتبطة بالبيئة الأسرية أو البيئة المدرسية قد تعيقه في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.

إن تعرض المتعلم لدرجات مرتفعة من الضغوط النفسية المدرسية من خلال بذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة العوائق والصعوبات داخل المدرسة وخارجها وكذا الإصرار على النجاح والتفوق وتحقيق مشروعه الدراسي، قد يعكس بشكل كبير على الدافع للإنجاز والتوافق النفسي لديه.

كما أن تمتع التلميذ بمستوى عالٍ من الدافع للإنجاز من خلال بذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة الصعوبات داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، والإصرار

على النجاح والتفوق، سوف تسهم بشكل كبير في بلوغ غايته المنشودة وهي حصوله على شهادة البكالوريا والتحاقه بالجامعة.

كما أن تمتع التلميذ بتوافقٍ نفسيٍّ جيّدٍ يجعله يقبل امتحان البكالوريا بكل عزيمة وتفاؤل لتحقيق الأهداف المستقبلية ويخفف عنه الضغوط النفسية التي قد تعترضه في مساره الدراسي طيلة السنة الدراسية. والثانوية كمؤسسة تعليمية ملزمة بتوجيه اهتمامها إلى مساعدة ومساندة المتعلم في كيفية مواجهته الضغوط النفسية المدرسية قصد رفع وتنمية دافعيته للإنجاز وتحقيق توافقٍ نفسيٍّ ملائمٍ مما يجعل من مقومات هذه المؤسسة التربوية تحقيق التوازن الاجتماعي بين المتعلمين ومجتمعهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الطالب استبيانين لقياس الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي، كما اعتمد على مقياس الدافع للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة (2005). وقد تم تطبيق هذه الأدوات على عينة عشوائية مكوّنة من (654) فرداً بواقع (425) من الذكور و(229) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة المقبلين على امتحان البكالوريا المتواجدين بالثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية سطيف.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود ضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة، وجود دافع إنجاز بدرجة مرتفعة، وجود توافق نفسي بدرجة متوسطة، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز، وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي، وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا لصالح الإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

- التشجيع على اجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى عينات أخرى.

- تفعيل دور المؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وخاصة المدرسة، في التعرف على الضغوط المدرسية التي يعاني منها التلاميذ واستراتيجيات معالجتها.

- إنشاء مناخٍ تعليميٍّ ملائمٍ يجعل التلاميذ يشعرون بالطمأنينة والأمان في المؤسسة التعليمية.

- وضع برامج وقائية ضد كل ما يسبب الانزعاج والتوتر وحتى العنف المدرسي، وهذا بتكثيف الدورات التدريبية للأساتذة والتركيز على تقنيات إدارة القسم الدراسي، وتقنيات التواصل مع التلاميذ، وتعريفهم على كيفية إدارة الضغوط النفسية لديهم.
- تفعيل دور المرشد النفسي والتربوي في التخفيف من حدة الضغوط النفسية التي يعاني منها بعض التلاميذ، وذلك من خلال تكثيف المقابلات الفردية، والدورات التحسيسية لدى المقبلين على امتحان البكالوريا.
- تفعيل النشاط الاجتماعي بالمدرسة من خلال تفعيل دور النوادي المدرسية وتشجيع الانخراط فيها، والانضمام إلى الرحلات التي تنظمها المؤسسة، والأنشطة اللاصفية المختلفة، وإشراك التلاميذ في الندوات التي تقيمها الثانوية.
- التركيز على أهمية التواصل بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس أولياء التلاميذ.
- الحرص على تقديم التنشئة الاجتماعية الخاصة بكل جنس على حد، بدعم الذكورة لدى الذكور، والأنوثة لدى الإناث.
- بناء مناهج تعليمية انطلاقاً من رغبات وميول التلاميذ.
- دعم الجانب الروحي من طرف المدرسة والأسرة، بالتضرع إلى الله بأداء الصلوات وقراءة القرآن.
- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالاتي:
- دراسة تبحث العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ودافع الإنجاز والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى أو السنة الثانية ثانوي.
- دراسة تبحث العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية ودافع الإنجاز والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة.
- دراسة تبحث عن الفروق بين الضغوط النفسية المدرسية ودافع الإنجاز والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى أو السنة الثانية ثانوي أو طلاب الجامعة وفقاً لمتغيرات الجنس والشعب العلمية.

المراجع

المراجع

المراجع العربية

- 1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد(2014). الشخصية الإنسانية وإضطرابات النفس. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 2- ابن منظور(2007). لسان العرب. دار المعارف.
- 3- أبو اسماعيل، عبد الحميد و حمودين ، إلياس(2019). الضغط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني عند تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع: جامعة جيل* ، 2 (01) ، 67-88.
- 4- أبو حجلة، أمل أحمد شريف. (2007). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع إلى الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى الطلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- 5- أبوأسعد، أحمد عبد اللطيف(2015). الصحة النفسية منظور جديد. دار المسيرة للنشر.
- 6- أبو مصطفي، نظمي عودة(2019). أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي وجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى. *المجلة العلمية لكلية التربية. جامعة مصراتة: ليبيا*، 1(13)، 116-150.
- 7- أحمد راشد ، محمد يوسف(2011). التوافق الدراسي و الشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة الحرين. *مجلة جامعة دمشق*. (27)، 701-740.
- 8- أحمد محمد، رونق التاج(2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان.
- 9- أحمد، مدحت إبراهيم سمير(2002). الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية وعلاقتها بتوافقهم النفسي. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة عين الشمس.
- 10- أسعد، مصطفى(دس). المراهقون المزعجون دليلك نحو المهارات التربوية الهامة للتعامل مع المراهقة. سلسلة مهارات احتواء المراهقين: الابداع الفكري.
- 11- الأغا، عاطف عثمان (1989). العلاقة بين المناخ السائد كلية التربية وبين التوافق الدراسي للطلاب. فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
- 12- أنيس، إبراهيم و منتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية و أحمد محمد خلف الله (2004). المعجم الوسيط. ط4 مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.

- 13- ايبو، نائف علي(2019).الضغوط النفسية. دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية: مصر. استرجع من موقع: نور للكتب.
- 14- باشا، صلاح عبد السميع(2013).العلاقة التفاعلية بين مستوى الثقة بالنفس ومستوى الإنجاز وأثرهما على التحصيل الدراسي في ضوء الجنس والتخصص لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة. *مجلة البحوث التربوية النوعية*. جامعة المنصورة.(30)، 668-633.
- 15- الباوي، على هاشم(2011). قياس دافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*.1، 186-151.
- 16- براخلية عبد الغني (2016) . أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي . *مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية*.2(1)، 127-111.
- 17- بكار، عبد الكريم(2010). مشكلات الأطفال تشخيص وعلاج لأهم عشر مشكلات. مصر: دار السلام.
- 18- بلحاج فروجة(2011). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة مولود معمري تيزي وزو.
- 19- بلقاسم ، محمد و شتوان حاج(2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 3(1)، 136-112
- 20- بن اسماعيلي ، محمد(2007). معوقات التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين. ط 2 . الجزائر : منشورات ثالة.
- 21- بن الطاهر، التيجاني(2010).مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعين وعلاقتها بقلق المستقبل. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*(1)، 285-262.
- 22- بن تريدي، بدر الدين(2010). قاموس التربية الحديث عربي-انجليزي-فرنسي. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- 23- بن زاهي، منصور(2007).الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات. الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة. علم النفس العمل.جامعة قسنطينة.
- 24- بن زروال. فتيحة(2008).أنماط الشخصية وعلاقتها بلإجهاد(المستوى، الأعراض، المصادر، واستراتيجيات المواجهة). الجزائر: أطروحة دكتوراه علوم. جامعة قسنطينة.
- 25- بن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس(1979). معجم مقاييس اللغة .بيروت:لبنان.دار الفكر.ج(6).

- 26- بن صالح، هداية (2015). الغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس. *مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، الوادي*: جامعة الشهيد حمة لخضر، (11)، 86-97.
- 27- بن فروج، هشام (2016). دراسة بعض الخصائص السيكومترية لاختبار دافعية الإنجاز في ضوء متغيرات المستوى الدراسي والجنس. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. القياس النفسي. جامعة ورقلة.
- 28- بني يونس، محمد محمود (2007). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان: دار المسيرة.
- 29- بهادر، سعدية محمد (1984). دليل الأباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين. ط2. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .
- 30- بوراس، حورية و جرادي، حفصة (2016). الضغوط النفسية المدرسية و علاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ البكالوريا بمدينة الأغواط، *مجلة دراسات*. جامعة عمار تليجي الأغواط. (42)، 90-103.
- 31- بوفاتح، محمد (2009). *الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. الجزائر: جامعة ورقلة .
- 32- بوقصارة، منصور (2008). *الدافع للإنجاز مركز الضبط تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية*. الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران.
- 33- بومجان، نادية (2016). *بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغط النفسي لدى الأستاذة الجامعية المتزوجة*. الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة. علم النفس. جامعة حمة لخضر - الوادي.
- 34- البيرقدار، تنهيد عادل فاضل (2011). *الضغط النفسي وعلاقته بالصلاية النفسية لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*. 11 (1)، 131-161.
- 35- تشوافت، كريمة (2001). *الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي*. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر.
- 36- التلوي، جميلة جميل محمود (2015). *دراسة مقارنة للتوافق النفسي لدى أبناء النساء المعنفات وغير المعنفات في شمال غزة في ضوء بعض المتغيرات*. فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر.
- 37- توام، مريم جمال محمد (2019). *أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات أطفال اضطراب التوحد*. فلسطين: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس المفتوحة.
- 38- التومي، نورالدين أحمد محمد (2011). *النشاط الرياضي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية لدى طلاب مرحلة التعليم المتوسط بشعبية الزاوية*، رسالة ماجستير، ليبيا : كلية علوم التربية.

