جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

عنوان المذكرة:

الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

دراسة ميدانية في كل من ثانويتي الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956 – تيزي وزو–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر طور LMD في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتان:

- سي احمد مليسة
- قومزيان مهدية

إشراف الأستاذ:

– د. يونسي كريمة

السنة الجامعية: 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

الحمد لله الذي علم بالقلم، الحمد لله حمد كثيرا يليق بجلاله وعظيم سلطانه، نشكره عز شأنه على جزيل النعم، نشكره على أن وفقنا ويسر لنا الأمور لإتمام هذا العمل، ونصلي ونسلم على من لا نبي بعده

ومن باب الامتنان والاعتراف بالفضل، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من أبدى نصيحة أو قدم مساهمة أو ساعد على إتمام هذا العمل.

ونخص بالذكر الأستاذة الفاضلة **"يونسي كريمة "** التي قبلت الإشراف على هذا العمل ولم تبخل بنصائحها وتوجيهاتها القيمة التي ساهمت في إخراجها إلى الوجود.

نتقدم بأسمى الشكر والعرفان إلى الأساتذة الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم وملاحظاتهم.

ولا يفوتنا أن نشكر من كان دائما سندا ومعينا لنا في كل خطوة خطوناها نحو رسم معالم مستقبلنا

وإلى كل من ساهم من قريب أو بعيد.

مهدية ومليسة

اهداء

بعد مسيرة دراسية حملت طياتها التعب والفرح، ها انا اليوم أقف على عتبت تخرجي فالحمد لله على فرصة البدايات وبلوغ النهايات

من قال انا لها " نالها "

لم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها ان تكون لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق كان محفوفا بالتسهيلات لكنني فعلتها ونلتها

الى العزيز الذي حملت اسمه فخرا والى من كلل الله بالهيبة والوقار الى من حصد الاشواك عن دربي وزرع لي الراحة لي بدلا منها، شكرا لوجودك، لصبرك، لحبك الذي استمد منه قوتي وعزيمتي. سأسعى دائما لتحقيق ما يجعلك فخورا بي.

ابي حبيبي

الى من علمتني الاخلاق قبل ان اتعلمها الى الجسر الصاعد بي الى الجنة الى اليد الخفية التي ازالت عن طريقي العقبات. الى محبوبتي، الى القلب الحنون رفيقة روحي وملاكي الحارس التي تحاوطني دعواتها وتسعدني وتسند روحي، اهدي لك تخرجي الذي يعود فضله لك بعد الله.

امي حبيبتي

الى من وهبني الله نعمة وجودهم الى مصدر قوتي وارضي الصلب وجدار قلبي المتين الى من رسموا لي المستقبل بخطوط من الثقة والحب والحنان.

اخوتي

والى من ضاقت بي الدني وسعت بهم وان سقطت كانوا اول من رفعوني بكلماتهم، الى من رافقني بالقلب قبل الدرب احبكم.

اصحابي واحبتي

خريجتكم مليسة

اهداء

إلى أولئك الذين كانوا الضوء في عتمة أيامي، والنبض حين خفت قلبي من التعب، إلى من ساندوني حين تعثّرت، واحتضنوني حين ضاقت بي السبل...

إلى والديّ العزيزين

يا من غرستم فيّ حبّ العلم، وربّيتموني على الصبر، علّمتُموني أن لا شيء يُنال بلا جهد، ولا مجد يُكتب بلا تضحية. كل لحظة من هذا النجاح تحمل بصمتكم، وكل خطوة خطوتُها كانت بدعائكم. لكم المجد والفخر، ولقلبي الامتنان الأبدي.

إلى إخوتي

أنتم الضحكة التي لا تغيب، والسند الذي لا يميل. في كل مرة شعرتُ أنني على وشك الانهيار، كنتُم أنتم الحائط الذي أتكئ عليه. شكراً لكونكم جزءاً من روحي.

إلى أصدقائي

الرفاق الحقيقيون، يا من كنتم لي وطناً حين شعرت بالغربة، وملاذاً حين ضاق صدري. أيام الدراسة أصبحت أجمل بوجودكم، وضحكاتنا ستبقى محفورة في ذاكرتي للأبد.

إلى من علّموني، من فتحوا لي أبواب المعرفة، من آمنوا بي كطالبة وساعدوني أن أؤمن بنفسي... شكراً لكل معلم ومعلمة كانوا جزءاً من هذه الرحلة.

وأخيراً، إلى نفسي...

إلى تلك الفتاة التي قاومت، التي سهرت، التي بكت وتعبت وخافت، لكنها وقفت على قدميها مجدداً وأكملت الطريق. تخرّجي اليوم هو هدية لكِ، لأنكِ لم تستسلمي.

هذا الإنجاز لم يكن سهلاً، لكنه كان مستحقاً. والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.

خريجتكم مهدية

فهرس المحتويات

كلمة شكر.

إهداء .

ملخص الدراسة.

مقدمة.....01

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1-اشكالية 05

2- التساؤلات الفرعية.....09

3- فرضيات الدراسة 09

4- اهمية الدراسة 10

5- اهداف الدراسة.....11

6- تحديد المفاهيم الدراسية اجرائيا.....11

الجانب النظري

الفصل الاول: الضغوط النفسية المدرسية

تمهيد.

1- تعريف الضغوط النفسية.....16

2- نظريات المفسرة للضغوط النفسية المدرسية.....19

3- انواع الضغوط النفسية المدرسية.....27

4- مصادر الضغوط النفسية المدرسية.....31

5- الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية المدرسية 33

6- الأساليب المختلفة لمواجهة الضغوط النفسية المدرسية. 36

خلاصة .

الفصل الثاني: الانجاز الاكاديمي

تمهيد.

1- تعريف الإنجاز الأكاديمي 41
2- شروط و مبادئ الإنجاز الأكاديمي.....44
3- انواع الإنجاز الأكاديمي.....45
4- العوامل المؤثرة في الانجاز الأكاديمي.....46
5- صفات الشخصية الإنجازية 47
6- توجهات أهداف الإنجاز الأكاديمي.....49
7- كفاءة الذات الأكاديمية.....50

خلاصة.

الفصل الثالث: المراهقة

تمهيد.

1- تعريف المراهقة.....55
2- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة 57
3- مراحل المراهقة.....66
4- مظاهر النمو في فترة المراهقة.....69
5- اشكال المراهقة.....80
6- مشكلات المراهقة.....81
7- حلول لمشكلات المراهقة.....84

خلاصة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- التذكير بالفرضيات.....91
2- الدراسة الاستطلاعية.....92
3- الدراسة الأساسية.....96
4-ادوات الدراسة.....99
5- الاساليب الاحصائية المستعملة.....108

الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية

1-عرض نتائج الفرضيات.....112
1-1 عرض نتائج الفرضية العامة.....112
1-2 عرض نتائج الفرضية الاولى 113
1-3 عرض نتائج الفرضية الثانية.....114
1-4 عرض نتائج الفرضية الثالثة.....115
1-5 عرض نتائج الفرضية الرابعة.....116
2- مناقشة نتائج الفرضية العامة.....117
2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....118
2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....120
2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....121
2-4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....122
3- الاستنتاج العام 124

4- الاقتراحات.....**125**

خاتمة.....**126**

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم	العنوان	ص
01	تصنيف كيلي المقارنة بين الضغوط الإيجابية والسلبية لكيلي 1994)	29
02	توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	94
03	توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص	95
04	توزيع افراد العينة الاساسية حسب الجنس.	97
05	توزيع افراد العينة الاساسية حسب التخصص	98
06	صدق التمييزي لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	103
07	صدق ثبات مقياس الضغوط النفسية المدرسية	103
08	صدق التمييزي لمقياس الإنجاز الاكاديمي	107
09	صدق ثبات مقياس الإنجاز الاكاديمي	107
10	نتائج اختبار الفرضية الأولى	112
11	نتائج الفرضية الثانية	113
12	نتائج الفرضية الثالثة	114
13	نتائج الفرضية الرابعة	115
14	نتائج الفرضية الخامسة	116

فهرس الاشكال

رقم	العنون	ص
01	النظرية الادراكية لسبيلبرجير	19
02	مراحل الاستجابة للضغوط ومظاهرها في نظرية سيلي	21
03	نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغوط	23
04	توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	94
05	توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.	95
06	توزيع افراد العينة الاساسية حسب الجنس.	97
07	توزيع افراد العينة الاساسية حسب التخصص.	98

قائمة الملاحق

رقم	العنوان
01	مقياس الضغوط النفسية.
02	مقياس الانجاز الاكاديمي.
03	نتائج الدراسة حسب Spss.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى كشف العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية المدرسية والانجاز الاكاديمي، والكشف عن الفروق بين كل من الضغوط النفسية المدرسية والانجاز الاكاديمي حسب الجنس والتخصص.

واعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي لملاءمته، وتكونت عينة الدراسة من 90 تلميذ وتلميذة منهم (38) اناث و (52) ذكور في كل من ثانويتي (الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956) تيزي وزو واختيروا بطريقة عشوائية.

وللإجابة على اسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها طبقنا مقياس الضغوط النفسية والانجاز الأكاديمي من اعداد (العمري 2012)، ولتحليل البيانات ومعالجتها احصائيا تم استخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تم التوصل للنتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الضغوط النفسية والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية ترجع لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية ترجع لمتغير التخصص.
- لا توجد فلروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الأكاديمي ترجع لمتغير الجنس.
- لا توجد فلروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الأكاديمي ترجع لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية المدرسية، الانجاز الأكاديمي، المراهق المتمدرس.

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between school-related psychological stress and academic achievement, as well as to identify differences in both psychological stress and academic achievement based on gender and field of study.

The study employed a descriptive methodology due to its appropriateness for the research objectives. The sample consisted of 90 high school students from the Tizi Ouzou region, including 38 females and 52 males, selected randomly.

To answer the research questions and test the hypotheses, we used the Psychological Stress and Academic Achievement Scale developed by Al-Omari (2012). For data analysis, we utilized the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

The results revealed the following:

- There is a statistically significant correlation between psychological stress and academic achievement among third-year high school students.
- There are no statistically significant differences in psychological stress attributable to gender.
- There are no statistically significant differences in psychological stress attributable to field of study.
- There are no statistically significant differences in academic achievement attributable to gender.
- There are no statistically significant differences in academic achievement attributable to field of study.

مقدمة:

يتعرض الفرد في عصرنا الحديث إلى جملة من الضغوط النفسية والتي تتشكل وتتفاعل بعدة عوامل في مختلف المستويات، منها ما يتعلق بالبيئة الطبيعية كالزلازل، ومنها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي والعنف، وهناك ما يتعلق بالبيئة الأسرية كضعف الدخل. وكل هذا يرجعه البعض إلى ما شهده العالم في السنوات الأخيرة من ثورة علمية وتكنولوجية سريعة في شتى مجالات الحياة، والتي انعكست على حياة الأفراد والمجتمعات سواء بالسلب أو الإيجاب، وتولد عنها أنواعا من الضغوط. حتى أن البا حثين

لقبوا ما نعيشه بعصر الضغوطات، والتي أصبحت تشكل مظهر ا من مظاهر حياتنا المعاصرة، أن " لا حياة بدون ضغوط، وحيث توجد حياة توجد ضغوط

والضغوط النفسية حسب "ريتشارد لزاروس" هي عالقة خاصة بين الشخص والبيئة يقدرها الشخص بأنها مرهقة له وأنها تفوق إمكانياته وتهدد سالمته

ان الضغوط النفسية تحدث لدى الكائن الحي عندما يكون هناك مطالب تفوق او تتجاوز قدرة الشخص على تحملها او مواجهتها وتؤثر الضغوط النفسية بشكل كبير على التحصيل الاكاديمي وخاصة عند التلاميذ التعليم الثانوي خاصة وهم في مرحلة عمرية حرجة وهي مرحلة المراهقة والتي تعتبر نتائجها ومخرجاتها اساسا لإعداد الكوادر العلمية المتخصصة والتي سوف تسهم في التطور العلمي للمجتمع

ويواجه التلاميذ في المرحلة الثانوية بعض الضغوط النفسية خاصة وهم في مرحلة عمرية حرجة، وهي مرحلة المراهقة، والتي تعتبر نتائجها ومخرجاتها اساسا لإعداد الكوادر العلمية المتخصصة، والتي سوف تسهم في التطور العلمي للمجتمع.

وتعتبر الضغوط النفسية المدرسية والتي تعترض مسار التلميذ الدراسي من بين العوامل التي تؤثر في صحته الجسدية والنفسية. فعندما يواجه المتعلم موقفا ضاغطا فانه يحاول ان يراقبه ويتحكم فيه عن طريق مختلف الاستجابات التي من شانها ان تؤثر في هذا الحدث الضاغط وتخفف من شانه. فالمتعلم يكون امام ظاهرة سيكولوجية معقدة في الاستجابة والناتجة من عدم الاتزان ما بين ادراكه واداءه للمتطلبات، وان طريقة التعامل معها تؤثر سلبا في صحته الجسمية والنفسية.

والضغوط النفسية المدرسية ذات علاقة مع عدة من المتغيرات كالإنجاز الأكاديمي، حيث يعد من الموضوعات الاساسية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس المدرسي، علم النفس الشخصية، علم النفس التربوي، وعلم النفس العمل والتنظيم، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والاداء، لان الانجاز الأكاديمي يعد المكون الاساسي في سعي التلميذ لتحقيق ذاته، اذ يشعر بذلك من خلال ما ينجزه من اداء دراسي، وفيما يحققه من اهداف.

تسعى الدراسة الحالية لبحث علاقة الضغوط النفسية في المجال المدرسي لدى التلاميذ ومدى تأثيرها على انجازهم وجدارتهم الاكاديمية ومثابرتهم على اداء المهام وتحقيق الانجازات وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج الايجابية والقدرة للعمل بجدية.

وعليه جاءت هذه المذكرة تحت عنوان "الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" فبعد مقدمة الدراسة نجد:

الفصل التمهيدي: الذي يحتوي على الإطار العام للدراسة وفيه يضم اشكالية الدراسة، وفرضياتها اهميتها اهدافها واهم مصطلحات الدراسة والدراسات السابقة.

الجانب النظري: يحتوي على ثلاثة فصول:

الفصل الاول: تناول المتغير الاول وتم التطرق فيه الى تعريف الضغوط النفسية، النظريات المفسرة للمتغير، انواعه، مصادر الضغوط النفسية المدرسية، الاثار الناجمة عنه، والاساليب المختلفة لمواجهته.

الفصل الثاني: تناول المتغير الثاني وتم التطرق فيه الى تعريف الانجاز الأكاديمي، شروط ومبادئ الانجاز الأكاديمي، انواعه، العوامل المؤثرة فيه، وتطرقنا ايضا الى صفات الشخصية الإنجازية وتوجهات اهداف الانجاز الأكاديمي وكفاءة الذات الاكاديمية.

الفصل الثالث: تناولت العينة الى تعريف المراهقة، النظريات المفسرة للمراهقة، مراحل المراهقة، مظاهر النمو في فترة المراهقة، أشكال المراهقة مشكلات المراهقة، وفي الاخير حلول لمشكلات المراهقة.

اما الجانب الميداني تم تقسيمه الى فصلين اساسيين:

الفصل الرابع حيث تم التطرق فيه الى منهجية واجراءات الدراسة والتذكير بالفرضيات والتطرق الى الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية مع ادوات الدراسة والاساليب الاحصائية المستعملة

والفصل الخامس تم التطرق فيه الى نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها، مقترحات واستنتاج عام وفي الاخير خاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.
2. فرضيات الدراسة.
3. اهمية الدراسة.
4. اهداف الدراسة.
5. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

1- الإشكالية:

تُعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة الإنسان حيث ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مراحل النضج والرشد، وهي مرحلة تتميز بتغيرات جسدية، نفسية، وعاطفية عميقة. خلال هذه المرحلة تواجه المراهق تحديات متعددة من أبرزها الضغوط النفسية المدرسية التي تزداد حدتها لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، باعتبارها مرحلة حاسمة في المسار الأكاديمي، من جهة اخرى توقعات الأسرة والمجتمع، ضغط الامتحانات، وكثافة البرنامج الدراسي كلها عوامل تؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر والقلق لدى التلاميذ. هذه الضغوط قد تؤثر بشكل مباشر على مستوى الإنجاز الأكاديمي، إذ قد تدفع بعض التلاميذ إلى مضاعفة الجهد وتحقيق نتائج إيجابية، بينما تؤدي عند البعض الآخر إلى تراجع في الأداء بسبب حالة التوتر النفسي (حامد عبد السلام، 2005، ص 215).

نال موضوع الضغوط النفسية اهتماما واسعا من قبل الباحثين، باعتبار سمة العصر، ويتجلى ذلك بوضوح من خلال البحوث والملتقيات والإصدارات المختلفة التي أقيمت حول هذا الموضوع، بالبحث عن مصادر الضغوط بكل أنواعها ومستوياتها يدخل في إطار تجاوز تأثيراتها السلبية التي تتركها على الفرد والمجتمع، وتمثل الضغوط أحد الأسباب المؤدية إلى الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية، (شارف خوجة ،2018، ص04)

تعني الضغوط النفسية المدرسية ذلك الإحساس الناتج عن تفاعل التلميذ مع الصعوبات التي يواجهها في بعض المواقف الضاغطة ويكون مصدرها الأسرة، العلاقة مع الزملاء، المذاكرة والتحصيل، الأوضاع المجتمعية، الإدارة المدرسية والمدرسين، الحالة الصحية. (محمد،2001، ص 12). ولعل من اهم الدراسات في هذا الجانب دراسة الكيلي (2007) والتي أجراها على عينة مكونة من 130 تلميذا من تلاميذ المتميزين والمتغيرات في مركز نينوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية إلى أن هذه الفئة تعاني من ضغوط نفسية، وأنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مستويات الضغوط النفسية وفقا لمتغير الجنس (ذكور واناث).

ويؤكد سيلي (1956) من رواد في مجال الضغط النفسي على أن هناك مجموعة من الأغراض المشتركة التي تظهر لدى الأشخاص الذين يتعرضون للضغط النفسي مثل: ضعف الشهية والوهن العضلي وفقدان الإهتمام بالبيئة، وأطلق على هذه الأعراض اسم زملة الضغط العام. (صبيرة وكميلة،2014، ص361)

و كما قام قام مرسي (1977) بدراسة العلاقة بين شعور التلميذ بالضغوط النفسية والاجتماعية الناتجة عن القلق قبل وأثناء الاختبار وبين التحصيل الأكاديمي، وقد بلغت عينة الدراسة (371) منهم (200) تلميذا و(171 تلميذة) من تلاميذ المرحلة الثانوية بالكويت، وتم استخدام مقياس للضغوط النفسية والاجتماعية، ومقياس قلق الاختبار، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الضغوط تؤثر سلبا على مستوى التحصيل الأكاديمي. (العمري،2012، ص52)

وأظهرت دراسة فاطمة بنت علي بن ناصر (2012) بعنوان الضغوط النفسية المدركة وأساليب المتفوقات والمتأخرات دراسيا، التعامل معها لدى تلميذات المرحلة الثانوي تهدف الدراسة التعرف على مصادر الضغوط النفسية التي تعاني منها تلميذات الثانوية، والكشف عن أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، تكونت عينة الدراسة(310) تلميذة، استخدمت الباحثة مقياس الضغط النفسي، حيث استخدمت المنهج الوصفي المقارن، أشارت نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في مستوى درجات التلميذات المتفوقات دراسيا والمتأخرات دراسيا في أساليب التعامل مع الضغوط.

أوضحت دراسة فونتانا (1994) أن الضغوط النفسية لدى التلاميذ تمثل تحديًا رئيسيًا للعاملين في المجال التربوي والنفسي، حيث يمكن أن تؤدي إلى انخفاض قدرة التلميذ على تحمل الأعباء الأكاديمية، مما ينعكس سلبًا على إنجازاته التعليمية (فونتانا، 1994، ص14،). كما أكدت دراسة كوزما وكنيدي (2007) التي أُجريت على عينة من (443) تلميذًا تتراوح

أعمارهم بين 16 و18 سنة، أن أبرز مصادر الضغوط المدرسية تتمثل في الامتحانات، القلق بشأن المستقبل، وتعدد الخيارات المهنية.

ومن جهة أخرى، أوضحت دراسة فريدمان، بنداس يعقوب (Bendaas– 2007، Friedman،jacobs) أن الضغط النفسي قد يكون له تأثير إيجابي في بعض الحالات، حيث يساعد الضغط المعتدل في تعزيز الدافعية وزيادة التحصيل الأكاديمي، في حين أن المستويات المرتفعة منه تؤدي إلى نتائج عكسية. أما دراسة أكيمبوواديميي (Akimbo and 2000 Adeyemi) فقد وجدت أن بعض الأفراد أكثر عرضة للضغوط النفسية من غيرهم، وذلك وفقًا سماتهم الشخصية، وهي نتائج جاءت متوافقة مع دراسة كوكنوس (249 ,229, Kokkinos2007P) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضغوط النفسية وبعض سمات الشخصية. في المقابل، توصلت دراسة بوكولا وايلوغبو (Pocola, P179,233,2010 and Ilugbo) إلى عدم وجود علاقة واضحة بين الضغوط النفسية وسمات الشخصية، مما يفتح المجال لمزيد من البحث حول العوامل المؤثرة في كيفية استجابة الأفراد للضغوط.

ان الضغوط النفسية باعتبارها من المشاكل النفسية لويكن وحده محل اهتمام الباحثين والمختصين بل كان الانجاز الاكاديمي يحظى من بين كافة الدوافع الإنسانية باهتمام واضح لارتباطه بالمدى الذي يوظف من خلالها الأفراد طاقاتهم ويحققون نجاحاتهم فالآباء يلقنون أبناءهم ضرورة التحصيل الدراسي، ويشجع المعلمين تلاميذهم بكافة الوسائل من أجل حصولهم على تقديرات عالية والمحافظة عليه. (محمد،2001، ص 166).

حيث يرى العمري(2012) أن الإنجاز الأكاديمي يعبر عن قدرة التلميذ على تحقيق النجاح بتفوق وتميز من خلال سعيه ومثابرته، وكذلك عن مستواه الذي يصل إليه في تعلمه وقدرته على استخدام وتطبيق ما تعلمه، ويتضمن ذلك مجموعة من المعلومات والمهارات التي

اكتسبها التلميذ بجانب الاتجاهات والميول والقيم التي يمتلكها ويتعلمها. (العمري،2012، ص31).

من بين الدراسات التي تناولت مجال الإنجاز الأكاديمي نجد دراسة الجراح وآخرون (2019) بعنوان الدافعية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الدافعية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال معرفة ما إذا كانت هناك فروق عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية معرفة ما إذا كانت فروق في الدافعية حسب متغير الجنس، وايضا معرفة ما إذا كانت فروق عند تلاميذ السنة الثالثة، معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الإنجاز الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، واتبع المنهج الوصفي وبلغ عدد عينة الدراسة(160) تلميذ وتلميذة، اعتمد البحث على الأدوات التالية: مقياس الدافعية من إعداد الباحثون. استبانة لقياس الإنجاز الأكاديمي وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: هناك ارتفاع معنوي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الدافعية، عدم وجود فروق بين استجابات الإناث والذكور بحسب متغير النوع في مقياس الإنجاز الأكاديمي وجود علاقة إيجابية بين الدافعية والإنجاز الأكاديمي.

ونجد دراسة لها تينسيا (1981) كان الهدف منها معرفة تأثير الثقافة والعوامل القومية داخل المنزل على دافعية الإنجاز للأبناء، وكذلك دراسة العلاقة بين المستوى الاقتصادي، ودافعية الإنجاز، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) تلميذا وتلميذة، منهم (40) تلميذ امريكي، و40 تلميذة من الثقافة الإفريقية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عبر وداخل الثقافتين في الدافعية للإنجاز.
- دافعية الانجاز تتأثر بـ السن والمستوى الاقتصادي.
- وجود علاقة بين دافعية الإنجاز وعوامل التربية.

ان دراسة الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الثانوية الاقسام النهائية، لم تحظ باهتمام المختصين والباحثين، حيث انه لا توجد دراسات اهتمت بالإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ. وان وجدت فإنها قليلة جدا ومحدودة، ما شكل لنا لإجراء هذه الدراسة على ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية ودرجاتهم على مقياس الإنجاز الأكاديمي؟

وتنبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب التخصص؟

2- فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الضغوط النفسية المدرسية ودرجاتهم على مقياس الإنجاز الأكاديمي.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب التخصص.

3- أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة من الجوانب التالية:

3-1 الأهمية النظرية:

- تساهم هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية حول تأثير الضغوط النفسية المدرسية على الإنجاز الأكاديمي، خاصة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، باعتبارهم الفئة الأكثر تعرضًا لهذه الضغوط بسبب الامتحانات المصيرية.
- تسلط الضوء على العلاقة بين العوامل النفسية والإنجاز الدراسي، مما يساعد في تطوير نظريات علم النفس التربوي حول كيفية تأثير الضغوط على الأداء الأكاديمي.
- تساعد في التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ حسب الجنس والتخصص في مواجهة الضغوط وتأثيرها على إنجازهم الأكاديمي.

3-2 الأهمية التطبيقية:

- توفر نتائج الدراسة معلومات هامة للمعلمين والإداريين حول كيفية تخفيف الضغوط النفسية المدرسية وتعزيز بيئة تعليمية داعمة للتلاميذ.
- -تساعد في وضع برامج إرشادية ونفسية لدعم التلاميذ الذين يعانون من ضغوط نفسية دراسية عالية، مما يساهم في تحسين أدائهم الأكاديمي.
- -تساعد صناع القرار في قطاع التعليم على تحسين سياسات التقويم والاختبارات، بما يقلل من الضغوط النفسية غير الضرورية على التلاميذ.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن ما اذا كانت العلاقة الموجودة بين الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس في الطور الثانوي.
- التعرف على الفروق في الضغوط النفسية المدرسية لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.
- التعرف على الفروق في الإنجاز الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

5-1الضغوط النفسية المدرسية:

هي حالة من التوتر او القلق يشعر بها التلميذ نتيجة لمطالب او تحديات تتعلق بالمدرسة مثل الامتحانات، كثرة الواجبات، ضعف التحصيل، علاقاته بالأساتذة او الزملاء او الخوف من الفشل مما قد يؤثر على حالته النفسية وسلوكه واداءه الدراسي وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس (العمري 2012).

5-2الإنجاز الاكاديمي:

هو مدى تحقيق التلميذ الأهداف التعليمية و المعرفية و السلوكية خلال فترة الدراسة ويعكس مدى فهمه و استيعابه للمواد الدراسية، و قدرته على تطبيق المهارات المطلوبة في مختلف المجالات التعليمية و هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس (العمري 2012).

5-3 المراهقة:

هم التلاميذ المراهقين المتمدرسين بالثانوية (السنة الثالثة ثانوي) وهم الفئة المراهقة المتوسطة والمتأخرة التي تقع اعمارهم بين (17 سنة و21 سنة).

الجانب النظري

الفصل الأول

الضغوط النفسية

تمهيد

1. تعريف الضغوط النفسية المدرسية.
2. نظريات المفسرة للضغوط النفسية المدرسية.
3. أنواع الضغوط النفسية المدرسية.
4. مصادر الضغوط النفسية المدرسية.
5. الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية المدرسية.
6. الأساليب المختلفة لمواجهة الضغوط النفسية المدرسية .

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المدرسة بيئة اساسية في حيا الفرد، فهي لا تقتصر على كونها مكانا للتعلم الاكاديمي فحسب، بل تشكل ايضا ساحة لتكوين الشخصية واكتساب المهارات الاجتماعية. غيلا ان هذه البيئة قد تتحول احيانا الى مصدر للضغط النفسي، خاصة مع ازدياد المتطلبات الدراسية وتنوع التحديات التي يواجهها التلاميذ. فالطالب اليوم لا يطالب فقط بتحقيق التفوق الاكاديمي، بل يواجه ايضا ضغوطات اجتماعية ونفسية.

وفي هذا الفصل سنتناول كل المفاهيم المتعلقة بالضغوط النفسية والنظريات المفسرة لها وأنواعها ومصادرها والآثار الناجمة عنها والاساليب العلاجية لمواجهتها.

1- تعريف الضغوط النفسية المدرسية:

1-1 تعريف الضغوط:

ا- لغة: ضغط ضغطا وضغطه، عصره وعليه الضغطة الزحمة والضيق والشدة والمشقة الضغطة بفتح الضاد القهر والضيق والاضطرار، ومنه ضغطه القبر اي تضييقه على الميت (شحاتة، 2000، ص 204)

ب- اصطلاحا: اختلف العلماء والباحثين في تعريفهم لموضوع الضغوط فكل واحد منهم عرفها حسب وجهة نظره ومن هنا يمكننا التطرق لهذه التعريفات كما يلي:

حيث **عرفه ويليامز** على انه من أكثر المصطلحات عرضة لسوء استخدام من طرف الباحثين، حيث غالبا ما يستخدم للتعبير عن السبب والنتيجة في ان واحد وذلك نتيجة الخلط القائم بين مفهوم الضواغط «stressons» والضغوط «stress» وقد جاءت الضواغط لتشير الى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في البيئة. اما كلمة الضغوط: فتعبر عن الحادث ذاته والضغوط على وجه العموم ليس سوى ردود الافعال الفيزيولوجية والانفعالية والنفسية لحوادث او اشياء معينة مهددة للفرد في بيئة العمل. (العبودي،2008، ص 19)

اما **جوردون (1993)** فيرى ان الضغوط هي الاستجابات النفسية والانفعالية والفيزيولوجية للجسم اتجاه اي مطلوب، تم ادراكه على انه تهديد لرفاهية وسعادة الفرد وهذه التغييرات، تقوم بإعداد تأهيل الفرد للتوافق مع الضغوط والتي هي ظروف بيئية سواء حاول الفرد مواجهتها أو تجنبها. (عريس،2017، ص 65)

في حين يرى **محمود أبو دارين** انها عبارة عن خلل استجابات الفرد لوضعية جديدة تؤدي الى كسر التوازنات البيولوجية والنفسية. (جبالي، 2012، ص 94)

يتضح مما سبق أن الفرد يستجيب لجملة من الاستجابات الضاغطة في البيئة التي يعيش فيها نتيجة الضغوطات التي تطرأ عليه من كل الجوانب النفسية المعرفية والانفعالية، بحيث أنها قد تكون هذه الضغوط سببا او نتيجة في نفس وقت حسب الظروف المتغيرة لهذا الفرد ولهذا قد تولد آثار سلبية أو إيجابية.

