جـامعة مـولود معمـري تـيـزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلـوم الاجتماعية

الضغط النفسي وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

دراسة وصفية تحليلية في بعض ثانويات

- ولاية تيزي وزو-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية، تعليم وتكوين

إعداد الطالبتين:

شربال فريال

قادير نسيمة

إشراف الأستاذ:

موالك مصطفى

السنة الجامعية : 2017/2016

كلمة الشكر

نشكر الله عز وجل ونحمده كثيرا على نعمه التي وهبنا إياها وعلى إعانته لنا في إتمام هذا العمل المتواضع.

ولا يسعنا بعد أن أنجزنا هذا البحث بعون الله وتوفيقه إلا أن نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان، وخالص التقدير والعرفان الكبير للأستاذ الفاضل ***موالك مصطفى*** *الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث، ولما قدمه لنا من دعم وتشجيع وتوجيهات قيمة كان لها الأثر الأكبر في إتمام هذا العمل.*

ونتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة ***بوتوتة لامية*** *لمساعدتها لنا في إتمام هذا البحث.*

كما لاننسى أن نتقدم بالشكر إلى كل عمال مكتبة العلوم الإنسانية والاجتماعية الذين وضعوا مكتباتهم تحت تصرفنا وقيد أمرنا.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أومن بعيد ولو بكلمة.

شكرا جزيلا

إهداء

أحمد الله تعالى الذي أنعمني بالصحة والعافية من أجل إنجاز وإتمام هذا العمل المتواضع .

أهدي ثمرة جهدي هذه إلي رمز السبيل والعطاء وإلى نبع الحنان والعطف وإلى من سهرت من أجل راحتي أمي الغالية "ويزة" و إلى من أنار دربي وعلمني وأوصلني إلى ما أنا عليه أبي العزيز" سعيد".

وإلى أعز ما في الوجود أخي الوحيد "أرزقي" وأخواتي الحبيبات "سامية زهرة، فازية، زينة، رانية، حنان".

وإلى رمز البراءة إبن أختي "وسيم".

وإلى بركة العائلة "جدي وجدتي"رحمهم الله وأتمنى أن يسكنهما فسيح جناته.

وإلى من صاحبته أيام الجامعة وإلى صديقتي وشريكتي في هذا العمل"فريال".

وإلى كل من وسعت له ذاكرتي ولم تتسع له مذكرتي.

أهدي هذا العمل.

نسيمة

إهداء

إلي من أوصى المولى عز وجل بطاعتها و جعل الجنة تحت أقدامها التي سهرت على تربيتي وسعت إلى تقديم أفضل ما تملك هبة لأجلي أسأل الله أن يبقي نورها يضئ طريقي أمي الغالية "غالية" رعاها الله.

إلى الذي مهد لي درب العلم والمعرفة وكان له الفضل في تذليل العقبات والصعوبات أمامي من أجل نجاحي أبي العزيز "سعيد".

كما أهدي هذا العمل إلى إخواني الأعزاء كل من "ستيفاني" "ماسينيسا" و"مرزوق".

و إلى كل من :

جدتي "يمينة" و"تسعديت" أطال الله في عمرهما.

أعمامي وزوجاتهم وأولادهم وأحفادهم الكتاكيت وعماتي خاصة فازية.

من تقاسمت معها مشقة هذا العمل أروع رفيقة، وصديقة وأخت"نسيمة" دون أنسى جميع أفراد عائلتها الكريمة.

جميع أصدقائي و كل من جمعتني بهم أيام الجامعة.

وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

فريال

فهرس المحتويات

كلمة شكر.

إهداء.

قائمة الجداول.

قائمة الأشكال.

ملخص الدراسة باللغة العربية.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول :الإطار العام لإشكالية البحث

1- إشكالية البحث.....5

2- فرضيات البحث.....10

3- أهداف البحث.....11

4- أهمية البحث.....11

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.....12

6- الدراسات السابقة.....13

الفصل الثاني: الضغط النفسي

تمهيد.....34

1- لمحة تاريخية عن مفهوم الضغط.....34

2- مفهوم الضغط النفسي.....37

3- أنواع الضغط النفسي.....41

4- أسباب الضغط النفسي.....45

5- أعراض الضغط النفسي.....47
6- أثار الضغط النفسي.....49
7- النظريات المفسرة للضغط النفسي.....52
8- أساليب التعامل مع الضغط النفسي.....57
خلاصة.....60

الفصل الثالث:التفاعل الصفي

تمهيد.....62
1- مفهوم التفاعل الصفي.....62
2- أهمية التفاعل الصفي.....64
3- أنواع التفاعل الصفي.....65
4- عناصر التفاعل الصفي.....70
5- أشكال التفاعل الصفي.....71
6- أنماط التفاعل الصفي.....72
7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.....75
8- وظائف التفاعل الصفي و أدواره.....80
9- أدوات تحليل التفاعل الصفي.....81
10- مهارات التفاعل الصفي.....82
11- أساليب تحسين التفاعل الصفي.....84
12- دور المعلم في إدارة البيئة الصفية النفسية و الإجتماعية.....85

خلاصة.....86

الفصل الرابع: المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي

تمهيد.....89

أولا:المراهق المتمدرس

1- مفهوم المراهقة.....89

2- مراحل المراهقة.....91

3- خصائص المراهقة.....92

4- الإتجاهات المفسرة للمراهقة.....93

5- أشكال المراهقة.....94

6- حاجات المراهقين الأساسية.....96

7- مشكلات المراهقين.....97

ثانيا:مرحلة التعليم الثانوي

1- تعريف التعليم الثانوي.....100

2- أهمية التعليم الثانوي.....100

3- الأهداف العامة للتعليم الثانوي.....102

4- التعليم الثانوي في الجزائر.....104

5- تعريف البكالوريا.....105

6- أهمية البكالوريا.....105

7- مميزات إمتحان البكالوريا.....107

8- الآثار النفسية للإمتحانات (البكالوريا).....108

خلاصة.....109

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني

تمهيد.....112

1- الدراسة الإستطلاعية.....112

2- منهج البحث.....115

3- تحديد عينة البحث.....116

4- مكان و زمان إجراء البحث.....120

5- أدوات جمع البيانات.....122

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....125

الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....127

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....129

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....131

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....135

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....137

- إستنتاج عام.....140

- خاتمة 142

- إقتراحات.....144

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	وظائف الحركات وأشكالها كما يقترحها (Steve Darn).	66
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	117
03	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.	118
04	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية.	119
05	العلاقة بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.	127
06	إختبار "ت" للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس.	129
07	إختبار "ت" للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس.	131
08	إختبار "ت" للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.	135
09	إختبار "ت" للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.	137

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نمط الإتصال وحيد الإتجاه.	72
02	نمط الإتصال ثنائي الإتجاه.	73
03	نمط الإتصال ثلاثي الإتجاه.	74
04	نمط الإتصال متعدد الإتجاه.	75
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	117
06	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي.	118
07	توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية.	120

ملخص الدراسة:

إستهدف هذا البحث، دراسة العلاقة بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة إن كانت هناك فروق بين أفراد العينة في المتغيرين (الضغط النفسي والتفاعل الصفي) وفقا لمتغير الجنس(ذكر - أنثى) وشعبة الدراسة(أداب - علوم).