- 39- جاجان، جمعة محمد وسردار، محمد شرف(2020). أثر برنامج تعليمي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة دھوك. *مجلة جامعة دھوك*. 2(23)، 269-291.
- 40- جاري ريفاندينوس(2015). *القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية*، (ترجمة نخبة)، (المجلد الأول). القاهرة : المركز القومي للترجمة.
- 41- جباري، عمر ياسين (2017). التوافق النفسي و الدراسي للمراهقين من طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية لإقليم كوردستان العراق. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*. 1(12)
- 42- جبر سعيد، سعاد(2015). *الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي*. الأردن. أريد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- 43- جناد، عبد الوهاب(2014). *الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح*. الجزائر: أطروحة دكتوراه. علم المدرسي. جامعة وهران.
- 44- جوادي، يوسف(2006). *مصادر ومستويات الضغط لدى الأستاذ الجامعي*. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة. علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية. جامعة قسنطينة.
- 45- جيوسي، مجدي (2014). *الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 34(1)، 69-94.
- 46- حجازي، مصطفى(2004). *الصحة النفسية - منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة*. ط2. الدار البيضاء. المغرب: المركز الثقافي العربي.
- 47- الحداد ، عماد(2003). *كيف تتغلب على الضغوط النفسية في العمل*. القاهرة. مصر: دار الفاروق.
- 48- حداد، نسيم(2001). *علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا*. الجزائر: رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر.
- 49- الحربي، خلف الغازي(2013). *أساليب الرعاية الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة من الجنسين . دراسات تربوية ونفسية(مجلة كلية التربية الزقازيق)*. (80)، 85-112.
- 50- حسانين، أحمد (2000). *قلق المستقبل وقلق الامتحان في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.
- 51- حسن، أنعام هادي(2013). *الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- 52- الحمد، نايف فدعوس(2013).الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية إربد الجامعية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*.3(14)، 129-154.
- 53- حمري، صارة. (2012) *علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة وهران.
- 54- حمري، صارة، بوقصارة منصور(2015).علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهـران، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (20)، 143-156.
- 55- حمري، صارة(2017).*الضغط النفسي وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة المدارس التحضيرية*.الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران.
- 56- حوטר، صلاح وآخرون(1998). *مبادئ علم النفس العام*. جدة: دار المجمع العلمي.
- 57- حولي، فاطمة(2012).*التوافق النفسي للوالدين وانعكاسه على تكيف الأبناء في المدرسة*. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة وهران.
- 58- خابط، ليلية (2018).*فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*.الجزائر:أطروحة دكتوراه غير منشورة.علوم التربية.جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- 59- الختاتنة، سامي محسن(2012).*مقدمة في الصحة النفسية*.عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 60- خطارة، رشيد(2011).*الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي*.الجزائر:رسالة ماجستير.جامعة قاصدي مرباح.
- 61- خليفة ، عبد اللطيف محمد(2000). *الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.
- 62- خليفة ، عبد اللطيف محمد(2006).*مقياس الدافعية للإنجاز*. القاهرة: دار غريب.
- 63- خنيش، ليلي(2015). *الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان*. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر. (12). 100-113.
- 64- الخواجة، عبد الفتاح محمد سعيد(2014).*الإدمان على الأنترنت وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس*. *مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية*. 2(8)، 79-102.
- 65- الداهري، صالح حسن(2008).*أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية*.عمان:دار الصفاء.
- 66- داودي، خيرة (2017).*الضغوطات النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و علاقتها بالصلاية النفسية*. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*.2(7)، 82-108.
- 67- دخان، نبيل كامل والحجار، بشير إبراهيم(2006).*الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلاية النفسية لديهم*.*مجلة الجامعة الإسلامية*.4(2)، 369-398.
- 68- الدردير، عبد المنعم احمد(2004).*الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي* . القاهرة:عالم الكتب.

- 69- دُسُوقي، كمال(1985).علم النفس ودراسة التَّوافق. ط3.نسخة مصورة. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.
- 70- دودو، صونيا(2017).الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتَّوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى فريق شبه الطبي. الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة.علم النفس المرضي .جامعة ورقلة.
- 71- راجح، أحمد عزت(1968).أصول علم النفس. ط7. القاهرة: دار الكتاب العربي.
- 72- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(1986). مختار الصحاح. مكتبة لبنان. بيروت: لبنان.
- 73- راشد، راشد مرزوق(2005).علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة.القاهرة:عالم الكتب.
- 74- راغب،إبراهيم رشا(1998).الضُّغوط النَّفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية.مصر: رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة عين الشمس.
- 75- ربيع، هادي مشعان و الغول، إسماعيل محمد(2015).المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة.عمان:دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- 76- رزق، آمينة(2008). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية وحاجاته الإرشادية. مجلة جامعة دمشق. 24(2).
- 77- الرشيدى، هارون توفيق(1999).الضُّغوط النَّفسية - طبيعتها - نظرياتها - برنامج لمساعدة الذات في علاجها.القاهرة . مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
- 78- الرفوع، محمد أحمد(2015).الدَّافعية نماذج وتطبيقات.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 79- الزغبى، أحمد محمد(2002) الأمراض النَّفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الطفل . عمان الأردن: دار الزهران.
- 80- الزغلول ، عماد عبد الرحيم(2012).مبادئ علم النفس التربوي.الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.
- 81- زكي، عنايات يوسف(1985).الضُّغوط النَّفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية.القاهرة: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- 82- زهران، حامد عبد السلام(2005). الصحة النَّفسية والعلاج النفسي.القاهرة:عالم الكتب.
- 83- زهران، عبد الرحمان سعد والمذكوري، سميرة(2016).سيكولوجية البيئة الأسرية والحياة. الكويت:مكتبة الفلاح.
- 84- سالم ، زينب(2006) .في بيتنا مراهق متطرف دينيا . القاهرة:مركز الكتاب للنشر.
- 85- سفيان، نبيل(2004).المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي. القاهرة مصر: إيتراك للنشر والتوزيع.

- 86- سلامة، عبد العظيم حسين(2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر.
- 87- سلامة، محمد محمد عودة(2001). صورة السلطة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى العاملين بالدولة. رسالة ماجستير منشورة . جامعة عين الشمس
- 88- السلمي، طارق عبد العالي(2020). الاحباط ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الكلية الجامعية بالجموم . كلية التربية: جامعة أم القرى. *المجلة التربوية* . (69). 611-588
- 89- السميزان ، ثامر حسين علي ، المساعيد ، عبد الكريم عبدالله(2014). سيكولوجية الضغوط النفسية. عمان . الأردن: دار الحامد.
- 90- السنباطي، السيد مصطفى و علي عمر إسماعيل و العقباوي أحلام عبد السميع(2010) دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)* (68)، 337-389.
- 91- سيد، نوال(2009). الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.
- 92- سيد، نوال (2014). أثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في امتحانات البكالوريا. أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة . الجزائر: جامعة الجزائر.
- 93- شاذلي، عبد الحميد محمد(2001). التوافق النفسي للمسنين. اسكندرية: المكتبة الجامعية.
- 94- شارف خوجة، مليكة(2018). مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين. الجزائر: أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أبو القاسم سعد الله.
- 95- شحاتة ، حسن و النجار ، زينب(2003) . معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.
- 96- شراب، عبد الله عادل(2015). مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي الدولي الثاني: " التعليم في فلسطين تحديات العصر وآفاق المستقبل".
- 97- الشرييني، زكريا وصادق، يسرية(2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
- 98- الشراوي، أنور محمد(2000). الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- 99- شرقي ، حورية(2017).النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة : الجزائر : جامعة وهران (2)
- 100- شعيب ، علي محمود(1990). دراسة لبعض مظاهر مصادر الضغط النفسي لدى طلاب الثانوية العامة، بحوث المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئة ورعاية، القاهرة، 412-426.
- 101- شقورة، عبد الرحيم شعبان(2002).الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي.فلسطين: رسالة ماجستير.علم النفس التربوي. الجامعة الإسلامية.غزة.
- 102- الشوريجي، نبيلة عباس(2003).المشكلات النفسية للأطفال أسبابها -علاجها.القاهرة :دار النهضة العربية.
- 103- شويل، يزيد(2016). قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية للإنجاز. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*. 4(3). 87-106.
- 104- الصافي، عبد الله بن طه(2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. 2(12).
- 105- صباح، جعفر(2016).أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر. رسالة دكتوراه غير منشورة، علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر: بسكرة (الجزائر)
- 106- سرداوي، نزييم(2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. *مجلة مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*. (06)، 300-345.
- 107- سرداوي، نزييم(2009).المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي:دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.الجزائر: رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.
- 108- سرداوي، نزييم وعمور،رييحة(2017)الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 4(1)، 174-193.
- 109- الصغير، فالح بن محمد(د.س). *الضغوط النفسية*.
- 110- صمادي، أحمد عبد المجيد و البقاوي، عقل محمد(2016)، التوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. *دراسات نفسية وتربوية*: جامعة قاصدي مرباح الجزائر. (17)، 55-66.
- 111- الصمادي، انتصار (2015).مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية واستراتيجيات التعامل معها . *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 3(42)، 831-845.