1-2 تعريف الضغوط النفسية:

لا يوجد تعريف محدد للضغوط النفسية، وذلك لارتباطه بعدة مفاهيم واتجاهات نظرية مفسرة ومختلفة ولهذا يمكننا التطرق لها من خلال عرض مفاهيم للعلماء والباحثين

فيعرفه كاندلر "Candler": على انها الحالة من التوتر العاطفي تنشأ من أحداث الحياة المرضية. (الرشيدي، 1999، ص35)

اما لطفي محمد (1992): يرى انها تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكونات الشخصية وقد يؤدي الى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه، تدفعه الى الإنحراف عن الأداء الطبيعي أويؤدي إلى تحفيزه لتحسين الأداء. (داود،2012، ص 91)

في حين يرى علي عبد السلام (2000): على أنها سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة التعامل مع البيئة ومع متطلبات البيئة المحيطة به وتفرض عليه التوافق

في مواجهته لهذه الأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية والوصول إلى تحقيق التوافق مع الحياة. (وليد، عيسى،2008، ص 132)

اما شيلي تايلور "chelly taylor" (2008): يرى انها خبرة إنفعالية سلبية يترافق ظهوره مع حدوث تغيرات بيوكيميائية وفيزيولوجية ومعرفية وسلوكية،،يمكن التنبؤ بها ويمكن أن تؤدي إما إلى تغيير الحدث الضاغط أو التكيف مع آثاره. (عيسى 2008، ص 91)

ويقول القصبي (2014): هي كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف وأحداث حياتية ضاغطة تفوق طاقته على إحتمالها، ويعجز عن إيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الإرتياح النفسي وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته الجسمية والنفسية. (بلقاسم، شتوان،2008، ص 117)

يتضح من خلال التعريفات السابقة بأنها اختلفت تحدث في البيئة وتنوعت من حيث تعريفات العلماء، وذلك بإن الضغوطات النفسية عبارة عن العراقيل والصعوبات والمؤثرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية، والتي يمكن أن تؤثر على الفرد من عدة جوانب، وهذا ما يؤدي بالفرد الى تكيف أو عدمه مع المواقف الحياتية أو العملية.

1-3 تعريف الضغوط النفسية المدرسية:

تعني الضغوط النفسية المدرسية ذلك الإحساس الناتج عن تفاعل التلميذ مع الصعوبات التي يواجهها في بعض المواقف الضاغطة ويكون مصدرها الأسرة، العلاقة مع الزملاء المذاكرة والتحصيل، الأوضاع المجتمعية، الإدارة المدرسية والمدرسين، الحالة الصحية (محمد،2001، ص12).

يعرفها "**طه عبد العظيم**" على أنها حالة من عدم التوازن، وتنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية. (حسن، 2006، ص182).

ان الضغوط النفسية المدرسية "مجموعة الصعوبات والمعاناة والمشقة التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية ".(الأهواني،2005،ص177).

وهي التوترات وعدم التوافق الناتج عن اضطراب العلاقات بين التلاميذ فيما بينهم والعنف والضرب والشدة والشراسة وسخرية باقي الفصل من المخطئ وعدم تربوية المعلم بالإضافة إلى قسوة النظام التعليمي. وتتمثل في الجوانب والأبعاد التالية:

- **ضغوط البيئة المدرسية:** يقصد بها مدى إحساس التلميذ بالضيق من قلة توافر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي وزيادة أعداد التلاميذ مع ضيق الفصول وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، وقلة المعامل والوسائل التعليمية.

– **ضغوطات المناهج الدراسية:** تعني مدى إحساس الطالب بالمعاناة والضيق 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 على الحفظ.

- **ضغوطات الواجبات اليومية والأنشطة المصاحبة:** تعكس مدى الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لما في المنهج والكتاب، والشعور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان.

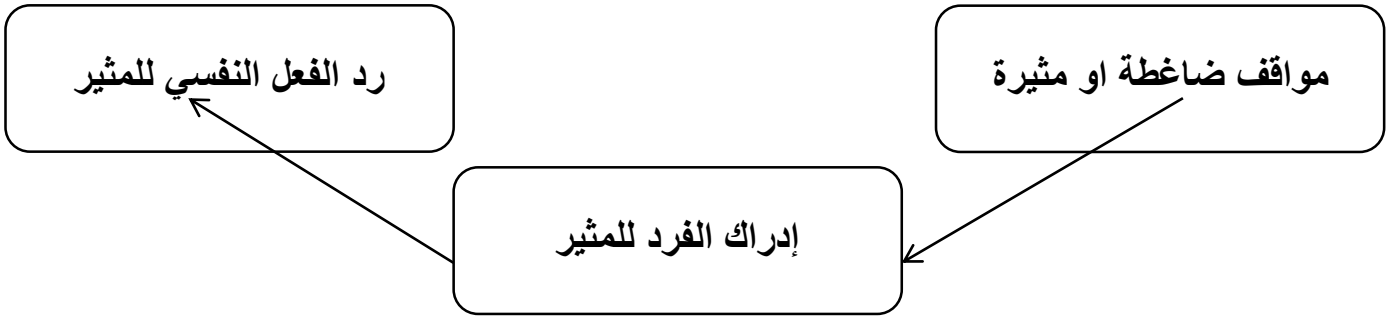
- **ضغوط الاختبارات:** يقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب لما تسببه الاختبارات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرهبة، حيث يتوقف المستقبل على نتائجها مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة، وترتكز الاختبارات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها. (سعيد،2005، ص7).

2- النظريات المفسرة بالضغوط النفسية المدرسية :

2-1 النظرية الإدراكية لسبيلبرجير:

تناول سبيلبرجير "spielberger" بشكل غير مباشر مفهوم الضغط stress ومفهوم التهديد THREAT أثناء تحليلاته النظرية في اضطراب القاق، وعبر دراسات متعددة ميز بين المفهومين،فيرى أن المفهوم الأول يشير إلى الاختلاف في الظروف والأحوال التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي Objective Danger والثاني يشير إلى التفسير الذاتي والتقدير للموقف على أنه ضاغط أو خطير، أي إدراك ذاتي للفرد، ويرى أن القلق ناتج عن الضغط، والضغط يستدعي الميكانزمات الدفاعية اللاشعورية كالكبت والإنكار والتبرير وعيرها لتخفيفه، كما يتفاوت مستوى درجة إدراك الفرد للظرف الضاغط .(الرشيدي،1999،ص 35).

وتشير لهيل (2002) إلى أن هذه النظرية ترتكز على المتغيرات المتعلقة بالموقف الضاغط وإدراك الفرد لها، وقد حدد سبيلبرجير (1979) مفهوم الضغوط من خلال ثلاثة أبعاد: الأول مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديدا أو خطرا ما نفسيا أو جسميا، والثاني هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد، والثالث فيشكل رد الفعل المناسب المرتبط بالتهديد، ومن هنا يرتبط شدة ردة الفعل على شدة المثير ومدى إدراك الفرد له .



شكل(01): رسم تخطيطي يوضح النظرية الادراكية لسبيلبرجير (من اعداد الطالبتين)

2-2 نظرية هانزسيلي Hans Selye:

طرح هانزسيلي 1980 مفهومه زملة التكيف العام "general adaptation" مما أورد توضيحات مهمة وأطرأ نظرية يصف بها ردود الأفعال اتجاه العوامل الضاغطة، حيث حدد ثلاث مراحل في الاستجابة للضغوط وهي:

- **مرحلة رد فعل المنبه أوالإنذار TheAlarm Reaction**

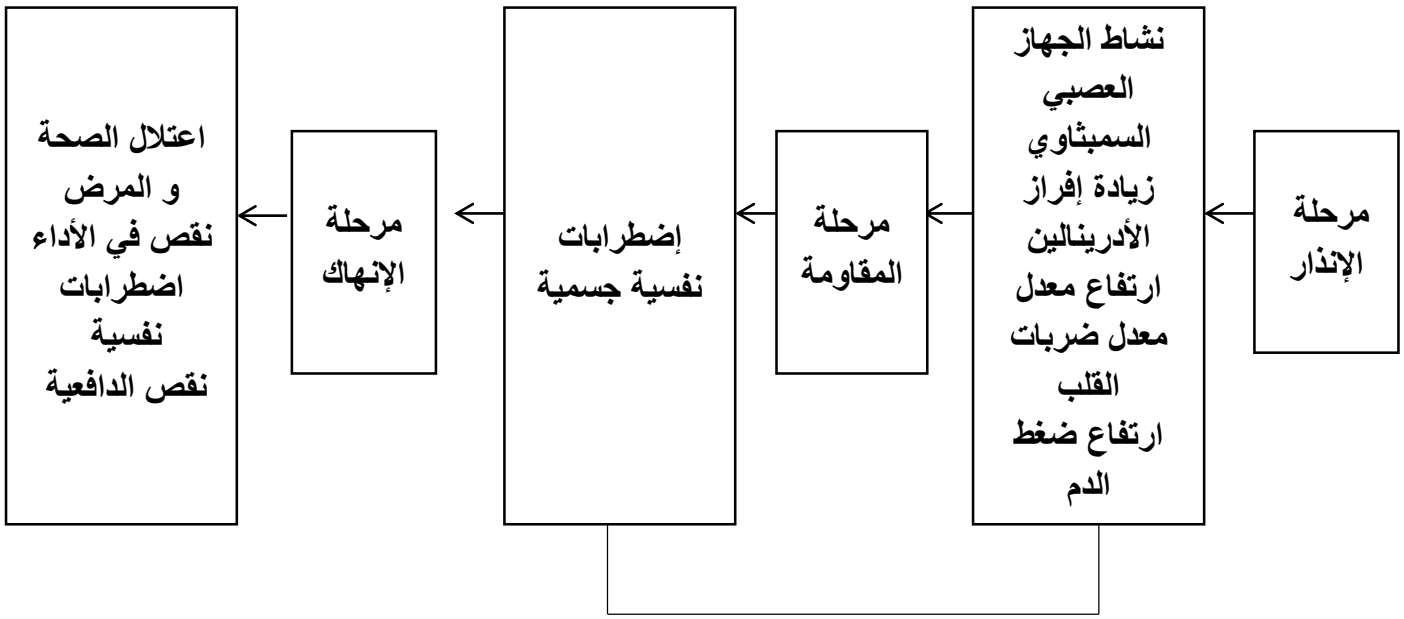
وتتميز بزيادة النشاط والجهد بعد تعرض الفرد للموقف الضاغط.

- **مرحلة المقاومة The stage of Resistence :**

وتتضمن محاولات الفرد للتغلب على آثار المرحلة السابقة، وتتأثر هذه المرحلة بقدرة الفرد على التكيف مع شدة الضغط وتتطلب كثيرا من الجهد، وإذا استمر الضغط فإن بعض التغيرات والأمراض تصيبه وتؤثر فيه مثل قرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وضيق التنفس.

- **مرحلة الإنهاك والاستنزافThe stage of Exhaustion :**

حيث يبقى استمرار الضغط على الفرد وتكون المقاومة قد ضعفت، ويصبح الفرد فيها عاجزا عن المقاومة عند تكرار المواقف الضاغطة وقد يصاب الفرد بالاكتئاب والأمراض النفسية.



شكل (02): رسم تخطيطي يوضح مراحل الاستجابة للضغوط ومظاهرها في نظرية سيلي.

ويرى سيلي 1976 أن كل الاضطرابات والأمراض تنطوي وعلى أسباب نفسية وجسمية، ولكنها تعزى في معظمها إلى ما يتعرض له الفرد من ضغوط تأخذ أنواعا ومستويات مختلفة. وغالبا ما يستخدم مصطلح "ضغط" لوصف المشاعر أو الانفعالات. ولكن الضغط ليس انفعالا، وإنما هو عملية يستجيب بها الفرد للأحداث التي يدركها على أنها باعثة على التهديد أو التهديد أو التحدي له.

وذكر (لهبل،2002، ص16) بأن سيلي قد قرر أن التعرض المتكرر للضغوط يترتب عليه تأثيرات سلبية على حياة الفرد، تفرض الضغوط على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية، أو نفسية أو تجمع بينها جميعا، ورغم أن الاستجابة لتلك الضغوط قد تبدو ناجحة فإن حاجة الفرد لطاقته لمواجهة تلك الضغوط قد يدفع ثمنها شكل أعراض نفسية وفيسيولوجية.

وقد لاحظ سعيد(2005) من خلال هذه النظرية أن الضغط حين ما يتجاوز مستوياته المتوسطة ويذهب إلى أعلى مستوياته، فإنه يستنزف الطاقة النفسية للفرد، ويفسد الأداء ويترك

الفر نهبا للصراعات والّإحساس بفقدان القيمة، فالضغوط تمثل متصلا أحد طرفيه التحديات التي يمتلك الفرد فيها الشعور بالإخفاق والإحباط.

وعليه يمكن نقول بأن استجابة الفرد للضغوط تتوقف على مدى قدرة قواه الفسيولوجية ومدى استعداد وتهيأ جسمه على مجابهة الموقف الضاغط، حيث أن تلك القوى تعمل على مجابهة المواقف أو الأحداث الضاغطة أو محاولة التكيف معها، ويكون تأثير السلبي أو المرضي إذا ما استمر تأثيرها وعجز جسم الفرد عن التعامل معها.

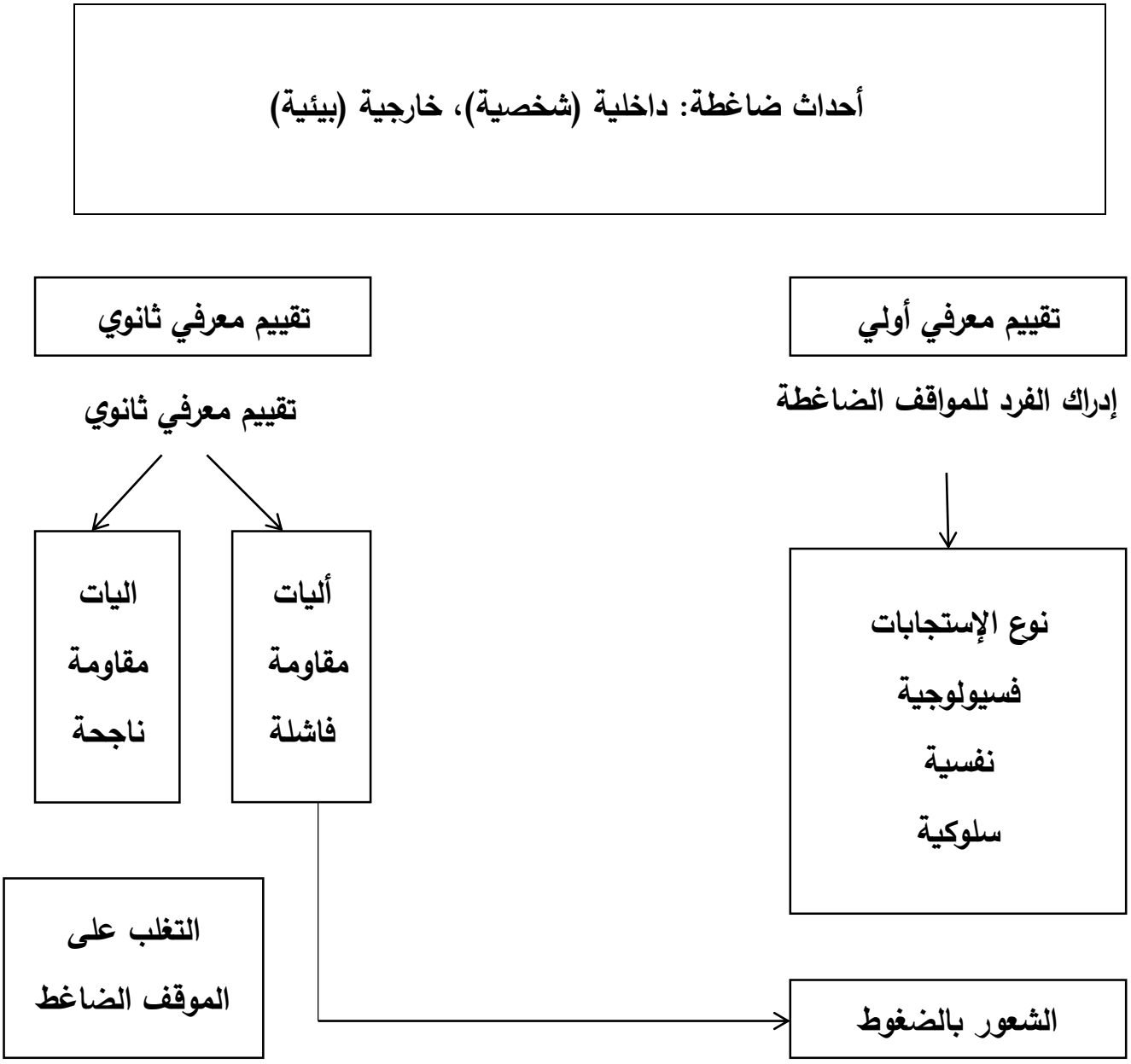
- نموذج لازاروس وكوهن:

نال الإدراك المعرفي للموقف الضاغط حظوظا وافرة من اهتمام لازاروس وزملائه **Lazaros et at**. حيث أكد دور الإدراك Perception والتقييم المعرفي Cognitive Appraisal في الاستجابة للضغوط، ويعني أن الفرد لا يستشعر الضغط إلا أذا أدرك الموقف على أنه يمثل تهديدا له .(Gatchel،1989،46-p44)

ويرى لازاروس أن الضغط ينشأ عندما يشعر الفرد بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية،أي أن متطلبات البيئية تفوق إمكانيته .(سلامة،1995،ص 29).

ويشير اوقدين (2009، ص236،237) إلى أن استجابة الفرد تتوقف على تقييمه للحدث، وقد حدد نوعين من التقييم هما:

- التقييم الأولي Primary Appraisal، أي تقييم للعالم الخارجي.
- التقييم الثانوي Secondy Appraisal، أي تقييم للأشخاص أنفسهم، عبر ثلاث طرق يقيم بها الفرد الحدث أو الموقف هي:
  - غير مرتبط IRRELEVANT
  - معتدل وإيجابي Benign and Positiv
  - ضار وسلبي Harmful and Negtive



شكل (03): رسم تخطيطي يوضح نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغوط.

وقد أشار لازاروس إلى أن تقييم الفرد للموقف أو الحدث يتوقف على عوامل عديدة وهي:

- **العوامل الشخصية:** مثل القدرات الذاتية والمهارات التي يمتلكها الفرد وحالته الصحية وغيرها.
- **عوامل البيئة الخارجية:** مثل التحديات والمتطلبات الاجتماعية أو الدراسية أو المهنية وغيرها.

- العوامل المرتبطة والمتعلقة بالموقف أو الحدث نفسه الذي به الفرد.

ويرى لازاروس وفولكمان (1987) أنه ليس بالضرورة أن يتضمن الضغط أحداثا سالبة، ولكن الأحداث الموجبة قد تفضي أحيانا إلى الضغط. ويطلق على الأحداث التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالضغط مصطلح (الأحداث الضاغطة)، لأن هذه الأحداث يتم إدراكها على أنها مهددة أو متحدية. ولذا يؤكد لازاروس في تفسيره للضغوط على الإدراك، مما يعني أن حدثا من الأحداث قد يكون ضاغطا بالنسبة لفرد ولا يكون ضاغطا بالنسبة لفرد آخر، وهذا ما يطلق عليه لازاروس التقدير المعرفي للضغوط التي يخبرها الفرد، أي الضغوط كما يدركها ويفسرها. (منشار، 1995، ص 357).

ويمكننا أن نستنتج من النظرية أن الفرد يستطيع تقييم الضغوط بطريقتين أو خطوتين هما:

- تقييم أو تقدير الفرد للحدث أو الموقف على أنه يدعوه للتحدي أو التهديد أو هو باعث إلى الضرر أو الخطر، أي التقييم المعرفي للضغط ذاته.
- تقدير الفرد وقياسه لإمكانياته وقدراته في كيفية تعامله مع الموقف أو الحدث.

وعليه يمكننا القول بأن إحساس الفرد بالضغوط يزداد ويشتد، ويكون أكثر شدة كلما كان تفسيره وتقييمه للموقف أو الحدث على أنه تحديا أو تهديدا له. ويرتبط ذلك بمدى إدراك الفرد لقدراته وأساليبه في التعامل مع الحدث أو الموقف الضاغط.

4_2 نظرية العجز المتعلم لسيلجمان:

ترى هذه النظرية أن الضغوط تؤدي إلى شعور الفرد بالعجز وقلة الحيلة، وأنها تحدث عندما تتجاوز مطالب البيئة إمكانات الفرد، وحقيقة أن الأحداث غير القابلة للسيطرة تؤدي إلى ضغوط أكثر من الأحداث التي يمكن السيطرة عليها وتتضمن هذه الفكرة أن وجود السيطرة أو فقدانها لهما أهمية في خبرة الضغوط.

ويذكر كل من (السيد،2009، والصبيحي،2007) بأن نظرية العجز المتعلم ترى أن ردود الفعل التي تصدر عن الفرد هي ردود متعلمة، يتعلمها الفرد من خبراته السابقة، والتي مؤداها أن الفرد حين تفشل جهوده في السيطرة على حدث معين بشكل متكرر فإنه يتوقف عن الكفاح بسبب عجز فإن موقف جديد يصبح عاجزا أمامه ليس لديه القدرة على ضبط الأحداث أوالتنبؤ بها، بمعنى أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم ويرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يساعد في فهم درجة عمق وتناقص وطول مدة الشعور بالعجز مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفي فهمه.

وقد حدد سيلجمان ثلاثة وجوه من القصور تميز العجز المتعلم هي:

- **يكون دافعيا:** أن الشخص لا يحاول اتخاذ أي اجراءات أو القيام بأي مجهود لتغيير نتيجة الضغط.
- **يكون معرفيا:** أن الشخص يفشل تماما في تعلم استجابات وردود أفعال جديدة تساعده على تجنب آثار الضغط السيئ.
- **يكون انفعاليا:** ويتمثل في أن هذا العجز المتعلم يؤدي إلى حالة من الانسحاب والانعزال والاكتئاب والمخاوف والقلق وإدراك العالم الخارجي كمصدر التهديد.

وهذا يعني أن الناس يمكن أن يتعلموا العجز والاستسلام من خلال مرورهم بخبرات متكررة من عدم السيطرة على الأحداث، مما قد يؤدي ذلك إلى ضعف الدافعية وإلى توقف الفرد عن إصدار استجابات توافقية، وتأخذ ردود الأفعال صورا من الانسحاب واليأس والاكتئاب، ويدرك الفرد العالم الخارجي على أنه مصدر للتهديد وأنه لا يمكن ضبطه أو التنبؤ به.

إن مرحلة العجز بالتحديد والتي تفشل فيها مجهودات الفرد في التغلب على الموقف الضاغط تماثل الضغوط المستمرة كما يماثل العجز المتعلم حيث يتوقف الفرد عن محاولاته

في الاستجابة كل من البيئات القديمة والجديدة مرحلة الإجهاد حين تستنفذ مصادر الفرد ويكون النشاط قليلا جدا، ويمكن لنموذج العجز المتعلم أن يفسر أيضا التأثيرات البعدية للضغوط وهي حقيقة أن أداء كثير من المهام يقل بعد التعرض الطويل للضغوط. فتلك التأثيرات البعدية يمكن تفسيرها على أنها عجز متعلم. والاهتمام بالسيطرة مهمة جدا، فإذا أرجع شخص افتقاده للتأثير إلى العوامل غير القابلة للسيطرة فإنه سيعتقد أنه لا يمكن للجهد الشخصي علاج الموقف وبالتالي سيدرك إمكاناته على أنها غير كافية لمواجهة الظروف الضاغطة وهذه الحالة تؤدي إلى الشعور الذاتي بالضغوط.

من خلال استعراض النظريات السابقة في تفسير الضغوط، يمكننا القول أنه لا توجد نظرية يمكنها تفسير كافة النتائج السلبية للضغوط، فكل نظرية قد فسرت جزء من استجابة الضغوط أو ردود الفعل لأنواع معينة منها، وعلى العموم هذه النظريات تعبر عن عدد من وجهات النظر والآراء المختلفة التي تمثل كلا منها توجه مختلف في تفسير مفهومه الضغوط، حيث يري سيلجمان في نظريته أن الضغوط تظهر من خلال استجابة الفرد المتعلمة التي تصدر عنه نتيجة توقفه وعجزه في التصدي لما يتعرض له من عوامل بيئية ضاغطة، أي أن الضغوط تنشأ نتيجة للشعور بالعجز والفشل اتجاه الموقف، بينما يرى سيلي في نظريته أن الضغوط تظهر من خلال استجابة الفرد الفسيولوجية الصادرة عنه لمواجهة ما يتعرض له من عوامل ضاغطة، فهو يركز في نظريته على الاستجابة الفردية عند تفسير الضغوط، وبذلك يمكننا اعتبار الضغوط من خلال النظريتين السابقتين متغيرا تابعا، وقد اهتمت نظرية سبيلبرجير ونظرية لازاروس وزملاؤه في تفسيرها للضغوط على العلاقة التفاعلية المتبادلة بين الفرد وبيئته، ولم يقتصر ففقط على الجانب البيئي أو الاستجابة الفردية كما تبين في نظريتي سيلجمان وسيلي، حيث يرى كل من سبيلبرجير ولازاروس وزملاؤه أن الضغوط تنشأ من خلال العلاقة القائمة بين الشخص وبيئته وذلك من خلال طريقته وأساليبه في

إدراكه وتقييمه وتفاعله مع بيئته، وردود أفعاله واستجاباته مع ما تحتويه من عوامل ضاغطة، وهذا ما يميز هاتين النظرتين عن النظريات السابقة ويجعل الباحث يتبناها في دراسته الحالية.

3- أنواع الضغوط النفسية المدرسية:

اختلف الباحثون في تحديد أنواع الضغوط النفسية المدرسية، تبعا للمعايير التي استخدموها في تصنيفه، فقد صنف من قبل العلماء ما يلي:

صنف سيلي (seley1980) الضغط النفسي في ثلاثة أنواع هي:

اولا الضغوط النفسية السيئة (bad stress): الذي يضع على الفرد متطلبات زائدة ويطلق عليه الكرب.

ثانيا الضغوط النفسية الجيدة (good stress): الذي له متطلبات لإعادة التكيف كولادة طفل، أو السفر أو المنافسة الرياضية.

ثالثا الضغوط النفسية المنخفضة (Under stress): الذي يحدث عندما يشعر الإنسان بالملل وانعدام التحدي، ويرى سيلي ايضا الإنسان خلال حياته لابد أن يعاني الأنواع الثلاثة للضغوط النفسية.

أما مور (More): فقد صنف الضغوط النفسية التي يواجهها الفرد في ثلاث انواع:

- **النوع الاول ضغوطات الناتجة من التوترات الاعتيادية:** هي الضغوط التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، والناتجة من عدم قدرته على اشباع حاجاته، أو إخفاقه في اشباع متطلباته، وحل مشكلاته التي يواجهها في حياته اليومية.
- **النوع الثاني الضغوط النمائية:** هي الضغوط ناتجة من التغيرات النمائية التي يتطلب تغيرا مؤقتا في العادات وفي أسلوب الحياة. .

- **النوع الثالث ضغوط الأزمات الحياتية:** هي ضغوط ناتجة من الإصابة بالأمراض الشديدة التي لا يستطيع الفرد مقاومتها، أوضغوط الموت كفقدان شخص عزيز، وقد تستمر فترة طويلة.

أما لازاورس (lazaros) صنفها تبعا لردود فعل الأفراد على الضغوط، حيث قسمها إلى أربع فئات هي:

- **الفئة الأولى ردود الفعل الفيزيولوجية:** حيث تعد أكثر دلالة على وجود الضغوط النفسية لدى الفرد، وتشمل ردود أفعال الجهاز الحركي، والغدة النخامية التي تفرز الهرمونات المتنوعة عند مواجهة الضغوط النفسية. (بهاء الدين، 2008، ص17)
- **الفئة الثانية ردود الفعل السلوكية:** مثل ازدياد التوتر العضلي، والاضطرابات اللفظية، وتغير تعابير الوجه.
- **الفئة الثالث تغير القدرات المعرفية:** لا يقصد بالتغيرات هنا ضعف القدرات المعرفية، حيث أثبتت الدراسات أن الضغط النفسي قد يزيد هذه القدرات أو ينقصها.
- **الفئة الرابعة ردود الفعل الانفعالية:** مثل القلق والشعور بالذنب والاكتئاب. (بهاء الدين، 2008، ص18)

اما كيلي (Killy): أوضح أن هناك نوعين من للضغوط الإيجابية والسلبية، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (01): يوضح تصنيف كيلي المقارنة بين الضغوط الإيجابية والسلبية لكيلي 1994) :

الضغوط الإيجابية	الضغوط السلبية
تمنح دافعا للعمل ونظرة تحد للعمل	تسبب انخفاضا في الروح المعنوية، وشعور بتراكم العمل
تساعد على التفكير والتركيز على النتائج	تولد ارتباكا وتدعو للتفكير في الجهد المبذول
توفر القدرة على التعبير عن الانفعالات	تعمل على ظهور الانفعالات وعدم القدرة على التعبير عنها
تمنح الإحساس بالمتعة والإنجاز	تؤدي إلى الشعور بالقلق والفشل
تساعد الفرد على النوم الجيد	تسبب للفرد الشعور بالأرق
تمد الفرد بالقوة والتفاؤل بالمستقبل	تسبب للفرد الضعف والتشاؤم من المستقبل
تمنحه القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة	عدم القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة

كما صنفت الضغوط حسب ديمومتها أيضا المؤقتة ودائمة:

أولا: الضغوط المؤقتة:

هي التي تحيط بالفرد فترة وجيزة، مثل الضغوط الناتجة من الامتحانات أو موقف صعب مفاجئا والزواج الحديث وغير ذلك من الظروف المؤقتة، التي لا يدوم أثرها فترة طويلة، وهذه الضغوط تكون متساوية في معظمها إلا أذا كان الموقف الضاغط أشد صعوبة وأكبر من قدرة الفرد على التحمل، مثلما يحدث في المواقف الشديدة الضاغطة التي تؤدي إلى الصدمة العصبية.

ثانيا: الضغوط المزمنة:

تشمل الضغوط التي تحيط بالفرد فترة قوية طويلة تقريبا مثل إصابة الفرد بالآلام المزمنة أو وجود الفرد في أجواء اجتماعية غير ملائمة، وكثيرا ما تكون الضغوط المزمنة بمنزلة

ضغوط سالبة من حيث تأثيرها في الفرد وذلك لأن حشد الفرد لطاقته لمواجهة تلك الضغوط قد يدفع ثمنها في شكل أمراض نفسية فيزيولوجية، وغير ذلك من مجالات الاختلال الوظيفي، ما يؤدي إلى اختلال الصحة النفسية وهذا المجال السلبي للضغوط. (غازي،2014، ص19).

وقد صنف يوسف الضغوط إلى عامة وخاصة:

أ- **الضغوط العامة:** التي يتأثر بها عدد كبير من الناس كالأحداث المزلزلة.

ب- **الضغوط الخاصة:** التي تؤثر في فرد واحد أو على محدود من الأفراد كحوادث الطرق أو منغصات الحياة اليومية. (سيد يوسف،2008، ص 20)

في حين **حدد أحمد عكاشة (1998) أربعة أنواع للضغوط وهي:**

أ- **النوع الاول ضغوط حادة:** وتتمثل في فقدان أحد الوالدين أوكليهما، فقد المال الفجائي وفقد المهنة أو العمل ....