شملت عينة البحث (200) تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (81 ذكور و 119 إناث) وتم إختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في أربعة ثانويات من ولاية تيزي وزو.

إستخدم في هذه الدراسة مقياسان لغرض جمع البيانات اللازمة هما: مقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة **"داود"**، ومقياس التفاعل الصفي، من إعداد الباحث **"موالك مصطفى"**.

ولقد تمت معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss v_{20}) الذي سمح بتطبيق الأدوات الإحصائية التالية : معامل الإرتباط برسون، إختبار "ت" للفروق، المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري.

ولقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

Résumé :

Notre éventuelle étude vise à étudier la relation entre le stress et l'interaction en classe chez les élèves de troisièmes année secondaire et l'existence de différences statistiquement significatives entre les deux sexes (masculin - féminin) ainsi que l'existence de différences statistiquement significatives entre les élèves des deux spécialités (lettre - science) pour les variables : le stress et l'interaction en classe.

L'échantillon de l'étude est constitué de (200) élèves de troisièmes année secondaire (81 garcons et 119 filles), choisis au hasard dans quatre lycées de la willaya de Tizi ouzou.

Afin de traiter les données recueillies, nous avons utilisé deux échelles : L'Echelle de mesure de stress de : **«Dawod »**, et L'Echelle de l'interaction en classe de : «**Moualek Mestapha »**. l'analyse statistique de ces données a été faite a l'aide du programme statistique (Spss v_{20}) qui nous a permis d'appliquer les outils statistiques suivants : le coefficient de corrélation Person, le « t » test, la moyenne et l'écart type.

Les résultats obtenus sont comme suit :

1- Il existe une corrélation statistiquement significative entre le stress et l'interaction en classe chez les élèves de troisièmes années secondaires.
2- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives entre les deux sexes (masculin - féminin) concernant le stress
3- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives entre les deux sexes (masculin - féminin) concernant l'interaction en classe.
4- Il n'ya pas des différences statistiquement significatives entre les élèves des deux spécialités (lettre - science) concernant le stress.

5- Il n’ya pas des différences statistiquement significatives entre les élèves des deux spécialités (lettre-science) concernant la l’interaction en classe.

الجانب النظري

مقدمة

مقدمة:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر التي تميز الكائن البشري، حيث أن كل إنسان معرض لها، لاسيما في مستواها الشديد أين تؤدي في العادة إلى الإرتباك في الحياة، والعجز على إتخاذ القرار المناسب، ونقص في التفاعل مع الآخرين.

ولقد مست ظاهرة الضغط النفسي مجالات عديدة أهمها مجال التربية والتعليم، حيث لوحظ مدى مواجهة فئات من التلاميذ وفي مختلف مراحل التعليم ضغوطات، خاصة فئة المراهقين في المرحلة المتوسطة والثانوية، وذلك نظرا لما يعيشونه من صراعات داخلية وخارجية لضغوط الحياة وخاصة أنهم في فترة حرجة وحساسة جدا، ونخص بالذكر تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا التي تعد أساس الإنتقال إلى مرحلة التعليم الجامعي. ولا شك أن معايشة التلاميذ لهذه الضغوط النفسية ذات المصدر الدراسي يعتبر من المعوقات الأساسية التي قد تنعكس سلبا على أدائه عامة وعلى تفاعله داخل الصف أثناء إنجاز الدرس على وجه الخصوص.

ولإنجاز هذا البحث فقد تم تقسيمه إلى جانبين، نظري وتطبيقي، حيث إستهلت فيه الباحثتان الفصل الأول من الجانب النظري بالإطار العام لإشكالية البحث من حيث طرح إشكالية البحث، وفرضياته، أهدافه، أهميته، المفاهيم الأساسية وكذا إستعراض لأهم الدراسات السابقة ذات صلة بإشكالية البحث.

ويتناول الفصل الثاني من الجانب النظري مفهوم الضغط النفسي وأدبياته، حيث تم التطرق بداية إلى لمحة تاريخية مختصرة لدراسة موضوع الضغط عامة ومفهوم الضغط النفسي بشكل خاص من حيث أنواعه، أسبابه آثاره على الفرد، وكذا إستعراض أهم النظريات المفسرة للضغط النفسي وأساليب التعامل معه.

أما الفصل الثالث من الجانب النظري فيتضمن متغير التفاعل الصفي من حيث تعريف المفهوم، أهميته، أنواعه، عناصره، أشكاله، أنماطه والعوامل المؤثرة فيه. كما يتضمن وظائف التفاعل الصفي وأدواره، مهارات التفاعل الصفي، أدوات تحليل التفاعل

الصفي، أساليب تحسين التفاعل الصفي ودور المعلم في إدارة البيئة الصفية النفسية والإجتماعية.

ويتناول الفصل الرابع: محور المراهقة وملمح المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي أين تطرقنا إلى علاقة مرحلة المراهقة بالتعليم الثانوي وأهمية إمتحان شهادة البكالوريا وتأثيراته النفسية على التلميذ.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن الفصل الخامس منه على الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني، حيث تم فيه عرض مراحل الدراسة الإستطلاعية ونتائجها، ومن ثم منهج البحث، تحديد عينة البحث، مكان و زمان إجراء البحث، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما فيما يخص الفصل السادس من الجانب التطبيقي، فقد خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج، ليختم الفصل بإستنتاج عام، خاتمة، إقتراحات، قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول:الإطار العام لإشكالية البحث

1- إشكالية البحث.
2- فرضيات البحث.
3- أهداف البحث.
4- أهمية البحث.
5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.
6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

يعرف مجتمعنا كغيره من المجتمعات الحديثة الكثير من التغيرات المتسارعة والتي مست عمق حياة الفرد في مجالات عدة، الأسرية منها والإجتماعية والتعليمية والمهنية وغيرها من مجالات الحياة.

ويفسر بعض علماء الإجتماع هذه التغيرات كنتيجة حتمية لأثر العولمة ومنطقها، وما تفرضه من ظروف جديدة وما تحدثه من أزمات مختلفة جراء تغلغلها في مسار الدول النامية.

هذا ولازالت هذه الأزمات تأخذ أبعادا مالية وإقتصادية وسياسية خطيرة إنعكاساتها السلبية ماثلة للعيان في أكثر من صعيد، أبرزها الصعيد الإقتصادي، حيث عرف في السنوات الأخيرة تدهورا فضيعا في الأوضاع الإجتماعية والإقتصادية والثقافية لهذه الدول وإرتفاع نسبة الفقر وإتساع مساحة البطالة وتدني مستوى التعليم والتنمية البشرية فيها وغيرها من المخلفات السلبية التي فرضها منطق العولمة على الدول المتخلفة خاصة.