112-الصيرفي، إنعام قاسم خفيف(2011). الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية للعلوم الصرفة*. 5 (01)، 155-184.

113-الضريبي عبد الله(2010).أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*. 26(4)، 669-719

114-طاطور، ياسمين عاطف(2011). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتكيف المدرسي لدى طلبة الثانوية في مدينة الناصرة.رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي. الأردن: جامعة عمان العربية..استرجع من موقع: دار المنظومة.

115-الطريري ، عبد الرحمان سليمان (1988). العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية. قطر (جامعة قطر): *حولية كلية التربية السنة السادسة* . (6). 551-569

116-الطريري، عبد الرحمان بن سليمان(1994).الضغط النفسي مفهومه تشخيصه طرق علاجه ومقاومته.

117-الطملاوي، منال محمد محروس(2011). فاعلية برنامج إرشادي من منظور العمل مع الجماعات في تخفيف الضغوط المدرسية، جامعة حلوان ، كلية الخدمة الاجتماعية المؤتمر العلمي الدولي الرابع

118-الطواب، سيد محمود(1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحد.جامعة الإمارات المتحدة: *مجلة كلية التربية*. 5(5)، 19-51.

119-طوبال، فطيمة(2017). فعالية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض أعراض الضغط النفسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالثانوية.جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

120-العاسمي ، رياض. (2011).فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين. دمشق: *مجلة جامعة دمشق* . 27(1+2)، 219-281.

121-عبد الخالق، أحمد محمد(2000).أسس علم النفس.الإسكندرية.مصر:دار المعرفة الجامعية.

122-عبد الخالق، أحمد محمد(2016).الضغوط والأمراض مدخل في علم النفس الصحة . مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

123-عبد الدايم، خالد محمد ونصار، عبد السلام محمد(2012). استخدام بيانات التعلم الالكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*(3)، 171-216.

124-عبد السلام ، سيد فاروق ، و العزازي ، منير سمرة السيد ، وصديق ، محمد السيد(2013).مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصريين ووافدين. *مجلة العلوم التربوية* . (3).

- 125- عبد الغفار ، عبد السلام(2007). **مقدمة في الصحة النفسية**. القاهرة، دار النهضة العربية.
- 126- عبد الفتاح، فاروق(1986). **كراسة تعليمات اختبار الدافع إلى الإنجاز للأطفال والراشدين**.
- 127- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد ، عوض ، عباس محمود. (1999). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. الإسكندرية مصر، دار المعرفة.
- 128- عبيد ، ماجدة بهاء الدين السيد(2008). **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية** . عمان.الأردن، دار الصفاء.
- 129- عبيدي سميرة(2011). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري تيزي وزو .
- 130- عثمان ، فاروق السيد(2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة . مصر، دار الفكر العربي.
- 131- العرفاوي ذهبية(2009) . **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر .
- 132- عريبات، أحمد عبد الحليم والخرابشة عمر محمد (2007). **الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و إستراتيجية التعامل معها . مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 5(5)، 48-68 .
- 133- عريبات، أحمد عبد الحليم. (يوليو 2005) **فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. 2(17)، 245-290.
- 134- عريبات، أحمد والزيودي، محمد(2008) **فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع وأثره في تكيف أطفالهم. مجلة جامعة دمشق**. 24(1)، 201-236.
- 135- العسبول، فاضل عباس خليفة و فتيل، موسى(2019). **مستوى التوافق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الأهلية في مملكة البحرين. مجلة الأدب والعلوم الإنسانية**. 3(1)، 340-367 .
- 136- عطرون، قسم الله طالب(2015). **علاقة دافعية الإنجاز الدراسي في التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة الدلتا. السودان: رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الآداب. جامعة النيلين.
- 137- عطية، محمد(2010) **(ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها**. مصر: مكتبة الأنجلو.
- 138- العلوان، أحمد الفلاح و العطيات، خالد عبد الرحمان(2010). **العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية**. 2(8).
- 139- عمر ، أحمد مختار (2008). **معجم اللغة العربية المعاصرة**. عالم الكتب. القاهرة: مصر

- 140- العمران، جهان عيسى أبو راشد. (2006). أساليب التوافق النفسي إزاء المواقف الضاغطة لدى المراهقين والمرهقات في المجتمع البحريني. *مجلة العلوم التربوية*. (9) . 126-87
- 141- العمرى ، أحمد عبد الرحيم أحمد (2001). *الصفحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). القاهرة: جامعة عين الشمس. كلية الآداب.
- 142- العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن (2012). *الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث. المملكة العربية السعودية*: رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس. جامعة أم القرى.
- 143- عمور، ربيعة (2018). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. الجزائر*: أطروحة دكتوراه غير منشورة. علوم التربية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو.
- 144- العنزي، عبد الله والسنباري، نور الدين (2013). *الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية*. 4 (21)، 385-410.
- 145- عويضة، كامل محمد محمد (1996). *علم النفس الشخصية. سلسلة علم النفس*. بيروت. لبنان: دار الكتب العلمية.
- 146- الغامدي ، عزم الله بن عبد الرزاق (2016). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من الطلاب السعوديين. مجلة كلية التربية*
- 147- غانم ، محمد حسن (2009) . *كيف تهزم الضغوط النفسية السلسلة الطبية*. القاهرة ، مصر، دار أخبار اليوم.
- 148- غباري ، ثائر أحمد و أبو شعيرة، خالد محمد (2015). *سيكولوجية الشخصية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- 149- غرغوط عاتكة (2016). *الثقة بالنفس وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، الجزائر*: جامعة حمة لخضر (15)، 84-91 .
- 150- الغرير، احمد نايل وأبو اسعد، احمد عبد اللطيف (2009) . *التعامل مع الضغوط النفسية*. عمان. الأردن، دار الشروق.
- 151- غسان، صالح ومشاعل، فاتن (2014). *الضغوط المدركة والقلق لدى عينة من طلبة التأهيل التربوي في كلية التربية بجامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. 4 (36)، 255-277.
- 152- غيث، سعاد منصور وبنات، سهيلة محمود وطقش، حنان محمود . (2009). *مصادر الضغط النفسي لدى المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامب معها. مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 1 (10)، 246-268.

- 153- الفراهيدي، خليل بن أحمد (2007). كتاب العين. دار الهلال.
- 154- فرجاني، ياسمين مختار أبوبكر حسن (2021). دلالات الصدق لمقياس التوافق النفسي لطلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. 36(1)، 85-104.
- 155- الفريجات، عمار عبد الله محمود. (2016). التوافق النفسي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من الطلبة المتفوقين. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*. الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر، (61)، 25-42.
- 156- فهمي، مصطفى (1978). *التكيف النفسي*. مصر، دار مصر للطباعة.
- 157- فهمي، مصطفى (1990). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*. القاهرة، مكتبة ومطبعة الخانجي. ط3.
- 158- فهمي، كلير (2007). *الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 159- الفيروز آبادي، مجد الدين (2008). *القاموس المحيط*. القاهرة. دار الحديث.
- 160- القحطاني، عبد الهادي بن محمد بن عبد الله (2013). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفائل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية*. رسالة الماجستير. جامعة البحرين.
- 161- قدور، خليفة وعمروني، حورية تارزولت (2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* (18). 221-229.
- 162- قدوري خليفة. (2012). *الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي. الجزائر: جامعة تيزي وزو.
- 163- القدومي، خولة و خليل، ياسر (2011). إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية*. 1 (19)، 647-678.
- 164- القريطي، عبد المطلب أمين (2003). *في الصحة النفسية*. الأردن، دار الفكر العربي.
- 165- قطامي، يوسف محمود (2011). *نظرية التنافر المعرفي والعجز والتغير المعرفي*. عمان: دار المسيرة.
- 166- القلهاتي، أحمد بن سالم بن خميس (2014). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة مسقط*. سلطنة عمان: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى.
- 167- القوصي، عبد العزيز (1948). *أسس الصحة النفسية*، ط3. القاهرة. مصر: مكتبة النهضة
- 168- كباجة، صالح إبراهيم محمود (2011). *التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم بمحافظة قطاع غزة*. فلسطين: رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