ب- **النوع الثاني ضغوط طويلة المدى:** وتتمثل في تنامي الضغوط وتراكمها على مدى الأيام مثل: الشخصية التي تنقصها القدرة على تحقيق رغباتها، أولم تعط الفرصة لإرضاء قدراتها، أو عدم التوافق في الزواج سواء من الناحية العاطفية أو المزاجية.

النوع الثالث ضغوط ذاتية: ويقصد بها الضغوط التي تؤثر على فرد بعينه في المجال الاجتماعي أو مجال العمل مثل: النزاع المستمر بين الفرد ورؤسائه أو زملائه في العمل وكل ما يعتبر ه إهانة لذاته أو لكرامته.

النوع الرابع ضغوط جسمية: وتتمثل في إصابة الفرد بالأمراض الشديدة أو المزمنة كالإصابة بالفيروسات الكبدية، مرض السرطان ... وكلها عوامل جسمية تقلل من قدرة الفرد على التكيف، مما يجعله سريع الانهيار تحت وطأة أي ضغط بسيط يمكنه مقاومته في حالة خلوه من تلك الأمراض. (عبد الظاهر، سيد،2013،ص 164)

تعددت أنواع الضغوط من حسب كل واحد على حدى وحسب شدتها وحسب طبيعة الفرد والبيئة التي يعيش فيها بحيث وجب عليه مواجهتها بشتى أنواعها وبأنها يمكن أن تؤثر عليه إذا قام بالخضوع لها، لذلك لابد عليه من السيطرة عليها وحتى يستطيع تحقيق توازن نفسي وتكيف بيئي.

4- مصادر الضغوط النفسية المدرسية :

من الطبيعي أن الضغوط النفسية التي تنشأ نتيجة مواقف وأحداث تدفع الفرد إلى جملة من المشكلات النفسية في شتى المجالات، ولعل المجال التعليمي لم يسلم من هذه الضغوط النفسية والتي سعى الباحثون إلى إلقاء الضوء على مختلف مصادرها والعوامل المرتبطة بها والمسببة لها في الوسط المدرسي بمراحلها المختلفة، وفي هذا الصدد نذكر تصنيف الباحثة التي حددت مجموعة من مصادر الضغوط لدى التلاميذ من خلال نموذج متكون من ثلاثة مجموعات وهي: (fimian)

4-1 مجهدات التلاميذ:

وتشمل المدرسة ومكانها ودرجة تقبل الزملاء والمستوى المعرفي والثقافي التحصيلي للتلميذ في الفصل.

- مجهودات أكاديمية اجتماعية.
- العلاقات التعليمية غير المناسبة.

بالإضافة إلى هذا التصنيف نجد تصنيف إبراهيم لطفي عبد الباسط الذي يقسم الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ إلى قسمين:

4-2 مصادر داخلية:

وتتمثل في المتغيرات العديدة الداخلية التي يدركها التلميذ مسببة له توتر وقلقا ونذكر منها، مشكلات جسمية كالإعاقة وضعف السمع أو البصر، كذلك سوء التكيف المدرسي وانتشار ظاهرة الشرود الذهني، توقعات الاسرة

4-3 مصادر خارجية:

وتتمثل في المتغيرات العديدة التي تحيط بالتلميذ والتي يتفاعل معها ويدركها على أنها مصدر ضغط نفسي له، وتؤثر على حالته الانفعالية والمعرفية، وتتفرع إلى مجموعتين:

أولا: ضغوط البيئة المدرسية: وتشمل كل ما يتعلق بمحيط المدرسة، أي كل ما يتفاعل معه التلميذ داخل أسوار المدرسة من علاقاته مع الأقران والمعلمين، بالإضافة إلى المناهج التعليمية وطرق التقييم والحصول على نتائج في الامتحانات.

ثانيا: ضغوط البيئة الاجتماعية: وتشمل كل ما يتعلق بالعوامل الاجتماعية خارج إطار المدرسة، حيث ينتج عمها أداء سلبي في المدرسة. ونذكر منها المراقبة الوالدية الصارمة وبعد المدرسة عن مكان السكن، وتأثر التلميذ بثقافات منافية للمدرسة.

ويؤكد الباحثان **شراب والوادي (2015، ص 3،4)** على جملة من مصادر الضغوط خاصة في المرحلة الثانوية وذلك من خلال عملهما في مجال التربية وعلم النفس ومن الدراسات السابقة والمتمثلة في:

- **ضغوط النظام المدرسي:** وتتمثل في صرامة الإدارة والنظام المدرسي وعدم وجود ليونة في التعامل مع التلاميذ كذلك تطبيق العقوبات بالنسبة للمخالفين للنظام الإدارة وهذا ما يجعل التلميذ في ضيق وقلق يؤدي به إلى عدم مسايرة مساره التعليمي وإلى التسرب والفشل المدرسي.
- **ضغوط البيئة المدرسية:** وتتمثل في شعور التلميذ بالقلق والتوتر لعدم توفر المؤسسة التعليمية على الإمكانيات المادية، بالإضافة إلى اكتظاظ الفصول والضوضاء وقلة استعمال الوسائط والوسائل التعليمية، وهنا يؤكد **مغاريوس(1976، ص6)** إلى ان هناك مواصفات خاصة لابد من توافرها في المباني الدراسية وكذلك لممارسة الأنشطة، وإذا لم تتوفر تلك المواصفات سوف تسبب ضغوطا للطلاب لعدم تلبيتها لاحتياجاتهم.

- **ضغوط الامتحانات:** وتتمثل في إحساس التلاميذ بالقلق والتهديد مما يسببه الامتحانات وطرق التقييم والخوف من الاستذكار والمراجعة.
- **ضغوط المناهج والمقررات الدراسية:** وتشمل كل ما بالمناهج التربوية والمقررات الدراسية، فالتلميذ يشعر بالإحباط والقلق كلما أحس بجمود المناهج الدراسية وانفصالها عن المجال التطبيقي باستخدام الأنشطة المصاحبة لها. بالإضافة إلى صعوبتها وعدم توافقها مع قدرات التلاميذ العقلية.

5- الآثار الناجمة عن الضغوط النفسية المدرسية:

يشير الباحثون على مختلف اتجاهاتهم إلى الآثار السلبية للضغوط النفسية والتي تشمل جوانب متعددة، تمتد من كيان الفرد نفسه بما تفرضه من آثار سلبية فسيولوجية ونفسية إلى سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر في استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية خطرة جدا، تهدد حياة وسعادة الأفراد. (قاري، 2000، ص33، الخفش،2001، ص 2-5، تفاحة وحسيب، 2002،267)

إن للضغوط تأثيرها السلبي على معتقدات فعالية الذات التي تتمثل في قدرة الفرد على السيطرة في مجريات حياته ومواجهة ما يقابله في تحديات، مما ينعكس على سلوكه وقدرته على تصريف أموره الحياتية. وتصنف الآثار الناجمة عن الضغط النفسي:

5-1 الآثار الفسيولوجية:

وتشمل فقدان الشهية، وارتفاع ضغط الدم، وتقرحات الجهاز الهضمي، واضطراب عملية الهضم، وزيادة الأدرينالين، واضطراب الدورة الدموية، وزيادة إفراز الغدة الدرقية، وزيادة إفراز الكوليستيرول من الكبد.

5-2 الآثار النفسية:

وتشمل التعب، والإرهاق، والملل، وانخفاض الميل للعمل والاكتئاب، والأرق، وانخفاض تقدير الذات.

5-3 الآثار الاجتماعية:

وتشمل إنهاء العلاقات، والعزلة، والانسحاب، وانعدام القدرة على تحمل المسؤولية، والفشل في أداء الواجبات اليومية المعتادة.

5-4 الآثار السلوكية:

وتشمل الارتجاف، وزيادة التقلصات العضلية، واللعثمة في الكلام، والتغير في تعبيرات الوجه، واضطراب عادات النوم، والنسيان، والإهمال وعدم تحمل المسؤولية، وإلقاء اللوم على الآخرين.

5-5 الآثار المعرفية:

وتشمل اضطرابا وتدهورا في الانتباه والتركيز والذاكرة وصعوبة في التنبؤ بالأحداث المستقبلية، وسوء التنظيم والتخطيط، وتداخل الأفكار. (الدعدي،2009، ص30)

- وعن آثار الضغوط النفسية في المجال المدرسي فقد أشار عمران (2001) بأنها تعمل على اضطراب مفهوم الذات، وسرعة النسيان، وزيادة الاستثارة الانفعالية مع الشعور بالحزن، بالإضافة إلى التشوش العقلي.
- ويحدد دايو رورا وفيميان (1977، ص49) من آثار الضغوط، الأول انفعالي وهو الإحساس بالقلق والتوتر وفقدان الأمان والغضب وعدم الارتياح، والثاني الإجهاد الحيوي السلوكي ويعني الإنهاك والاستنزاف والشعور بالإجهاد والصراع.
- ويذكر جونسون (1982) أن للبيئة المدرسية السلبية دلالات يبدو على الطابع لها وهي ممثلة في:
  - عدم إنجاز ما توكل إليه من أعمال مدرسية.

- الهروب والتغيب المستمر عن المدرسة.
- مستوى منخفض لطموحات التلاميذ.
- عداء نحو المسؤولية في المدرسية يأخذ شكل رفض التعليم ورفض التعاون في أي عمل متعلق أو مرتبط بالمدرسة.

ويوضح عدد من الباحثين أمثال (سيلي 1980 وفيميان 1982) أن الضغوط النفسية ظاهرة أًصبح يتزايد الإحساس بها يوم وأنها أكثر وضوحا في تنظيمات البيئة الاجتماعية، فإذا كانت البيئة المدرسية مثلا غير مناسبة للنمو المعرفي والاجتماعي السليم، ويشعر فيها التلميذ بعدم الانتماء، فسوف تؤدي إلى درجة من التوتر والقلق وينتج عنها مشكلات نفسية يصعب تعديل أثرها فيها بعد، ويبين (جروس وماستن 198 وزادة 1982) من أن التلميذ المتأزم نفسيا وما يصاحب ذلك من شعور بالقلق يؤثر نسبيا على أدائه المعرفي، حيث تتحول إمكاناته العقلية إلى قوة سلبية لا ابتكار معها ولا تحصيل يرجى من ورائها .فالمتغيرات المدرسية والاجتماعية غير المرغوبة والتي يتعذر على التلاميذ ضبطها، لها صلة وطيدة بالأمراض النفسية والمستويات المرتفعة من الضغوط المدركة.

- **البيئة المدرسية الإيجابية:** ينبغي أن تكون البيئة الفيزيقية والبيئة السيكولوجية للمدرسة آمنتين بالنسبة لجميع الطلاب، وينبغي أن تظهر السياسات والممارسات احتراما للتلاميذ الذين ينبغي أن يشعروا بالأمن في المدرسة، وأن يشعروا أنها مدرستهم، وينبغي أن تطبق القواعد والإجراءات على نحو منصف ومتسق، وبحيث لا ينظر إليها باعتبارها متقلبة وغير مستقرة.

- إن هدف سياسات المدرسة وممارستها ينبغي أن يكون إتقان التلميذ للمنهج التعليمي وتنمية إمكانياته، ولا مجال في مدرسة ملتزمة حقا بتعلم التلميذ لسياسات عقابية تنفر التلاميذ وتبعدهم أو تقلل من ثقتهم، وإذا اعتقد بعض التلاميذ أنهم استبعدوا أو وضعوا في مجموعة منخفضة، وأن كل ما يعملونه لن يتيح لهم أن يصبحوا قادة في حكومة التلاميذ لأنه لا ينظر إليهم كجزء من نخبة المدرسة سوف يديرون ظهورهم لما أن يقيدوه من المدرسة، وإذا اعتبر

التلاميذ أن المقررات تتحدى إمكانياتهم أو أن العضوية في جماعات أو أندية معينة مقصورة على عدد قليل من المنتقين، فإن معظمهم لن يتوافر لديه الطموحات لانتهار مثل هذه الفرص والعمل بناء على ذلك .(جابر،2004،ص82).

يتبين ان الضغوط النفسية تخلف اثارا سلبية متعددة تمس الجانب الجسدي، النفسي، الاجتماعي، السلوكي، والمعرفي، مما يؤثر على توازن الفرد وادائه داخل البيئة المدرسية. كما تؤكد الدراسات ان البيئة التعليمية غير الداعمة تسهم في تفاقم هذه الضغوط، وهوما يستدعي ضرورة تهيئة مناخ مدرسي امن ومشجع يحفز التلميذ على التعلم ويقلل من إثر الضغوط.

6- الأساليب العلاجية لمواجهة الضغوط النفسية المدرسية:

لقد تناول الباحثون المهتمون بالتعامل مع الضغوط العديد من الاستراتيجيات وتوصل إلى أساليب فيزيولوجية وأساليب سلوكية كالآتي:

6-1 الأساليب الفيزيولوجية: وتشمل ما يلي:

- **ممارسة الرياضة:** أشارت الدراسات العلمية إلى أن الاهتمام بالتمارين الرياضية الفردية كالمشي والجري، والسباحة، والرياضة الجماعية ككرة القدم أوكرة السلة وغيرها من الألعاب الرياضية الأخرى، فهي تساعد على التنفيس من الضغوط النفسية. كما تساعد على التنظيم الفيزيولوجي لأعضاء الجسم كما أنها تزيد من حيوية الجسم وتحقق الاسترخاء الذي يساعد على الهدوء والنوم والوقاية من الأمراض الجسمية. ومن ناحية أخرى فالنشاطات الرياضية تعتبر إحدى الصور الطبيعة للتعبير الشخصي، ولكي تكون هذه النشاطات فعالة وذات أثر إيجابي لابد من توفر مجموعة من العناصر منها نوع الرياضة التي تناسبك عدد مرات الممارسة ودرجة الجهد المبذول مع المكان الذي تجرى فيه تلك النشاطات

وأشير هنا إلى أن ممارسة الرياضة في إطار جماعي رسمي أو غير رسمي يفيدك أكثر في محاربة الملل الذي قد يصيبك وانت ذاهب لممارستها. (ويلكنسون،2013، ص49)

- **العطل والاستراحات:** تزيد الاستراحات من فعاليتها ونشاطها وأدائها، وتقلص من الضغوط التي تعيشها فالعمل الذهني متعب ونحن أنفسها إلى فكرنا أننا نستطيع أن نحس العمل من أخذ عطل واستراحات.

ولا تنحصر فوائد العطل والاستراحات في استعادة الطاقة فقط، بل هي مهمة للتقليص من الضغوط وللعودة إلى الوراء للتفكر. كما لك وقتا للتأمل لتكون وجهة نظر حول مشكلك. (منصوري، 2017، ص167)

6-2 الأساليب السلوكية:

- **التدريب على الاسترخاء:** فهي تعتبر حالة من الهدوء تنشئ في الفرد، تعمل على إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق، يتم التدريب على الاسترخاء بطريقة تدريجية تبدأ بارتخاء جميع العضلات من أجل أن يصل الذهن إلى حالة من الهدوء والراحة من خلال خفض نشاط الجهاز العصبي الذاتي، لأن المواقف والأحداث الاستفزازية تحدث توترا أو شدا عضليا في معظم أجزاء الجسم. فنعني بالاسترخاء هو الانعدام التام لكافة الانقباضات فلا تدرى الضلة فتبدو ساكنة. (السيد،2001،ص 147).

نستنتج مما سبق أن الضغوطات النفسية المدرسية يجب أن تكون لها استراتيجيات لعلاجها، ويجب على كل مدرسة وضع مختصين نفسانيين داخل الوسط المدرسي، لكي يكون الوسيط بين التلميذ والاستاذ أو الطاقم المدرسي ككل وحتى الاسرة، كل هذا لكي يكون تدخلها سليم ويمنع من أي وقت من تجاوز حدوده للطرف الآخر، ويساعدهم على إيجاد الحلول وإعطاء استراتيجيات ان كان الأمر متأزم للوالدين والاستاذ وكذلك يكون مصدر توعية للوقاية من الأضرار، فقد تؤدي للسلوكيات العنيفة والغير مرغوبة، الى الفشل الاكاديمي والوقوف عن الدراسة.

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال ما تم تقديمه في هذا الفصل من تعريف للضغوط النفسية المدرسية والتعرف على نظريات المفسرة لها، وأنواعها، ومصادرها، والآثار الناجمة عنها، والأساليب العلاجية لمواجهتها، قد استطعنا إزالة الغموض على مفهوم الضغوط النفسية المدرسية كظاهرة إنسانية متعددة الأسباب يزيد انتشاره كلما، زادت المواقف الضاغطة ى والعوامل المسببة لها، فمن المحتمل أن يكون نقص في القدرة على تحمل المصاعب والعوائق التي تواجه التلميذ في المدرسة، فهذا ما يدفعنا للتعمق فيها أكثر والكشفعنها .

الفصل الثاني

الإنجاز الأكاديمي

تمهيد.

1. تعريف الإنجاز الأكاديمي.
2. شروط ومبادئ الإنجاز الأكاديمي.
3. أنواع الإنجاز الأكاديمي.
4. العوامل المؤثرة في الانجاز الأكاديمي.
5. صفات الشخصية الإنجازية.
6. توجهات أهداف الإنجاز الأكاديمي.
7. كفاءة الذات الأكاديمية.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعتبر الإنجاز الأكاديمي أحد الركائز الأساسية في بناء مستقبل الفرد، إذ يعكس مستوى أدائه وتقدمه في المجال الدراسي. فهو نتيجة تفاعل معقد بين القدرات العقلية، الجهد المبذول، والأساليب التعليمية المتبعة. كما يعد مؤشرا هاما على مدى استعداد التلميذ للانتقال إلى مراحل تعليمية أو مهنية أعلى، مما يجعل محل اهتمام كل من الأسرة والمؤسسة التعليمية، حيث في هذا الفصل سنتطرق تعريف الانجاز الاكاديمي، شروط ومبادئه، أنواعه، العوامل المؤثرة فيه، صفات الشخصية الانجازية، وتوجهات اهداف الانجاز الاكاديمية، كفاءة الذاة الاكاديمية.

1- تعريف الإنجاز الأكاديمي Academic Achievement:

إن معظم الدول المتقدمة تعول كثيرا على المستوى التعليمي لأبنائها، بل إن نهضة وتقدم الدول الصناعية الكبرى اعتمد كثيرا على التقدم العلمي الذي يصل إليه أبناؤها ولما كان معلوما أن التقدم الفكري والتقني يمكن الوصول إليهما عن طريق التعليم فإن الحاجة تدعو إلى الاهتمام بالإنجاز كظاهرة نفسية مركبة والعوامل المؤثرة فيه، ويعتمد الإنجاز الأكاديمي على عدد من المتغيرات النفسية وهومن الظواهر التي شغلت المتخصصين في مجال علم النفس، حيث ينظر إليه باعتباره معيارا أساسيا يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب والحكم على النتائج الكمية والكيفية للعملية التربوية. (النفيعي،1999، ص05)

ويدل معنى الإنجاز في لسان العرب على معنى الإتمام، فيقال مثلا نجزت الحاجة إذا قضيت وأنجزت إياها، أي قضاؤها. (أبو شقة ،2007،ص 19)

ويرى دسوقي أن الإنجاز هو القدرة على أداء المهام المدرسية والأكاديمية وقد تكون عامة أو خاصة بمادة معينة، كما يشير رزق (1977) إلى أن الإنجاز في علم النفس يطلق بدلالة على ما أحرزه المرء وحصله أثناء التعليم والتدريب والامتحان والاختبار في تفوق أو مهارات أو معلومات (محمد،2005، ص 119)

وقد ذهب اتكنسون (Atkinson 1965) في نظريته التي تناولت النشاط المعرفي الذي يتعلق بالإنجاز إلى ارتباطه بشكل مباشر بالحاجة إلى تحقيق النجاح، والحاجة إلى تجنب الفشل في تعليم الأعمال التي ترتبط بالعمل المدرسي وافترض اتكنسون أن الميل إلى تحقيق النجاح هو ميل دافعي متعلم وقوة هذا الميل ترتبط باهتمام الفرد بالأعمال الأكثر دقة وبمستوى أدائه في هذا المجال. (الشرقاوي،1983، ص 182)

والإنجاز الأكاديمي هو عبارة عن مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو بالاختبارات القررة والمقياس الذي يعتمد عليه لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية الفصل الدراسي الأول أو الثاني وذلك بعد تجاوز الاختبارات بنجاح. (الشحات، محمود، 2012، ص 45).

حيث يرتبط أكثر بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية والتي تتفاوت بين القيم والفلسفات التربوية وبين أساليب أداء معينة، ويعتبر الإنجاز الأكاديمي من المتغيرات التي يهتم بها الباحثين في مجال التربية وعلم النفس ويتأثر هذا المتغير بمجموعة كبيرة من العوامل منها عوامل بيئية وذاتية ومدرسية.

ويعرفه صلاح الدين محمود (2000، ص306،305) أنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، فالاختبارات التي يطبقها المعلم على تلاميذه على مدار العام الدراسي مثل اختبار اللغة العربية أو الكيمياء أو الحاسوب يفترض أنها تقيس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي.

أما رفعت محمود (2003، ص، 21) يرى أنه درجة الاكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة، أو مجال تعليمي.

في حين يشير عمر عبد الرحيم نصر الله (2004، ص 15) يرى أنه نوع من التخصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم أو المواد المدرسية المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما نطلب ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق.

وعن تأثير الاستاذ على الإنجاز الأكاديمي يذكر محمد (2005) بأنه يعتبر من أهم العوامل التي يمكن أن تؤثر في معدلات الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ باعتباره أهم القائمين على العملية التعليمية، وتشير إلى ذلك دراسة هاينس وآخرون 1975. Hiens et al والتي قد تناولت وضوح المدرس وسلوكه ومدى تأثيره على درجات الإنجاز الأكاديمي، وقد توصلت إلى وجود علاقة مباشرة وإيجابية بين وضوح المدرس وسلوكه من ناحية ومعدلات الإنجاز الأكاديمي المرتفعة للتلاميذ من ناحية أخرى.

وتتوقف تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي على المناخ النفسي الاجتماعي السائد في المدرسة، فالأستاذ هو أكثر الأفراد مساهمة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل مشكلاتهم .

وللأسرة تأثير كبير في تكوين حاجات الإنجاز الأكاديمي والعقلي، حيث يشجع الآباء أبنائهم من خلال مكافأتهم على أي سلوك إنجازي يصدر عنهم، مما يساعدهم على المثابرة في الأداء حتى يتحقق الإنجاز، ولكن حينما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولات للوصول إلى النجاح، وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، وتشير توقعات الفشل إلى شعور الفرد بالعجز والنقص وأنه غير قادر على تحقيق النجاح مما يدفعه إلى عدم الاشتراك العلمي في الدراسة، وذلك لشعوره باليأس مما يجعله لا يتصور أي اتجاه سوى الفشل، وتشير ماتينا هورنر Horner Matine إلى أن الخوف من النجاح هو أحد معوقات الإنجاز، (الطواب وآخرون 476, 429, 1980)

وينظر حسيب(2003) للتنافس في الفصل الدراسي بالمرحلة الثانوية على أنه أشبه ما يكون بمضمار المتسابقين، فكثير من التلاميذ يتنافسون من أجل التفوق والتميز والحصول على أعلى الدرجات والتقدم في الترتيب أو المركز، لضمان الحصول على مقعد في الجامعة، وقد

يتولد التنافس والطموح الغير موجه الذي يسبب قلق المنافسة لدى طلاب المرحلة الثانوية نتيجة مقارنة الأسرة أبنائها بأبناء الجيران أو أبناء الأقارب أو زملائهم بالمدرسة.

يشير محمد (2005) إلى أن المستوى الفكري للتلاميذ يؤثر على قدراتهم في تحقيق درجات عالية من الإنجاز الأكاديمي، ففي دراسة قام بها كل من ريش ودار 1989 Dar and Resh والتي اهتمت بدراسة المستوى الفكري والإنجاز الأكاديمي، حيث أكدت الدراسة على وجود علاقة موجبة بين المستوى الفكري للفرد وقدرته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي مما يؤكد أن ارتفاع أو انخفاض المستوى الفكري للتلاميذ يؤثر بشكل مباشر إيجابا وسلبا على معدلات على معدلات الإنجاز الأكاديمي لديهم.

من خلال ما سبق، يتضح ان الانجاز الاكاديمي لا يختزل فقط في تحصيل الدرجات، بل هو نتيجة تفاعل عدة عوامل معرفية، نفسية واجتماعية تؤثر مجتمعة في اداء المتعلم. لذلك، يعد مؤشرا مهما لقياس مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيق الاهداف التربوية.

2- شروط ومبادئ الإنجاز الأكاديمي:

للتعلم قوانين ومبادئ توصل إليها علماء النفس والتربية، بحيث تجعل من التعليم إفادة لصاحبه ومن أهم الشروط والمبادئ الخاصة بالتحصيل الدراسي الجيد ما يلي:

التكرار (لعبيدي،2009، ص414)، الدافعية (غانم عبد الله، عبد المجيد،2009، ص222) التسميع الذاتي (عيسوي،2000، ص 220)، الممارسة والتدريب ويقصد بها كل ما يقوم به المتعلم من تدريبات في المجالات المعرفية والحركية المختلفة، كما تعرف بأنها إعادة موقف ما بتوجيه مقصود نحو تغيير الأداء في مظاهر النشاط، ويوجد نوعيين من الممارسة هما : الممارسة الموزعة، الممارسة المركزة (فرحان، عوض ،2006، ص 182)، الطريقة الكلية (عيسوي، 2000، ص 220) الإرشاد والتوجيه (لعبيدي،2009،ص 146).

من خلال ما سبق يتضح ان شروط ومبادئ الانجاز الاكاديمي ضروري لتحقيق التعلم الجيد مثل الدافعية، التكرار، التسميع الذاتي، الممارسة والتدريب. يشير الى ان التعلم يشمل مجالات معرفية وحركية مختلفة، وان توفير بيئة مناسبة يساهم في تحسين الاداء الاكاديمي للمتعلمين.

3- أنواع الإنجاز الأكاديمي:

3-1 الإنجاز الأكاديمي الجيد:

يعرفه عبد الحميد عبد اللطيف يرى أنه عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع (عبد الحميد، 1990، ص188)، أي أن الفرد له القدرة على تحقيق مستويات عالية في التحصيل.

3-2 الانجاز الاكاديمي الضعيف:

يعرف كذلك بالتخلف الدراسي أو التأخر الدراسي ويعرفه عصام يوسف (1985) على أنه الذي يقل تحصيله في مجال معين عن المستوى التحصيلي لأقرانه في نفس عمره، سواء كان ذلك في القراءة أم الكتابة أم غير ذلك. (خضر،2005،ص80).

بحيث الإنجاز الأكاديمي الضعيف يستدل عليه من خلال الدرجات المتدنية التي يحصل عليها التلميذ خلال الفصل أو السنة الدراسية، والتي تعتبر كمؤشر للتأخر أو الضعف الدراسي.

يتضح من خلال ما سبق أن الإنجاز الأكاديمي لا يقاس فقط بمدى تحقيق النتائج العليا، بل يشمل أيضا فهم الفروق الفردية بين الطلبة. فالإنجاز الجيد يعكس قدرة الفرد على تجاوز التوقعات وتحقيق أداء متميز، بينما الإنجاز الضعيف ينبه إلى وجود معوقات تحتاج إلى التشخيص والمعالجة لدعم الطالب أكاديميا ونفسيا. لذا يجب ألا يقتصر الاهتمام على

التصنيفات، بل أن يوجه نحو تعزيز قدرات الطلبة وتحقيق أقصى إمكاناتهم وفقا لاحتياجاتهم الخاصة.

4- العوامل المؤثرة في الانجاز الأكاديمي :

صنف أحمد (2010) الاتجاهات التي اهتمت بالإنجاز الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه كما يلي:

4-1 الاتجاه الأول العوامل الذاتية والشخصية:

يعتبر التلميذ هو المسؤول عن إنجازه وتقدمه الأكاديمي بما يمتلكه من إمكانيات وسمات شخصية وانفعالية وخصائص خلقية وقدرات عقلية.

4-2 الاتجاه الثاني العوامل الاجتماعية:

تلعب دور كبير في تقدم وإنجاز الطالب وتشمل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، وعدد الإخوة والأخوات وترتيب التلميذ بينهم.

4-3 الاتجاه الثالث العوامل البيئية:

لها تأثير كبير على الإنجاز الأكاديمي للتلميذ وتشمل البيئة المدرسية ككل ومنها المعلم والزملاء والاختبارات والتجهيزات المدرسية والنظام المدرسي.

ويشير الزيات (2001) بأنه لا يكفي أن يكون التلميذ راغبا في النجاح وإنما يتعين عليه بذل الجهد الذاتي اعتمادا على دوافع مستمرة داخلية وخارجية، وأن يخطط ذاتيا للوفاء بمتطلبات دراسته، وأن يعتقد في قيمة الجهد والسعي من أجل إحراز الأهداف والإدراك الصحيح للعلاقة بين الدأب والسعي والفعل والإنجاز.

فتلميذ المرحلة الثانوية المتفوق والمتميز هو أكثر قدرة على تحقيق الإنجاز الأكاديمي لما يمتلكه من طاقة عقلية، فقد أكد رينزوللي (Renzulli 1989) على أن التفوق والإنجاز يتمثل في المقدرة على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز في أي مجال من مجالات النشاط

الإنساني المفيدة اجتماعيا، وأشار إلى أن التفوق والتميز والإنجاز يعد نتاجا لتفاعل مجموعة من العوامل حددها كما يلي :

- معدل أعلى من المتوسط في القدرات العامة.
- الالتزام بالمهام المكلف بها.
- مستوى عال من الإبداع.

وعن علاقة الإنجاز بالمتغيرات والعوامل المؤثرة والتي تسهم فيه، فقد اعتبر (2000، Wiglield) أن دراسة عوامل دافعية الإنجاز من العوامل المهمة التي تسهم في فهم العوامل النفسية التي من المفترض أنها تشكل الأساس لمختلف أنماط السلوك الإنجازي للتلاميذ، وقد أكدت نتائج دراسات كل من (Ames and Archer1988Green and Miller 1996) الحسيني (2001) على العلاقة الإيجابية بين كل من توجهات أهداف الإنجاز وتفضيل التلاميذ للمهمة ومواقف الإنجاز مما يسهم بفعالية في تحقيق الإنجاز الأكاديمي الناجح لهم. (سالم 2001، ص12-17)

وعليه فإن تحقيق الإنجاز الأكاديمي لا يتم إلا بالتكامل بين العوامل الاجتماعية والبيئية وبين قدرات التلميذ العقلية والسمات الشخصية والدافعية والسعي إلى التفوق والتميز وتحديد المهمة والهدف في المواقف الإنجازية.