ولقد أنتجت هذه الوضعية الصعبة لدى كثير من هذه المجتمعات صعوبات جمة مست الفرد في إستقراره المعيشي وفي توازنه النفسي والعقلي والوظيفي، أهمها إرتفاع معدلات الشعور بالضغط النفسي كرد فعل لتلك التغيرات السريعة التي طرأت على كافة نواحي حياة الفرد.

وتذهب بعض الدراسات إلى أن أكثر مظاهر هذه التغيرات السريعة والمؤثرة على الفرد هو ما يطلق عليه بثورة تكنولوجيا المعلومات التي زعزعت النسيج الإجتماعي وأحدثت خللا في طبيعة العلاقات الإجتماعية والأسرية، وإستغلال مزاياها في الصراعات الإجتماعية والثقافية والسياسية وفي الحروب المدمرة وإنتشار بؤر الجريمة والإرهاب.

هذا وتشير دراسات أخرى إلى تأثير عوامل إضافية أخرى كالكوارث الطبيعية وطغيان الجوانب المادية على الجوانب الروحية والمعنوية وتغير ترتيب سلم القيم والمعايير الأخلاقية المؤثرة في طبيعة العادات والتقاليد نتيجة سيطرة ثقافة القوي وطغيانه، في ظهور

الضغط النفسي وما ينتجه من أزمات وإضطرابات نفسية سلوكية ومشاكل تتصل بعلاقات الفرد الإجتماعية والمهنية وحياتية بشكل عام.

ومن جهة أخرى تؤكد أبحاث في موضوع الضغط النفسي أن الصحة النفسية في جوهرها مسألة نسبية وليست مطلقة، وذلك لكون التكيف المطلق أمر لا يمكن تحقيقه، إذ أن الواقع يشير إلى أن لكل فرد بعض من مواطن الضعف مهما كانت شخصيته قوية، والدليل على ذلك أن الفرد في حياته اليومية يمر بأحداث ذات طابع إرادي يمكنه تجاوزها وتصحيحها وأحداث لا إرادية غير متحكم فيها، لكونها أحداث سريعة وغير متوقعة وفي أغلب الأحيان غير إيجابية وغير مرضية للفرد، ومع تنوع هذه الأحداث تتشكل لدى الفرد ضغوطا إضافية قد تجعل حياته العقلية والنفسية في حالة خطر حقيقي أو وهمي.

هذه العوامل المجتمعة جعلت من موضوع الضغط النفسي من بين أكثر المواضيع التي أثارت إهتمام الباحثين النفسيين والإجتماعيين، والذين أنجزوا أعمالا مست أعراض الضغوط التي يتعرض إليها الفرد النفسية منها والجسمية والفسيولوجية والعلائقية الإجتماعية.

وفي هذا السياق أرجع أصحاب هذه الأعمال البحثية ظهور أعراض الضغط النفسي إلى محصلة تفاعل مجموعة من هذه العوامل والمثيرات المختلفة الداخلية والخارجية، التي تؤدي في النهاية إلى إثارة استجابات نفسية أو فسيولوجية جسمية أو سلوكية تهدف إلى تحقيق التكيف أو التوازن العام للفرد، وقد يؤدي إلى تدميره (الفرد) والإضرار به إن عجز على التفاعل الإيجابي به. وهو الأمر الذي أوضحه الباحث "ريس"(1976) عندما لخص مفهوم الضغط: "بأنه أي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية أو الخارجية تكون على درجة من الشدة والحدة والدوام بحيث تقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى والتي في ظروف معينة تؤدي إلى إختلال السلوك أو عدم التوافق.(حسن مصطفى عبد المعطي 2006، ص20).

ويعتبر بعض الباحثين الضغط النفسي كحالة إضطراب في بعض الوظائف الفسيولوجية والوجدانية الإنفعالية لدى الفرد، تحدث نتيجة تعرضه لمثيرات ضاغطة داخلية أو خارجية تتحدى طاقته للتأقلم والتكيف. (جمال أبو دلو، 2009، ص127).

ويعتبره البعض الآخر كمجموعة من المثيرات التي تتواجد في عمل الأفراد، والتي ينتج عنها مجموعة ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد، أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعلهم مع البيئة التي تحوي الضغوط. (عبد الباقي صلاح، 2001، ص186).

وفي هذا السياق يرى **"الأشول"(1993)** أن الضغط النفسي السلبي يؤدي في العادة إلى سوء الحال العام للفرد، حيث تهدد الصحة النفسية، إذ تظهر عدة إضطرابات جسمية نفسية والتي تؤثر على الأداء العام سواء كان مهنيا أو تعليميا أو إجتماعيا .فقد أجريت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية بهدف تسليط الضوء على الضغوط النفسية التي يعاني منها بعض أفراد المجتمع وأساليب التعامل والتعايش معها.

ومن جهة أخرى يرى بعض المختصين في هذا المجال من أمثال **"هانس سيلي"(Sally ,1976)** و**"روتر"(Ruter,1981)** أن العناصر الأساسية التي تشكل أي موقف ضاغط تنحصر في مصادر الموقف الضاغط وإستجابة الفرد لهذا الموقف ومن دون هذين العاملين مجتمعين لا يكون هناك مواقف ضاغطة، حيث أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطا.(رياض العاسمي، 2011، ص221).

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنه ليست كل الأحداث والخبرات السلبية وحدها بالضرورة هي المسببة للضغوط، فمن الممكن أن تكون هناك أحداث إيجابية ينتج عنها الضغط السلبي، ومن أمثلة ذلك: الترقية في الوظيفة، الإنتقال إلى مرحلة دراسية أعلى التفوق والنجاح.(طه عبد العظيم حسين، سلمى عبد العظيم حسين، 2006، ص33).

هذا ويمس الضغط النفسي جميع فئات المجتمع بما فيها فئة التلاميذ فإن التلميذ يمر بثلاثة مراحل مهمة من التعليم والتي تتمثل في التعليم الإبتدائى ثم التعليم المتوسط ثم المرحلة

الثانوية التي تهدف إلى دعم المعارف المكتسبة فهي عبارة عن همزة وصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وذلك بإجتياز إمتحان شهادة البكالوريا والذي يعد إمتحانا مصيريا مما يجعل الطالب المقبل على إجتيازه يمر بمواقف محرجة وإنفعالية، وحالات من القلق والخوف من الرسوب في الإمتحان وذلك نتيجة لعدم تنظيم أوقاته للمراجعة أو لسوء طرق مذاكرته إضافة إلى الأعباء الدراسية المتلاحقة التي تتجاوز قدراته وطاقاته وكثرة الواجبات المدرسية وكثافة الحجم الساعي وبالرغم من أن المدرسة تعد المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة للتلاميذ إلا أنها في الوقت ذاته يمكن أن تكون مصدرا للضغوط النفسية المدرسية.