- 169-كروم خمبستي (2005) . الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة.
- 170-كريس، كريكو(2008).الضغط والقلق لدى المعلمين.ترجمة.(وليد العمري، و محمد جهاد جمل). غزة . فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- 171-كريم، عبد الكريم عطا(2014) . الضغوط النفسية لدى المراهقين ومفهوم ذاته . عمان.الأردن :دار الحامد للنشر.
- 172-كفافي، علاء الدين(1967).الصحة النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 173-كفافي، علاء الدين(2009).علم النفس الأسري. عمان، دار الفكر.
- 174-كمور، ميماس ذاكر(2013). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية. 2(1)، 321-353.
- 175-الكندري، أحمد محمد مبارك(1992). علم النفس الأسري. ط2. الكويت، مكتبة الفلاح.
- 176-كوافحة، تيسير مفلح(2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية.ط4. الأردن، عمان، دار المسيرة.
- 177-الكيكي، محسن محمود أحمد(2007). الضغوط النفسية التي تواجه طلبة ثانويتي المتميزين والمتميزات في مركز محافظة نينوى.مجلة التربية والعلم. 4 (14)، 256-279.
- 178-لبدا ، معتز محمد إبراهيم(2013)، أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر، غزة.
- 179-لبوازة، عبد الحق (2011) . تأثير الضغط النفسي على التوافق النفسي الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.
- 180-اللاحام، محمد و سعيد ، محمد و علوان ، زهير(2007).القاموس عربي عربي.
- 181-اللياني، سميرة بنت محمد حميد(2012).قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز والضغوط النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- 182-المامي، وئام محمد(2016). الصمود النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى أبناء المطلقات في موريتانيا.مجلة البحث العلمي في التربية. 17(5)، 683-716
- 183-مباركي، محند أولحاج(2018).التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين. الجزائر: أطروحة دكتوراه. جامعة مولود معمري-تيزي وزو -

- 184-مجلي، شايع عبد الله وبلان، كمال يوسف (2011).الأفكار اللاعقلانية و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة. *مجلة جامعة دمشق* (27)، 193-241.
- 185-مجمع اللغة العربية(1998). *معجم الوجيز*. القاهرة، مصر.
- 186-مجيد ، سوسن شاكر (2015). اضطرابات الشخصية أنماطها قياسها .عمان: دار الصفا .
- 187-محمد الموسوي، عباس نوح سليمان(2015). *علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ* .عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- 188-محمد، علي إبراهيم علي(2004). *العلاقة بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين*.السودان:أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية . جامعة السودان.
- 189-معمرية ، بشير(2012). *سيكولوجية الدافع الى الإنجاز*.الجزائر : دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
- 190-مقبل، مرفت عبد ربه(2010). *التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة*، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، غزة:الجامعة الإسلامية.
- 191-ملاك، نسيم(2018). *الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*.الجزائر:أطروحة دكتوراه غير منشورة.علوم التربية. جامعة مولود معمري: تيزي وزو .
- 192-المنجد في اللغة والإعلام(2003) . ط40. بيروت .لبنان، المكتبة الشرقية .
- 193-منشار، كريمان عويضة(1995). *الضغط النفسي في علاقته بدافعتي الانجاز والتواد لدى طلاب الجامعة . مجلة الارشاد النفسي*. جامعة عين الشمس، (10)، 355-414
- 194-منصوري، مصطفى(2017). *الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها*. عمان الأردن:دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 195-مني عبد الحليم(2009). *مدخل الصحة النفسية في المجال الرياضي مفاهيم وتطبيقات*."القاهرة: دار الوفاء.
- 196-موراي، إدوارد.ج(1988). *الدافعية والانفعال*. ترجمة. سلامة أحمد عبد العزيز. القاهرة :دار الشروق(تاريخ النشر الأصلي1964).
- 197-موسى، رشاد عبد العزيز(1994). *علم النفس الدافعي*.القاهرة: دار النهضة العربية.
- 198-موسى، رشاد علي عبد العزيز(1998). *سيكولوجية الفروق بين الجنسين*.ط2. القاهرة:مؤسسة المختار .
- 199-المومني، محمد عمر، المؤمني ابتسام محمد، الرابعة، إلهام محمد(2015). *الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك مجلة أهل البيت. جامعة أهل البيت* . (18). 294-312.

- 200- النادر، هيثم محمد والعلوان، بشير أحمد والقضاة، محمد خالد(2014).مصادرالضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الأخرى في كل من جامعة مؤتة وجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية* 1. (41)، 192-203
- 201- نجاتي ، محمد عثمان(2001). *القرآن وعلم النفس*. القاهرة. مصر: دار الشروق
- 202- نشواتي، عبد المجيد(2003). *علم النفس التربوي*. ط4. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- 203- النعاس، عمر مصطفى(2008). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية*. ليبيا: جامعة 7 أكتوبر.
- 204- النيل، عمرو نبيل عبد الحميد محمد وخضر، عادل سعد يوسف وخضر، عبد الباسط متولي(2020). *ضغوط البيئة المدرسية و علاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. 18(04). 133-158
- 205- واطسون، روبرت و ليندجرين، هنري كلاي(2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. ت مؤمن. داليا عزت. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- 206- يوسف، داليا عبد الخالق عثمان(2009). *معنى الحياة وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الصحة النفسية. مصر، جامعة الزقازيق.
- 207- اليوسفي، علي عباس(2008). *الدافع الإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية للبنات. مجلة الجامعة الإسلامية بالكلية*. (5). 214-235.
- 208- يونس جميلة (2013). *أثر الحوافز المادية على دافعية إنجاز تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في مادة الفرنسية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (10). 99-115 .

المراجع الأجنبية

- 1- Affum-Osei Emmanuel , Asante Eric Adom , ForkuohKwarteng Solomon,(February 2014).Perceived stress and academic performance of senior high school students in western region, Ghana,European *Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 2, No.11 , pp 88-101URL:<http://www.ejbss.com/recent.aspx>
- 2- Arularjah, A. A&Harun, L . M (2000). Relationship of psychological well-being with perceived stress, coping styles and social support amongst university undergraduate , *Eric Identifier* , ED 329_ 460
- 3- Bénédicte Gendron (Aug 2007). *Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ?*, Strasbourg, France. 1-12.<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193214>
- 4- Christine Mirabel-Sarron & Luis Véra (2004). *L'entretien en Thérapie Comportementale et Cognitive* .3ème édition. Paris :Dunod
- 5- Desseilles, M. (2016). Adaptation et neurosciences II: adaptation biologique, psychique, sociale et psychopathologie. *Santé mentale au Québec*,journal Santé Mentale au Québec,41(1), 327-346.

- 6- Dorine Neveu& Julie Boiché, Ismaël Conejero, Julie Doron, Pierre Dujols, Michèle Maury, Grégory Ninot, Marie-Christine Picot, Claude Terral, Raphael Trouillet, Laurent Visier, (2010), ***Etude sur le stress des étudiants de troisième année de Licence en médecine, odontologie, psychologie et STAPS ,france***: Département de l'Information Médicale, Laboratoire Epsilon, université Montpellier 1 &3.
- 7- Enquête(HBSC) ,2014 , ***Comportements, bien-être et santé des élèves*** <http://eduscol.education.fr>
- 8- Erickson,Anne-Marie (2001).***Expérience de stress chez L'enfant: évaluation cognitive, lieu de control et stratégies adaptations*** .mémoire exigence partielle de la maitrise en psychologie, canada :université du québec.
- 9- Esparbès-Pistre, S. Bergonnier-Dupuy, G. Cazenave-Tapie, P. (2015),"Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons." ***Journal Éducation etfrancophonie***.43(2): 87–112.
- 10- Festinger, L. (1957). ***A theory of cognitive dissonance***. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 11- Forner, Y(1986). ***les déterminants non cognitifs des projets scolaires etprofessionnels des lycéens en classe terminale***. Thèse de doctorat 3 cycle ,université rené Descartes..
- 12- Harendar Kumar/(2009)/A Study of Relationship of Academic Stress on Achievement Motivation and Study Habit among Higher Secondary Students.
- 13- Lin Hau Jett, Muhamad Saiful Bahri Yusoff. (2013). Psychological Distress, Sources of Stress and Coping Strategy in High School Students. Universiti Sains Malaysia: ***International Medical Journal*** 20(6), 672- 676.
- 14- Marc, Thiébaud(2013), ***Quelques symptômes du stress négatif***,<http://www.qualite-de-vie-dans-les-ecoles.ch/?p=16510:05> 2018-01-03
- 15- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., &Lamborn, S. D. (1992). ***The significance and sources of student engagement***. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement andschools*(pp. 11—39). New York: Teachers CollegePress.
- 16- Nicolas Meylan,Pierre-André Doudin,Denise Curchod-Ruedi, Jean-Philippe Antonietti et Philippe Stephan(2015).Stress scolaire, soutien social et burnout à l'adolescence : quelles relations? ***revue Éducation et francophonie*** .43(2). 135–153
- 17- Olive , Lucie.(2011) ***Stress professionnel et stratégies d'ajustement de l'interprète français*** – langue des signes,Master 2 Sciences du Langage
- 18- Paulina Arango(2018).***Motivation: Introduction to the Theory***, Concepts, and Research. .inPelusa O.G , Paula B. L.Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls Field Studies and Methodological Approaches(.1-28)
- 19- Peggy G. Carr and Martha T. Mednick(1988). Sex Role Socialization and the Development of Achievement Motivation in Black Preschool Children. ***Journal of Socialization and Development*** . 18 (. 3/4)169-180
- 20- Ruel, P.H (1987). « motivation et représentation de soi ». ***Revue des sciences de l'éducationuniversité de Sherbrooke***,Québec ,Canada, .13(2), 239–259
- 21- Schwanen,Chantal (2008).***Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles***,mémoire présenté comme exigence partielle de maitrise en l'éducation, université du québec à montréal.