5- صفات الشخصية الإنجازية:

من اهم صفات الشخصية الانجازية نجد ما يلي:

- الثقة في النفس والاعتزاز بالذات.
- القيام بأنشطة ملحوظة سواء في المدرسة أو الكلية أوالبيئة.
- التخطيط للمستقبل بحرص والاهتمام بوضع البدائل ودراستها.
- التغلب على العقبات.

- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه، أومن الفوائد التي تترتب عليه.
- الاهتمام والالتزام بالمسؤولية.
- النجاح في الإدراك العلاقة بين الجهد والملائم والنجاح.
- الميل إلى أداء المهام المثيرة للتحدي.
- السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها.
- لديها توقعات أكاديمية واقعية يساندها جهد حقيقي مخطط.
- التحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد.
- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.
- مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون إليها.
- محاولة التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر ومنتظم.
- الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت قبل أن ينجزا ما لديهم.
- تفضيل المكافآت الكبيرة على المدى البعيد على المكافآت الصغيرة في المدى القريب
- الميل إلى تأدية الأمور والمهام والتكليفات والاختبارات بسهولة.
- الميل إلى العمل والاستذكار في ظروف مناسبة وغير ضاغطة
- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات.
- القدرة على السعي النافع الذي يكون له قيمة.
- لإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.
- الثقة في القدرات والمهارات العالية.
- مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.
- العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول

ويرى جمل الليل (1995) بأن مفهوم الدافع للإنجاز يعبر عنه بأنه مجموعة

الخصائص التي تمثل المكونات المؤثرة والتي تشكل القوى الدافعة للسلوك في مواقف التعلم والتي يمكن أن تحفز الطالب على الأداء الأكاديمي الناجح بأساليب خاصة تبعا للخصائص المكونة لهذه المتغيرات.

وقد توصل العلماء والباحثون في محاولاتهم لفهم العمليات التي من المفترض أنها تشكل الأساس لمختلف السلوك الإنجازي إلى متغيرات عديدة أكدت جميعها على نحو أواخر على علاقة مؤثرة بالإنجاز الأكاديمي الدراسي لدى التلميذ. (العمري، 2012 ص34-35)

6- توجهات أهداف الإنجاز:

أي توجه الفرد نحو أهداف أو غايات خاصة، وأضاف (Pintrich 2000) أن أهداف الأفراد هي تمثيلات معرفية لما يحاولون تحقيقه أو إنجازه، وهي تعبر عن أغراضهم وأسبابهم عند أداء المهام التي يكلفون بأدائها، فأهداف الإنجاز ليست فقط نمطا متكاملا منظما من المعتقدات وأسبابا للإنجاز ولكنها تعتبر محكا يستخدمه الفرد للحكم على مستويات الأداء الذي يعمل على إنجازه (سالم 2001، ص 12،،20)

وتعتبر نظرية توجهات أهداف الإنجاز عبارة عن نظرية التي فسرت الدافع تفسيرا كيفيا وافترضت وجود ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الإنجاز:

- **النوع الأول:** يتمثل في توجه التعلم أو المهمة، حيث تتضح دافعية المتعلم من خلال اهتمامه بتنمية الكفاءة في الأداء والتمكن من المهمة التي يسعى إلى إنجازها، ويعتبر المكون الدافعي من النوع (التوجه – الإقدامي).
- **النوع الثاني:** يتمثل في توجه الاندماج في الأداء، والذي يتضح في محاولة المتعلم الحصول على الاهتمام والتأييد لكفاءته في الأداء من الآخرين. (التوجه – الإقدامي).
- **النوع الثالث:** ويتمثل في تجنب المتعلم للأحكام غير المؤيدة للكفاءة من الآخرين ويعتبر المكون الدافعي من نوع (التوجه – الإحجامي).

وعليه يمكن القول أن إقبال وسعي ودأب التلميذ نحو المهمة وتفضيل مواقف التعلم التي تتسم بالتحدي واندماجه في الأداء بالشكل المناسب والابتعاد عن الأحكام الغير محفزة للكفاءة والتميز عن الآخرين كلما عوامل تؤثر في تناول الطالب للمهام الأكاديمية وتحقيقه لإنجازه الأكاديمي. (العمري،2012 ص 35)

7- كفاءة الذات الأكاديمية:

يعبر مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية عن إدراك الفرد الذاتي لقدراته ومهاراته التي تمكنه من إنجاز المهام التحصيلية وتحقيق أهدافه الأكاديمية وتحسين أساليب المواجهة والتصدي للضغوطات التي تمثل تحديا في سبيل تحقيق تلك الأهداف.

وقد أشار سالم (2001) إلى معتقدات الفرد عن كفاءاته وثقته بنفسه باعتبارها من عوامل دافعية الانجاز التي تنشط المتعلم في اتجاهات محددة تساعده على تحقيق أهدافه وقد أكد باندورا (1998)، أن الأفراد ذوي المعتقدات الايجابية عن كفاءتهم الذاتية يكونوا أكثر قدرة على التحكم في الضغوط التي تواجههم، أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية يبرز الشعور بالثقة بالنفس والتقدير الايجابي للذات لدى المتعلم.

وتوضح الجندي (1987) بأن فعالية الذات الأكاديمية تعني مدى اعتقاد التلميذ في قدرته على القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية المتاحة له بنجاح مع الرغبة في السعي المستمر لتحقيق النجاح المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة ما يتعرض له من مواقف دراسية صعبة.

ويعرف الباحث الأكاديمي (العمري) بأنه قدرة التلميذ ورغبته الملحة في النجاح بتفوق وتميز من خلال المثابرة والدأب المستمر، في ضوء تقديره لذاته وإمكانياته وقدراته وثقته في نفسه لتحقيق الشعور بالرضا عن هذا الإنجاز والتميز عن التلاميذ الآخرين وفي هذه الدراسة

يقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الانجاز الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة .

ويعبر الانجاز الأكاديمي عن قدرة التلميذ على تحقيق النجاح بتفوق وتميز والمثابرة والسعي الدائم في سبيل تحقيق ذلك، مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم، وسعيهم إلى تحقيق الشعور بالرضا عن هذا الانجاز والتميز عن الطلاب الآخرون في نفس الصف والتخصص. (العمري،2012 ص37)

يتضح مما سبق ان معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية ودافعيته الداخلية تلعب دورا مهما في تحقيق اهدافه التعليمية. كما يؤكد على ان الثقة بالنفس والامان بالقدرة على النجاح ترتبط بارتفاع مستوى الانجاز الاكاديمي.

خلاصة الفصل:

يعد الإنجاز الأكاديمي مفهوما مركزيا في المجال النفسي، حيث يمثل المخرجات التعليمية التي يحققها المتعلم نتيجة تفاعله مع البيئة المدرسية والاجتماعية، وأقد أظهرت الدراسات أن الإنجاز الأكاديمي يتأثر بعدة عوامل، من بينها الذكاء، الدافعية، الثقة بالنفس الظروف الاقتصادية والاجتماعية، ويمثل هذا الإنجاز مؤشرا هاما على مدى نجاح السياسات التعليمية وفاعلية العملية التربوية، مما يجعله موضوعا حيويا للدراسة والبحث، بهدف تحسين أداء التلاميذ وتعزيز فرصهم في النجاح والتفوق.

الفصل الثالث

المراهقة

تمهيد.

1. تعريف المراهقة.
2. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة.
3. مراحل المراهقة.
4. مظاهر النمو في فترة المراهقة.
5. أشكال المراهقة.
6. مشكلات المراهقة.
7. حلول لمشكلات المراهقة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو والارتقاء تعقيدا، حيث تعتبر فترة ديناميكية تشبها العديد من التغيرات السريعة التي تجعلها متميزة إلى حد كبير عن باقي مراحل النمو، مما جعل أنظار الباحثين تتجه حول العديد من جوانبها، هذا ما سيتم التطرق إليه من خلال عرض مفهوم المراهقة، مراحلها، مظاهر النمو فيها، اشكالها، أهم النظريات المفسرة لها.

1- مفهوم المراهقة:

1-1 المراهقة لغة:

مستمدة من راهق الغلام أي قارب سن الحلم وبلغ مبلغ الرجال (الديدى عبد الغني، 1990، ص 7)، وفي مفهوم آخر تعني المراهقة لغة: "الاقتراب والدنو من الحلم، وراهق الغلام أي دنى من الحلم". (الهنداوي علي الفلاح،2002، ص 28)

أما اصطلاحا فتستمد كلمة المراهقة adolescence جذورها من الكلمة اللاتينية الأصل والمشتقة من الفعل adolescere والذي يعني النمو نحو الرشد (الشريم رغدة، 2009، ص 21).

هذا ما يشير في معناه إلى كون المراهقة سيرورة نمو هدفها الانتقال من عدم النضج إلى مرحلة النضج و الاستقلالية، أي أنها مرحلة نمو وتطور تسمح بالمرور من مرحلة الطفولة إلى الرشد (Bloch Henriette et al, 2011, p25).

المراهقة هي مرحلة انتقالية بدايتها البلوغ هذا ما أكدته اوزبل في تعريفها التالي: "هي المرحلة التي يحدث فيها التحول في الوضع البيولوجي للفرد" (الهنداوي علي الفلاح، 2002، ص 289)،

وأما عن نهايتها فتكون مقرونة بسن الرشد الذي يصعب تحديده، فقد يطول أو يقصر ارتباطا بالمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة، هذا ما يؤثر في تشكيل هوية مستقرة ومنفردة، ففي هذا السياق يقول رولف موس Rolf Muuss :" أن المراهقة هي تلك الفترة في حياة كل شخص تقع في نهاية الطفولة وبداية الرشد، وقد تطول هذه الفترة أو تقصر ويتفاوت مداها الزمني من مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي لأخر (أبو بكر مرسي محمد مرسي ،2002 ، ص 22).

كما تشكل مرحلة المراهقة حقلا يستمد خصوبته من جملة التغيرات النفسية الدينامية التي تنبعث من حركة الانفصال والتفرد التي يحركها إعادة تنشيط المأزم الأوديبي والتفكك عن الصورة الطفيلية للأهل وإعادة الربط بالمواضيع الليبيدية الجديدة، والعلاقات الدفاعية عن مثل أعلى للانا وعن الانفعالات لإقامة توازن نرجسي جديد (الكب، الانتقال، الإنكار) وبهذا تصبح المراهقة فترة تتخللها إشكالية في التماهي (رولان دورون، فرونسواز يارو،1997، ص 44).

ومنه تعد مرحلة المراهقة نمو سريعة تمس الجانب الفيزيولوجي والمعرفي والعلائقي والاجتماعي، وهي فترة نمائية خاصيتها التغير في كنف الاستمرارية، ويمكن تقسيم هذه الأخيرة إلى فترتين: بداية المراهقة وهي التي ترتبط في الأساس بظهور أول علامات البلوغ والذي يكون مقرون بالتوقيت البيولوجي l'horloge biologique، أما عن نهايتها فتكون مقترنة هي الأخرى بالتوقيت الاجتماعي l'horloge sociale الذي يحين بمدى قدرة المراهق على تحقيق استقلاليته وفهمه العميق لشخصيته وتكوينه الفعلي لصورته الجديدة عن نفسه وعن محيطه (Helen يحين بمدى قدرة المراهق على تحقيق استقلاليته وفهمه العميق لشخصيته وتكوينه الفعلي لصورته الجديدة عن نفسه وعن محيطه (Helen Bee, Denise 36Boyd,2003 p)

كما تطرق صلاح مخيمر الى انعكاس التغيرات الجنسية على فكر المراهق، حيث يؤكد:" على أنه نتيجة لهذه الثورة الجنسية التي تلي الكمون مقحمة نفسها على الوجود تشبق كل الأشياء حول المراهق (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، ص 23)، فالمراهق يربط مجموع المواضيع بدلالات جنسية تحرك لديه أحلام اليقظة والممارسات الاستثنائية وعلاقات الصداقة مع الجنس الآخر.

ومنه يتضح لنا أن المراهقة هي فترة نمائية تشمل مختلف الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية التي تسمح المراهق باكتساب خبرات جديدة يكون فيها الدور الفعال في ظل شبكة

علاقات ذات طابع مختلف، بدايتها مرتبطة بالبلوغ الجنسي ونهايتها من الصعب تحديدها فهي مقرونة بمدى تحقيق النضج في مختلف الجوانب الاجتماعية.

2- النظريات المفسرة للنمو في مرحلة المراهقة :

لقد تعددت النظريات المفسرة لأهم مظاهر النمو في مرحلة المراهقة ومن بينها:

2-1 الاتجاه البيولوجي في دراسة المراهقة:

هو الذي اعطى الاولوية للتركيبة البيولوجية للفرد من اجل تفسير تغيرات مرحلة المراهقة ومن رواده:

2-1-1 ستانلي هول HOLL:

يعتبر أول من اهتم بمرحلة المراهقة فعمل على تطبيق المبادئ العلمية لنظرية النشوء والارتقاء التي قدمها **داروين** في دراساته حول المراهقة.

مبدأ **هول** في النمو هو بيولوجي محض محدد وراثيا وأن المحيط له دور ضئيل خاصة في المراحل الأولى من الحياة، ليتغير هذا المبدأ من مرحلة المراهقة فيركز على أهمية البيئة المحيطة في بناء الشخصية من جديد (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، ص30)، واعتبر أن تقلبات المراهق الانفعالية والعواطف غير ثابتة تكون ناتجة عن التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي يعيشها في فترة البلوغ .

2-1-5 أرنولد جيزل ARNOLD GESELL:

يولي **جيزل** أهمية قصوى لدور الجينات والمورثات في تسيير كل جوانب النمو هذا ما يظهر من خلال تعريفه للنضج إذ يقول: "بأنه العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه، تتعدل وتتكيف عن طريق العدة الوراثية للفرد" (الحافظ نوري،1981، ص33)، فيرى أن

المراهقة تتحدد بالعمليات الفطرية المساهمة في تطور القابلية على الاستنتاج، والتي تظهر في اختيار المراهق لعلاقاته الشخصية.

2-2 الاتجاه التحليلي:

يركز مبدأ هذا الاتجاه على اللاشعور فسلوك الفرد ما هو إلا ظاهرة لباطن يمكن فهمه من خلال التعمق في دراسة الذات ومن بين أهم رواده:

2-2-1 النظرية السيكوجنسية لفرويد:

يعتبر **فرويد** أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستثارة الجنسية التي تؤثر على الاستقرار الجنسي لهدف تعديل بنية الشخصية عبر مراحل نمو نفس جنسية وهي:

أ- المرحلة الفمية: وتمتد من الميلاد إلى الشهر الثامن عشر وهي أولى مراحل نمو النفس جنسي بحيث يتمركز مصدر اللذة في المنطقة الشبقية للفم.

ب- المرحلة الشرجية: تمتد من عمر السنتين إلى أربع سنوات، وهي ثاني مرحلة من مراحل التطور الليبيدي الذي يتموقع مصدر اللذة فيه بمنطقة الشرج والتخلص من الفضلات يكون منشأ اللذة لدى الطفل (لابلانش جان، بونتاليس ج.ب،1980، ص 470)

ت- المرحلة القضيبية : تمتد من ثلاث إلى ست سنوات، وتتمركز اللذة في الأعضاء التناسلية، تختص هذه المرحلة بذروة عقدة أوديب وعقدة الإخصاء، خلافا على التنظيم التناسلي في مرحلة البلوغ فإن ما يدركه الطفل هو وجود عضو تناسلي واحد (الشريم رغدة، 2009، ص41)

ث- مرحلة الكمون: تمتد من خمس إلى ست سنوات، أهم مايميز هذه المرحلة بروز الآليات الدفاعية الراقية، كالإعلاء والسمو والعقلنة التي يكبح المراهق من خلالها الاهتمامات الجنسية دون قمعها مما يعكس قدرة الأنا على التحكم في النزوات الليبيدية وتوظيفها في مجال العلم والمعرفة (معتصم بدرة ميموني، مصطفى ميموني، 2010، ص 141)

خ – المرحلة التناسلية: هي آخر مرحلة من مراحل النمو النفس جنسي، تتميز بانتظام جزئي للنزوات تحت سيطرة المناطق التناسلية وتتزامن مع فترة البلوغ، في هذه المرحلة تستفيق النزوات الجنسية التي كانت متخفية في فترة الكمون بسبب التغيرات الفسيولوجية التي تحرك الرغبة نحو الجنس الآخر من خلال اكتشاف الممارسة الجنسية عند الراشد والزواج والإنجاب، وتحقيق المراهق ذلك يعتبره فرويد تكيفا نفس جنسي، وحدوث أي تثبيت في أي مرحلة من مراحل النمو قد يقود إلى اضطراب في أداء الوظيفة (Helen Bee, Denise Boyd,2003 ,p 272) الجنسية فالمراهق يعيش فترة حرجة لما له علاقة بإعادة تشغيل المأزم الأوديبي و تحريك مشاعر الذنب والقلق، فبعدما كان الأديب منحصرا في مرحلة الطفولة في الهوامات والفانتازم المحرم incestueux ، ففي مرحلة المراهقة تصبح هذه الهوامات قابلة للتحقيق بتأثير البلوغ و تغير الموضوع (Montoya Benoit ,2008,p10)، وبمقابل ذلك ينمو الأنا الأعلى تدريجيا فيخلق نوعا من الصراع النفسي الناتج عن كبح النزوات الليبيدية من خلال ممارسة نوع من الضبط على الأنا الذي توكل له مهمة الموازنة بين رغبات الهوة وقواعد الأنا الأعلى، هذا ما يرهق عمل الأنا فيثير اضطرابه .

2-2-2 آنا فرويد: تقر أنا فرويد أن المراهقة هي فترة مهمة في تشكل الشخصية، وتتفق مع والدها بوجود ثلاث أنظمة للجهاز النفسي : الهوى، والأنا، والأنا الأعلى، قد يشتد بينهما الصراع في فترة المراهقة مما قد يولد نتائج سلبية على الفرد، و من أجل حل هذا الصراع يذهب المراهق إلى تجريب آليات دفاعية تكون أكثر فعالية في التعامل مع هذه الصراعات، فتظهر لديه مجموعة جديدة من الميكانيزمات التي تكتشف من خلال تغيرات تطرأ على عمل الأنا، و السبب في ذلك نمو القوى العقلية و المعرفية في مرحلة المراهقة، فتنعكس في تبريره لمجموع أفعاله، أو التعقل مثلا الذي يستخدمه المراهق أمام استثارة النزوات إذ يتدخل ضبط الأنا أمامها باستخدام الأفكار المجردة، ضف إلى ذلك

آليات دفاعية أخرى كالزهد والتقشف خوفا من سيطرة الرغبات (الشريم رغدة، 2009، ص 44) إذن فاستخدام الآليات الدفاعية يسمح بالخفض من شدة القلق والتوتر الناتج عن الصراع الداخلي.

2-2-3 إركسون: إن نظرية إركسون و توجهه نحو الفكر التحليلي يعتبر مواصلة لما أتى به فرويد و أقر به، فيتوافق كل منها على مبدأ أن الشخصية تمر بعدة مراحل تطورية متتابعة تظهر لدى جميع الأفراد، و أن الجانب البيولوجي الجنسي له تأثير على شخصية الفرد (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، ص 38).

يعتبر إريكسون أن اكتساب هوية الأنا يكون في مرحلة المراهقة من خلال اختيارات جادة يقوم بها المراهق ويثبتها من أجل إنهاء الصراع، ويؤكد كذلك على أن النمو النفسي يمر بثمانية مراحل في كل مرحلة يظهر نوع من الصراع الذي يحل إما بنجاح فيؤثر إيجابا على بنية الشخصية ونموها، وإما بالإخفاق فيؤثر سلبا على الأنا فيكون هشا، و تسلسل المراحل جاء كالتالي(الشريم رغدة،2009، ص47).

ا – **مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة :** تتزامن مع السنة الأولى من العمر ومطالب النمو في هذه المرحلة هو تحقيق الأمن والراحة الجسدية والقدر الأدنى من الخوف.

ب – **مرحلة الاستقلالية مقابل الخجل والشك:** تتزامن هذه المرحلة مع السن الثانية والثالثة من العمر، فبعدما كان الطفل يثق في من حوله يكتشف استقلاليته عنهم من خلال سلوكياتهم هذا ما يحرك لديه الإحساس بالشك والخجل .

ت – **مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب:** تشمل مرحلة ما قبل التمدرس، في هذه الفترة تتوسع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى الطفل، وهذا ما يجعله مسؤولا عن أفعاله وسلوكياته مما يعرضه إلى مواقف مزعجة ومقلقة يستطع الطفل التخلص منها من خلال الشعور بالقدرة على الإنجاز .

ث – مرحلة الإنجاز مقابل الشعور بالنقص: تتزامن مع السنوات الأولى من التمدرس الذي يسمح بتطوير القدرات و المعارف مما يشجع الطفل على الإنجاز الذي قد يتخلله شعور بالنقص و عدم القدرة على الأداء .

ح – مرحلة الشعور بالهوية مقابل اضطراب الدور: يمر بها الأفراد في مرحلة المراهقة التي تتميز بتغير في مفهوم الذات الناتج عن البحث الدائم عن الخيارات المتاحة لتحقيق هوية شخصية جديدة يختارها المراهق وفقا للأدوار التي يمكن أن يتوافق معها من خلال طرح أسئلة فردية وخاصة: من أنا ؟، وماذا أريد أن أكون؟، وما هو هدفي؟، وبالإجابة على هذه الأسئلة يكتسب مفهوم الذات بناءا على الهوية الجنسية التي تستفيق في مرحلة المراهقة نظرا للتغيرات الجسمية و الجنسية في فترة البلوغ، لذا فالمراهق مهدد بالخلط بين الأدوار في المجالات التالية: المجال المهني والدور الجنسي والهوية الإيديولوجية التي تتأثر بنموذجه الفكري وتطلعاته وعلاقاته مع الغير، و يرى إريكسون أن الهوية الجامعة تشمل الهوية المهنية، الهوية الجنسية، الهوية الدينية، الهوية السياسية. (Helen Bee ,Donise Boyd, 2003 ,p 273)

إن تجريب العديد من الأدوار واختيار الدور المناسب يسمح بالحل السليم للأزمة التي يواجهها المراهق في تحديد هويته، ووجود عوائق في سبيل تحقيق ذلك قد ينشأ عنه اضطراب في الهوية .

وتلي هذه المرحلة مرحلة الألفة مقابل العزلة التي تتزامن مع فترة الشباب التي تمتد من أوائل العشرينيات إلى الأربعين من العمر، وهنا يجد الفرد نفسه ملزما بالتفاعل مع الغير والتعايش معهم بعيدا عن العزلة و الانفراد مما يدفعه إلى أن يكون دائم العطاء، وفي سن الأربعين إلى 65 سنة، يجد الفرد نفسه مطالبا بالإنتاج الذي قد يفشل فيه و يتجه نحو الركود، أما في سن ما فوق 65 سنة فيكتمل نمو الأنا الذي يقابله إحساس باليأس وتخوف من الموت.

2-3 الاتجاه المعرفي لبياجيه :

غير هذا الاتجاه التصور المتسلط حول اللاشعور إلى إعطاء الأهمية المطلقة للأفكار الشعورية و القدرات الذهنية التي تمر عبر مراحل نمو متعددة بتأثير المؤسسات الاجتماعية المتزامن مع نضج الجهاز العصبي والدماغ، وقد أعطى بياجيه الأهمية المطلقة إلى خمس آليات مركبة لعمليات النمو المعرفي وهي: (شريم رغدة،2009، ص51).

- **السكيما:** Schema ويقصد بها الأسلوب الأولي في التفكير الذي يستخدمه الفرد في التعامل مع وضعية لسبيل الحل.
- **التكيف:**Adaptation و يقصد به قدرة الشخص على التوافق مع المعلومات الجديدة التي يكتسبها من عالمه وذلك من خلال آليتين:
- **الاستيعاب:**Assimilation و يعني به إمكانيات الفرد الذهنية في دمج المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة من أجل تكوين ردود فعل لاستثارة جديدة .
- **المواءمة:**Accommodation ويقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع موقف جديد من خلال سكيما جديدة تحل محل السكيما القديمة.
- **التوازن:**Equilibre يعني به بياجيه القدرة على خلق التوازن بين الواقع الجديد والخبرات القديمة –أي التوازن بين الاستيعاب والموائمة .

وقد حدد بياجيه مراحل النمو المعرفي كالتالي:

- **المرحلة الحسحركية:** تمتد من الولادة إلى عمر السنتين، تميزها ردود الفعل الانعكاسية التي تتجسد في تفاعل الطفل الجسدي مع محيطه، في هذه المرحلة يكتشف الطفل العلاقة بين إحساساته وسلوكاته الحركية (الديدى عبد الغني، 1995، ص 65)
- **مرحلة ما قبل العمليات أو المرحلة ما قبل الإجرائي:** تمتد من عمر السنتين إلى سبع سنوات، تتميز هذه المرحلة بنمو الفكر الرمزي، بحيث تنمو قدرة الطفل على

التعامل بالرمز لا بالمنطق، ما يميز هذه الفترة هو اكتساب اللغة (الشريم رغدة،2009، ص53).

- **مرحلة العمليات المادية أو الإجرائية:** تمتد من عمر السبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة ، في هذه المرحلة تنمو قدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية لمعالجة وضعيات تعترضه، هذا ما يسمح له باستخدام قدراته المعرفية كالجمع والطرح والترتيب العكسي ..الخ
- **مرحلة العمليات الشكلية:** تمتد من سن الحادي عشرة فما فوق، تتزامن هذه المرحلة مع فترة المراهقة وتتميز بنمو الفكر المجرد والقدرة على استخدام الفكر الافتراضي في معالجة المعلومة وكذا نمو القدرة على تخزينها، وهذا ناتج عن نمو القدرات العقلية والمعرفية التي تتيح له الفرصة أمام التفكير الاستقرائي والاستدلالي في التجريب العلمي مما يسمح للمراهق باستخدام هذه القدرات الفكرية في التخطيط للمستقبل.

إن هذه التغيرات في نمط التفكير ترجع إلى عدة عوامل وهي،(Helen Bee :Donise Boyd,2003 ,p 255)

- طريقة المراهق في تفسير الظواهر من حوله.
- تطور استراتيجيات معالجة الوضعيات الجديدة.
- استخدام الملاحظة الدقيقة في ترتيب المعطيات والظواهر.
- تكييف القدرات الإدراكية والمعلومات المخزنة مع مختلف المواقف.

2-4 الاتجاه النفسي الاجتماعي:

يمثله روبرت هافجهرست لقد أولى أهمية قصوى للعلاقة التي تربط حاجات الفرد بمتطلبات المجتمع في تحقيق مهمة النمو المحددة في كل مرحلة من مراحل النمو، وإذا فشل الفرد في تحقيق هذه المهمة ينتج عن ذلك قلق وعدم القدرة على التكيف الذي ينعكس سلبا

على نظرة المجتمع الموجهة للفرد ذاته، ويعتبر هذا الأخير أن مهام النمو تتحدد بثلاث مصادر وهي: النضج الجسدي، توقعات الثقافة، وطموحات الفرد.

لقد قسم روبرت هافجهرست مهام النمو في مرحلة المراهقة إلى مهام مرحلة المراهقة المبكرة، و مهام مرحلة المراهقة المتأخرة (الشريم رغدة، 2009، ص ص:60-59).

أ- مهام مرحلة المراهقة المبكرة:

- تحقيق علاقات جيدة مع الرفاق من نفس العمر، وكلا الجنسين.
- اكتساب دور اجتماعي ذكري أو أنثوي، بناءا على المعطيات البيولوجية والثقافية في تحديد الجنس.
- تقبل المراهق لمظهره الجسدي واستخدام الجسم بفعالية هذا ما يعكس تقبل صورة الجسد.
- تحقيق الاستقلالية الانفعالية عن الوالدين والراشدين الآخرين، وتحمل المسؤولية أفعاله.

ب- مهام مرحلة المراهقة المتأخرة :

- الإعداد للزواج والحياة الأسرية، هذا ما يعكس القدرة على دمج مشاعر الحب والرغبة الجنسية.
- الإعداد للمهنة والاستقلالية المالية.
- اكتساب قيم أخلاقية ومبادئ ثابتة تعكس نمو الفكر الديني.
- الرغبة في اكتساب سلوك اجتماعي يتسم بالمسؤولية من خلال الحصول مكانة ودور في المجتمع.

2-5 الاتجاه البيولوجي الاجتماعي لسولنبرغ:

يقوم مبدأ سولنبرغ في تفسيره للنمو على التفاعل بين الجانبين البيولوجي والاجتماعي، إذ يقول: "إن المراهقة مرحلة بيولوجية اجتماعية على سواء"(أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، ص 33)، ويرى أن صراع المراهقة إنما هو صراع ناتج عن عدم إعطاء المجتمع

الفرصة للمراهق من أجل تجريب قدراته بما يتوافق مع مستوى النمو الجسمي والعقلي والرغبة في التحرر والاستقلال.

6-2 الاتجاه الأنثروبولوجي مرجريت ميد:

تقر ميد بمدى أهمية الحياة الاجتماعية والبيئة الثقافية في تفسير الظواهر فتقول:" قلق المراهقين واضطرابهم فكرة ليست قاطعة و نهائية و لا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات "(أبو بكر مرسي محمد مرسي،2002، ص32)، و هذا يعني أن أزمة المراهقة في نظرها لا ترجع إلى الفرد ذاته و إنما إلى المجتمع الذي يعيش فيه المراهق من خلال استجابته لمجموع التغيرات التي تظهر عليه.

إن ضغط مرحلة المراهقة بالنسبة إلى ميد ليس حتمي وإنما يرجع إلى ما تفرضه الحضارة والثقافة في تفسير هذه الفترة الانتقالية، ومشاكل المراهقين ترجع إلى وجود معايير متصارعة وقيم ثقافية متعارضة تؤثر في خيارات المراهق، ومن ثم فخبرته تتغير بتغير المناخ الثقافي.

تتسم النظريات المفسرة للنمو في مرحلة المراهقة بتنوعها، حيث تقدم كل نظرية رؤية فريدة لفهم التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمر بها المراهقون .تجمع هذه النظريات بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، مما يعكس التعقيد الذي يميز هذه المرحلة الانتقالية. فالتغيرات الفسيولوجية تؤثر على المشاعر والسلوك، بينما يسعى المراهقون لتشكيل هويتهم في سياق العلاقات الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم. كما أن النمو المعرفي يتيح لهم التفكير النقدي والتخطيط للمستقبل، مما يزيد من وعيهم الذاتي. في هذا السياق، تلعب الصراعات النفسية دورًا مهمًا، حيث يمكن أن تؤدي إلى مشاعر القلق والاكتئاب، مما يستدعي أهمية الدعم الاجتماعي من الأهل والأصدقاء لتجاوز هذه التحديات. إن فهم هذه الديناميكيات يساعد في تقديم الدعم والتوجيه المناسبين للمراهقين خلال هذه المرحلة الحرجة.