ونجد أن بعض الضغوط النفسية المدركة لدى التلاميذ تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتها المنظومة التربوية والتي تشمل المقررات الدراسية الكثيرة ونظام الإمتحانات والتقويم التربوي الجديد، وطبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة وبينهم وبين معلميهم والإداريين من جهة أخرى وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق التلاميذ سواء داخلها أو خارجها .(لطفي عبد الباسط ، 2009، ص03).

وفي هذا السياق نجد دراسة **"جاحداك" Jadak (1996)** حيث فحصت صدق الأداة المستخدمة لمعرفة عوامل الضغوط لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية وأشارت النتائج أن خوف التلاميذ من الدرجات المنخفضة في الإمتحانات يمثل عاملا للضغط الدراسي، كما أن إدراك التلاميذ لعوامل الضغط يعتمد على المستوى الإجتماعي والإقتصادي.

وتدل نتائج هذه الدراسة على أن الخوف من الفشل يرتبط إرتباطا وثيقا بالضغط لدى التلاميذ، فإن الإمتحانات والمواد الدراسية وكذلك الواجبات المنزلية فكلها تعتبر مصادرا للضغط الدراسي للتلاميذ.(محمد جاسم محمد، 2004، ص12).

ومن جهة أخرى يعتقد جل الباحثين النفسانيين أن فترة المراهقة تعد من أهم فترات العمر تغيرا في النواحي الإنفعالية، حيث يعرف الفرد في هذه المرحلة العمرية تغيرات كبيرة تصل إلى درجة من الإضطراب بمختلف أشكاله النفسية والعقلية والعلائقية.

وفي الجانب المدرسي التربوي يتعرض التلميذ إلى مجموعة من الضغوطات النفسية والعقلية نتيجة هذه التغيرات الحاصلة في المجتمع بإعتبار الطالب المراهق تلميذ فإنه هو الآخر لم يسلم من مصادر الضغوط النفسية، خاصة المقبل على إمتحان شهادة البكالوريا بإعتبار هذه المرحلة مرحلة حاسمة في مشواره الدراسي، وبالتالي هذه الضغوط تأثر على تعلمه ومشواره الدراسي عامة وعلى تفاعله داخل الصف خاصة حيث يمكن أن تكون طبيعة تفاعله سلبية أو إيجابية سواء مع المعلم أو مع زملائه داخل الفصل الدراسي، إذ يعد التفاعل الصفي البيداغوجي الركيزة الأساسية في توطيد أطراف العملية التعليمية من خلال جعل القسم غرفة الإتصال وتبادل الخبرات بين الجميع. إذ يلعب دورا تربويا في تسهيل التواصل وتخفيف الإختلافات ومحو الصراعات وتجاوز المعيقات التعلمية والعلائقية داخل غرفة الصف.

ونستدل على ذلك بما توصلت إليه دراسة **"ميهان" (1979)** حول التنظيم الإجتماعي للتفاعل داخل غرفة الصف طيلة العام الدراسي من أجل فهم بعض أسباب عدم التفاهم بين عناصر العملية التربوية، حيث قام بتحليل رموز العملية التفاعلية بالتركيز في دراسته على وصف العمل التفاعلي والجماعي لعناصر العملية التربوية أثناء إلقاء الدرس وكيفية تسيير التبادل والإيصال وفق نظم ومعايير وقد توصل إلى أن التفاهم داخل جماعة القسم يتوقف على كيفية ترجمة المعلم والتلميذ لرموز عملية التواصل والتفاعل".(Marcel postic,1996,p 166 ;167).

إنطلاقا مما سبق، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة ؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة ؟.

2- فرضيات البحث :

1 - توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس.

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

3- أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

- التعرف على مدى دلالة العلاقة الإرتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي ودرجاتهم على مقياس التفاعل الصفي.

- معرفة مدى دلالة الفروق الموجودة بين درجات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس الضغط النفسي من حيث متغير الجنس وشعبة الدراسة.

- معرفة مدى دلالة الفروق الموجودة بين درجات تلاميذ عينة الدراسة على مقياس التفاعل الصفي من حيث متغير الجنس وشعبة الدراسة.

4- أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- الوصول إلى نتائج يتم على ضوءها تقديم إقتراحات يستفيد منها المشرفون والمسئولون التربويون في المؤسسات التربوية والتعليمية، وتعميم الفائدة البيداغوجية داخل هذه المؤسسات.

- الحاجة إلى دراسة متغير الضغط النفسي من حيث إفتراض علاقته الإرتباطية بمتغير التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ودراسة كل من الضغط النفسي والتفاعل الصفي من حيث إفتراض وجود فروق كل منهما لدى أفراد عينة البحث تبعا للجنس وشعبة الدراسة.

- إكتساء موضوع البحث الحالي الجدة والأصالة، وعليه فإن عدم العثور على البحوث التي درست هذا الموضوع بصورته المصاغة مباشرة يؤكد هذه الأهمية.

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

5-1- تعريف الضغط النفسي:

- إصطلاحا:

يعرف الباحث الإجتماعي **"محمود أحمد الهادي" (2005)** الضغط النفسي أنه " الإستجابة الداخلية للضاغط، والمتمثلة في مشاعر سلبية هي: الشعور بالقلق والخوف والإكتئاب والعجز واليأس وإنخفاض نظرة الإنسان لنفسه، كما يشير إلى أي تأثير يتعارض مع الأداء الوظيفي للكائن الحي، وينتج عنه إنفعال داخلي أو توتر." (محمود أحمد الهادي، 2005، ص25).

ويعرف الباحث النفساني **"ماك جراث" (1970)، "Megrath** " الضغوط النفسية بأنها الإحساس الناتج عن فقدان الإتزان بين المطالب والإمكانات، وما يصاحبها من مواقف فشل حيث يصبح هذا الفشل في مواجهة المطالب مؤثرا قويا في إحداث الضغوط النفسية (القدسي دانية صفوان، 2005، ص14).

- إجرائيا:

هو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي عند إجابته على عبارات مقياس الضغط النفسي الذي أعدته الباحثة "د.داود" 1995.

5-2- تعريف التفاعل الصفي:

- إصطلاحا:

عرفه **"حمدان" (1982)** "بأنه كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أوغير اللفظية (الإماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل**."** (مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، 2005، ص150).

ويعرفه **"نادر فهمي زيود"** أنه: " تلك المواجهة بين المعلم والتلميذ يكون إما لفظي أو غير لفظي ويتم من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات وغيرها ويعتمد

نمط التفاعل السائد داخل الصف بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية." (نادر فهمي زيود و آخرون، 1999، ص182).

- إجرائيا:

هو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي عند إجابته على عبارات مقياس التفاعل الصفي والذي أعده الباحث "موالك مصطفى "تحت إشراف الأستاذ "أحمد دوقة"، 2012.