- 22- Shekhar, Chandra &Devi Rachna(2012). Achievement Motivation across Gender and Different Academic Majors. ***Journal of Educational and Developmental Psychology***. 02(2).105-109
- 23- Simonet, Guillaume(2009). Le concept d'adaptation : polysémie interdisciplinaire et implication pour les changements climatiques. ***Natures Sciences Sociétés*** 17, 392-401
- 24- Simuforosa, Magwa (2013),Stress and Adolescent Development.***GreenerJournal of Educational Research***. 3 (8), 373-380
- 25- Vaidis D. et Halimi-Falkowicz S. (2007). La théorie de la dissonancecognitive :une théorie âgée d'un demi-siècle. ***Revue électronique dePsychologie Sociale***,n°1, pp. 9-18. Disponible à l'adresse suivante : <<http://RePS.psychologie-sociale.org>>.
- 26- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion.***Psychological Review***, 92(4), 548-573.

الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس الضغوط النفسية المدرسية (للتحكم)

1- البعد الأول: ضغوط الانفعالات والمشاعر.

الرقم	العبارة
1	أشعر بالإحباط من عدم تمكني من تحقيق أهدافي
2	واجهتني إخفاقات في تحقيق أهدافي التي حددتها
3	إرادتي في تحقيق أهدافي قوية (بند سالب)
4	أنا موفق في تنظيم وقتي بين الدراسة والمراجعة والراحة (بند سالب)
5	أحتقر نفسي عندما أقع في خطأ
6	أحلم أثناء نومي بالبكالوريا
7	أفقد تركيزي عندما أتذكر امتحان البكالوريا
8	أصاب بالأرق بمجرد التفكير بالبكالوريا
9	يربكني القلق بمجرد رؤية مدرستي لأنها تذكرني بامتحان شهادة البكالوريا.

2- البعد الثاني: ضغوط البيئة المدرسية.

الرقم	العبارة
10	يشعروني مبنى مدرستي وأنا في سجن.
11	يشعروني افتقاد مدرستي للمرافق الترفيهية باختناق عند الذهاب إليها
12	يجعلني الاكتظاظ في القسم في راحة مع زملائي ومعلمي (بند سالب)
13	أشعر في كثير من الأوقات بالتعب الشديد من وجودي في القسم
14	مدرستي بها كل المرافق الضرورية للدراسة (بند سالب)
15	دورات مياه مدرستي نظيفة (بند سالب)
16	عدد تلاميذ مدرستي كبير
17	الوسائل التعليمية بمدرستي غير متوفرة
18	الطاولات والكراسي بمدرستي غير صالحة

3- البعد الثالث: ضغوط البرامج الدراسية.

الرقم	العبارة
19	تراعي ميولي واهتماماتي الدُرس المختلفة وأنشطتها (بند سالب)
20	أعاني من عدم القدرة على التركيز في الدروس

21	تكثيف الدّروس قصد إنهاء البرنامج تفقد تركيزي.
22	أشعر بنشاط زائد عند المراجعة المستمرة. (بند سالب)
23	أشعر بضيق التنفس من ملل بعض الحصص الدراسية
24	يصعب علينا إنهاء البرنامج الدّراسي قبل امتحان البكالوريا.
25	التغيرات المتكررة على المناهج الدراسية مفيدة لنا (بند سالب)
26	أشعر باستعجال الوقت (أنظر كثيرا إلى الساعة) في أثناء الحصة الدراسية.
27	أستمتع بيومي الدراسي. (بند سالب)
28	أشعر بصداق كبير من كثرة الأعمال المدرسية.

4-البعد الرابع: ضغوط الامتحانات المدرسية والواجبات المدرسية :

الرقم	العبارة
29	تقيدني الواجبات المدرسية المطالب انجازها (بند سالب)
30	الوضوء في المنزل لاتمكنني من حل واجباتي المدرسية
31	تعيقني واجباتي المدرسية على ممارسة هواياتي المفضلة
32	أشعر في بعض الأحيان أن أدائي في الامتحان سيكون سيئا.
33	أشعر بالقلق عند سماعي المعلم يتحدث عن مصيرية امتحان البكالوريا.
34	أشعر بالارتياح كلما اقترب موعد امتحان البكالوريا. (بند سالب)
35	أشعر بإنهاك من شدة تحضير لي لامتحان شهادة البكالوريا.
36	أشعر بالارتياح من طبيعة الأسئلة المتوقعة لامتحان البكالوريا. (بند سالب)

5-البعد الخامس: ضغوط العلاقات الاجتماعية المدرسية.

الرقم	العبارة
37	أتفاعل مع ضجيج التلاميذ في الساحة و حتى في الرواق (بند سالب)
38	تحدث زملائي عن شهادة البكالوريا يشعرني بعدم الارتياح
39	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ الفوج
40	طريقة شرح الأساتذة للدروس ممتعة (بند سالب)
41	يزعجني لوم وعتاب المعلمين عليّ .
42	أتضايق من مقارنة الأستاذ ببعض الزملاء
43	أفقد تركيزي للفوضى وعدم التحكم المعلم في الفوج
44	أشرح من صرامة قوانين المدرسة (بند سالب)

45	أشعر بالاضطراب والخوف من وجود أناس غرباء عند باب المدرسة.
46	أحس بعدم الأمان من انعدام الرقابة داخل وخارج المدرسة
47	يزعجني صراخ المراقبين لأتفه الأسباب
48	أحس بطاقة كبيرة وفي صحة جيدة بالمدرسة(بند سالب)

6-البعد السادس: ضغوط البيئة الأسرية

الرقم	العبارة
49	إلحاح والدي على النجاح يزدني رغبة في تحقيقه(بند سالب)
50	أشعر بالضيق من موقف عائلتي اتجاه البكالوريا
51	والدي يلحان علي بالمراجعة
52	والدي يتحدثان معي على البكالوريا والزامية الحصول عليها
53	من حرص والدي على النجاح في البكالوريا يكلفان نفسيهما مالا يطيقان (الدروس الخصوصية)
54	اعتبار امتحان البكالوريا مصيري من طرف والدي تشعرنى بالافتخار(بند سالب)
55	عند دعاء وتمني النجاح من والدي أشعر بثقل المسؤولية
56	الرعاية الزائدة لوالدي لي تزيد من إرادتي(بند سالب)
57	أشعر بالحرمان لرفض والدي تلبية احتياجاتي

7-البعد السابع: ضغوط التفكير في المستقبل

الرقم	العبارة
58	أضطرب بمجرد التفكير بعدم النجاح في امتحان البكالوريا
59	الخوف من الفشل في امتحان البكالوريا جعلني أتابع دروسا خصوصية
60	الخوف من الفشل في امتحان البكالوريا جعلني أسهر إلى وقت متأخر في المراجعة
61	الخوف من الفشل في امتحان البكالوريا جعلني مضطربا طوال الوقت
62	أتوقع انه من السهل الحصول على معدل جيد في امتحان البكالوريا (بند سالب)
63	إذا لم أحصل على البكالوريا فهناك فرص أخرى في السنوات القادمة(بند سالب)
64	لي رغبة شديدة للنجاح والحصول على البكالوريا
65	لي امنيات كثيرة أرغب في تحقيقها بعد النجاح في امتحان البكالوريا
66	أضطرب عندما أتذكر أن الآخرين يتوقعون مني النجاح
67	شهادة البكالوريا مفتاح النجاح
68	الحصول على البكالوريا وبمعدل يجعلني أختار تخصص جيد

ملاحظات

ملحق (02) مقياس التوافق النفسي (للتحكيم)

البعد النفسي :