3- مراحل المراهقة :

ما كان يتصور عن مرحلة المراهقة في القديم أنها مرحلة واحدة لا تتجزأ ضمن حياة الفرد، و لكن توسع الدراسات واهتمامها بهذه المرحلة كشف عن أنماط سلوكية مختلفة تتباين بين المرحلة الابتدائية والمتأخرة من المراهقة، هذا ما أدى إلى بروز عدة تقسيمات ، فمنها من جزأت مرحلة المراهقة إلى فترتين فرعيتين : المراهقة المبكرة و التي تمتد من 11-15 سنة تقريبا، والمراهقة المتأخرة التي تمتد من 16-19 سنة، ومن الدراسات من قسمتها إلى ثلاث فترات فرعية ومثل ذلك دراسة **الكايند** و **واينر** التي قسمتها إلى فترة المراهقة المبكرة والتي تمتد من 11-14 سنة ، وفترة المراهقة المتوسطة التي تمتد من 18-21 سنة (الشريم رغدة، 2009، ص23)

إلا أن هذه التقسيمات الضمنية لمرحلة المراهقة تبقى غير ثابتة و تقريبية، و هي تختلف من فرد لأخر و من مجتمع لآخر، و من بين أهم التقسيمات التي مست مرحلة المراهقة ما يلي :

3-1 مرحلة البلوغ :

نقصد بالبلوغ تلك التحولات الفيزيولوجية والمورفولوجية الناتجة عن ازدياد في الإفرازات الغددية بشكل متفاوت بين الجنسين، فالبلوغ أزمة تستمد كينونتها من التغيرات العضوية والفيزيولوجية التي تؤثر على التطور النفسي (الديدي عبد الغني، 1995، ص18)، أي أن لهذه التغيرات تأثير على نفسية المراهق و سلوكه و انفعاله ، هذا ما أكد عليه كذلك **فرونسوا مارتي Francois MARTY** بحيث ترى أن: "البلوغ المتعلق بالجسد مما يجعل البالغ يعيشه نفسيا."

ويتأثر البلوغ بعدة عوامل من بينها الجنس، فغالبا ما يحدث هذا الأخير عند الإناث مبكرا أي في سن 11-14 سنة تقريبا وذلك بظهور الخصائص الجنسية الثانوية كالطمث، أما لدى الذكور فغالبا ما يحدث في سن 14-15 سنة وهذا ما يرتبط في الأساس بالإفرازات

المنوية، ومن هنا يمكن القول أن البلوغ مقترن بالنضج التناسلي عند كلا الجنسيين (الديدي عبد الغني، 1995، ص19)

كما أن للموقع الجغرافي تأثير على تأخر فترة البلوغ ، ففي البلدان الحارة مثلا يحدث مبكرا مقارنة بالبلدان الباردة، ضف إلى ذلك تأثير تغير الفصول غلى فعالية النمو، ومما لا يمكن تجاوزه أيضا تأثير المحيط الاجتماعي، والثقافة السائدة فيه التي قد تستثير البلوغ بعاداتها و تقاليدها كالزواج المبكر مثلا، فالمجتمعات تتدخل بالطقوس والتقاليد السائدة من أجل تسجيل هذا التحول و غالبا ما تخص به الذكور أكثر من الإناث، ومن بين هذه الطقوس ما سماه الأنثروبولوجيون بالعزل الذي يقصد به فصل الذكر البالغ من العمر 9 أو 10 سنوات عن أسرته فالبلوغ إذن تأثير على الجانب النفسي للمراهق، فهو أزمة تبدأ بالجسد وتنتهي بتغير في ظل الاستمرارية لنمط السلوك و التفكير والتفاعل مع الغير.

تصحب التغيرات الجسمية والجنسية في فترة البلوغ تغيرات نفسية واجتماعية .

وفي حال عدم توافق المراهق مع هذه التغيرات الجسمية ينتج عن ذلك خلل في التوازن النفسي و الاجتماعي الذي قد يكون بداية الشعور بالاغتراب، فيبدأ هذا الأخير في البحث عن الحل التوافقي عبر مختلف الاستراتيجيات كإعادة التخطيط الذي يمس الصورة المخزنة والتماهيات التي تتدخل في إعادة تكييف علاقة الجسد مع محيطه أين يكون فيه العنصر الأخر عنصر غير فعال في التأثير على هذه العلاقة، وفي حالة فشل المراهق في إعادة تكييف علاقته مع جسمه تصبح مرحلة المراهقة مرحلة صدمية كما أكد ذلك فرويد، هذا ما يحدث من جراء فشل القوى الدفاعية القديمة في تحقيق التوازن، أو فشل علاقة الفرد مع ذاته أي مع الحقيقة الداخلية أو الخارجية، أو فشل في الكبت الذي يعود في نهاية الأمر إلى إدخال وظيفي لإمكانياته .

3-2 مرحلة المراهقة:

والتي تمتد من 15 إلى 18 سنة وهي المرحلة التي يسعى فيها المراهق إلى حل الصراع واستعادة التوازن من خلال عمل نفسي مكثف أساسه تقبل التغيرات الظاهرية (صورة الجسد) والمحيطة (متطلبات المجتمع)، بهدف تأكيد الذات والتكيف عن طريق بناء علاقات سوية مع الأخر (القذافي محمد رمضان، 1997، ص356)

3-3 مرحلة النضج وحل الأزمة:

تمتد بعد سن 18، وهي مرحلة تحقيق التوازن بين صورة الذات الجديدة ومبادئ المجتمع وقيمه من خلال خبرات المراهقة، فالنضج في هذه المرحلة يمس مختلف الجوانب منها: الجسدية بحيث أن اكتمال نمو الجسم يظهر من خلال ثبوت ملامحه، والجوانب العقلية باكتمال نمو القدرات الذهنية بحيث أن ذكاء الفرد في هذه المرحلة يستقر عند معدل معين مما يسمح له بهضم القوانين والعلاقات المسيرة للأشياء من حوله، ضف إلى ذلك فإن النضج الانفعالي الحاصل في هذه الفترة يسمح بالاستقرار النسبي لمجموع الانفعالات والشخصية والطبع (الديدي عبد الغني،1990، ص22-23)

إن النضج الاجتماعي ووضوح الدور يمنح للمراهق القدرة على بناء علاقات جادة مع المجتمع عبر مؤسساته من خلال احتلال مكانة واضحة، في حين أن النضج الجنسي هو الذي يسمح له بتحقيق الاستقلال العاطفي وحصر الاختلاف بين الحب والجنس والحلقة الأساسية التي تربط كل عناصر النضج بدلالات مختلفة هي الثقافة، فتقبل المراهق للعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه يسمح له بتجاوز كل الأزمات.

تعتبر مرحلة المراهقة فترة معقدة تتضمن تحولات جسدية ونفسية واجتماعية تؤثر بشكل كبير على حياة الفرد. تبدأ هذه المرحلة بتغيرات فسيولوجية تؤدي إلى أزمة نفسية، حيث يسعى المراهق إلى التكيف مع التغيرات الجسدية والاجتماعية .يتطلب ذلك منه تقبل صورته الذاتية

وبناء علاقات صحية مع الآخرين. مع تقدم المراهقة، يبدأ الفرد في تحقيق توازن بين هويته الشخصية ومتطلبات المجتمع، مما يسهم في نضجه الاجتماعي والعاطفي. تلعب الثقافة والعادات السائدة دورًا حاسمًا في تشكيل تجارب المراهقين، حيث تساعدهم على تجاوز الأزمات والتحديات التي قد يواجهونها خلال هذه الفترة الانتقالية.

4- مظاهر النمو في فترة المراهقة:

للنمو في فترة المراهقة عدة مظاهر نجملها فيما يلي:

4-1 النمو الفيزيولوجي :

إن مجموع التغيرات الحاصلة في مرحلة المراهقة مرتبطة بالبلوغ الذي تحركه الإفرازات الغددية التي تلعب دورا فعال في التحول الفيزيولوجي.

4-1-1 تغير الإفرازات الهرمونية:

تعتبر إفرازات الغدد الصماء مسؤولة عن طفرة البلوغ وعن كل التحولات الفيزيولوجية التي تحدث بصفة مختلفة، فهي تثير إفرازات غدد أخرى مثل الغدة النخامية التي تحرك إفراز الهرمونات المنشطة لعمل وظائف الغدد الصماء الأخرى مثل الغدد التناسلية والغدد الكظرية (P238Helen Bee et Denise.Boyd , 2003) تختلف إفرازات الغدد التناسلية باختلاف الجنس، فالخصيتين عند الذكر هي المسؤولة عن إفراز السائل المنوي وهرمون التيستوستيرون، والمبيضان هما المسؤولان عن تكوين البويضات والهرمونات الأنثوية كالفو للكولين، إن إفرازات الهرمونات التناسلية هي التي تثير البلوغ وتمكن من ملاحظة التمايز الجنسي بين الذكر والأنثى (الديدى عبد الغني،1995، ص 27)، ما ينبغي الإشارة إليه هو وجود فروق فردية بين كلا الجنسين والجنس الواحد في تغيرات مرحلة البلوغ، هذا ما يؤول إلى عدة عوامل منها: الوراثة، وظيفة الغدد، الغذاء ...الخ.

4-1-2 التغيرات الجسمية:

تتميز مرحلة المراهقة بوجود تغيرات جسمية متعددة المظاهر وهي كالتالي:

ا- **الدماغ:** توجد في مرحلة المراهقة مرحلتين أساسيتين تشتمل على تغييرات عميقة في الدماغ، في أولى مراحل النمو تكون في سن 15-13 سنة، حيث أن التغيرات التي تطرأ على قشرة المخ تسمح بتوسع الشبكة العصبية، هذا ما يتيح الفرصة للدماغ لأخذ وعطاء طاقات أكبر، فالنمو في هذه المرحلة يتمركز في ناحية الدماغ المسؤولة على مراقبة المهارات الفضائية والوظائف الحركية، هذا ما جعل المختصين في علم الأعصاب أمثالkurt Fisher وSamuel Rose يؤكدان أن هذه التغيرات التي تطرأ على الدماغ تسمح للمراهق باكتساب الفكر المجرد والتقدم ضمن سيرورة نمو معرفية نوعية، أما المرحلة الثانية فتظهر في سن (17) وتمتد إلى غاية سن الرشد، وتغيرات هذه المرحلة تمس الفص الجبهي وهي الجهة المخية المسؤولة على مراقبة الفكر المنطقي والتخطيط، هذا ما يسمح للمراهق باكتساب القدرة على حل المشاكل بتحكيم المعرفة. (Helen. Bee, DeniseBoyd, 2003,p241)

ب- **الطول (القامة):** من بين التغييرات التي يمكن ملاحظتها في فترة المراهقة هي التحول في القامة الذي يرجع إلى ارتفاع معدل إفرازات هرمونات النمو في الجسم، ففي هذه الفترة تصل الزيادة في القامة إلى 15-8 سم في السنة، وتتواصل هذه الزيادة حتى

تصل إلى قامة سن الرشد. وتشير العديد من الدراسات إلى أنه بعد الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل يزداد الطول بصفة أقل وتيرة من فترة البلوغ وبداية المراهقة. (كوروغلي محمد لمين،2010، ص69).

ت- **التغيرات المورفولوجية:** إن مورفولوجية المراهق وأجزاء جسمه تمر بعدة تغيرات متتابعة، فغالبا ما تكون وتيرة النمو متدرجة من الأعلى إلى الأسفل ومن الجذع إلى الأطراف، وبصفة أدق فإن هذه التغيرات الظاهرية تكون على النحو الآتي: الأيدي والأرجل يكتمل نضجهما أولا ثم الذراعين و الساقين ثم الجذع(الحافظ نوري،1981، ص 53)، و ما يمكن ملاحظته أيضا

هو تغير حجم الرأس و الوجه لاكتساب ملامح سن الرشد، ما أكدت عليه "روبرت مالينا" في دراستها حول النمو الفسيولوجي وترى أنه لا يمكن تحديد سن معين لسيرورة النمو لدى المراهق ولكن يمكن رصد قاعدة منظمة للربط في الوظائف الفيزيولوجية. (Helen Bee, Denise Boyd, 2003,p. 241).

ث- النسيج الشحمي : نتيجة لإفرازات الغدد الدهنية فإن النسيج الشحمي يزداد باختلاف الجنس هذا ما أكدته دراسة كندية على المراهقين ، فكشفت أن 21.8 % من الكتلة الجسمية لدى بنات المرحلة الثانوية الأولى يكسوها الشحم مقارنة مع مراهقات المرحلة الخامسة التي تصل نسبة الشحوم في أجسامهن إلى 24 %،أما عند الذكور وتتراوح ما بين16.1 % إلى 14.(Helen Bee , Denise Boyd , 2003 ,p 242).

ح- نمو الأعضاء: في هذه المرحلة نلاحظ نمو في النسيج العضلي وقوة عضلية تميز الذكور أكثر من الإناث، إذ يزداد نمو الأعضاء لدى الإناث حتى سن 16 تقريبا، بينما عند الذكور فيمكن ملاحظة ذلك في سن 15 ليتواصل نمو الأعضاء لديهم حتى سن 18(الديدى عبد الغني،1995، ص 35)

إن البلوغ يستثير أيضا عمل الوظائف الداخلية كالقلب والرئتين فيجعلها تنمو من ناحية الحجم والقوة.

4-2-2 النضج الجنسي:

مع بداية البلوغ تظهر التحولات الجنسية المستثارة بالإفرازات الهرمونية التي تعتبر المسؤولة عن نمو الخصيتين والصفن والقضيب عند الذكور، وعن ظهور الملامح الجنسية لدى الإناث كبروز الثديين ونمو المبيض والرحم، إن هذه التغيرات الجنسية الحاصلة تمر بخمس مراحل حددها تانر ,(Helen Bee, Denise Boyd,2003 p243)

- المرحلة الأولى: هي مرحلة ما قبل البلوغ.
- المرحلة الثانية: هي المرحلة التي تظهر فيها الملامح الأولى للبلوغ.

- المرحلة الثالثة والرابعة: هي مراحل وسطية للنمو.
- المرحلة الخامسة: هي مرحلة النضج الجنسي.

4-2-1 النمو الجنسي لدى الإناث: إن النمو الجنسي لدى الإناث يمكن ملاحظته في المرحلة الأولى التي حددها تانر، من خلال بروز الثديين وظهور شعر العانة اللذان يصلان إلى ذروة النمو في المرحلة الرابعة، ضف إلى ذلك حدوث أول حيضة أو الطمث الذي يلي بروز الثديين وشعر العانة بسنتين تقريبا الذي يعكس نمو الأعضاء التناسلية الداخلية كالمبيضين والرحم (الديدي عبد الغني، 1995، ص 60).

4-2-2 النمو الجنسي عند الذكور: أكدت ألينا Halina من خلال دراساتها أن اكتمال ملامح الذكورة بالنضج يكون في المرحلة الرابعة من النمو الجنسي بتغيير ملامح الوجه وظهور اللحية وتغير الصوت وبروز شعر العانة (Helen Bee, Denise Boyd, p 2003) وفي هذه الفترة أي المرحلة الرابعة يبدأ إفراز المني الذي لن يكون قبل هذه الفترة مخصبا (الديدى عبد الغني، 1995، ص 60).

إن التغيرات الجسمية الحاصلة لدى كلا الجنسين لها انعكاسات نفسية واضحة فتصبح الأنثى أكثر اهتماما بمظهرها الذي يشكل لها مصدر القلق، فتميل إلى العزلة والانطواء والاكتئاب، كما قد تظهر لديها اضطرابات سلوكية كفقدان الشهية أو الشراهة في الأكل التي ترجع لعدة أسباب من بينها: أسباب بيولوجية وراثية، وأخرى اجتماعية ثقافية، وأخرى فردية وعائلية، أما عند الذكر فإن التحولات التي تطرأ على جسد المراهق تسبب له ضغطا شديدا يؤثر على حياته الاجتماعية إذ يفضل البقاء منفردا ومنطويا ليحقق لذته في عالم الهوامات وأحلام اليقظة .

4-2 النمو المعرفي والأخلاقي:

4-2-1 النمو المعرفي: يعتبر بياجيه صاحب النظرية الرائدة في النمو المعرفي المستندة في الأساس على سيرورة نمو الفكر المرتبط بالنضج النورولوجي وعلى التأثير السوسيوجي والثقافي من خلال مكانزمين هما: عملية الاستيعاب "Assimilation " والتي يقصد بها استدخال ما هو خارجي في البناء الخاص بالفرد، والملائمة " Accommodation" حيث يشير بها إلى قدرة الفرد المقرونة بتحويل بناءاته الخاصة بالموازاة مع متغيرات العالم الخارجي (Montoya Benoit, 2006-2008, P 28)، كون هذه الأخيرين يمران بعدة مراحل تتزامن فيها مرحلة المراهقة مع المرحلة الرابعة من النمو المعرفي، أطلق عليها مرحلة العمليات الشكلية والتي تتكون في الفترة الممتدة ما بين 16-12 سنة وتتميز بالخصائص التالية.

(Helen Bee , Denise Boyd,2003 ,p 250)

ا: **الانتقال من الملموس إلى المجرد:** في هذه المرحلة يكتسب المراهق التفكير المنطقي الناتج عن وضع احتمالات وفرضيات للكشف عن الحقيقة.

ب: **الانتقال من الواقع إلى المحتمل:** وذلك من خلال وضع احتمالات لكل الوضعيات المراهقة والتفكير في وضع مختلف العلاقات الممكنة من خلال الاعتماد على استخدام الذكاء في الربط بين الواقع والمضمون.

ت: **التخمين في النتيجة على المدى الطويل:** هذه القدرة المكتسبة تمكن المراهق من التفكير في المستقبل بطريقة منظمة (رصد مشروع الحياة).

ث: **القدرة المنظمة على حل المشاكل:** إن التفكير المجرد يمكن المراهق من البحث المنتظم والمنهجي في حل المشاكل.

ح: **التفكير الاستنباطي والاستنتاجي:** يتمكن المراهق في هذه المرحلة من استخدام التفكير العلمي من النوع الاستنباطي من أجل الوصول إلى نتيجة مختلفة يمكن التحقق منها.

ج: نمو الفكر الأخلاقي: لقد اهتم بياجيه بدراسة نمو الفكر الأخلاقي منذ مراحل النمو المبكرة ليواصل لورانس كوهلمبرج الاهتمام بنفس الفكرة في مرحلة المراهقة وخصها بمرحلتين، مرحلة الانسجام والتوافق مع الغير، ومرحلة الشعور بالنظام الاجتماعي.

في نهاية المراهقة يصل الذكاء إلى اكتمال النضج مع تراجع وتيرة النمو بشكل متباطئ حتى مراحل متقدمة من سن الرشد، هذا ما يتبين من خلال تجسيد القدرة على التفكير المنطقي المجرد و القدرة على التكيف مع مختلف المواقف الضاغطة واتخاذ القرارات الصعبة والمصيرية التي تمس خاصة مستقبله المبني على الفكر الاستقلالي بوجود تباين واختلاف بين الجنسين في الاهتمامات والميول .

4-2-2 نمو القيم والمفاهيم الأخلاقية:

إن مدى التزام المراهقين بالقيم والمبادئ الأخلاقية يعكس تكيف هؤلاء على الجانب الشخصي والاجتماعي، واكتساب هذه القيم والمعايير الاجتماعية يمر عبر سيرورة نمو قام بتحديدها كوهلمبرغ من خلال رصد ثلاث مستويات لاكتساب القدرة على الالتزام بالمعايير والقيم الأخلاقية السائدة في كل مجتمع.

. (Helen Bee, Denise Boyd,2003 ,pp 257-258)

ففي المستوى الأول يكون الفكر الأخلاقي مستندا في الأساس على المحيط الذي يتأثر بمفهوم الخير والشر المستنبط من الأسرة ليستند على قاعدة الجزاء والعقاب بعد ذلك، ثم على مبدأ تحاشي العقوبة، وفي المستوى الثاني ينتقل الفكر الأخلاقي من إصدار الحكم المبني على النتائج الخارجية والاستفادة الشخصية إلى إصدار الحكم القائم على القيم والمعايير السائدة في وسط المحيط الذي ينتمي إليه الطفل سواء كان العائلة أو مجموعة الأقران، لينتقل بعد ذلك إلى المجتمع الموسع. أما في المستوى الثالث فيسعى المراهق إلى هضم كل القوانين الأخلاقية السائدة التي تجعله مسؤولا عن كل نتائج أفعاله، ليحاول بعد ذلك الراشد تطويرها من خلال سن قيم عرقية.

إن بلورة القيم والمفاهيم الأخلاقية في فترة المراهقة والالتزام بها تجعل المراهق ذو استجابات وردود أفعال متوافقة مع المعايير الاجتماعية، ونمو الوعي في هذه الفترة قد يدفعه إلى مناقشة قضايا أخلاقية قد تسبب له ضغطا ولكن دون الوقوع في تناقض معها، لأن هذا قد يقوده إلى الجنوح. (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002، ص 27).

4-3 نمو الشخصية:

في فترة المراهقة يتطور مفهوم الذات و يصبح ذو تأثير مباشر على تقديره، ففي المراحل الأولى من العمر يتأثر تكوينه بعوامل خارجية أكثر منها داخلية، لتصبح هذه الأخيرة أشد تأثير من الأولى في مرحلة المراهقة مما يجعل مفهوم الذات أكثر تجريدا، نظرا لتأثير التصور الجديد للجنس، وبروز الفكر الإيديولوجي البناء، وأخذ مكانة في المجتمع، هذا ما أكدت عليه دراسة(Helen Bee , Eisen et Montemayor .Denise Boyd,2003, p270)

إذ تم تسليط الضوء من خلالهما على سيرورة نمو مفهوم الذات بطرح المراهق السؤال التالي: من أكون؟ فكانت إجاباتهم :" أنا كبير، أنا ديمقراطي، لي عينان زرقاوتان، أفكر في الرب" من خلال هذه الإجابات صنفا إزن ومونتميور Montemayor و Eiseالمراهقين إلى فئتين : فئة يرتبط مفهوم الذات لديها بالمميزات الجسمية و الجنسية، وفئة أخرى يرتبط مفهوم الذات لديها بالإيديولوجية والتفكير السائد، ذلك لأن المظهر الفسيولوجي يكون هو المحدد لفترة ما قبل المراهقة و بدايتها، لينتقل في المراهقة الوسطى و المتأخرة حتى سن الرشد إلى الاهتمام بتطوير الفكر الإيديولوجي وتبني فلسفة حياة ومبادئ و قيم أخلاقية بناءة، هذا ما أكدت عليه دراسة "هنتر Hanter التي كشفت عن مدى تأثير الدور و المكانة ، سواء في الأسرة أو المدرسة أو جماعة الرفاق ، على مفهوم الذات الاجتماعي، هذا ما أيدته أيضا دراسة قام بها نفسانيون مختصون في النمو من خلال ملاحظة مراهقين جانحين أو الذين أعلنوا قطيعتهم

الاجتماعية، حيث أكتشف أن هؤلاء الأفراد لديهم علاقات هشة مع أسرهم و كذا مع جماعة رفاقهم، مما يؤثر على سيرورة نمو الشخصية .

ما لا يمكن تحاشيه هو تأثير فكرة النوع (ذكر / أنثى) و الدور الجنسي على مفهوم الذات في فترة المراهقة لغرض تحديد الهوية الجنسية التي تظهر من خلال العلاقات الاجتماعية ومن خلال ممارسة الذكورة أو الأنوثة و الدمج بينهما، هذا ما أكدت عليه دراسة Sandra Bem التي نفت فكرة الفصل بين سمات الذكورة والأنوثة وأيدت إمكانية ظهور سمات الجنسين لدى الجنس الواحد مثل: الحنان والقوة.(Helen Bee.Denise Boyd,2003 ,p 272)

للثقافة تأثير كبير فيما تنقله من صورة حول جنس محدد على تقدير الذات لدى المراهق، فمثلا توجد مجتمعات تشجع دور الذكر وتهمش دور الأنثى مما يدفع هذه الأخيرة إلى تبني سلوك الجنس الآخر ودوره من أجل رفع مستوى تقدير الذات.

إن تقدير الذات في فترة المراهقة يمر بعدة مطبات ففي بداية هذه الفترة وبظهور علامات البلوغ يكون مستوى تقدير الذات منخفضا نظرا لتغير صورة الذات، ثم يرتفع بعد ذلك تدريجيا مع نهاية المراهقة وبداية سن الرشد بانتقال تمركز الفكر مما هو ظاهري إلى ما هو باطني.

4-4 النمو الانفعالي:

هنالك إجماع على أن فترة المراهقة هي فترة الانفعالات الحادة والتقلبات الميزاجية التي تجعلها أقل توازنا وتناسبا بين المثير والاستجابة، ونظرا لعدم قدرة المراهق التحكم فيها ينتج عن ذلك سلوكات غير ثابتة بين ردود فعل طفيلية وراشدة، وتتصف كذلك انفعالاته بالتناقض والثنائية في المشاعر بين الحب والكراهية مثلا لنفس الشخص أو نفس الموقف.

إن النمو الانفعالي في فترة المراهقة هدفه تحقيق الاستقلال الوجداني عن الوالدين وعن المحيط المؤثر لغاية نمو الشخصية وتكاملها، نظرا لوجود أسباب محركة لذلك والمستثارة

بالتغيرات الجسمية والجنسية السريعة التي تحرك المطالب الاجتماعية الموجهة نحو المراهق و من بين أهم هذه الانفعالات ما يلي:

4-4-1 الغضب: هو استجابة يظهرها المراهق كاستجابة للمواقف التي تسبب له ضغطا شديدا كالنقد من قبل الآباء، السخرية والتهكم، الاستصغار...إلخ، ويرى ملتزر helizer. M أن 90% من حالات الغضب عند الأطفال لا تستمر أكثر من خمسة دقائق، بينما عند المراهق فتستمر عشر دقائق على الأقل ويعبر عنه المراهق حركيا بالتهيج، أو لفظيا بالتهديد، اللّوم ..(البهى السيد فؤاد،2001، ص 234).

4-4-2 القلق: هو من الانفعالات المسيطرة في فترة المراهقة، وغالبا ما يكون بالاستجابة لموضوع غير محدد، هذا ما يعكس الضغط النفسي التي تسببه تغيرات هذه المرحلة والتي قد تقوده إلى سلوكيات شاذة للتخفيف من وطئتها عليه كالإدمان على المخدرات، الإفراط في النشاط الجنسي، العدوانية...إلخ (كوروغلي محمد لمين،2009-،2010، ص 71)

4-4-3 العدوان: إن اصطدام رغبات المراهق ورفضها من طرف المجتمع قد تحرك لديه النزعة العدوانية الموجهة نحو الذات في حال عدم التصريح عنها هذا ما يؤدي في أغلب الأحيان إلى الانتحار، وقد تكون موجهة نحو الآخر الذي يظهر من خلال الصراعات الأسرية ورفض السلطة الوالدية، وفي حال عدم قدرة المحيط على ضبط هذا الأخير قد تنتقل إلى المحيط الخارجي من أصدقاء، زملاء المدرسة...إلخ. (كوروغلي محمد لمين،2010، ص 71).

رغم سلبيات ممارسة العدوان إلا أنه يبقى المتنفس الذي يلجأ إليه المراهق من أجل تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية، خاصة إذا لم تتجاوز الحد الطبيعي

4-4-4 الاكتئاب: هو الذي يهبط بمستوى النشاط النفسي لدى المراهق إلى أدنى مستوياته، مقترنا بالمواقف الفاشلة والخيبة والإخفاق واليأس التي تعترض طموحاته (البهى السيد فؤاد،2001، ص 234).

ناهيك عن بروز مشاعر أخرى كالخجل والميل إلى الانطواء والتمركز حول الذات الناتج عن تغير صورة الجسد، ظهور مشاعر الذنب والخطيئة المرتبط بالرغبة الجنسية ومشاعر الخوف من مواضيع العالم الخارجي ومن متطلبات المجتمع.

4-5 نمو العلاقات الاجتماعية:

في فترة المراهقة تستمر مراحل النمو الاجتماعي وتتواصل عمليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع من خلال تيارات التأثير كالأسرة والمدرسة وجماعات الرفاق، إلا أنها تتميز بخاصيتين هما الرغبة في الانفصال عن السلطة مقابل حب الانتماء إلى جماعة.

(Audètat ,M.ci et voirol.Ch,1997,p4)

4-5-1 العلاقة الأبوية وسيرورة الانفصال والتفرد: لقد أكدت دراسات مونتيور Montayor ، فلنري Flannery، وإبرلي Eberly ، وسيتنبرج Steinberg على أن طابع علاقة المراهق مع أبويه يتميز بخصوصيتين متعارضتين وهي الرغبة في الاستقلالية والتحرر التي تعززها الصراعات، بمقابل التعلق والرغبة في الاستمرار مع الوالدين، إن الصراعات التي تميز علاقة المراهق بوالديه لا تعكستلفها، وإنما يعتبرها الكثير من المنظرين أنها مهمة من أجل نمو الشخصية وهوية الأنا ،p, 2003,Helen Bee, Donise Boyd) 278) الانفصال والتفردن خلال من هذا ما يعكس مدى الرغبة في تصفية الرواسب الأوديبية لهدف تأكيد مفهوم الذات وتحقيق تكامل الشخصية .

للبلوغ دور كبير في تفعيل الصراع من أجل الاستقلالية، الذي يرجع إلى التغير الهرموني في بداية المراهقة، هذا ما أكدت عليه دراسة تتبعيه قام بها ستينبرج Steinberg سنة 1988

على مراهقين لفترة تمتد حوالي سنة، وكشفت أنه في بداية البلوغ تصل الصراعات إلى الذروة مما يخلق ضغطا ثنائي الأقطاب على المراهق و على الأبوين اللذان يعيشان تخوفا من فقدان السيطرة و التحكم في أبنائهم مما يشوه دور الأبوة، فيحاولان التأثير بفرض اتجاهاتهم و قيمهم ومبادئهم الأخلاقية للكف من ذلك(الديدى عبد الغني، 1995، ص 60).

صحيح أن للمراهق الرغبة في التحرر من السلطة الأبوية ولكنه بحاجة إلى العيش في كنف حبهم وعطائهم مما يعكس رغبته في الاستمرارية ، هذا ما أكدته ماري دفيت Mary Devit من خلال عرض ورقة بيضاء تحوي ثلاث دوائر فارغة على أطفال من عمر 10 سنوات، مراهقين من سن 14 سنة وطلب منهم كتابة أسماء الأفراد الذين يحبوهم في الدائرة الأولى، ثم كتابة أسماء المقربين منهم في الدائرة الثانية، وفي الدائرة الثالثة طلب منهم كتابة أسماء الأفراد الذين يعتبرونهم جزءا من محيطهم الاجتماعي، فدلت النتائج على أن جميع الأفراد من كلا الفئتين خصوا الدائرة الأولى لآبائهم هذا ما يوحي إلى أن سعادة المراهق تنشأ من تواجده الأسري و لاقته الوالدية التي تعزز الشعور بالأمن والاستقرار وأي اضطراب يشوبها قد يؤدي إلى اضطرابهم . (Helen Bee, Donise Boyd ,2003 ,p 280)

4-5-2- العلاقة مع الرفاق : تلعب جماعة الرفاق دورا كبيرا في بناء الهوية الاجتماعية، من خلال شغر المراهق لمكانة وسط جماعة رفاقه (الحافظ نوري،1981، ص 152)، التي تلعب دورا كبيرا في تعزيز انفصاله عن رواسب مرحلة الطفولة وبعث الشعور بالاستقلال والتحرر من التبعية، هذا ما يبرز من خلال رغبته في الظهور و التفاعل معها.