6- الدراسات السابقة:

عند إطلاعنا على البحوث والدراسات المتعلقة بمتغيرات بحثنا توصلنا إلى بعض الدراسات السابقة التي يمكننا الإعتماد عليها لإثراء الموضوع، وقد إرتأينا ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولا: الدراسات السابقة المتعلقة بالضغط النفسي:

أ- الدراسات العربية:

1 - دراسة غريب عبد الفتاح (1990): أجريت هذه الدراسة في دولة الإمارات وهدفها هو معرفت مدى إنتشار الضغط النفسي بين الطلاب وتكونت عينة البحث من 140 طالب (80 ذكور و 60 إناث) في جامعة الإمارات العربية، حيث وجد أن الإناث قد تحصلنا على درجة أعلى في مقياس قلق الحالة أكثر من الذكور.(الرشيدي هارون توفيق، 1999، ص56).

2- دراسة فاروق عثمان (1993): أجريت هذه الدراسة بجامعة البحرين وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغط النفسي وعلاقته بمتغيرات الدراسة المتمثلة في التخصص، الجنسية البيئة في القرية أو المدينة وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب الذكور والإناث القاطنين في المدينة والقرية والفروق بين الطلاب العلميين والأدبيين بجامعة البحرين، أثناء أزمة

الخليج لدى عينة الدراسة، وطبقت هذه الدراسة على عينة تكونت من 140 طالبا وطالبة مناصفة وتوصلت الدراسة إلى أن الظروف البيئية تؤدي إلى خلق الضغط كما توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الطلاب العلميين والأدبيين على متغيرات القلق في الموقف الضاغط ولا يوجد إرتباط بين الجنس والبيئة. (بغيجة لياس، 2006، ص 168).

3- دراسة درويش (1993): هدفت الدراسة إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في المرحلة الثانوية في عمان العاصمة للتوافق مع الضغوطات النفسية كما إهتمت الدراسة بالتعرف على الفروق بين الذكور والإناث بإستخدام هذه الإستراتيجيات وكذلك إلى التعرف على الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض في إستخدام هذه الإستراتيجيات .

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة ببناء إستبانه وتطبيقها على عينة مؤلفة من (1094) طالبا وطالبة، أظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجيات الطرق المعرفية الإنعزال والإسترخاء والبحث عن الدعم الإجتماعي والتعبير عن المشاعر إستراتيجيات كثيرة الإستخدام من قبل الطلبة، وأن إستراتيجيات التمرينات الجسمية والعدوان اللفظي والجسدي وممارسة عادات معينة أكثر من الإناث، في حين أظهرت الإناث إستخداما لإستراتيجيات التعبير عن المشاعر والإنعزال والتحول عن الموقف وتجنبه أكثر من الذكور، وقد أظهر الطلبة ذوي التحصيل المنخفض استخداما لإستراتيجيات التمرينات الجسمية، والتحول عن الموقف وتجنبه وممارسة عادات معينة، والعدوان اللفظي والجسدي أكثر من استخدام الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والمرتفع لهذه الإستراتيجيات.(معاذ محمد عبد الرزاق العارضة، 1998، ص25).

4- دراسة أنور البرعاوي (2001):أجريت هذه الدراسة بمدينة غزة بفلسطين، تحت عنوان الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

تكونت عينة البحث من 650 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد إستخدم الباحث إستبانه مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحث، هدفت

الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في تقدير مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من عامل الجنس والمستوى الدراسي، نوع الدراسة ومكان الإقامة والكشف عن مستوى معاناة الطلبة من الضغوط النفسية. كذلك التعرف على أكثر المواقف والأبعاد التي تشكل ضغطا لديهم.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضغوط يعاني منها طلبة الجامعة منها الضغوط النفسية والدراسية والإنفعالية والبيئية، ولم تظهر فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لعامل الجنس ونوع الدراسة بينما توجد فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لمستوى الدراسة ومكان الإقامة.(وليد السيد أحمد خليفة، 2008، ص126).

5- دراسة الباحثة سيد نوال(2009): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغط النفسي على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا بالجزائر، وقد تكونت عينة البحث من 180 تلميذا وتلميذة، وقد إستخدم مقياس من إعداد الباحثة، ومقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد الباحث هيرماتز H.J.Hermans، وقد توصلت الدراسة إلى أنه :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط النفسية.
- وأن التلاميذ الذين لديهم ضغط نفسي تكون دافعيتهم للإنجاز أحسن من التلاميذ الذين ليس لديهم ضغط. (سيد نوال، 2009).

إن ما يمكن إستنتاجه من خلال نتائج الدراسات العربية السابقة المتعلقة بمتغير الضغط النفسي هو تلك الفروق البارزة في مستويات الضغط لدى الجنسين، خاصة منها الدراسة التي قام بها الباحث فاروق عثمان، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على مدى دلالة الإختلافات في مستويات الضغط النفسي لدى الذكور والإناث، خاصة في مجالات التخصص التي تجد فيها الإناث نوعا من الصعوبات وكذا ظروف البيئة التي يدرس فيه الطالب والطالبة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن بعض الظروف البيئية الملازمة للدراسة تعد من

أبرز أسباب ظهور الضغط النفسي المرتفع لدى الطالبات مقارنة بالطلاب الذكور الذين يملكون ميكانزمات معينة لمواجهة تلك الظروف وتحملها.

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة جيمس كاندل (1984) James.E.Candell: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين حجم ضغوط الحياة وحجم الإهتمام الإجتماعي لدى الفرد، كذلك فحص أثر الإهتمام الإجتماعي في تخفيف الأعراض الناجمة عن ضغوط الحياة ومعرفة العلاقة بين الإهتمام الإجتماعي وكلٍ من القلق والإكتئاب والعدوانية لدى الذين لديهم ضغوط حالية مرتفعة والذين لديهم ضغوط منخفضة، وشملت الدراسة (87) طالبًا من قسم علم النفس بواقع (32) ذكورو(55) إناث، وقد إستخدم الباحث في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الإهتمام الإجتماعي من إعداد الباحث (1975) "candell" و قائمة الإهتمام الإجتماعي من إعداد جريفر و آخرون (1973) " Greever, et al" ، ومقياس إعادة التوافق الإجتماعي إعداد راهي وهلمز1967) وقائمة التأثير العاطفي المتعدد إعداد زكرمان ولوبين(1965)،حيث طبقت عليهم أدوات الدراسة، وبعد عام تقريبًا أُعيد تطبيق الأدوات عليهم مرة أخرى وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود إرتباط سالب دال إحصائيًا بين الإهتمام الإجتماعي وعدد الخبرات الضاغطة.
- توجد علاقة إرتباطية بين ضغوط الحياة من جهة وبين القلق والإكتئاب والعدوانية خصوصا لدى ذوي الإهتمام الإجتماعي المنخفض عنه لدى ذوي الإهتمام الإجتماعي المرتفع، كما توجد علاقة إرتباطية سالبة بين الأعراض النفسية (القلق، الإكتئاب، العدوانية).
- أن الإهتمام الإجتماعي له أثار في تخفيف تأثير ضغوط الحياة وأثر في خفض إدراك ضغوط الحياة. (سيد نوال، 2009، ص13).