الرقم	العبارة	الانتماء للبعد	
		يقيس	لا يقيس
01	أثق بنفسي وبقدراتي		
02	أتحكم في غضبي في كل المواقف.		
03	أشعر في بعض الأوقات بالحزن (بند سالب)		
04	أنا سريع البكاء (بند سالب)		
05	يضايقني الشعور بالنقص		
06	يضايقني الاختلاف مع الآخرين (بند سالب)		
07	أحافظ على هدوئي عند مواجهة مشكلات وصعاب عند أدائي لأعمالي.		
08	أشعر بالخجل إذا تحدثت مع شخص لا أعرفه (بند سالب)		
09	يتقلب مزاجي من السعادة إلى الحزن بدون سبب (بند سالب)		
10	ألجأ إلى الله بالعبادة والذكر		
11	يستمر قلقي لمدة طويلة عندما أتعرض للإهانة (بند سالب)		
12	أقابل الأحداث الضاغطة بكل هدوء		
13	انشغالي بالتفكير يحرمني من النوم (بند سالب)		
14	أتردد في اتخاذ بعض القرارات في موضوع ما (بند سالب)		
15	أحل مشكلاتي الشخصية		
16	لدي الوقت الكافي للهو والمرح		
17	أشعر بالراحة النفسية والرضا في حياتي		
18	أواصل النشاط الذي أقوم به حتى ولو كنت متعبا		

البعد الأسري

الرقم	العبارة	الانتماء للبعد	
		يقيس	لا يقيس
19	تؤلمني حدوث خلافات بين أفراد أسرتي (بند سالب)		
20	أقضي أوقات طيبة مع أفراد أسرتي		
21	يسمح لي والديّ اختيار أصدقائي		
22	يسمح لي والديّ بالقيام بكل ما أريده		
23	في بعض الأحيان أحس أنني لست لطيفا مع والديّ (بند سالب)		
24	أحس أن والديّ لا يهتمان بي (بند سالب)		
25	أحس أن لي دورا فعالا في أسرتي		
26	علاقتي مع أفراد أسرتي متينة وصادقة		
27	أعتر بالانتماء لأسرتي		

28	أشعر أن والديّ فقدّا أملهما في (بند سالب)	
29	يعترض والديّ على أصدقائي الذين أرافقهم (بند سالب)	
30	يتشدد والديّ معي أكثر من اللازم (بند سالب)	
31	أجد والديّ سريعاً التهيج والغضب (بند سالب)	
32	يخاف علي أفراد أسرتي وهم دائماً بجانبني	
33	يسود احترام متبادل بين أفراد أسرتي	
34	يشعروني أبي أنني صديق له	
35	تحترم أسرتي رأي وفي بعض الأحيان تأخذ به	
36	تبادلني أسرتي الحب والحنان والأمن	
37	أعاني من مشكلات في أسرتي (بند سالب)	
38	يعتقد والديّ أن كل أفعالي وتصرفاتي خطأ (بند سالب)	
39	يشعروني وجودي بالمنزل بالراحة	

البعد الاجتماعي:

الرقم	العبارة	الانتماء للبعد	
		يقيس	لا يقيس
40	أستمتع بالتعرف على الآخرين والجلوس معهم		
41	يقدر أعمالي وإنجازاتي من بحولي		
42	إسعاد الآخرين من سعادتني		
43	أفقد الثقة والاحترام بالآخرين (بند سالب)		
44	أشارك الآخرين الحديث		
45	الفرح والسرور يغمروني بمجرد وجودي مع الناس		
46	أطلب المساعدة من الآخرين كلما احتجتها		
47	أشعر بالراحة عند أداء عمل مفيد		
48	أتردد عند إيصال رأي للآخرين (بند سالب)		
49	تغمروني السعادة عندما أبادل أصدقائي الزيارة		
50	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين (بند سالب)		
51	أبادر بالحديث مع زملائي الجدد عند مقابلتهم		
52	ألتمس الأعذار للآخرين		
53	التزم بالعادات والتقاليد السائدة في المجتمع		
54	احترم رأي الأغلبية ولو كان مخالفا لرأي		
55	لا أخرج الآخرين بألفاظي		
56	علاقتي مع أصدقائي طيبة وأحرص على إرضائهم		
57	أشعر بانسجام في البيت و الحي و المدرسة		

58	لا يأخذ الآخرين رأي بعين الاعتبار (بند سالب)		
59	أشعر بالقلق من أشياء سيئة يخيّل لي حدوثها (بند سالب)		

البعد المدرسي

الرقم	العبارة	الانتماء للبعد	
		يقيس	لا يقيس
60	أنا متفهم لمشاكل واحتياجات زملائي بالمدرسة		
61	أشارك بفعالية زملائي وأساتذتي الأنشطة المدرسية المختلفة		
62	أفعل في مشاكل مع زملائي بالمدرسة (بند سالب)		
63	يحبني زملائي بالمدرسة		
64	أفضل قضاء وقت الفراغ مع زملائي		
65	يتجاهلني زملائي في بعض المواقف المدرسية (بند سالب)		
66	أعتمد على نفسي في انجاز الواجبات والمهام الأخرى		
67	أنسى في بعض الأحيان إحضار أدواتي وحتى كتبتي المدرسية		
68	إذا استطعت الغياب تغيب (بند سالب)		
69	أتردد في الإجابة على سؤال أعرف الإجابة عليه (بند سالب)		
70	أجد نفسي شارد الذهن في أثناء سير الحصص (بند سالب)		
71	ألتزم الهدوء في حجرة الدراسة وخارجها		
72	رغبتي قوية في الدراسة		
73	مستواي الدراسي مرضي		
74	يهتم أساتذتي بأفكاري		
75	أتردد في سؤال الأستاذ عن درس لم أفهمه (بند سالب)		
76	أجد صعوبات في استذكار دروسي (بند سالب)		
77	أنسى ما درست في الامتحان (بند سالب)		
78	مراجعتي للدروس عشوائية وغير منظمة (بند سالب)		
79	أشعر بالملل أثناء المراجعة (بند سالب)		

ملحق (03) مقياس الدافع لإنجاز (خليفة 2005)

الرقم	العبارة	الدرجة
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.	
2	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته.	
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.	
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها	
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر	
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة.	
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات	
8	المتابعة شيء مهم في أدائي لأي عمل من الأعمال.	
9	أحدد ما افعله في ضوء جدول زمني	
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل	
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	
12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه	
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.	
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	
16	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة	
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه إلى غيره	
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها	
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال.	
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	
22	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع	
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	
25	أفشل في أدائي للعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيو لها	
26	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة	
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي	
28	أنفاني في حل المشكلات الصعبة مهما اخذت من وقت	
29	عندما أحدد مواعيد فإنني أجيء في الوقت المحدد بالضبط	
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	
31	أعطي اهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.	

32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.
33	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضيعة للوقت
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.
35	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث.
36	أفضل الأعمال التي تحتاج جهود كبيرة.
37	الحاجة لمعرفة الجديد هي من أفضل الطرق لتقديمي
38	الاستمرار والمثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة
39	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل.
41	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئاً بالنسبة لي
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.
44	يزعجني أن يتأخر أحد مع مواعده معي.
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهارتي وقدراتي
47	أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.
49	من الصعب أن أزور أحداً إلا بموعد سابق
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد

ملحق رقم (04) يبين التعديلات التي أدخلها (بشير معمري، 2011) على عبارات استبيان الدافع إلى الإنجاز (خليفة، 2006)

رقم العبارة	العبارات الأصلية	العبارة المكيفة (معمري، 2011)
4	أحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها
5	أفكر كثيرا في المستقبل عن الماضي أو الحاضر	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي أو الحاضر
7	ليس من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج
9	أحدد ما أفعله في ضوء جدول زمني	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني
10	أفكر في إنجازات الماضي عن المستقبل	أفكر في إنجازات المستقبل
11	لا يهمني أن أفشل في أداء عمل ما	أكون حساسا جدا 'ذا فشلت في أداء عمل ما
12	أرفض الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث
13	عندما أبدأ في عمل ما من الضروري الانتهاء منه	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه
16	أشعر أن الراحة هي أهم شيء في الحياة	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء
18	عندما أفشل في عمل ما أتركه وأتجه إلى غيره	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاور حتى أتقنه
19	كثيرا ما تحول المشاغل والظروف بيني وبين مواعيد حددتها	عندما أحدد مواعيد العمل أتخلى عن ظروف ومشاغل أخرى
22	أحاول دائما الاطلاع وقراءة المراجع	أحاول دائما الاطلاع والقراءة
24	المحافظة على المواعيد شيء مقدس بالنسبة لي	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي
25	أفشل في أدائي للعمال التي لا يسبقها استعداد وتهيز لها	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها
26	أتضايق إذا فعلت شيئا ما بطريقة رديئة	أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة
27	أشعر أن المقررات الدراسية غير كافية لتنمية معارفي	أشعر أنما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما اخذت من وقت	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت
29	عندما أحدد مواعيد فإنني أجيء في الوقت المحدد بالضبط	عندما أحدد مواعيد فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط
30	أفضل التفكير في أشياء بعيدة المدى	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى
33	أشعر أن الاستمرار في بذل الجهد لحل المشكلات الصعبة مضبوطة للوقت	إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية.
35	لا أهتم بالماضي وما يشتمل عليه من أحداث	أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث
37	الحاجة لمعرفة الجديد هي من أفضل الطرق لتقديمي	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري

38	الاستمرار والمثابرة من انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	المثابرة وبذل الجهد هما انسب الطرق لحل المشكلات الصعبة
39	لا أسمح لعمل من الأعمال أن يتم على حساب وقت عمل آخر	أظم أعمالي وفق توزيعي للوقت
41	أداء الواجبات والأعمال يمثل عبئاً بالنسبة لي	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي
42	أكتفي بما أدرسه في المنهج من موضوعات	أستزيد من من المعلومات والمعارف باستمرار
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام أو الأعمال لتنمية مهارتي وقدراتي	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهارتي وقدراتي
49	من الصعب أن أزور أحداً إلا بموعد سابق	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق
50	التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير الوقت والجهد	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد

ملحق (05) استبيان الضغوط النفسية المدرسية والتوافق النفسي المطبق في الدراسة الأساسية

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ/ أختي التلميذة، تحية طيبة...وبعد

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه في علوم التربية، يقوم الباحث بدراسة ميدانية، لذا نلتمس منك الإجابة على عبارات هذين المقياسين وفقاً للتعليمات التالية:

1- هناك مجموعة من المواقف التي تعبر على مواجهتك لضغوط نفسية مدرسية وأخرى تدل على توافقك النفسي وأنت مقبل على امتحان شهادة البكالوريا ، ويوجد تحت كل موقف ثلاث اختيارات وهي: يحدث (دائماً - أحيانا - لا يحدث).

2- نرجو منك قراءة كل عبارة وأن تكون دقيقاً في إجابتك، وذلك بوضع علامة (x) داخل الخانة المناسبة.

3- لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة مقدما ، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وليس أي إجابة أخرى.

4- لا تترك أي عبارة دون الإجابة عليها، ولا تختار أكثر من إجابة للعبارة الواحدة.

5- تأكد أن إجابتك ستحفظ بالسرية التامة وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

ولك منا جزيل الشكر على تعاونك.

الباحث

مثال توضيحي:

ذ	العبارة	الإجابة		
		يحدث دائما	يحدث أحيانا	لا يحدث
1	أشعر بالضيق عند تذكرني لامتحان البكالوريا		x	

البيانات الخاصة بالتلميذ(ة):

المؤسسة التعليمية:..... البلدية:.....

الشعبة الدراسية:.....

الجنس: ذكر (.....) أنثى (.....)

السن:.. (.....)

عدد مرات اجتياز شهادة البكالوريا : (.....)

الضغوط النفسية المدرسية

الرقم	العبارة	يحدث دائما	يحدث أحيانا	لا يحدث
01	أشعر بالارتياح كلما اقترب موعد امتحان البكالوريا.			
02	أحس بالارتباك عندما أذهب إلى الثانوية لأنها تذكرني بامتحان البكالوريا.			
03	تراعي الدروس والأنشطة التي أتلقها في الثانوية ميولي واهتماماتي.			
04	لا يزعجني ضجيج التلاميذ في الساحة و حتى في الرواق.			
05	أشعر بالضيق من عدم اهتمام أسرتي بما أقوم به لنيل شهادة البكالوريا.			
06	أضطرب بمجرد التفكير بعدم النجاح في امتحان البكالوريا.			
07	أشعر بتعب شديد وأنا أحضر لامتحان شهادة البكالوريا.			
08	يشعروني مبنى الثانوية وكأنني في سجن.			
09	أعاني من عدم القدرة على التركيز في الدروس.			
10	أحس بالمتعة أثناء سماع شرح الأستاذ.			
11	يلج علي والديّ بمراجعة الدروس.			
12	أخاف من عدم النجاح في شهادة البكالوريا.			
13	إرادتي في تحقيق أهدافي قوية.			
14	يشعروني افتقاد الثانوية للمرافق الترفيهية باختناق عند الذهاب إليها.			
15	أفقد التركيز نظرا لكثافة الدروس.			
16	يزعجني عتاب ولوم أساتذتي لي.			
17	أتضايق من إلحاح والديّ على إجبارية نجاحي في شهادة البكالوريا.			
18	أسهر إلى وقت متأخر في المراجعة خوفا من الفشل في شهادة البكالوريا.			
19	أنا موفق في تنظيم وقتي بين الدراسة والمراجعة والراحة.			
20	اكتظاظ القسم يسبب لي الضيق وعدم التركيز.			
21	أحس بنشاط إضافي أثناء مراجعة دروسي باستمرار.			
22	أشعر بالضيق من مقارنة أستاذي ببعض زملائي.			
23	أشعر بالافتخار نتيجة إدراك والديّ لقيمة شهادة البكالوريا.			
24	أضطرب طوال الوقت خوفا من الفشل في شهادة البكالوريا.			
25	أفقد تركيزي عندما أتذكر امتحان شهادة البكالوريا.			
26	أشعر بالتعب الشديد أثناء تواجدي داخل القسم.			
27	أشعر بالضيق والملل من بعض الدروس.			
28	أفقد تركيزي من الفوضى الناتجة عن عدم تحكم الأستاذ في القسم.			
29	أشعر بالمسؤولية اتجاه والديّ عند دعاءهم وتمنيهم النجاح.			
30	إذا لم أحصل على البكالوريا فهناك فرص أخرى في السنوات القادمة.			

31	أصاب بالأرق بمجرد التفكير بالباكوريا.		
32	أشعر بالراحة لأن الثانوية تحتوي على المرافق الضرورية للدراسة.		
33	من الصعب إنهاء البرنامج الدراسي قبل امتحان البكالوريا.		
34	ينشرح صديري من صرامة قوانين المدرسة .		
35	تزداد إرادتي في السعي للحصول على البكالوريا كلما ازدادت رعاية والديّ لي.		
36	أرغب كثيرا في الحصول على شهادة البكالوريا.		
37	أشعر بالضيق أثناء حديث زملائي عن البكالوريا.		
38	أحس بالارتياح لأن دورات المياه في ثانويتي نظيفة.		
39	تفيدني التغييرات المتكررة في البرنامج الدراسي .		
40	أشعر بالخوف والارتباك عند رؤية أشخاص غرباء عند مدخل الثانوية.		
41	أشعر بالحرمان لرفض والديّ تلبية احتياجاتي.		
42	لي آمنيات كثيرة أرغب في تحقيقها بعد النجاح في امتحان البكالوريا.		
43	أشعر بالإحباط بسبب عدم تمكني من تحقيق أهدافي.		
44	أتضايق لعدم توفر الوسائل التعليمية بمدرستي.		
45	أستمتع بيومي الدراسي.		
46	يزعجني صراخ المراقبين لأتفه الأسباب.		
47	يحدثني أفراد أسرتي كثيرا عن امتحان البكالوريا.		
48	أسعى للحصول على شهادة البكالوريا وبمعدل يجعلني أختار تخصصا جيدا.		
49	أشعر في بعض الأحيان أن أدائي في الامتحان سوف يكون سيئا.		
50	تشعرني طاولات وكراسي القسم بالتعب.		
51	أشعر بالتعب من كثرة الدروس والنشاطات المدرسية.		
52	أشعر بالقلق عند سماع الأستاذ يتحدث عن أهمية امتحان البكالوريا.		
53	أضطرب عندما أتذكر أن أسرتي تتوقع مني النجاح.		
54	أحس بطاقة كبيرة أثناء تواجدي بالثانوية.		
55	أشعر بالارتياح من طبيعة الأسئلة المتوقعة لامتحان البكالوريا.		