4-5-3 علاقات الصداقة: إن علاقات الصداقة في فترة المراهقة تبعثها الأنشطة والمصالح المشتركة التي تضفي عليها طابع الميزة والخصوصية التي تعتبر المحرك الأساسي في استثارة العواطف الوجدانية كالوفاء والشعور بالآخر والولاء، ويكون ذلك نتيجة القابلية للتفاعل

الاجتماعي والتكيف الذي يدخله المراهق من نموذجه الأسري دون أن يخضع لجماعة الرفاق، مما يعكس نمو هويته. (Helen Bee, Donise Boyd,2003 ,p 281).

4-5-3- العلاقات العاطفية: ما يمكن ملاحظته في فترة المراهقة هو انتقال الفرد من الرغبة في إقامة علاقات مع أصدقاء من نفس الجنس إلى إقامة علاقات مع الجنس الآخر بهدف بلورة الهوية الجنسية بمجموعة من المشاعر والأحاسيس التي قد تخلو من الجنس(الديدى عبد الغني ، 1995، ص 60).

5- أشكال المراهقة:

لقد أقر صامويل ميغاريوس ان هناك اربعة انماط المراهقة والتي تتجسد في:

5-1 المراهقة المتكيفة أو المتوافقة:

تتميز هذه الأخيرة بالاستقرار العاطفي والخل من توتر الانفعالي وتكامل كل جوانب النمو وكذا قدرة الذات على التكيف مع الآخرين وتجاوز المواقف الضاغطة (الديدى عبد الغني 1995،ص 89)، هذا الشكل من أشكال المراهقة توفرت له كل الظروف من أجل بناء شخصية متكاملة.

5-2 المراهقة الانسحابية أو المنطوية:

يتميز هذا الشكل بعدم التوافق النفسي و تذبذب الاستقرار العاطفي و طغيان الانفعالات السلبية مثل: الانطواء والاكتئاب والشعور بالنقص وعدم القدرة على مواجهة الواقع والانغماس في أحلام اليقظة والأوهام (زيدان محمد مصطفى،1972 ، ص 155).

5-3 المراهقة العدوانية و المتمردة :

يميزها العدوان الموجه نحو الذات أو الآخر الظاهر من خلال سلوك التمرد والطغيان على السلطة الوالدية، والمدرسة، والمجتمع الخارجي (قارة ساسية،2012، ص 78)

وينبع هذا الأخير عن خبرات وصدمات عاطفية شديدة أو بناء أسري شاذ أو ظروف اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية محيطة غير مساعدة.

5-4 المراهقة المنحرفة :

سماتها الانحراف والسلوك المضاد الموجه نحو الذات والآخر رغبة في التدمير والإيذاء (الديدى عبد الغني، 1995، ص 89)، مميزاتها الانحلال الخلقي وفساد القيم والمعايير.

6- مشكلات المراهقة:

في فترة المراهقة يعتني المراهق العديد من المشكلات التي تواجهه و تعيق مساره والتي لا بد من معرفتها والنظر فيها :

6-1 مشكلات صحية جسمية :

وتعني بذلك المشكلات التي تتعلق بالحالة الصحية للمراهق والاضطرابات التي يتعرض لها ومدى تقبله للتغيرات الجسمية التي تحدث له في هذه المرحلة، و تشير الدراسات الى ان المشكلات الصحية والجسمية تحتل مركزا هاما من بين المشكلات العديدة التي يتعرض لها الفرد المراهق والتي تتمثل في التعب الشديد، العيوب الجسمية مثل حب الشباب وتظهر هذه المشكلات عادة كنتيجة لاهتمام المراهق بجسده و صورة جسمه، و ردة فعل المراهق ازاء هذه العيوب تتمثل فيما يلي:

- التوتر والقلق واضطراب العلاقات بينه وبين اقرانه.
- الاهتمام الشديد بتقويته لجسمه والقيام بالألعاب الرياضية التي تحقق له ذلك، فرغبة المراهق في بناء جسمه وتقويته تصبح في هذه المرحلة مصدر اهتمامه.
- عدم فهم المراهق للتغيرات الجسمية الفيزيولوجية التي تحدث له قي مرحلة المراهقة وعدم معرفته او فهمه لها تسبب له قلقا و توترا كبيرا .

6-2 مشكلات نفسية سلوكية:

يعاني المراهق من عدة مشكلات نفسية سلوكية منها:

- **الاغتراب والتمرد:** فالمراهق يشكو من ان والديه لا يفهمانه ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد واثبات تفرده وتمايزه **(جدو عبد الحفيظ، 2013، ص35)**
- **الخجل والانطواء:** فالتدليل الزائد والقسوة الزائدة يؤديان الى شعور المراهق بالاعتماد على الاخرين في حل مشكلاته، ولكن طبيعة المرحلة تتطلب منه ان يستقل عن الاسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه ويلجا الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.
- **السلوك المزعج:** والذي تسببه رغبة المراهق في تحقيق مقاصده الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة وبالتالي قد يصرخ، يشتم، يسرق، دون ان يهتم بمشاعر غيره.
- **العصبية وحدة الطباع:** فهو دائما يريد ان يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد ويكون متوترا بشكل يسبب ازعاجا كبيرا للمحيطين به.

6-3 مشكلات اسرية:

مثل تعرضه للضرب والتهديد والاهمال من طرف ابويه او اخوته، وكذلك كطالبته بما يفوق طاقته وتفضيل احد اخوته عليه.

وتتمثل مشكلات المراهق الاسرية فيما يلي:

- عدم تفهم الاباء لحاجات المراهقين وصعوبة التفاهم معهم.
- عدم توفر البيئة المناسبة داخل الاسرة والتي تساعد المراهق ان يقوم بواجباته المدرسية.
- عدم القدرة على مناقشة امور الاسرة مع الوالدين.
- الحد من حرية المراهق في كثير من الامور الحياتية للمراهق.

- اختلاف الاراء بين المراهق واسرته في حل المشكلات الاسرية وتبني المراهق افكار جديدة قد تختلق كثيرا عما نؤمن به **(جدو عبد الحفيظ، 2013، ص36)**

6-4 مشكلات جنسية:

يعاني المراهق في هذه المرحلة من عدم معرفة حقيقة الجنس وطبيعة مشكلاته حيث يلجا للبحث عنها من طرف اقرانه او الكتب مما ينتج عن ذلك القلق والحيرة نظرا لتناقض المعلومات التي يمكن الحصول عليها **(عبد الرحمان العيسوي،1995، ص44)**

كما تظهر لديه الانحرافات الجنسية أي الميل الجنسي، وبالتالي ينبغي لن يلم المراهق بالحقائق الجنسية عن طريق دراستها دراسة علمية موضوعية، وكذلك من المشكلات التي تظهر في هذه المرحلة ممارسة العادة السرية ويمكن التغلب عليها عن طريق توجيه اهتمام المراهق نحو النشاط الرياضي والكشف الاجتماعي وتعريفه بأضرارها.

6-5 ازمة الهوية:

معظم المراهقين وخاصة في المراهقة المتأخرة يعيشون حالة ازمة الهوية التي تتسم بعدم معرفة الفرد لذاته بوضوح، وينعكس ذلك على معرفته لنفسه في الوقت الحاضر وما سيكون عليه مستقبلا.

6-6 مشكلات مدرسية:

- الخوف من الامتحانات.
- الهروب من المدرسة.
- ضعف كفاءة بعض المدرسين.
- سوء معاملة بعض المدرسين وتهديدهم لتلاميذهم بالنقاط كسلاح لضبط النظام في القسم.
- عدم تماشي بعض المناهج المدرسية مع حاجات وميول المراهق ورغباته وطموحه.
- التأخر الدراسي **(عبد الرحمان العيسوي، 1995،ص44)**

مما يتضح سابقا ان المراهق يواجه العديد من المشكلات في هذه المرحلة التي تعتبر من اهم المراحل حساسية ومن تم فعلى الفرد معرفة كيفية ادراك هذه المشكلات والتماشي معها بطريقة لا تخل بالمراهق او تاثر عليه كثيرا، و هي غالبا ما تكون مشكلات عابرة.

7- قواعد في فن التعامل مع المراهق :

7-1 احترام المراهق :

يكون احترام المراهق وعدم السيطرة عليه بانه نعامله كانسان بالغ لا ان نملي عليه ما نراه صوابا فانه في هذه الحالة ستؤدي نصيحتنا الى نتيجة عكسية، ولا تقل له مثلا امر معين: "سأخبرك براي ارى انك احمق" بل استخدم عبارات على غرار القرار "القرار راجع اليك بالطبع " او " انني لا ارى الامر كما تراه انت، الا ان هذا من حقك..."

وربما سيستجيب لك كشخص بالغ، واذا لم يفعل ذلك في هذه المرة، ربما يفعل ي المرة القادمة، وربما سوف سيسعى لطلب النصح منك اذا عاملته باحترام كرجل راشد. **(ريتشارد تمبلر،2010، ص205)**

وتذكر ان تعبر عن تقديرك للأشياء التي يفعلها ابنك المراهق لك حيث ان تطبيقك لهذا الامر كمثال شخصي يحتذى به خطوة حيوية **(جوليسل.فدرال،2005، ص26)**

7-2 زرع بذور الايمان:

- نحاول زرع بذور الايمان والتدين في نفوس المراهقين بشكل عفوي، وبطرق غير مباشرة ما أمكن، اذ ان المراهقين حساسون للأسلوب الاملائي المباشر ويمتازون بالاعتداد بأنفسهم وقد يعانون احيانا.
- نخاطب عقل المراهق وعواطفه ومشاعره، بمناقشة عقلية حكيمة ممزوجة بمخاطبة العواطف والمشاعر.

- ينبغي البدئ بمناقشة هذا الجانب والتوجه اليه مبكرا، فالاسترشاد بالكبار يكون اكبر في السنوات المبكرة من المراهقة، وهو سن الثالثة عشرة الى الخامسة عشرة، ويتقلص الاستقبال، وتزداد الاستقلالية بعد ذلك.
- يستثنى وقت الضيق والشدائد والنوازل في ايضاح قدرة الله وضرورة اللجوء الى الله في الكرب والشدائد.
- نذكره بان الله مطلع عليه وانه في رقابة دائمة من الله تعالى وذكره بقوله تعالى: [يعلم خائنة الاعين وما تخفي الصدور] **(غافر، الاية 19)**
- نعلمه فن الاستئذان حيث يعتاد خصوصا على اخذ الاذن عندما يريد السماع او النظر او السؤال، و بهذا نستطيع ضبط حب الاستطلاع، و قد قال تعالى: [واذا بلغ الاطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم كذلك يبين الله لكم آياته والله عليم حكيم] **(النور ، الآية 59)**

7-3 الاهتمام الشامل :

ويقصد بذلك ان يهتم الاباء بكل الحاجات التي تهم المراهقين، كالحاجات النفسية، والحاجات العقلية، والحاجات المادية، والحاجات المعنوية... وجميع ما يحتاجه المراهقون من حاجات ... ومن الاخطاء التي يرتكبها بعض الاباء هو الاهتمام بتوفير الحاجات المادية من مأكل ومشرب وملبس ومسكن... الى ان غير ذلك من المتطلبات المادية، واهمال الجوانب والمتطلبات الاخرى. فالإضافة لضرورة توفير الحاجات المادية يجب الاهتمام بالحاجات العاطفية مثلا بإضافة اجواء المحبة والمودة والعطف والحنان للمراهقين من قبل ابائهم، اذ كثيرا ما نجد ان بعض المشاكل ناتجة من نقص في الزاد العاطفي الذي يحتاجه الابناء من قبل الاسرة، مما يؤدي بالمراهقين للبحث عن هذه الحاجة الضرورية في مكان اخر، وبطرق غير مشروعة في كثير من الاحيان **(عبد الله احمد اليوسف، 2005، ص 56)**

وحاجات المراهقين الاساسية هي الحاجة الى المن والحاجة الى الحب والقبول والحاجة الى تأكيد وتحسين الذات، الحاجة الى الاشباع الجنسي، الحاجة الى النمو العقلي والابتكار، الحاجة الى الترفيه والتسلية.

ان الحاجة مفهوم معياري ونسبي متغير من وقت لآخر، فالحاجة تتأثر بعدة عوامل منها مستوى المعيشة، والمناخ الاجتماعي والاقتصادي السائد، ومستويات النمو، والإطار الثقافي الذي يعيش فيه المراهق، كما ان الحاجة مهما اشبعت لدى المراهق فهي لا تزول تماما فهي تتميز بالتجدد. وتتميز الحاجات النفسية الاساسية بالخصائص الرئيسية التالية:

- انها شديدة التأثر بالخبرة التي يمر بها الفرد.
- انها تتنوع في النمط والكثافة من شخص الى اخر.
- انها تتغير في داخل الفرد ذاته.
- انها تعمل في إطار الجماعة ولا تعمل منفردة.
- انها تختفي عن الادراك والمعرفة الواعية الظاهرة.
- انها مشاعر غامضة وليست ملموسة كالحاجات الفسيولوجية. **(عبد الله بن علي ابو عراد الشهري، 1429هـ، ص149)**

7-4 الاسرة القدوة:

اهمية ان نكون قدوة صالحة وان تكون افعالنا واقوالنا وانماط سلوكنا مثالا يقتدى به ونموذجا يتم محاكاته والتعلم منه فانماط سلوك المراهق في معظمها يتم اكتسابها من خلال بيئته، وذلك لان للقدوة الحسنة اثر كبير في شخصية المراهق فهو ينظر لها مثالا يقتدى به لذلك فان غيابها او انحرافها له اثارا سلبية كبيرة في نفسية المراهق وسلوكه مما قد يدفعه الى الميل للعنف وفرض الراي والانطواء وضعف الشخصية، الامر الذي ربما يؤدي به في نهاية

المطاف الى مواجهة العديد من المشكلات السلوكية . **(عبد الله بن علي ابو عراد الشهري، 1429هـ، ص167)**

ان المنزل الصالح يتعرف على حاجات المراهق الى الاستقلال وصراعاته من اجل التحرر، ثم يساعده بقدر الامكان، ويتيح له الفرص والوسائل للاتجاه نحو مركز أكثر استقلالا، كما يشجعه على تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات والتخطيط للمستقبل.

ان أحسن سياسة تتبع مع المراهق هي سياسة احترام رغبته في التحرر والاستقلال دون اهمال رعايته وتوجيهه. ان مثل هذه السياسة ستؤدي الى خلق جو من الثقة بين الاباء والابناء، وكذا الى وضع خطة واضحة نحو تكليف سليم، يساعد المراهق على النمو والنضج والاتزان. ان مثل هذا الجو الديمقراطي والثقة المتبادلة ستخلق مراهقا يستطيع تحكم التبعات وتحمل المسؤولية ويزيد من امكانيات السعادة في الاسرة، ان المراهق كثيرا ما يشعر بمشاعر واحاسيس عدائية ضد بعض افراد الاسرة، ونحن ننصح بإتاحة الفرصة له لكي يتخلص من هذه المشاعر والاحاسيس، بان يفرغ انفعالاته بطريقة مقبولة، وخير وسيلة لذلك هي ممارسة الرسم والتصوير والشعر والانخراط في النوادي الرياضية والثقافية في مدرسته. **(محمد زيدان، 1972، ص264)**

خلاصة الفصل:

سبق يتضح لنا أن مرحلة المراهقة هي فترة نمو هدفها الانتقال من عدم النضج إلى مرحلة النضج وتحقيق الاستقلالية المنبعثة من جراء التحول في الوضع البيولوجي للفرد أي البلوغ، الذي يستثير معه جملة من التغيرات النفسية الدينامية، والاجتماعية

المحركة نزعة الانفصال والتفرد، مما جعلها من أكثر مراحل النمو تعقيدا فوصفت من قبل المنظرين بالأزمة لما يتخللها من صعوبات عديدة تهدف إلى بناء هوية تتميز بالثبات والاستقرار الغاية منها الشروع في تبني أدوار مختلفة التوجهات، حيث يكون فيها الطرف الآخر عنصرا فعالا ضمن شبكة علائقية موسعة.

إن سيرورة النمو في مرحلة المراهقة ذات جوانب متعددة تتفاعل فيما بينها لغاية ترسيخ الأنا التكاملية التي تتسم بالتفرد والتميز من جهة وبالتماثل والاستمرارية من جهة أخرى، هذا ما يساهم في تثبيت الصورة الخارجية التي يدركها المحيط الاجتماعي عن

الفرد، والتي من خلالها يفسح له المجال من أجل تبني أدوار فعالة يحتل من خلالها مكانة وسطه، وحدوث خلط فيما هو متوقع من طرف المراهق ذاته أو المجتمع.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1. التذكير بالفرضيات.
2. الدراسة الاستطلاعية.
3. الدراسة الأساسية.
4. ادوات الدراسة.
5. الاساليب الاحصائية المستعملة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المنهجية الميدانية، فيه بعد التذكير بفرضيات البحث، حدود ومناهج البحث، حيث أن طبيعة الدراسة الحالية جعلتنا نختار المنهج الوصفي. كما يتضمن هذا الفصل ايضا الدراسة الاستطلاعية وعينة البحث ومواصفاتها، اداتي البحث المتمثلتين بمقياس الضغوط النفسية المدرسية ومقياس الانجاز الأكاديمي وطرائق استخراج الصدق والثبات لهما، والأساليب الاحصائية المستخدمة.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الضغوط النفسية المدرسية ودرجاتهم على مقياس الإنجاز الأكاديمي.

الفرضيات الجزئية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية حسب التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب التخصص.

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-2 تعريف الدراسة الاستطلاعية:

يعرفها مروان عبد المجيد ابراهيم: "بانها تلك الدراسة التي تهدف ال الاستطلاع للظروف المحيطة بالظاهرة، التي يرغب الباحث بدراستها والتعرف على اهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي". (عبد المجيد ابراهيم، 2000، ص125)

كما تسمح لنا الدراسة الاستطلاعية بالاحتكاك لاول مرة بميدان البحث، تتيح لنا الكشف عن مدى ملائمة الاختبارات المختارة لطبيعة الموضوع من جهة الصعوبات التي قد تعيقها في الميدان من جهة اخرى.

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية، مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الميدانية الأساسية لأي بحث علمي، حيث لجانا إلى الدراسة الاستطلاعية للكشف عن الجو العام داخل(ثانويتي الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956 تيزى- وزو، الجزائر) وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية بقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت من اجل قياسه، قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية، المتمثلة في مقياس الضغوط النفسية و مقياس الانجاز الاكاديمي للتلميذ المتمدرس في السنة الثالثة ثانوي، قمنا بإجراء دراسة استطلاعية على عينة أولية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،. وذلك على عدد قوامه (14) تلميذ تلميذة، موزعون كالتالي (07) ذكور، و(07) اناث تم اختيارهم بعيدا عن العينة الأصلية (الأساسية) للبحث، أي لم يتم إدراجهم في عينة البحث، حيث طبقنا عليها أدوات الدراسة الحالية المتمثلة في مقياس الضغوط النفسية المدرسية ومقياس الانجاز الاكاديمي من إعداد الباحثة (سنتطرق بالتفصيل على هذه المقاييس في عنصر أدواة البحث)، حيث قمنا في هذه الدراسة الاستطلاعية بتوزيع (28) نسخة من كل مقياس على الطلاب، وتم استرجاع (28) نسخة من المقياسين (جميع النسخ)، أي (14)

نسخة من مقياس الضغوط النفسية المدرسية و(14) نسخة من مقياس الانجاز الاكاديمي، وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التعرف على مدى وضوح الصياغة اللغوية للمقياسين، ومدى صعوبة فهم العبارات، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على وضوح العبارات ولم يجد الطلاب صعوبات في فهمها.

فقد لاحظنا أن تطبيق كل مقياس على حدا يستغرق من 10 إلى 15 دقيقة لكل مقياس، وكان الوقت كافيا للإجابة على كل العبارات.

2-3 اهداف الدراسة الاستطلاعية:

هناك العديد من الاهداف خلال قيامنا بالدراسة الاستطلاعية تتمثل في:

- جمع معلومات قيمة حول موضوع الدراسة.
- التعرف على الظروف التي يتم فيها اجراء الدراسة الاساسية.
- التعرف على الادوات والتقنيات المناسبة لاجراء دراستنا واختبار مدى امكانية تطبيقها ميدانيا. والتحقق من صدق وثبات الادوات على البيئة الجزائرية
- ازالة الغموض وضبط فرضيات البحث بشكل نهائي.
- تحديد المدة الزمنية التي نستغرقها في الدراسة الاساسية.

2-4 المجال الزمني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

طبقت الدراسة الاستطلاعية في ثانويتي " الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956 لولاية تيزي وزو خلال شهر مارس لسنة 2025.

2-5 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (14) تلميذ، في التعليم الثانوي في الاطوار النهائية من بينهم (07) شعبة اداب وفلسفة، و(07) شعبة علوم تجريبية تم اختيارهم عشوائيا.

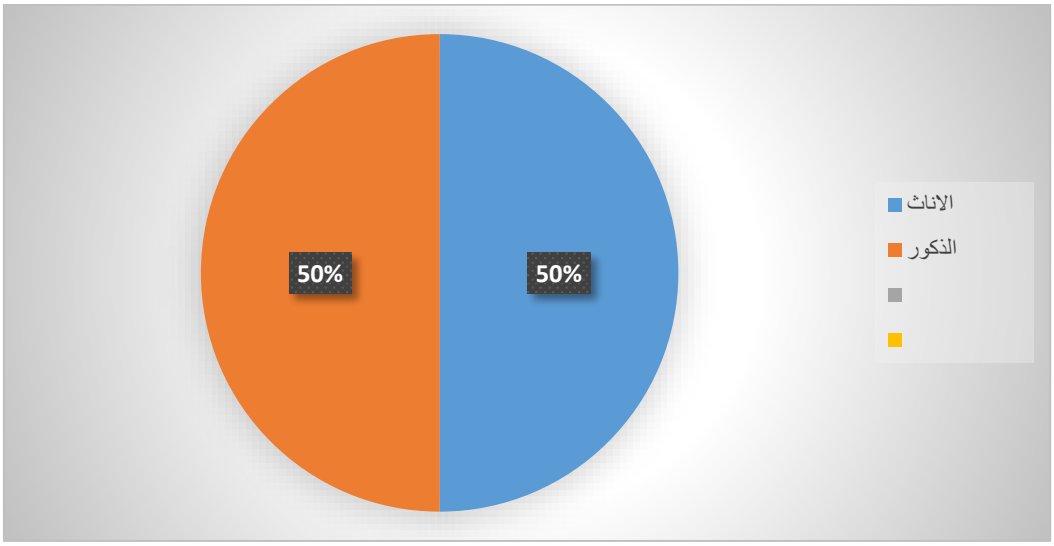
2-6 خصائص العينة الاستطلاعية:

اولا: تقسيم العينة حسب الجنس والتي يمكن توضيحها من خلالها الجدول الاتي:

❖ **الجدول رقم (02): يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.**

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الاناث	**07**	**%50**
الذكور	**07**	**%50**
المجموع	**14**	**100%**

يتضح لنا من خلال الجدول رقم **(02)** عدد افراد العينة حسب متغير الجنس، والذي يظهر ان عدد افراد العينة حسب متغير الجنس، ان عدد الاناث يساوي عدد الذكور، حيث تتوزع النسبة المئوية بشكل متساوي بين الجنسين، وتقدر ب**(50%)** لكل من الاناث والذكور.



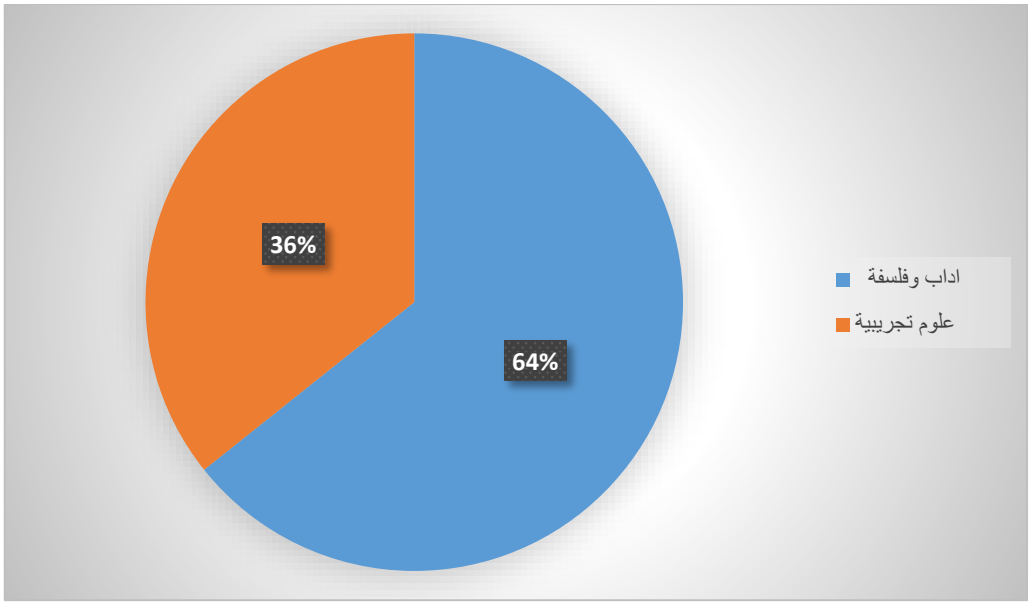
شكل رقم (03): يبين توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

ثانيا: تقسيم العينة حسب التخصص ويمكن ان نبرزها حسب الجدول الاتي:

❖ **الجدول رقم (03) يوضع توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص:**

التخصص	العدد	النسبة المئوية
اداب وفلسفة	**9**	**64%**
علوم تجريبية	**5**	**%35**
المجموع	**14**	**%100**

يبين لنا الجدول رقم **(03)** توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص والذي نلاحظ من خلاله ان عدد تلاميذ شعبة آداب وفلسفة يفوق عدد تلاميذ شعبة علوم تجريبية، بحيث تقدر نسبة تلاميذ شعبة آداب و فلسفة ب**(64%)** و نسبة تلاميذ شعبة علوم تجريبية تقدر ب**(35%)**



شكل رقم (04): يبين توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.

3-الدراسة الاساسية:

3-1 مجتمع البحث:

يسميه البعض مجتمع الدراسة أو المجتمع الإحصائي، ومهما كانت تسميته فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة، إضافة إلى ذلك مجتمع الدراسة هو مجموعة من المعتبرات تشترك في صفات وخصائصه محددة ومعينة من قبل الباحث، إنه الكل الذي نرغب بدراسته، وفي أغلب الدراسات لا نستطيع دراسة أو حصر كل مفردات المجتمع، نظرا لما قد تتطلبه هاتان العمليتان من وقت طويل أو جهد كبير أو تكاليف باهظة، وفي مثل هذه الدراسات يتم جمع البيانات من جزء فقط من مفردات يسمي العينة (محمد بوعلاق، 2009، ص 15).

يتكون المجتمع الأصلي في هذا البحث، من طلبة السنة الثالثة من جميع تلاميذ السنوات النهائية (الثالثة ثانوي) بولاية تيزي وزو البالغ عددهم تلميذ الموزعين في ثانويتين: ثانوية (الشهيد كسال احمد) عددهم (112) تلميذ وتلميذة التابعة لدائرة بوزقن وثانوية (20 اوت 1956) والبالغ عددهم (151) تلميذ وتلميذة التابعة لدائرة تيزي وزو للعام الدراسي 2025/2024.

3-2 عينة الدراسة وخصائصها:

عينة الدراسة:

العينة هي تمثيل للمجتمع الاصلي وتحقق اغراض البحث وتعني الباحث عن مشتقات المجتمع الاصلي. (ناصر، لكحل، 2017-2018، ص94)

ان دراسة اي ظاهرة تربوية او اجتماعية او نفسية، يتم الاعتماد فيها على العينة المؤخوذة من المجتمع الاصلي بهدف التعرف على مدى وجود الظاهرة المدروسة في المجتمع الذي مثل عن طريق العينة.

وفي دراستنا تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة.

بحيث تعرف انها عينة يتم اختيارها بدون ترتيب، وبعد ذلك يكون لكل فرد من افرادها فرص متساوية في الظهور مثل غيره. (طاحلي،2012-2013، ص112)

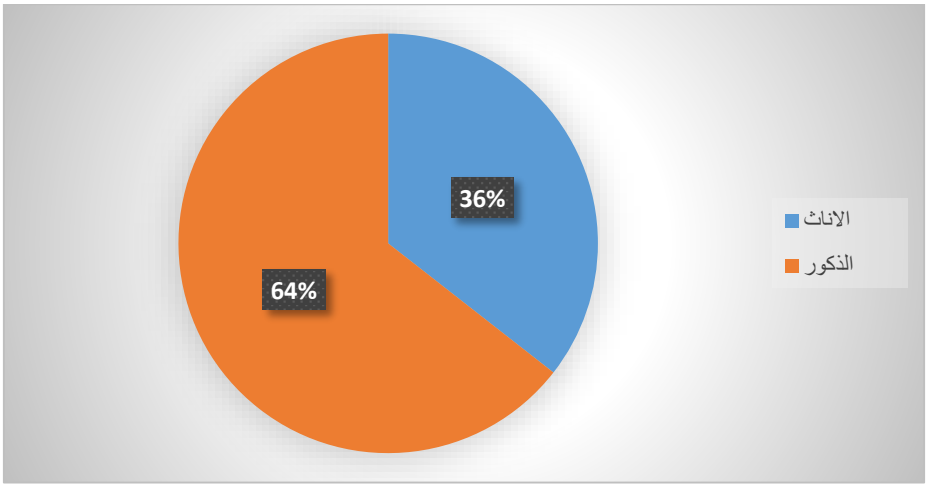
تمثل مجتمع دراستنا عل (90) تلميذ وتلميذة لثانويتي، (ثانوية الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956).