2- دراسة شارب و تومسون Sharp et Thompson(1992) :تحت عنوان: بين إدراك المعلم والطالب لمصادر الضغوط النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من 230 طالبا بالصف الثامن الأساسي، و 207 طالب بالصف العاشر و 18 معلما من أعضاء تدريس الطلبة، وقد إستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية وقد أسفرت النتائج عن أهم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة وهي موت أو مرض فرد من أفراد الأسرة، أو مرض الشخص أو إصابته وضعف العلاقة بالمعلمين، والمشاحنات داخل الأسرة والإضرار لحضور دروس أو حصص لا يفضلها والمشاحنات مع الأصدقاء ونضام الإمتحانات، وتوبيخ المعلمين وصعوبة الدراسة، أما أهم الضغوط النفسية لدى المعلمين فهي ضغوط المدرسة لرفع مستوى التحصيل، وعدم الجدارة الأكاديمية والضغوط الأسرية كالطلاق والإنفصال. (الموسوي حسن، 1998، ص96).

3- دراسة متشغ Metchgh (1997): دراسة بعنوان العلاقة بين الضغط النفسي والتوافق وأعراض المرض لدى عينة من المراهقين الإرلنديين، جاءت دراسة (متشغ) تهدف إلى التعرف على علاقة التوافق مع الضغوط، وقد إستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الضغوط الحياتية، مقياس التوافق، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر تعرضا للضغوط الأساسية و ضغوط الأقران، كما أن الإناث تستخدم استراتيجيات الدعم الأسري والإجتماعي في مواجهة الضغوط، وكان الذكور أكثر تعرضا للضغوط الدراسية.(أحمد نايل العزيز 2009، ص74).

إن ما يمكن إستنتاجه من خلال نتائج الدراسات الأجنبية السابقة المتعلقة بمتغير الضغط النفسي والتي منها الدراسة التي قام بها الباحثين شارب وتومسون أهم الضغوط النفسية التي يتعرض لها كل من التلميذ والمعلم، كما تبين من دراسة متشغ أن الإناث والذكور يتعرضون لضغوط مختلفة فيما بينهم .

ثانيا:الدراسات السابقة المتعلقة بالتفاعل الصفي:

أ- الدراسات العربية:

1- **دراسة اللقاني (1996):** تتمثل مشكلة الدراسة في "ما هي أنماط التفاعل الصفي لدى مدرسي المواد الإجتماعية؟ ".

تتمثل أهمية الدراسة في إعداد برنامج تدريبي للطلاب المعلمين المتدربين في شعبة العلوم الإجتماعية والإنسانية .

ويهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التفاعل الصفي لدى المعلمين المتدربين في شعبة العلوم الإجتماعية ووصف أنماط تفاعل المعلمين المتدربين اللفظي مع بعضهم البعض.

عينة البحث: تتكون عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين تحت التدريب، يقدر عددهم بعشرة (10) أفراد، طبق عليهم منهج العلوم الإجتماعية بأقسام كلية التربية بجامعة عين الشمس، مصر.

منهج البحث وأدواته : إعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة مع تطبيق أدوات (فلاندرز) للتحليل التفاعل اللفظي.

نتائج الدراسة: لقد خلص الباحث في دراسته إلى جملة من النتائج أهمها النتائج التالية:

- أن الطلاب (المعلمون المتدربون) يهتمون بمحتوى الدرس أكثر من إجراءات تقديم وشرح الدرس، حيث لا يناقشون ولا يحاورون ولا يطرحون الأسئلة على التلاميذ.

- المعلم المتدرب يسيطر على العملية التعليمية، بالإعتماد أكثر على الإلقاء وعدم منح الفرصة للتلاميذ للمبادرة والمشاركة والتفاعل.

- عدم مبادرة التلاميذ بالتواصل بالكلام بالقدر الكافي، ما هو إلا إنعكاس لطريقة المدرس في إدارته للصف وفي أسلوبه في التدريس، لأن هذا الأخير يقوم على إحتكار المدرس للكلمة، وعلى عدم تلقي التلاميذ التشجيع والتحفيز اللازمين على ذلك. (بوزقزي رزيقة، 2008،ص 22).

2- دراسة التكروري (2000): مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال التالي:"هل تؤثر طريقة التدريس الصفي على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟" .

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في توظيف النتائج في برامج تكوين المعلمين المتدربين والمشرفين الموجهين.

وتتمثل أيضا في معرفة دور المعلم في تنشط التعامل الصفي الإيجابي وفي معرفة أسباب عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية والتفاعل الصفي.

منهج البحث وأدواته : لقد تم الإعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس وطريقته في التدريس) و(سلوكات التلاميذ أثناء إنجاز الدرس).

عينة الدراسة: طبقت إجراءات الدراسات على عينة قوامها (05) معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و(300) تلميذ من تلاميذ هذه المرحلة، موزعين على (20) قسما دراسيا.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نذكر ما يلي :

- لقد نبهت هذه الدراسة إلى أن سرعة المعلم في إلقاء الدرس، وعدم إعطاء التلاميذ فترة راحة بين الحين لأخر، هي السمة الغالبة على طرق تدريس (75%) من معلمي العينة وهو ما قد يكون سببا في جعل نسبة(70%) من تلاميذ عينة البحث، يشعرون بالتوتر والإحباط، ولا ينجذبون إلى الدرس .

- ولقد نبهت الدراسة إلى أن (25%) من مدرسي العينة فقط من يعتمد طرق تدريس تتسم بالتشجيع على المشاركة. وهو ما إنعكس إيجابا على (35%) من تلاميذ (أفراد عينة البحث) حيث زاد ذلك في دافعيتهم للمشاركة في النقاش، وفي الحوار أثناء الدرس .

- أن تلاميذ بعض الأقسام، الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم عبروا عن عجزهم في إنجاز الواجبات المطلوبة منهم، ومنهم من عزف عن المشاركة الصفية، خاصة المشاركة القائمة علة التواصل اللفظي.

- أن بعض التلاميذ الذين كانوا عرضة لإهمال معلمهم، عبروا عن شعورهم بالخوف والحرج، والحساسية الشديدة، ليس من معلمهم فحسب، بل وحتى من زملائهم التلاميذ.

- أن الخطأ في الإجابة، الذي يقابل بعدم الإهتمام من طرف المعلم، يزيد التلاميذ من العزلة داخل الصف.

- إهمال المعلم للتلاميذ يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس، فيمتنعون عن المشاركة بفاعلية في الأنشطة الصفية، وربما منهم من يترك بعض الأسئلة الصفية في دفتره، ودون أن يسأل المعلم أو يسأل زملائه.(التكروري، 2006، ص 71).

3- **دراسة كناش مختار (2001):** مشكلة الدراسة: "هل يؤثر مفهوم الذات لدى (المعلم /المدرس)، في عملية التفاعل اللفظي الصفي؟"

أهمية الدراسة: تتمثل في تعرف المدرسين على الخصائص النفسية والمعرفية للمتعلم المراهق، من أجل استثمارها في مجالات تدريب المدرسين، وإعدادهم بيداغوجيا للتدريس الصفي النشط، وفي مختلف المراحل الدراسية.

- الإستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحضير البيئة الصفية المادية، والإجتماعية وتحسينها.

ومن الأهداف التي تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقها وصف الخصائص النفسية، والمعرفية لدى معلم المرحلة الثانوية، وتحديد مؤشراتها السلوكية ومعرفة علاقة مفهوم المدرس لذاته ومستوى تجاوب المتعلمين مع الدرس ومدى إقبالهم على المشاركة الفعالة ومعرفة أثر خصائص (المعلم/ المدرس) النفسية والمعرفية في زيادة التفاعل اللفظي لدى التلاميذ أثناء الدرس.

لقد شملت هذه الدراسة على عينة، قوامها (20 معلما) و (750 تلميذا) أختيرو عشوائيا من مدارس جزائرية.

ولقد تم الإعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي (الإرتباطي)، القائم على (إستبيان التفاعل اللفظي الصفي) و(مقياس مفهوم الذات).

نتائج الدراسة: ولقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود فروق جوهرية في نمط تفاعل كل من المعلمين والتلاميذ داخل الصف، حيث أن التلاميذ لا يستجيبون بنفس الدرجة لتفاعلات معلميهم.

- إختلاف أنماط تفاعل التلاميذ داخل الفصل الدراسي، مرتبط بتداخل متغيرات متعلقة بالجوانب الشخصية للمعلمين.

- وجود فروق بين المعلمين المتميزين بذات إيجابية، وبين المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية، من حيث السلوك التفاعلي اللفظي المباشر وغير المباشر داخل قاعة الدرس.

- أن المعلمين ذوي مستوى مفهوم الذات الإجتماعي المرتفع، كانوا أكثر تفاعلا مع تلاميذهم حيث كانوا أكثر حرصا على إستثمار المواقف التعليمية، أثناء عملية التفاعل اللفظي الصفي عن غيرهم من المعلمين.(كناش مختار،2000).

4- دراسة خديجة بنت صالح (2007): مشكلة الدراسة تتمثل في: "هل توجد علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني، وعملية التواصل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟".

أهمية الدراسة: تبدو أهمية هذه الدراسة في إمكانية إستغلال نتائجها من طرف المكونين في إعداد برامج التدريب البيداغوجي والعلمي لمدرسي المرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها الأهداف التالية:

- معرفة أنماط التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دراسة العينة.

- معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ونوعية التفاعل والتواصل الصفي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة، (18 صفا دراسيا) من مدارس ولاية ورقلة، تحتوي على(240 تلميذا) من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، مناصفة بين الذكور والإناث في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

منهج البحث وأدواته: إعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الإستبيان وذلك لمعرفة أراء العلميين، وعلى (شبكة ملاحظة) من إعداد الباحثة بهدف رصد موقف التعلم التعاوني أثناء الدرس .

نتائج البحث: و لعل أهم نتيجة توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة هي:

- أن موقف التعلم التعاوني يساهم في إثراء التفاعل الصفي، ويساعد كثيرا التلاميذ على المشاركة الصفية، حيث يغلب جمع بين شكلين من التواصل اللفظي وغير اللفظي وهو ما ينسجم مع أساليب تعلم أغلب تلاميذ العينة. (خديجة بنت صالح، 2007، ص65) .

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة ميهان، Mehan (1973): حيث تناولت مشكلة التنظيم الإجتماعي داخل الصف وعلاقته بالتفاعل اللفظي أثناء الدرس وتتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في برامج تطوير أساليب التدريس الصفي، وإستغلالها في عمليات إعداد برنامج التوجيه والإرشاد التربوي، وإستثمار التوصيات والإقتراحات في تحقيق التوافق الإجتماعي لجماعة القسم.

أما الهدف من هذه الدراسة فيتمثل في معرفة علاقة عامل التنظيم الإجتماعي داخل الصف بمستوى إقبال التلاميذ على التفاعل والمشاركة في الدرس.

لقد إعتمد الباحث على المنهج الوصفي في وصف السلوكات داخل الفصل، ورصد مختلف التفاعلات أثناء سير الدرس، وتحديد أثارها على مستوى مشاركة التلاميذ في إنجاز الدرس.

ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف المتوسط، قوامها 150 تلميذا موزعين على خمسة فصول. وكانت الدراسة تتابعية، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ وردود أفعالهم أمام المثيرات اللفظية، وإستجاباتهم لأسئلة المدرس وتواصلهم مع بعضهم.

أدوات الدراسة: لقد وظف الباحث نسخة من (مقياس التنظيم الإجتماعي) المعدل، وأداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه. وقد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) وقسم يصف (سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف) وقسم ثالث يصف (سلوك التلميذ المرتبط بالدرس).

نتائج الدراسة : بعد تحليل جميع رموز عملية التواصل الصفي أثناء الدرس توصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة علمية مفادها : أن التفاهم والتوافق والإنسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفي بناء على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن إدراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس، بإعتبار هذا الأخير قائدا تربويا مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه وبين التلاميذ أنفسهم خلال الدرس، وهذا ما قد

يسمح له بفهم إدراكاته هو، وبالتالي يتمكن من حسن توجيهم وإرشادهم وتنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار. (Marcel postic,1996,p 166 ;167).

2- دراسة Gilly Ferry et Marie Luse (1973) : تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: "هل يؤثر نمط العلاقة التفاعلية (مدرس، تلاميذ) على مشاركة التلاميذ في إنجاز الدرس؟" ، وتتمثل أهمية هذه الدراسة الميدانية في تطوير أدوات رصد التفاعل الصفي، وفي إعداد قائمة شكلية لملاحظة أنواع التدخلات والعمليات التي يقوم بها المعلم والتلاميذ أثناء الدرس وإمكانية توظيف وإستغلال نتائج الدراسة في تنظيم العمل الصفي، وإستثمار الحقائق العلمية الميدانية التي تم التوصل إليها في إختبار أسلوب إدارة الصف وسير الدروس. وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أنماط العلاقة بين الدرس والتلاميذ داخل حجرة الدرس. وتحليل السلوكات التي تصدرمن طرف المعلم أثناء إدارته الصف الدراسي ومعرفة أثرها على مستوى دوافع التلاميذ للتعلم وإقبالهم على التواصل والمشاركة في الدرس. وكذا توعية القائمين على التدريس الصفي بصعوبات التواصل البيداغوجي ومعوقاته خاصة تلك المعوقات المتعلقة بإختيار أسلوب التدريس المناسب الذي يمكن إعتماده في تنشيط المشاركة أثناء الدرس ويعتمده في عمله الصفي.

ولقد قامت الدراسة على عينة قوامها (150 تلميذا) من مختلف الأقسام الدراسية في مرحلتي التعليم المتوسطة والثانوية.

ولقد إعتمدت الدراسة على تقنية الملاحظة المستمرة شأنها في ذلك شأن دراسة الباحث مهان "**Mehan**" من خلال بناء (سلم ملاحظة سلوك التواصل بين أطراف العملية التعليمية) من أجل معرفة العلاقة التفاعلية بين المدرس والتلاميذ.