التوافق النفسي

الرقم	العبارة	يحدث دائما	يحدث أحيانا	لا يحدث
01	أنا واثق من نفسي وقدراتي.			
02	تؤلمني حدوث خلافات بين أفراد أسرتي.			
03	أستمتع بالتعرف على الآخرين والجلوس معهم.			
04	أشارك بفعالية زملائي الأنشطة المدرسية المختلفة.			
05	يمكنني التحكم في غضبي في كل المواقف.			
06	أقضي أوقاتاً ممتعة مع أفراد أسرتي.			
07	كل من حولي يقدر إنجازاتي الدراسية.			
08	يتجاهلني زملائي في بعض المواقف المدرسية.			
09	أشعر في بعض الأوقات بالحزن.			
10	يسمح لي والديّ اختيار أصدقائي.			
11	أشعر بالسعادة كلما أسعدت الآخرين.			
12	أعتمد على نفسي في إنجاز الواجبات والمهام الأخرى.			
13	ينتابني الشعور بالنقص في معظم الأحيان.			
14	يسمح لي والديّ بالقيام بكل ما أريده.			
15	أفقد الثقة والاحترام بين الآخرين.			
16	أنسى في بعض الأحيان إحضار أدواتي وحتى كتبتي المدرسية.			
17	لا أتحمل الاختلاف مع الآخرين .			
18	أحيانا أحس أنني لست لطيفا مع والديّ.			
19	أشعر بالفرحة والسرور بوجودي مع الآخرين.			
20	أنغيب عن المدرسة كلما خطرت لي الفكرة في ذهني.			
21	أحافظ على هدوئي عند مواجهة مشكلات وصعاب عند أدائي لأعمالي.			
22	لا يهتم والداي بي.			
23	أطلب المساعدة من الآخرين كلما إحتجتها.			
24	أتردد في الإجابة على سؤال الامتحان رغم معرفتي بالإجابة الصحيحة.			
25	ينتابني الخجل كلما تحدثت مع شخص غريب عني .			
26	أحس أن لي دورا فعلا بين أفراد أسرتي.			
27	أتردد في التعبير عن رأيي أمام الآخرين.			
28	أجد نفسي شارد الذهن أثناء سير الحصص الدراسية.			
29	ينقلب مزاجي من السعادة إلى الحزن بدون سبب.			
30	علاقتي مع أفراد أسرتي يسودها الاحترام.			

31	تغمرني السعادة عندما أقوم بزيارة الآخرين.		
32	ألتزم بالهدوء والانضباط في القسم.		
33	ألجأ إلى الله بالعبادة والذكر كلما شعرت بالقلق والضيق.		
34	أعتز بالانتماء لأسرتي لأنها تبادلني الحب والحنان والأمن.		
35	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين.		
36	كثيرا ما أنسى ما درسته أثناء الامتحان.		
37	يستمر قلقي لمدة طويلة عندما أتعرض للإهانة.		
38	يتشدد والديّ معي أكثر من اللازم حول ضرورة إهتمامي بدراستي.		
39	أبادر بالحديث عند مقابلة زملائي الجدد.		
40	لدي رغبة قوية في الدراسة.		
41	لدي القدرة علي إدارة الأحداث الضاغطة بكفاءة عالية.		
42	والدي سريعا الغضب والتهيج اتجاهي.		
43	أحترم رأي الأغلبية ولو كان مخالفا لرأي.		
44	أعتقد أن مستواي الدراسي مرضي.		
45	أتردد في اتخاذ بعض القرارات في مواقف معينة.		
46	أشعر بالاطمئنان دائما لوقوف أفراد أسرتي معي.		
47	أبتعد دائما عن إحراج الآخرين بألفاظ مسيئة.		
48	مراجعتي للدروس عشوائية وغير منظمة.		
49	أستطيع حل مشكلاتي الشخصية.		
50	يشعرنني والدي كأنني صديق لهما.		
51	لا يعبر الآخرون أي اهتمام بأفكاري.		
52	يهتم أساتذتي بأفكاري.		
53	أشعر بالارتياح والرضا في حياتي.		
54	تحترم أسرتي رأي.		
55	يحبني زملائي بالمدرسة.		
56	أتردد في طرح الأسئلة على أساتذتي عن دروس لم أفهمها.		
57	أواصل النشاط الذي أقوم به حتى ولو كنت متعبا.		
58	أعاني من مشكلات القلق والخوف في أسرتي.		
59	أفضل قضاء وقت الفراغ مع زملائي.		
60	أجد صعوبات في مراجعة دروسي.		
61	أشعر بالراحة في المنزل.		
62	أقع في مشاكل مع زملائي بالمدرسة.		
63	أشعر بالملل أثناء المراجعة.		
64	يعتقد والديّ أن كل أفعالي وتصرفاتي خاطئة.		

ملحق(06) مقياس الدافع لإنجاز (خليفة 2005) المعدل من طرف (بشير معمريه، 2011)

الرقم	العبارة	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه.				
2	أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته.				
3	أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد.				
4	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها				
5	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي و الحاضر .				
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي و الصعوبة.				
7	من الضروري أن أحصل عل أعلى التقديرات و أحسن النتائج.				
8	المثابرة شيء مهم في أدائي لأي عمل من الأعمال.				
9	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني.				
10	أفكر في إنجازات المستقبل.				
11	أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما.				
12	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث.				
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه.				
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.				
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.				
16	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة.				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.				
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه.				
19	عندما أحدد مواعيد العمل أتخلي عن ظروف و مشاغل أخرى.				
20	من الضروري الإعداد و التخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال.				
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.				
22	أحاول دائما الاطلاع و القراءة.				
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.				
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي.				
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها.				
26	أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة .				
27	أشعر أنما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة				
28	أتقانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت.				
29	عندما أحدد موعدا فأنتني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.				

30	أفضل التفكير في انجازات بعيدة المدى.			
31	أعطي اهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.			
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.			
33	إن الاستمرار في بذل الجهد لانجاز الأعمال شيء مهم للغاية.			
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.			
35	أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث.			
36	أفضل الأعمال التي تحتاج جهودا كبيرة.			
37	أرى أنالبحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري.			
38	المثابرة و بذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.			
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت.			
40	يزعجني الأشخاص اللذين لا يهتمون بالمستقبل.			
41	أداء الأعمال و الواجبات له قيمة كبيرة عندي.			
42	أستزيد من المعلومات و المعارف باستمرار.			
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.			
44	يزعجني أن يتأخر أحد مع مواعده معي.			
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.			
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي و قدراتي.			
47	أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.			
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.			
49	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق.			
50	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت و الجهد.			

ملحق (07) قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	جامعة الانتماء
01	سمير جوهري	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريرج
02	نوال سيد	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	مولود معمري - تيزي وزو -
03	صالح عتوتة	أستاذ محاضر "أ"	الإرشاد النفسي	محمد لمين دباغين-سطيف-
04	بن غدفة شريفة	أستاذ محاضر "أ"	الإرشاد النفسي	محمد لمين دباغين-سطيف-
05	يوسف خنيش	أستاذ محاضر "أ"	تقويم ومناهج	محمد لمين دباغين-سطيف-
06	عبد السلام خالد	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	محمد لمين دباغين-سطيف-
07	مريجة عباس	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	جامعة الأغواط
08	فاروق طباع	أستاذ محاضر "أ"	علوم التربية	مولود معمري - تيزي وزو -

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي ومعرفة مستوياتها، والكشف عن الفروق في الضغوط النفسية المدرسية والدافع للإنجاز والتوافق النفسي بين الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا بولاية سطيف.

تكوّنت عينة الدراسة من (654) تلميذاً وتلميذة بواقع (229) من الذكور و(425) من الإناث المقيدين بالعام الدراسي 2018/2019 والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية. وقد تم تطبيق استبيان الضغوط النفسية المدرسية واستبيان التوافق النفسي من إعداد الطالب، واستبيان الدافع للإنجاز من إعداد (خليفة، 2006). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1-وجود ضغوط نفسية مدرسية بدرجة متوسطة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

2-وجود دافع إنجاز بدرجة مرتفعة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

3-وجود توافق نفسي بدرجة متوسطة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

4-وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات الدافع للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

5-وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الضغوط النفسية المدرسية ودرجات التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

6-وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية المدرسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا لصالح الإناث.

7-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

8-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان البكالوريا.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية المدرسية-الدافع للإنجاز-التوافق النفسي- التلاميذ المقبلون على امتحان البكالوريا.

Résumé :

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre le stress psychologique scolaire, la motivation à l'accomplissement et l'adaptation psychologique chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat dans la wilaya de Sétif.

Elle s'intéresse aussi, aux différents degrés des variables précédentes et aux différences qui peuvent exister selon le sexe.

Un échantillon aléatoire en grappe de (654) élèves de la 3^{ème} année secondaire a été choisi, dont (229) garçons et (425) filles de l'année scolaire 2018/ 2019 de la wilaya de Sétif.

Les résultats de la présente étude font apparaître ce qui suit :

1-Un degré moyen de stress psychologique et scolaire moyen chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat.

2- Un degré élevé de motivation à l'accomplissement chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat.

3- Un degré moyen d'adaptation psychologique chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat.

4-Une corrélation négative statistiquement significative entre le stress psychologique et scolaire, et la motivation à l'accomplissement chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat.

5-Une corrélation négative statistiquement significative entre le stress psychologique et scolaire, et l'adaptation psychologique chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat.

6-Des différences statistiquement significatives selon le sexe des élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat concernant leur stress psychologique et scolaire en faveur des filles.

7-Des différences statistiquement non significatives selon le sexe des élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat concernant leur motivation à l'accomplissement.

8-Des différences statistiquement non significatives selon le sexe des élèves de la 3^{ème} année secondaire candidats à l'examen du baccalauréat concernant leur adaptation psychologique.

Mots clés : Stress psychologique scolaire- Motivation à l'accomplissement-Adaptation psychologique- Elèves de la 3^{ème} année secondaire-Examen du baccalauréat.