- **خصائص عينة الدراسة:**

❖ **الجدول رقم (04) يوضح توزيع افراد العينة الاساسية حسب الجنس.**

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الاناث	**32**	**36%**
الذكور	**58**	**64%**
المجموع	**90**	**100%**

يبين الجدول رقم **(04)** الاتي توزيع افراد العينة حسب الجنس والذي يظهر ان عدد افراد العينة حسب متغير الجنس، والذي يظهر ان عدد الذكور يفوق عدد الاناث حيث تتراوح النسبة المئوية للذكور تقدر ب **(64%)** بينما نجد ان النسبة المئوية للإناث تقدر ب**(36%)**

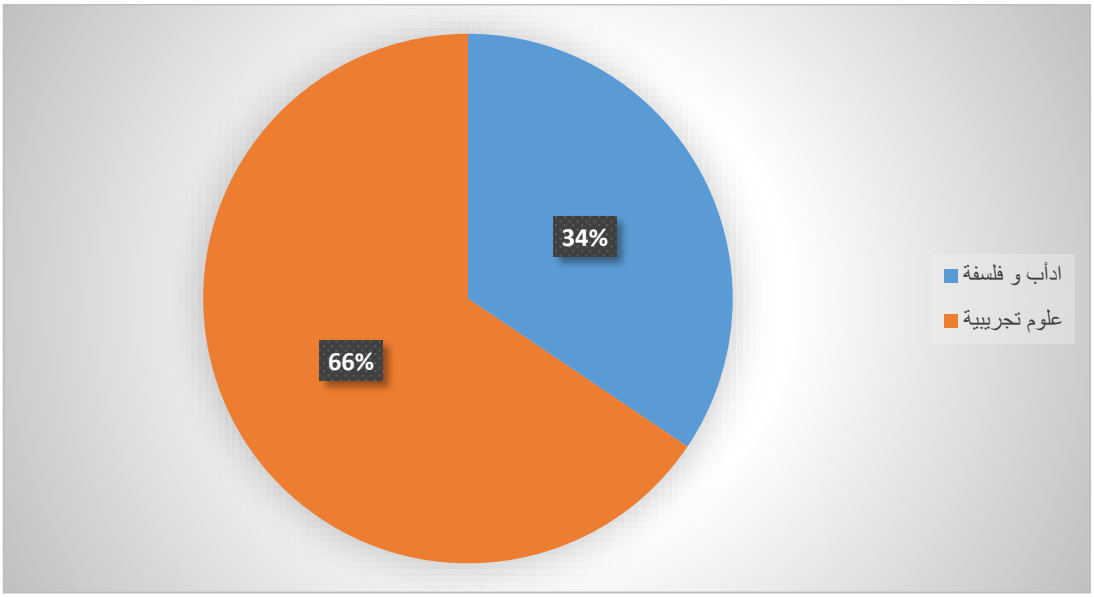


الشكل رقم (05): يبين توزيع افراد العينة الاساسية حسب الجنس.

❖ **الجدول رقم (05) يوضح توزيع افراد العينة الاساسية حسب التخصص.**

التخصص	العدد	النسبة المئوية
أداب وفلسفة	**31**	**34%**
علوم تجريبية	**59**	**65%**
المجموع	**90**	**100%**

يبين الجدول رقم **(05)** الاتي توزيع افراد العينة حسب الجنس و الذي يظهر ان عدد افراد العينة حسب متغير التخصص و الذي يظهر ان عدد الذكور يفوق عدد الاناث حيث تتراوح النسبة المئوية للذكور تقدر ب **(65%)** بينما نجد ان النسبة المئوية للإناث تقدر ب**(34%)**.



شكل رقم (06): يبين توزيع افراد العينة الاساسية حسب التخصص.

3-3 منهج الدراسة:

ان اي بحث مهما كانت طبيعته ونوعه يستوجب عن الباحث في البداية، الشعور بمشكلة واهمية دراستنا، والتحقق من وجودها في المجتمع الذي يحاول دراسته، بعد ذلك يتطلب

منه التسلح بمنهجية معينة لمعالجتها والمعتمدة اساسا على ادواتها ونوعيتها وطرق وتقنيات موضوعية تحددها طبيعة الدراسة ونوعها وموضوعها.

باعتبار ان موضوع دراستنا يحاول البحث عن العلاقة بين الضغوط النفسية والانجاز الاكاديمي فان المنهج الملائم هو المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة المتغيرات كما هي لدى افراد العينة من دون ان يكون للباحث دور في ضبط المتغيرات ويهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا و كيفيا.

3-4 حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في كل من ثانويتي (الشهيد كسال احمد، 20 اوت 1956) لولاية تيزي وزو-الجزائر-

الحدود الزمانية: اجريت الدراسة خلال السنة الدراسية 2025/2024 في شهر افريل

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المراهقين المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي والذي تتراوح اعمارهم بين (17 سنة و21 سنة)

4-ادوات الدراسة: هي مجموعة الوسائل والاساليب والاجراءات التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة ببحثه وهي متنوعة، وبحدد استخدامها بناء على احتياجات البحث العلمي وبراعة الباحث وكفاءته في استخدام الوسيلة وتحسين الاداء،

ولقد لجانا في جمع بيانات عينة هذه الدراسة على مقياسين (الضغوط النفسية المدرسية ومقياس الانجاز الأكاديمي).

4-1 مقياس الضغوط النفسية الدراسية:

هدف المقياس إلى تحديد مجموعة الضغوط النفسية والصعوبات والمعاناة والمشقة اليت يوجهها التلميذ ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية في مرحلة الثانوية.

وقد اتبع الباحث " مرزوق بن احمد عبد المحسن العمري" المنهج التالي في بناء المقياس:

– تحديد تعريف الضغوط النفسية المدرسية من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية المرتبطة بموضوع الضغوط.

– تحديد أبعاد مقياس الضغوط النفسية المدرسية من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم الضغوط النفسية المدرسية، مثل مفهوم ضغوط الدراسة والتكيف الاجتماعي المدرسي ومصادر الضغوط النفسية الدراسية، كما قام بالاطلاع وفحص ودراسة المقاييس التي تناولت هذا المفهوم مثل: (مقياس الضغوط النفسية المدرسية، اعداد اسماعيل(1999)، مقياس الضغوط البيئة المدرسية، اعداد ابراهيم(2002)، مقياس مصادر الضغوط النفسية الدراسية، اعداد سعيد(2005)

استبيان مشكلات التلميذات، اعداد الصبان واخرون(2008)

قام الباحث بصياغة خمسة ابعاد و مجموعة من العبارات المرتبطة يتلك الابعاد التي بلغ عددها (65)، ثم قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس في عدد من الجامعات و الكليات بهدف استطلاع الآراء حول مدى ارتباط و مناسبة كل عبارة من العبارات بالبعد الذي تنتمي اليه، و لقد اسفر هذا الاجراء عن حذف بعض العبارات و اعادة صياغة البعض الاخر طبقا لآراء المحكمين التي اتفقت حولها بنسبة (80)، وقد استقر عدد العبارات التي تنتمي الى كل بعد (12) عبارة، و لذلك يصبح اجمالي عدد عبارات المقياس (60) عبارة وضعت مقياس صعوبات ومعانات التلميذ في الحياة الدراسية. وقد استقر المقياس على خمس ابعاد.

4-1-1 ابعاد المقياس:

البعد الاول البيئة المدرسية: و يقصد بها كل ما يحيط بالتلميذ من عوامل و امكانيات مادية مختلفة، منها الفصول الدراسية و تجهيزاتها و المرافق المختلفة التي يلزم توفرها لسير العملية التعليمية و ممارسة الانشطة المختلفة و ارقام عباراته هي:

(1،2،11،12،21،22،31،33،41،42،51،52)

البعد الثاني العلاقات الاجتماعية: ويقصد بها علاقة التلميذ بأفراد المجتمع المدرسي، اي تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض، والعلاقة التي تربط بين التلاميذ ومعلميهم واساليب تعاملهم معهم والتي تنشئ منهم منذ بداية العام الدراسي، وارقام عبارته هي: (53،44،43،34، 54،13،14،23،24)

البعد الثالث المناهج الدراسية: ويقصد بها مجموعة الخبرات والانشطة والمعارف والمهارات التي يكتسبها او يقوم بها التلميذ تحت اشراف المدرسة سواء كانت داخل الفصل او خارجه من خلال المقررات الدراسية. و ارقام عباراته هي:

(5،6،15،16،25،26،35،36،45،46،55،56)

البعد الرابع الواجبات اليومية والانشطة المصاحبة: يقصد بها المهام والتدريبات والانشطة التي يكلف بها التلميذ، وتشمل حل التلاميذ والاسئلة والتطبيقات وما يصاحبها من انشطة كعمل التلخيصات والبحوث واعداد الوسائل التعليمية وذلك التحقق من وصول محتوى الدرس الى التلاميذ وبهدف تطوير قدراته. وارقام عباراته
هي:(7،8،17،18،27،28،37،38،47،48،57،58)

البعد الخامس الاختبارات: ويقصد بها اداة التقويم التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة ومناسبة ومحدد وقت اجرائها، وقد تكون تحريرية او شفهية، وذلك لتحديد مستوى التلميذ في مادة ما ومدى اتقانه للمعارف والمهارات التي درسها. وارقام عباراته هي:
(9،10،19،20،29،30،39،40،49,50،59،60)

4-1-2 تصحيح المقياس:

تعطى استجابة المفحوص ب (دائما) ثلاث درجات، وب (أحيانا) درجتين، وب (لا يحدث) بدرجة واحدة، وذلك للعبارات الموجبة والتي أرقامها هي:

1،3،5،7،9،11،13،15،17،19،21،23،25،27،29،31،33،35،37،،39،41،4
(3،45،47،49،51،53،55،57،59

بينما تعطى استجابته ب(دائما)درجة واحدة، وب(أحيانا) درجتين، وب (لا يحدث) ثلاث درجات، وذلك للعبارات السلبية والتي ارقامها هي 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) وبذلك يتراوح مدى درجات بين (60–180) درجة، وتعكس الدرجة الكلية مستوى الضغوط النفسية لتلاميذ المرحلة الثانوية

4–1–3 مستويات الدرجة الكلية للضغوط النفسية المدرسية، وهي كالتالي:

- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (60–100) فان هذا يعني ان مستوى درجات الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص منخفض.
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين(101–140) فان هذا يعني ان مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص متوسط
- اذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (141–180) فان هذا يعني أن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص مرتفعة

4–1–4 مستويات ابعاد الضغوط النفسية المدرسية:

- إذا كان مجموع درجات تتروح ما بين (12–20) فان هذا يعني ان مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص منخفض
- إذا كان مجموع درجات تتراوح ما بين (21–27) ف هذا يعني ان مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص متوسط
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (28_32) فان هذا يعني ان مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى المفحوص مرتفع

4–2 صدق و ثبات مقياس الضغوط النفسية المدرسية:

لقد تم حساب صدق وثبات المقياس من خلال دراسة استطلاعية قام بها الباحث، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (14) من افراد مجتمع الدراسة وكانت النتائج على النحو التالي:

اولا صدق المقياس:

جدول رقم (06): يوضح صدق التمييزي لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	(Sig)
العليا	7	128.00	5.41	7.450	0.000
الدنيا	7	108.71	4.19		

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة ت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فالمقياس يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ثانيا ثبات المقياس:

جدول رقم (07) يوضح صدق ثبات مقياس الضغوط النفسية المدرسية

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
60	0.680

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ القيمة 0.680، وتدل هذه النتائج على ثبات المقياس.

4-2 مقياس الانجاز الأكاديمي:

يهدف المقياس إلى قياس الدافعية لأداء أي عمل يتعلق بعملية التعلم والتعليمّ، والتعرف على مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

فإعداد أداة مناسبة لقياس الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ قد مر بمراحل عديدة وذلك وفقاً لآلتي:

أ – اطلع الباحث على الكتابات والآراء النظرية والدراسات السابقة واليت تناولت الإنجاز الأكاديمي

ودافعية الإنجاز والأدوات التي استخدمت في قياسها مثل: (مقياس الدافع للإنجاز الاكاديمي، إعداد الشعراوي (2000)، مقياس معوقات الإنجاز الاكاديمي، إعداد الزعيب (2003)، مقياس دافعية الإنجاز، إعداد الأعسر وقشقوش).

ب – قام الباحث باستخلاص ثالثة أبعاد أساسية للمقياس وصياغة (55) عبارة مرتبطة بأبعاد الإنجاز الاكاديمي، ثم قام بعرضها على عدد من أساتذة علم النفس في عدد من الجامعات والكليات بهدف استطلاع الآراء حول الأبعاد ومدى ارتباط ومناسبة كل عبارة من العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد أسفر هذا الإجراء عن إعادة صياغة بعض العبارات وحذف (3) من العبارات اتفقت أغلب آراء المحكمين عليها بنسبة (41 %) ، وقد بلغ عدد العبارات التي تنتمي إلى بُعد التفوق والامتياز (13)عبارة، بينما بلغ عدد عبارات بُعد تفضيل مواقف الإنجاز(29)عبارة، و (13)عبارة احتواها بُعد الثقة في النجاح ، و بذلك يصبح إجمالي عدد عبارات المقياس (52)عبارة وضعت لقياس الرغبة الملحة في النجاح والأداء بامتياز والتفوق لدى الطالب.

ج – قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعيه بلغت (41) طالباً، بهدف التأكد من صدق وثبات المقياس ومدى ملاءمة تطبيقه على العينة المستهدفة، والتأكد من فهم ووضوح العبارات للعينة المستهدفة.

4-2-1 ابعاد المقياس وارقام عباراته:

– **التفوق والامتياز:** ويقصد به سعي الطالب ودأبه وبذله أقصى جهد لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز ومراتب التفوق والتقدم وتحقيق مكانه متميزة بني الزملاء. وأرقام عباراته هي:(1 ،2 ،9 ،11 ،17 ،14 ،25 ،29 ،33 ،34 ،41. 49 ،42)

- **تفضيل مواقف الانجاز:** ويقصد به الرغبة المستمرة والملحة في تحقيق شيء صعب والاستعداد العالي الثابت نسبياً للقيام بالأعمال المهمة وتخطي العقبات والتخطيط الجيد قبل العمل والوصول في النهاية للنتائج ولأفضل مستوى لأداء يصل للتفوق والامتياز. وأرقام عباراته هي (3 ،4 ،5 ،9 ،11 ،12 ،13 ،14 ،19 ،21 ،21 ،22 ،27 ،24 ،29، 51 ،51 ،49، 45، 44، 43، 34، 37، 39، 35، 31)

- **الثقة في النجاح:** ويقصد بها إحساس الطالب ومعرفته لقدراته وإمكاناته اليت تساعده في تحقيق أهدافه وآماله، وثقته فيمن حوله ومدى دعمهم له وإدراكه لأهمية النجاح ومعنى النجاح وإمكانية تحقيقه له. وأرقام عباراته هي: (7 ،4 ،15 ،19 ،23 ،24 ،31 ،32 ،39 ،41 ،44،47، 52)

4-2-2 تصحيح المقياس:

تُعطى استجابة المفحوص ب (دائما) ثلاث درجات، وبـ (أحيانا) درجتين، وبـ (نادراً) درجة واحدة، وذلك للعبارات الموجبة والتي أرقامها هي: (1 ،2 ،3 ،9 ،7 ،9 ،11 ،12 ،13 ،14 ،19 ،19 ،21 ،21 ،22 ،23 ،25، 52 ،51 ،49 ،44 ،49 ،45 ،43 ،41 ،41 ،34 ،39 ،35 ،34 ،33 ،31 ،24 ،27)

وتُعطى استجابته بـ (دائما) درجة واحدة، وبـ (أحيانا) درجتين، وبـ (نادراً) 3 درجات، وذلك للعبارات السلبية والتي أرقامها هي: (4 ،5 ،4 ،11 ،15 ،17 ،14 ،24 ،29 ،29 ،31، 32، 37، 39، 42، 44، 47 51)

وبذلك يتراوح مدى الدرجات بين (52 -159) وتعكس الدرجة الكلية مستوى الرغبة في الإنجاز والأداء بتفوق وتميز لدى طالب المرحلة الثانوية.

4-2-3 مستويات الانجاز الأكاديمي:

إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (52 – 45) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المفحوص منخفض.

إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (49 –122) فإن هذا يعين أن مستوى الانجاز الأكاديمي لدى المفحوص متوسط.

إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (123–159) فإن هذا يعين أن مستوى الانجاز الأكاديمي لدى المفحوص مرتفع.

4-2-4 مستويات ابعاد الانجاز الأكاديمي:

أولا: مستويات بُعدي التفوق والامتياز والثقة في النجاح

- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (13 –21) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الفحوص منخفض.
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (22 –31) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الاكاديمي لدى الفحوص متوسط.
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (31–39) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المفحوص مرتفع.

ثانياً: مستويات بُعد تفضيل مواقف الإنجاز:

- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (29–43) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المفحوص منخفض.
- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (44–91) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المفحوص متوسط.

- إذا كان مجموع الدرجات تتراوح ما بين (91-74) فإن هذا يعين أن مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى المفحوص مرتفع.

4-2-5 صدق وثبات مقياس الانجاز الأكاديمي:

اولا صدق المقياس

جدول رقم (08) يوضح صدق التمييزي لمقياس الإنجاز الأكاديمي

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	ت	(Sig)
العليا	7	125.42	9.10	5.628	0.000
الدنيا	7	102.42	5.82		

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة ت دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، وهي قيمة دالة احصائيا، وعليه فالمقياس يميز بين القيم الدنيا والقيم العليا وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ثانيا ثبات المقياس:

جدول (09) يوضح صدق ثبات مقياس الإنجاز الأكاديمي

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
52	0.689

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ألفا كرونباخ بلغ القيمة 0.689، وتدل هذه النتائج على ثبات المقياس.

4- اجراءات الدراسة:

انطلاقا من أهداف الدراسة وتساؤلاتها ومنهج البحث فيها، فقد قمنا بالإجراءات التالية:

- اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالطريقة العشوائية الطبقية.
- القيام بدراسة استطلاعية طُبقت فيها المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة مكونة من (14) تلميذا من إجمالي مجتمع الدراسة، بهدف التأكد من ثبات وصدق المقاييس ومدى ملاءمتها للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.
- تطبيق المقاييس على العينة الأساسية للدراسة من تلاميذ المرحلة الثانوية لثانويتي (ثانوية الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 19).
- تفريغ البيانات المتعلقة باستجابات عينة أفراد الدراسة.
- إجراء التحليل الإحصائي المناسب باستخدام نظام (Spss) .
- تفريغ النتائج الإحصائية وجدولتها.

6-الاساليب الاحصائية:

بعد جمع البيانات حول المتغيرات المراد قياسها والحصول على معلومات اللازمة تم عرضها ومعالجتها باستخدام مجموعة من الاساليب الاحصائية وذلك بالاعتماد على برنامج Spss والتي تتمثل في:

- **المتوسط الحسابي:** استعملنا في هذه الدراسة أحد مقاييس النزعة المركزية والمتمثل في المتوسط الحسابي، فالمتوسط الحسابي

وقد استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة، لحساب المتوسطات الحسابية للطلاب فيما يخص مقياس الضغوط النفسية ومقياس الانجاز الأكاديمي وذلك فيما يخص المتغيرات التالية: (الجنس، التخصص).

- **اختبار T.TEST**: كما استعملنا في هذه الدراسة اختبار (ت، t) للفروق بين مجموعتين وقد استخدم للأغراض التالية:
- حساب معامل الفروق (ت، t) لدى عينة طلاب السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير الجنس (ذكور، إناث)
- حساب معامل الفروق (ت، t) لدى عينة طلاب السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير التخصص
- حساب معامل الفروق (ت، t) لدى عينة طلاب السنة الثالثة ثانوي في مقياس الانجاز الأكاديمي ترجع لمتغير الجنس (ذكور، إناث)
- حساب معامل الفروق (ت، t) لدى عينة طلاب السنة الثالثة ثانوي في مقياس الانجاز الأكاديمي ترجع لمتغير التخصص
- **معامل ارتباط بيرسون:** واستعملنا معامل الارتباط "بيرسون" في هذه الدراسة لحساب العلاقة بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الضغوط النفسية المدرسية ودرجاتهم على مقياس الانجاز الأكاديمي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- **النسب المئوية:** اعتمدنا في هذه الدراسة على النسب المئوية لتمثيل العينة وخصائصها

الخلاصة:

بعدما قمنا في هذا الفصل بعرض أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذه الدراسة، وذلك بدءا بالتذكير بفرضيات الدراسة، ثم اتبعنا أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة من ثانويتي (الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956)، تم ذلك باستخدام المنهج الوصفي كما اعتمدنا على أداتين في جمع المعلومات ألا وهما: مقياس "الضغوط النفسية من اعداد ومقياس الانجاز الأكاديمي من اعداد مرزوق بن احمد العمري (2012) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

تم التطبيق على عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا في كل من ثانويتي (الشهيد كسال احمد وثانوية 20 اوت 1956) أخيرا حددنا مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية

الفصل الخامس

تحليل وتفسير النتائج

1-عرض نتائج الدراسة.

1-1 عرض نتائج الفرضية العامة

2-1 عرض نتائج الفرضية الاولى

3-1 عرض نتائج الفرضية الثانية

4-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة

5-1 عرض نتائج الفرضية الرابعة

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

2-2 تفسير مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-3 تفسير مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

2-4 تفسير مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

2-5 تفسير مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

3- الاستنتاج العام

الاقتراحات

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الضغوط النفسية ومقياس الانجاز الأكاديمي على عينة الدراسة، والمتمثلة من 90

كما سيتم تحليل ومناقشة نتائج الدراسة وهذا إعتمادا على ما أسفرت عليها النتائج لكل فرضية وكذلك إعتمادا على الدراسات السابقة، ونختم الفصل بملخص النتائج. المتحصل عليها.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1-1 عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية الاولى الى انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كل من الضغوط النفسية المدرسية والانجاز الاكاديمي ولاختبار صحة الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات المتغيرين. وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول.

❖ الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة

حجم العينة	متغيرات الفرضية	معامل إرتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
90	الضغوط النفسية الإنجاز الأكاديمي	-0.387**	0.000	0.01	توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا

يتضح من خلال الجدول واعتمادا على التحليل الاحصائي لاختبار معامل بيرسون Pearson انه مستوى الدلالة المحسوب المقدر ب(**0,000**) اصغر من مستوى الدلالة

المعتمدة **(0,01)** وهو ارتباط عكسي، مما يدل أنه كلما زادت الضغوط النفسية المدرسية قلّ الانجاز الاكاديمي والعكس صحيح.

بالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تنص أنه لا توجد علاقة إرتباطية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الضغوط النفسية ومقياس الانجاز الاكاديمي، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الضغوط النفسية ومقياس الانجاز الاكاديمي وهو ارتباط عكسي سالب.

1-2 عرض نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الضغوط النفسية باختلاف الجنس. ولاعتبار تتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الضغوط النفسية المدرسية للجنسين (ذكور، اناث)، وبعد ذلك تم تطبيق "اختبارات" للفروق للمجموعتين، والنتائج موضحة في الجدول.

❖ الجدول رقم (11): يبين نتائج الفرضية الاولى

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
الذكور	52	113.17	10.63	1.044	0.299	0.05	لا توجد فروق دالة احصائيا
الإناث	38	115.31	7.99				

يتضح من خلال الجدول **(11)** واعتمادا على التحليل الاحصائي لاختبار"ت" T Test الى انه مستوى الدلالة المحسوب والمقدر **(1.044)** اكبر من **(0,05)**. وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية المدرسية باختلاف الجنس وبهذا تتحققت الفرضية التي تنص لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية المدرسية لمتغير الجنس حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور **(113,1731)** والانحراف المعياري

(10,63609)، مقابل متوسط الحسابي للإناث ب**(115,3158)** والانحراف المعياري **(7,99360)**.

3-1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثالثة على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية المدرسية باختلاف التخصص، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الضغوط النفسية المدرسية للتخصص (علوم تجريبية، اداب وفلسفة)، وبعد ذلك تم تطبيق اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم (12): يبين نتائج الفرضية الثانية

الشعبة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
أدبي	31	116.74	10.48	0.602	0.549	0.05	لا توجد فروق ذات دالة احصائية
علمي	59	115.16	12.38				

يتضح من خلال الجدول واعتمادا على التحليل الاحصائي لاختبار "ت" الى ان مستوى الدلالة المحسوب والمقدر ب**(0,549)** اكبر من **(0,05)** وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية المدرسية باختلاف التخصص وبهذا تتحققت الفرضية التي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية المدرسية لمتغير التخصص حيث بلغ المتوسط الحسابي لاداب وفلسفة **(116,7419)** والانحراف المعياري **(10,48481)** مقابل المتوسط الحسابي لعلوم التجريبية **(115,1695)** والانحراف المعياري **(12,38764)**.

1-4 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مقياس الانجاز الاكاديمي باختلاف الجنس، و لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات الانجاز الاكاديمي للجنسين (ذكور واناث)، و بعد ذلك تم تطبيق اختبار "ت" للفروق للمجموعتين و النتائج موضحة في جدول .

الجدول رقم (13): يبين نتائج الفرضية الثالثة.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
الذكور	52	116.11	12.79	0.381	0.704	0.05	لا توجد فروق ذات دالة احصائية
الإناث	38	115.15	10.23				

يتضح من خلال جدول واعتمادا على التحليل الاحصائي لاختبار "ت" الى ان مستوى الدلالة المحسوب والمقدر ب**(0,704)** اكبر من **(0,05)** وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الاكاديمي باختلاف الجنس، وبهذا تتحققت الفرضية التي مفادها لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الانجاز الاكاديمي لمتغير الجنس. حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور**(116,1154)** والانحراف المعياري**(12,79806)** مقابل متوسط حسابي للاناث **(115,1579)** والانحراف المعياري **(10,23382)**.

1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الاكاديمي باختلاف التخصص، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الانجاز الاكاديمي لتخصص (علوم تجريبية، اداب وفلسفة). وبعد ذلك تم تطبيق اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين والنتائج موضحة في الجدول.

الجدول رقم (14): يبين نتائج الفرضية الرابعة

الشعبة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
علمي	59	115.00	10.01	1.259	0.211	0.05	لا توجد فروق ذات دالة احصائية
أدبي	31	112.32	8.70				

يتضح من خلال جدول واعتمادا على التحليل الاحصائي لاختبار "ت" الى ان مستوى الدالة المحسوب والمقدر ب(**0,211**) اكبر من (**0,05**). وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الاكاديمي باختلاف التخصص وبهذا تتحققت الفرضية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الانجاز الاكاديمي لمتغير التخصص، حيث بلغ المتوسط الحسابي لآداب وفلسفة(**112,3226**) الانحراف المعياري (**8,70014**) مقابل متوسط الحسابي لعلوم التجريبية(**115,0000**) والانحراف المعياري (**10,01551**).

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات :

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية الاولى على انه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دالة احصائية بين الضغوط النفسية والانجاز الاكاديمي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، و لقد اثبتت نتائج الدراسة انه توجد علاقة سالبة ذات دالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية المدرسية و درجاتهم على مقياس الانجاز الاكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات المتغيرين (**0,387-**)، وهو إرتباط عكسي، مما يدل على أنه كلما زاد الضغوط النفسية قلّ الانجاز الاكاديمي والعكس صحيح.

يمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان التلاميذ الذين يعانون من الضغوطات النفسية يكونون في حالة سيئة وانهم ينغمسون في مشاكلهم وصعوبات التي تواجههم، مما يؤدي بهم الى التدني في انجازهم الاكاديمي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الشريف(2019) بعنوان " الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" على عينة قوامها (320 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد على مقياس الضغوط النفسية المدرسية من اعداده ومقياس الدافعية للإنجاز، و قد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دالة احصائيا عند مستوى **(0,01)** بين الضغوط النفسية و التحصيل الدراسي. حيث بلغ معامل الارتباط **(0,63-)**. و قد اقترح الباحث في ضوء هذه النتائج انشاء برامج ارشادية لتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلاب و تحسين مهارات التكيف لديهم. وفي السياق ذاته، قام عبد الرحمن ومحمد (2020) بدراسة بعنوان "تاثير الضغوط النفسية على الانجاز الاكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، دراسة تنبؤية " على عينة تكونت من 275 تلميذ من السنة النهائية في المرحلة الثانوية بمحافظة

الاسكندرية. واستخدمت الدراسة المنهج التنبؤ، واعتمدت على مقياس الضغوط النفسية تفسر حوالي 42%. من التباين في الإنجاز الأكاديمي بشكل سلبي. وهو ما يشير الى الاثر السلبي المعنوي للضغوط النفسية على الأداء الأكاديمي للطلاب. كما هدفت دراسة الحربي (2018) الى التعرف على "الضغوط النفسية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجوف" وقد تكونت عينة الدراسة من 195 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وطبقت مقياس الضغوط النفسية (اعداد فاروق عثمان) مقياس الدافعية للإنجاز. واظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي قوي بمعامل **(-0,58)** بين مستويات الضغط النفسي والدافعية للإنجاز. مما يؤكد التأثير السلبي للضغوط النفسية على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

كما جاءت هذه النتيجة معاكسة لنتائج كل من دراسة الزبيدي (2017) بعنوان الضغوط "الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة" على عينة من 230 طالبا وطالبة من الصف الثالث ثانوي في محافظة بغداد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الى عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الضغوط والانجاز الأكاديمي، حيث بلغ معامل غير دال احصائيا، وبالرغم من ذلك اشارت الدراسة الى وجود مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة بلغت **73%** من الطلاب.

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الثانية على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير الجنس و لقد اثبت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير الجنس حيث اظهرت نتائج الدراسة ان متوسط الحسابي درجات

الضغوط النفسية عند الذكور (**113,17**) بانحراف المعياري (**10,63**) مقابل متوسط حسابي للإناث ب (**115,31**) بانحراف معياري (**7,99**) و من هنا نستنتج ان الفرضية تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة العنزي (2021) بعنوان "مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية" شملت عينة قوامها 380 طالبا وطالبة من مدارس ثانويات مختلفة في المنطقة الشمالية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (**0,05**) في مستويات الضغط النفسي بين الذكور والاناث ومع ذلك وجدت الدراسة فروقا في مصادر الضغوط. حيث كانت مصادر الضغط الاجتماعي اعلى لدى الاناث بنما كانت مصادر الضغط الاكاديمي متقاربة بين الجنسين كذلك دراسة المالكي(2018) بعنوان " مستويات الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جدة" تكونت العينة من 240 طالبا و طالبة من الصف الثالث ثانوي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي و طبقت مقياس الضغوط النفسية المدرسية و مقياس التوافق النفسي و لم يظهر الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في مستويات الضغط النفسي حيث بلغت قيمة (**t=1,32**) وهي غير دالة عند المستوى (**0,05**).

وكما جاءت نتائج هذه الفرضية معاكسة لنتائج الدراسة كدراسة المطيري بدراسته حول " الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية " شملت عينة من 360 طالب وطالبة من مدارس ثانوية في الكويت و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستويات الضغط النفسي بين الذكور والاناث عند قيمة (**t= 3,87**) عند مستوى الدالة (**0,01**) و قد وجدت الدراسة ان الضغوط النفسية المرتبطة بالمستقبل الدراسي والمهني كانت اعلى لدى الاناث بينما كانت ضغوط العلاقات الاجتماعية متقاربة بين الجنسين.

2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير التخصص ولقد أثبتت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية ترجع لمتغير التخصص، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الضغوط النفسية عند الأدبيين **(116,74)** بإنحراف معياري **(10,48)** مقابل متوسط حسابي عد العلميين ب **(115,16)** بإنحراف معياري **(12,38)** ومن هنا نستنتج أن الفرضية تحققت.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة إلى ما توصلت إليه كل من دراسة الزهراني (2020) بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف التخصصات"، على عينة قوامها 310تلميذ من التخصصات العلمية والأدبية في مدارس مكة المكرمة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، و طبقت مقياس الضغوط النفسية المدرسية و مقياس الصلابة النفسية ، وقد أظهرت النتائج عند وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الضغط النفسي بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية حيث بلغت قيمة**(F=1,87)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

كذلك دراسة الخطيب (2019) بعنوان "مصادر الضغوط النفسية و أساليب مواجهتها لدى تلاميذ الثانوية العامة" لدى عينة 205تلميذ و تلميذة من الفرعين العلمي و الأدبي في محافظة الخليل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الضغوط النفسية تعزى لمتغير التخصص الدراسي حيث بلغت قيمة**(t= 0,97)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وقد أشارت الدراسة إلى أن أهم مصادر

الضغوط لدى التلاميذ بغض النظر عن تخصصاتهم وهي ضغوط الامتحانات والقلق من المستقبل المهني .

كما جاءت نتائج هذه الفرضية معاكسة لنتائج دراسة العتيبي (2020)بعنوان "الضغوط النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى تلاميذ الثانوية العامة "باختلاف تخصصاتهم لدى عينة قوامها (290)تلميذ وتلميذا من تخصصات مختلفة في منطقة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وكشفت الدراسة وعن وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات الضغط النفسي بين تلاميذ التخصصات العلمية و الأدبية عند قيمة **(f=4,32)** عند مستوى **(0,01)** وقد أشارت النتائج إلى أن ضغوط المناهج الدراسية و الاختبارات كانت أعلى لدى التخصصات العلمية.

2-4 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الانجاز الاكاديمي ترجع لمتغير الجنس و لقد اثبتت الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الانجاز الاكاديمي ترجع لمتغير الجنس حيث اظهرت نتائج الدراسة ان متوسط درجات الانجاز الاكاديمي عند الذكور **(116,11)** بانحراف معياري **(12,79)** مقابل متوسط الحسابي للإناث ب **(115,15)** بانحراف معياري **(10,23)** و من هنا نستنتج ان الفرضية تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة العتيبي (2019) بعنوان " العوامل المؤثرة في الانجاز الاكاديمي لدى طلبة مرحلة الثانوي " بمدينة الرياض حيث درست على عينة من 428 طالب و طالبة وتوصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة **(0,05)** بين متوسطات درجات الطلاب و الطالبات في مقياس الانجاز الاكاديمي.

كذلك دراسة الشمري (2017) بعنوان " الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية " والتي شملت 450 طالب و طالبة من مدارس الكويت و اظهرت نتائجها عدم وجود اثر دال احصائيا لمتغير الجنس عند مستوى الدالة (f=**1,87**) عند مستوى الدالة المقدمة (0,05) على مستويات الانجاز الاكاديمي.

وكما جاءت نتائج هذه الفرضية معارضة لنتائج دراسة العنزي (2020) بعنوان " الفروق بين الجنسين في الانجاز الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية " شملت 512 طالب و طالبة بالسعودية، و اظهرت وجود فروق ذات دلالة لصالح الاناث حيث بلغت قيمته مستوى الدلالة (t=**3,87**) عند مستوى (**0,05**) إحصائية متوسط درجاتهن في مقياس الانجاز الاكاديمي **78,4** مقابل 72,1 للذكور.

2-5 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي ترجع لمتغير التخصص، ولقد أثبت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي لمتغير التخصص حيث نتائج لدراسة أن متوسط درجات الإنجاز الأكاديمي عند الأدبيين (**112,32**) بإنحراف المعياري (**8,70**) مقابل متوسط عند العلميين (**115,00**) بإنحراف معياري (**10,01**) ومن هنا نستنتج أن الفرضية تحققت.

وتتفق هذه النتيجة إلى ما توصلت إليه دراسة المالكي (2021) بعنوان المقارنة مستويات الإنجاز الأكاديمي بين تلاميذ التخصصات العلمية والأدبية في المرحلة الثانوية والتي أجريت على 387 تلميذا من مدارس المدينة المنورة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا.

وكذلك دراسة الزهراني (2020) بعنوان "العوامل المنبئة بالإنجاز الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " والتي اعتمدت على عينة قوامها 503تلميذا وتلميذة في المدارس الثانوية بالسعودية، متغير التخصص الدراسي لم يكن من العوامل المنبئة بالإنجاز الاكاديمي حيث بلغت قيمة هامل بيتا في تحليل الانحدار **0,087**، وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وكما جاءت نتائج هذه الفرضية معاكسة لنتائج دراسة الموسوي (2018) بعنوان" مقارنة مستويات لإنجاز الأكاديمي بين التخصصات العلمية و الأدبية في المرحلة الثانوية، أجريت على (456)تلميذ وتلميذة في مدارس البحرين عند مستوى (**t=421**) و أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ التخصصات العلمية حيث بلغ مستوى الدلالة المعتمد (**0,001**) ومتوسط درجاتهم **81,6** مقابل **73,2**لتلاميذ التخصصات الأدبية .

3- الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي، والبحث عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، والتخصص (العلمي، الادبي) في كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي.

وبعد الدراسة التطبيقية والميدانية للموضوع على عينة قوامها(90) تلميذ وتلميذة في ثانويتي ولاية تيزي وزو (38) اناث مقابل (52) ذكورا، حيث تم الاعتماد على كل من مقياس الضغوط النفسية المدرسية و مقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداده "مرزوق بن أحمد العمري" (2012) وبعد المعالجة الإحصائية المستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) ثم التوصل إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيا بين كل من الضغوط النفسية المدرسية والإنجاز الأكاديمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية حسب الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الضغوط النفسية حسب التخصص.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مقياس الإنجاز الأكاديمي حسب التخصص.

اقتراحات:

تعتبر دراستنا هذه مجرد بداية تمهد الطريق لأبحاث أكثر شمولا وعمقا ومن هذا نقترح :

– تنفيذ دراسات ميدانية مسبقة تبحث في العلاقة بين الضغوط النفسية والإنجاز الأكاديمي.

– تنويع أساليب التقييم الدراسي لتقليل الضغوط المرتبطة بالامتحانات، مثل اعتماد التقييم المستمر أو المشاريع الجماعية.

– إجراء حصص توعية نفسية دورية داخل المؤسسات التربوية تهدف إلى تعريف التلاميذ بمصادر الضغط النفسي وطرق التعامل معها.

– تفعيل دور الأسرة من خلال توعية الأولياء بأهمية الدعم النفسي المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي.

– الاهتمام بالتلاميذ المقبلين على الامتحانات المصيرية (مثل البكالوريا) عبر تنظيم جلسات تحفيزية ودعم نفسي جماعي.

– تعزيز الإرشاد المدرسي من خلال توظيف أخصائيين نفسيين بشكل دائم.

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي تناولت موضوع الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الاكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تبين من خلال المعالجة النظرية و الميدانية ان الضغط النفسي يعد من العوامل الاساسية التي تؤثر بشكل ملحوظ على الاداء الدراسي للتلميذ. فقد اثبتت النتائج صحة الفرضيات المطروحة حيث تم التحقق من وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستويات الضغط النفسي المدرسي ومستويات الانجاز الاكاديمي لدى التلاميذ، كما تم الوقوف على فروق فردية في مستويات الضغط النفسي المدرسي ومستويات الانجاز الاكاديمي تعود لمتغيري الجنس و التخصص و قد ساهم هذا البحث في اثراء المعرفة النظرية المتعلقة بتأثير العوامل النفسية على الاداء الدراسي، و سلط الضوء على اهمية الاهتمام بالصحة النفسية للتلاميذ من خلال توفير بيئة تعليمية مساندة و اليات فعالة للتخفيف من حدة التوتر والقلق الدراسي.

ومن خلال دراستنا بشقيها النظري والتطبيقي حاولنا تقديم دراسة مبسطة حول موضوع الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالانجاز الاكاديمي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وتمت دراستنا على عينة قوامها (90) تلميذ وتلميذة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- اليوسف عبد الله، (2005)، كيف تتعامل مع اولادك المراهقين، ط1، مؤسسة اليوسف، المملكة العربية السعودية.

- القذاقي، رمضان محمد، (1997)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط2، القاهرة المكتب الجامعي الحديث.

- النفيعي، عابد الله، (1999)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الاسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقبال- وجهة الضبط) وبعض المتغيرات الاخرى لدى طلاب جامعة ام القرى وطالباتها، مجلة البحث في التربية و علم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد 12، عدد 3 يناير 1999.

- جدو عبد الحفيظ، (2013)، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف.

- لابلانش، جان وبونتاليس، جان بول، (1985)، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة مصطفى حجازي، ط1، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

- ابو بكر مرسي، محمد مرسي، (2002)، ازمة الهوية في المراهقة والحاجة الى الارشاد النفسي، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- ابو شقة، سعدة احمد، (2007). دافعية الإنجاز (دراسة تنموية)، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

- الاهواني، هاني، (2005)، مصادر الضغوط النفسية الدراسية و علاقتها بفعالية الذات الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة و الازهرية (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، ديسمبر 2005.

- البهى السيد، فؤاد، (2001)، الاسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي.

- الحافظ، نوري، (1981)، المراهق دراسة سيكولوجية، ط1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

– الخفش، سهام رياض، (2001)، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية التي يستخدمها اباء الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

– الدعدي، غزلان شمسي، (2009). الضغوط النفسية والتوافق الاسري والزواجي لدى عينة من اباء وامهات الاطفال المعاقين تبعا لنوع ودرجة الاعاقة وبعض التغيرات الديموغرافية والاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.

– الديدي، عبد الغني، (1995)، ظواهر المراهقة مشاكلها وخفاياها، ط1، بيروت، دار الفكر اللبناني.

– الرشيدي توفيق هارون، (1999)، الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

– الرشيدي، هارون توفيق(1999). الضغوط النفسية: طبيعتها، نظرياتها لمساعدة الذات في علاجها. مكتبة الانجلو، القاهرة.

– السيد خليفة وليد، عيسى مراد علي، (2008)، الضغوط النفسية والتخلف العقلي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الاسكندرية.

– السيد عبيد، ماجدة بهاء الدين، (2008)، الضغط النفسي و مشكلاته و اثره على الصحة النفسية ، ط1، دار الصفاء، عمان.

– الشرقاوي، انور محمد، (1983)، التعلم– نظريات و تطبيقات، مكتبة الانجلو، القاهرة،

– الشريم، رغدة، (2009)، سيكولوجية المراهقة، ط1، الاردن، دار المسيرة للطباعة و النشر والتوزيع.

– الشهري عبد الله بن علي ابو عراد، (1429هـ). فعالية الارشاد الانتقالي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، رسالة دكتوراه في علم النفس، تخصص ارشاد نفسي، غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

– العبد الله غازي فايزة، (2014)، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية، اطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

– العبودي فاتح، (2008)، الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة.

– الهنداوي، علي فالح، (2002)، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، ط2، الامارات العربية المتحدة، الكتاب الجامعي.

– تفاحة، جمال وحسيب، عبد المنعم عبد الله (2002)، الالتزام الشخصي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط، دراسة سيكوميترية مقارنة بين البدو والحضر، مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، عدد 15– 295– 305.

– تمبلر ريتشار، (2010)، قواعد التربية، ترجمة والنشر والتوزيع مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

– جابر، عبد الحميد(2004)، نحو تعليم افضل–انجاز اكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني، دار الفكر العربي، القاهرة.

– جبالي، صباح، (2012)، الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف.

– حجاج غانم، ياسر عبد الله، علاء الدين عبد المجيد، (2009) علم النفس المدرسي، بحوث ومقاييس معاصرة، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

– داود راضية، (2012)، الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى المعق **حركيا**، مذكرة ماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف.

– دورون، رولان، و يارو، فرونسواز،(1997)، موسوعة علم النفس، ترجمة فؤاد شهين، ط1، بيروت، عويدات للنشر والطباعة.

- زيدان محمد مصطفى، (1972)، النمو النفسي للطفل والمراهق واسس الصحة النفسية، ط1، منشورات الجامعة الليبية، مكتبة الدكتور القطب محمد القطب طبلية، مصر.

- سالم، محمد عبد السلام، (2001)، الفروق في بعض متغيرات الدافعية لدى الطلاب الجامعة من الفائقين والعاديين والمتفوقين ذوي صعوبات الانجاز، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان، عدد اكتوبر 2002.

- سعيد، محمود محيي الدين (2005)، مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، فبراير 2005.

- سلامة، عبد الرحمن مهدي(1990)، دراسة لمدى فاعلية برنامج ارشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

- سيد جمعة يوسف، (2008)، ادارة الضغوط، ط1، مركز تطوير الدراسات العليا و البحوث في العلوم الهندسية، القاهرة

- شحاتة حسن، النجار زينب، (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

- صلاح الدين محمود علام، (2000)، القياس و التقويم النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، الطبعة الاولى دار البازوري العلمية عمان سنة1999

- عبد الباسط متولي خضر، (2005) التدريس العلاجي صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

- عبد الحميد عبد اللطيف مدحت، (1990) الصحة النفسية والتفوق الدراسي، بيروت، النهضة العربية للطباعة و النشر.

- عبد الرحمان العيسوي، (1993)، مشكلات الطفولة والمراهقة، لبنان، دار العلوم العربية.

– عبد الرحمن عيسوي، (2000) اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، بيروت، دار الراتب الجامعية.

– عريس نصر الذين، (2017)، استراتيجيات تكيف اطباء مصلحة الاستعجالات في وضعيات الضغط النفسي، اطروحة دكتوراه جامعة ابي بكر بلقايد، تلمسان..

– فدرالجوليس ل .(2005). ابني المراهق يقودني الى الجنون، ترجمة مكتبة جرير، ط1، مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

– قارة، ساسية، (2012)، الاسرة والسلوك الانحرافي للمراهق، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر.

– قاري، عبد الرحيم عباس، (2000)، الضغوط النفسية وكيفية التعامل معه، مجلة الام

– كوروغلي، محمد لمين، (2010)، مساهمة في دراسة محاولة الانتحار لدى المراهق بعد تعرضه لصدمة الفشل، الاسباب واستراتيجيات التكفل النفسي، رسالة ماجستير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة الجزائر.

– محمد جاسم العبيدي، (2009)، مشكلات في الصحة النفسية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

– محمد عبد الظاهر، سيد، احمد، (2013)، الضغوط النفسية والاعلاج بالتحليل النفسي، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

– محمد فرحان القضاة، محمد عوض، (2006) اساسيات علم النفس التربوي، عمان، الحامد للنشر والتوزيع.

– محمد، حسين حسان، (2005)، الذكاء الوجداني علاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والانجاز الاكاديمي – دراسة نفسية مقارنة لدى طلاب جامعة عين شمس، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين الشمس.

– مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت.

– مصطفى زيدان، محمد، (1972)، النمو النفسي للطفل والمراهق، ط1، ليبيا، منشورات الجامعة الليبية.

– معتصم ميموني، بدرة وميموني، مصطفى، (2010). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة، ط4، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

– منشار، كريمان عويضه (1995). الضغط النفسي في علاقته بدافعيتي الانجاز والتواد لدى طلاب الجامعة، مجلة الارشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، عدد(5)، السنة الثالثة.

– منصوري مصطفى، (2017)، الضغوط النفسية استراتيجية مواجهتها، دار اسامة للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.

– ويلكنسون غرينغ، (ترجمة زينب منعم)، (2013)، الضغط النفسي، دار المؤلف للتوزيع، الرياض.

عمر عبد الرحيم نصر الله، (2004)، تدني مستوى التحصيل والانجاز الدراسي، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع والحياة، العدد 210، 32 –34

– خوجة، مليكة شارف، (2018)، مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2ابوقاسم سعد الله.

– صبيرة، فؤاد، وكميلة ريم، (2014)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية دراسة ميدانية، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية، سلسلةالاداب والعلوم الإنسانية 36(العدد4).

– فونتانا، ديفيد، (1994) الضغوط النفسية، ترجمةحمدي علي الفرماوي رضا عبد الله ابو السريع، مكتبة الانجلو، القاهرة.

– زهران، حامد عبد السلام،2005، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

- محمد،صابر السيد، (2001)، دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

- محمد رجب علي، (2001)، الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،النواسية.

- محمد بوعلاق، (2009)، الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والاجتماعية و التربوية، دار الامل للطباعة والنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية:

- Audétat, M.- CI. Voirol, Ch..(1997). L'adolescent, Psynergie Neuchàtel, 1-12 .

- Bee,H. Boyd, D. (2003). Psychologie du dévloppement tout les àges de la vie.(Ed. 2) Bruxelles : de, boeck .

- Bloch, H. Chemama, E. D. Gallo, A . Leconte, P. Le ny, J.F. Postel, j. Reuchlin, M. (2011). Grande dictionnaire de la psychologie clinique . (Ed.3) . Paris : Larousse.

- Gatchel,R .& Baum,A.& Krantz, P.(1989). An Introduction to Healht psychology, Second Edition, New York : McGraw-Hill

- Montoya, D.B., 2008. Difficultés scolaires et trouble de la fonction symbolique chez l'adolescence, université de Aix-Marsile : Paris.

- Akimbo, J. O. and Ademo, D. A. (2002), Stress at home and work place, Ibadan: Sterling Harden Publishers.

- Kokkinos, C. M. (2007), Job stressors, personality and burnout in primary school teachers, British Journal of Educational Psychology, 77(1), 229-243.

- Pocola, Bay ode Isaiah and Ilugbo, Esther A joke (2010), Personality traits as predictors of stress among females teachers in
Ostend state teaching service. Edo, journal of counseling.
Vol.3, No. 2, 2010. PP. 179 -233

الملاحق

الملحق رقم (01)
الضغوط النفسية المدرسية

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

البيانات الأولية:

الاسم: ..... المدرسة: ..... السنة.....

السن :..... المعدل الدراسي:.....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات التطبيق

عزيزي التلميذ:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض الموضوعات التي تهمك وتدور حول أمور حياتك في المدرسة والمطلوب منك هو:

قراءة كل عبارة بدقة . وضع علامة (×) تحت الإجابة التي تراها تعبر عنك بصفة شخصية

• تأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولكن يجب عليك اختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق .

• أرجو أن تتأكد أنك وضعت العلامة (×) في كل مرة أمام العبارة التي قرأتها مباشرة ، وليس أمام عبارة أخرى.

آمل منك التفضل بإستيفاء البيانات الموجودة أعلى الصفحة . ثم أبدأ بقراءة كل عبارة على حده بدقة قبل أن تجيب عليها ، ثم سجل إجابتك.

مقياس الضغوط النفسية المدرسية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	لا يحدث
1.	الطاولات والكراسي في فصلى كافية .			
2.	شبابيك فصلي مكسرة .			
3.	يضربني زملائي في المدرسة .			
4.	يفرح زملائي عندما أحصل على درجات أعلى منهم .			
5.	الدروس المختلفة وأنشطتها لا تراعي ميولي واهتماماتي .			
6.	الكتب المدرسية بها أمثلة كثيرة .			
7.	ترهقني كثرة الواجبات اليومية التي أكلف بها .			
8.	افتقد الدعم المناسب من أسرتي في حل واجباتي .			
9.	بعض الإختبارات الدورية تكون طويلة .			
10.	يحدد الأستاذون مواعيد الإختبارات الدورية مسبقاً .			
11.	الكتابة غير واضحة على سبورة فصلي			
12.	فناء مدرستي واسع .			
13.	يشكو مني زملائي للمعلم لكي يعاقبني بدون سبب			
14.	يسأل على زملائي عندما أغيب عن المدرسة .			
15.	أجد صعوبة في الموضوعات الدراسية.			
16.	من السهل على المذاكرة من الكتب الدراسية .			
17.	أشعر بأنني غير قاد على الوفاء بكل ما أكلف به من واجبات وأنشطة.			
18.	ليس لدي الوقت الكافي لإنجاز واجباتي المختلفة .			
19.	اشعر بصداع أيام الإختبارات .			
20.	أجد نفسى غير خائف من الإختبارات			
21.	الإضاءة غير كافية في فصلي .			
22.	مبنى مدرستي جميل ومنظم .			
23.	يعاقب الأستاذ الفصل كله عندما يسمع ضجة.			

24.	لا يعرف معلم الفصل أسمي .			
25.	يشرح بعض الأساتذة الدروس المتأخرة في حصص الأنشطة.			
26.	جدول الحصص اليومي منظم .			
27.	يضايقني كثيراً إعداد وسيلة أو بحث إضافة الى حل الأسئلة والتمارين.			
28.	تفتقد الواجبات اليومية تدريبات وإرشادات تنمي مهاراتي وقدراتي .			
29.	أنسى معلومات كثيرة في الإختبار بالرغم من مذاكرتى الجيدة .			
30.	استطيع النوم العميق أيام الإختبارات .			
31.	أشعر بالملل والضيق من اليوم الدراسي .			
32.	دورات مياه المدرسة نظيفة .			
33.	لا يأخذ زملائي حاجاتى دون أن أعرف.			
34.	يحب زملائي أن ألعب معهم.			
35.	يصعب علينا إنهاء المنهج قبل الإختبارات .			
36.	الكتب الدراسية بها وسائل إيضاح .			
37.	أشعر بالحيرة والقلق لعدم تمكني من إنجاز واجباتي بالشكل المطلوب .			
38.	الضوضاء في المنزل لا تمكنني من حل واجباتي بكفاءة .			
39.	الإختبارات تجعلني أذاكر جيداً وتحرمنى من ممارسة الأنشطة التى أفضلها .			
40.	جيب دون تردد عندما يوجه لي سؤال شفهي .			
41.	ليس بمدرستي ملاعب .			
42.	نمارس الأنشطة فى مدرستي .			
43.	يحترمني الأستاذ ولا يشتمنى بألفاظ جارحة			
44.	. يفضل الأستاذ بعض زملائي على.			
45.	نجلس في الفصل فى حصص الأنشطة .			
46.	الكتب المدرسية جميلة وحجمها مناسب .			
47.	تعيقني الواجبات عن ممارسة هوايتي المفضلة في الحي.			
48.	أجد صعوبة في المذاكرة وحل الواجبات لعدم توفر غرفة مخصصة لذلك .			

49.	بعض زملائي يحصلون على درجات أعلى مني بالغش.			
50.	يصحح الأستاذون الإختبارات الدورية بأمانة ودقة			
51.	عدد تلاميذ فصلى كبير .			
52.	في فصلي وسائل تعليمية .			
53.	بشركني الأستاذ فى الأنشطة .			
54.	يرفض زملائي أن يمشوا معي ونحن عائدين من المدرسة .			
55.	نجد صعوبة فى تعلم اللغة الإنجليزية .			
56.	تراجع الدروس فى الفصل قبل الإختبارات.			
57.	أواجه مشكلات تتعلق بواجباتى ولا أجد من أستشيره .			
58.	افتقد المديح والثناء من الأساتذة عند إنجازي لواجباتي بالشكل المطلوب			
59.	الأستاذون يقومون بعمل إختبارات كثيرة طوال العام .			
60.	استطيع الكتابة بخط واضح فى الإختيارات			

.

الملحق رقم 2

مقياس الانجاز الاكاديمي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

البيانات الأولية:

الاسم: ..... المدرسة: ..... السنة.....

السن :..... المعدل الدراسي:..... التخصص.....

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات التطبيق

عزيزي التلميذ:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض الموضوعات التي تهمك وتدور حول أمور حياتك في المدرسة والمطلوب منك هو:

قراءة كل عبارة بدقة . وضع علامة (×) تحت الإجابة التي تراها تعبر عنك بصفة شخصية

• تأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولكن يجب عليك اختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق .

• أرجو أن تتأكد أنك وضعت العلامة (×) في كل مرة أمام العبارة التي قرأتها مباشرة ، وليس أمام عبارة أخرى.

آمل منك التفضل بإستيفاء البيانات الموجودة أعلى الصفحة . ثم أبدأ بقراءة كل عبارة على حده بدقة قبل أن تجيب عليها ، ثم سجل إجابتك.

مقياس الإنجاز الأكاديمي

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	لا يحدث
1.	أول اهتماماتي هو التفوق على زملائي..			
2.	يضايقني الحصول على درجات منخفضة في الاختبار.			
3.	ما يشغل اهتمامي هو الدراسة.			
4.	أشعر بعدم الرغبة في الذهاب للمدرسة			
5.	أشعر بالسعادة عندما يغيب الأستاذ عن المدرسة.			
6.	أفكر كثيراً من الآن في مستقبلي الدراسي والمهني.			
7.	ثقتي بنفسي وقدراتي تدفعني للنجاح.			
8.	يعتمد نجاحى بدرجة كبيرة على الحظر.			
9.	أعطى قدراً مناسباً من وقتي لدراستي لأكون ناجحا			
10.	. اجدني غير قادر على الدراسة في أوقات الفراغ.			
11.	ستساعدني دراستي في الإلتحاق بالعمل الذي أحبه.			
12.	أهتم بالتخطيط الجيد لأضمن مستقبلاً دراسياً ناجحاً.			
13.	انظر الى زملائي الذين يذاكرون بدرجة كبيرة بأنهم منجزون			
14.	. الخص ما يشرحه الأستاذ فى صورة نقاط سهلة.			
15.	أتوقع أن أرسب في مواد دراسية معينة.			
16.	اتلهف كثيراً للنجاح.			
17.	المواضيع التي لاأفهمها لا أعود إليها.			
18.	أرى التفوق على زملائى مهمة صعبة.			
19.	يرضيني معرفة الآخرين نتيجتي في الاختبار.			
20.	لدي إستعداد للإختبار في أي وقت.			
21.	أضاعف جهدي لأفهم الموضوعات الصعبة.			
22.	استفيد كثيراً من مناقشة الأساتذة فى الدروس			
23.	. ثقتي كبيرة في النجاح في كل سنة دراسية.			

24.	اشعر بعدم رغبتي في الاستمرار في الدراسة			
25.	. اذاكر دروسي بأفضل صورة ممكنة.			
26.	أفضل عدم التنافس مع الزملاء في الاختبارات.			
27.	اشعر بأن المرحلة الدراسية الحالية أفضل مراحل حياتي			
28.	أسعى لتحقيق أهدافي الطموحة التي حددتها بنفسي.			
29.	تضايقني الصعوبات والمشكلات الدراسية التي أواجهها.			
30.	يساعدني حبي للدراسة في مواجهة الصعاب المختلفة			
31.	. أذاكر فقط قبل الإختبارات لأحقق النجاح.			
32.	يقلل عدم تشجيع الآخرين لي من اهتمامي بالنجاح			
33.	. أفهم شرح الأستاذ أفضل من زملائى.			
34.	اشعر بالرضا والارتياح عندما أرى اسمي ضمن أسماء المتفوقين.			
35.	أحب تخصصي وأرغب أن استمر فى الدراسة فيه.			
36.	أشعر بالسعادة عند تحقيق أي إنجاز دراسي.			
37.	اهتم بهواياتي على حساب دراستي.			
38.	أشعر بالفخر والاعتزاز عند تفوقي وإنجازي الدراسي.			
39.	أرى بأن تحقيق النجاح مهمة صعبة.			
40.	الاستذكار الجيد للدروس يمنح الثقة في النجاح .			
41.	أحاول أن أكون من الأوائل .			
42.	أضحى ببعض أوقات الاستذكار من أجل الترفيه .			
43.	أصر على إتمام الواجبات الدراسية التي تتسم بالصعوبة.			
44.	اشعر بالملل من الأعمال التي يتطلب إنجازها وقتاً طويلاً.			
45.	أقوم بتحضير الدروس قبل أن يشرحها الأستاذ .			
46.	أنجز التكليفات التي تطلب مني بإتقان .			
47.	النجاح في الدور الثاني غير محرج لي .			
48.	اعتقد بأن نجاحي المستمر يمهد لتحقيق طموحاتي المستقبلية .			

49.	أسعى للتفوق لتفتخر بي أسرتى .			
50.	أرى أفضلية العمل الحر على استكمال الدراسة .			
51.	أشارك في الانشطة والمنافسات المدرسية بجدية تامة .			
52.	تشجيع أسرتي لي يمنحني مزيداً من الثقة في النجاح			

الملحق رقم 3

نتائج الدراسة حسب SPSS

Correlations

		الضغوط النفسية	الانجاز الاكاديمي
الضغوط النفسية	Pearson Correlation	1	-,387**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	90	90
الانجاز الاكاديمي	Pearson Correlation	-,387**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	90	90

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضغوط النفسية	أنثى	38	115,3158	7,99360	1,29673
	ذكر	52	113,1731	10,63609	1,47496

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	3,030	,085	1,044	88
	Equal variances not assumed			1,091	87,913

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	,299	2,14271	2,05177
	Equal variances not assumed	,278	2,14271	1,96393

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	-1,93475	6,22018
	Equal variances not assumed	-1,76024	6,04566

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانجاز الاكاديمي	ذكر	52	116,1154	12,79806	1,77477
	أنثى	38	115,1579	10,23382	1,66015

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	3,455	,066	,381	88
	Equal variances not assumed			,394	87,235

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	,704	,95749	2,51577
	Equal variances not assumed	,695	,95749	2,43021

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	-4,04207	5,95705
	Equal variances not assumed	-3,87262	5,78760

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضغوط النفسية	علمي	59	115,0000	10,01551	1,30391
	أدبي	31	112,3226	8,70014	1,56259

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	,836	,363	1,259	88
	Equal variances not assumed			1,316	69,016

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	,211	2,67742	2,12674
	Equal variances not assumed	,193	2,67742	2,03516

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	-1,54903	6,90387
	Equal variances not assumed	-1,38259	6,73743

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانجاز الاكاديمي	أدبي	31	116,7419	10,48481	1,88313
	علمي	59	115,1695	12,38764	1,61273

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	,811	,370	,602	88
	Equal variances not assumed			,634	70,522

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	,549	1,57244	2,61169
	Equal variances not assumed	,528	1,57244	2,47933

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	-3,61774	6,76263
	Equal variances not assumed	-3,37178	6,51667

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الضغوط النفسية	العليا	7	128,0000	5,41603	2,04707
	الدنيا	7	108,7143	4,19183	1,58436

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	,222	,646	7,450	12
	Equal variances not assumed			7,450	11,290

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	,000	19,28571	2,58857
	Equal variances not assumed	,000	19,28571	2,58857

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الضغوط النفسية	Equal variances assumed	13,64571	24,92572
	Equal variances not assumed	13,60612	24,96530

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,680	60

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانجاز الاكاديمي	العليا	7	125,4286	9,10782	3,44243
	الدنيا	7	102,4286	5,82687	2,20235

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	2,474	,142	5,628	12
	Equal variances not assumed			5,628	10,207

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	,000	23,00000	4,08665
	Equal variances not assumed	,000	23,00000	4,08665

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الانجاز الاكاديمي	Equal variances assumed	14,09596	31,90404
	Equal variances not assumed	13,91933	32,08067

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,689	52