وكان الباحث يحضر إلى قاعة الدراسة صباح كل حصة مرة واحدة كل أسبوع، وذلك لمدة فصلين دارسيين متتاليين، ولقد عمل إثر ذلك على تطوير سلم الملاحظة وتحويلها إلى (شبكة ملاحظة) لسلوك المدرس أنواع التدخلات والعمليات التي يقوم بها أثناء الدرس. وبعد ذلك قام بتنظيم مجموعة من التعاملات شملت في البداية (المدرس) ثم (التلاميذ).

ولقد توصلت هذه الدراسة في إلى نتائج نلخصها في النقاط التالية: أن كيفية سير الدرس والخطة التي يتخذها المدرس في سبيل تحقيق أهداف تعليمية، تعد من أهم العوامل

المحددة لمشاركة التلاميذ في الدرس، من حيث نوعها ومستواها. وأن كيفية سير الدرس من طرف المدرس تؤثر إلى حد كبير في ظاهرة عزوف التلاميذ أو إحجامهم عن أي شكل من أشكال التواصل الصفي . (زرهوني الطاهر،1993،ص ص 12-22)

3- دراسة الين وبوريس Allen et Bouhris (1985) : تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: "ما مدى إنتشار مخاوف الإتصال الشفهي لدى طلاب الجامعة المقيدين في القرارات الإجبارية ؟".

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في بناء برامج توجيه وإرشاد نفسي الخاصة بمساعدة الطلاب المقيدين بقرارات إجبارية، والذين يعانون من مظاهر عدم التكيف مع الدراسات الجامعية، منها صعوبات التواصل.

الهدف من الدراسة:يتمثل الهدف الأساسي من هذه الدراسة في معرفة أثر (مخاوف الإتصال البيداغوجي) الصفي لدى فئة الطلاب الجامعيين في تأخرهم في بعض المقررات الدراسية.

عينة الدراسة: ولقد إنصبت هذه الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، من فئة الطلاب المقيدين في القرارات الإجبارية قوامها (200 طالب)، موزعة وفقا للشعب الدراسية والمستوى الدراسي لأفراد العينة.

إعتمد الباحث في هذه الدراسة على "إستبانة مخاوف الإتصال الشفهي" وعلى (المعدلات السنوية لأفراد العينة في الوحدات الدراسية المقررة).

نتائج الدراسة: ولقد أوضحت نتائج هذه الدراسة ما يلي :

- أن ما نسبته (15% إلى 20%) على الأقل من أفراد العينة المقصودة لديهم مخاوف الإتصال الصفي مع زملائهم الطلبة، وهم يعانون من (خوف التحدث) مع زملائهم، من خوف التحدث أمام المدرسين و(أمام جماعة كبيرة من الطلبة).

- وأن ما بين (85% إلى 90%) من الطلاب يكرهون التحدث ولو مرة واحدة أو مرتين في الفصل الدراسي أمام زملائهم، حيث يتجنبون قدر الإمكان عرض حصيلة واجباتهم ووظائفهم المنزلية أمام جماعة القسم.(Allen et Bourhis,1992,p113)

4 - دراسة الين وآخرين Allen et al (1987) : "ما العوامل المؤثرة في عزوف الطلاب عن الإتصال الصفي الشفهي؟" ولقد تركزت هذه الدراسة حول الطلاب المتدربين لتدريس اللغة الإنجليزية بإحدى كليات التربية. وتتمثل أهمية هذه الدراسة في لفت إنتباه المكونين إلى أهمية تدريب المعلمين المبتدئين على مهارات التواصل عامة والتواصل الشفهي البيداغوجي خاصة، لما لهذه المهارات من أثر على فعالية دور المعلم البيداغوجي القائم على التواصل والتفاعل، وأثره على وظيفته كقائد تربوي.

- لفت إنتباه المدرسين إلى مخاطر ظاهرة مخاوف الإتصال الشفهي، لإختلاطها بخصائص الطالب الهادئ في مواقف التعلم، وهو ما يتناقض مع شكل التفاعلات الصفية المطلوبة في التعليم النشط، والذي يدخل في صميم أدوار المتعلم التعليمية.

ولقد سعت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التفاعل اللفظي عند فئة الطلبة الجامعيين ومعرفة العوامل المؤثرة في عدم التفاعل (كسياق الإتصال، ومواقفه) و (تأثيرات العوامل الثقافية) و (نوع الوسيط اللغوي المستعمل كقناة إتصال)، معرفة وتفسير الفروق في مستوى التفاعل لدى كل من الذكور والإناث من طلبة العينة ومعرفة أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى كل من الطلبة، (مرتفعي مستوى التواصل اللفظي) والطلبة (منخفضي مستوى التواصل اللفظي) ومعرفة أكثر الحالات التي يؤثر فيها عامل الخوف من التواصل اللفظي على أداء الطالب الأكاديمي، والتعرف على تصوراتهم عن أنفسهم. وأخيرا معرفة أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى طلاب عينة الدراسة مرتفعي مستوى التواصل ومنخفضي مستوى التواصل.

عينة الدراسة: تكونة من (389 طالبا) جامعيا وزعت مناصفة بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة: تناولت هذه الدراسة بالأساس قياس مستوى التواصل بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث باستعمال أدوات بحث متمثلة في (مقياس التواصل اللفظي) قام الباحث بإعداده، وكذا إعتماده (قائمة أساليب التعلم للباحثة (Reid) في تحديد الأساليب التعليمية المفضلة.

ولعل أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن أغلب طلاب عينة البحث يفضلون بشكل أكبر الأساليب التعلمية التي تمنح لهم مجالا أرحب من الإستقلالية، وتجنبهم

الإتصال اللفظي المباشر وأن أغلب طالبات العينة تفضلن بصورة أكثر أساليب التعلم التي تسمح لهن بالمشاركة الصفية التعاونية.(Allen et al,1987, p 192).

5 - دراسة Richard Young (1995): ولقد حاولت هذه الدراسة معرفة مدى تأثير نمط التفاعل الصفي في التحصيل الدراسي؟". وهي دراسة مقارنة بين مجموعة تلاميذ اللغة الإنجليزية كلغة أولى و تلاميذ اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في إعداد مناهج تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للطلبة الأجانب الوافدين.

والتفكير - بناء على نتائج هذه الدراسة- في المقاربة البيداغوجية المناسبة في تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر أهمها في:

- معرفة نمط المشاركة الصفية السائدة لدى عينة من التلاميذ الثانويين المتقدمين والمتوسطين من دراسي اللغة الإنجليزية.

- قياس التفاعل الصفي المباشر للتلاميذ أثناء الدرس، ومقارنة متغير التفاعل الصفي بين التلاميذ الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أولى والذين يدرسونها كلغة ثانية.

- قياس التفاعل المباشر بين المتقدمين من التلاميذ والمتأخرين منهم في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.

أدوات الدراسة: إعتمد الباحث على المنهج الوصفي (المقارن) للمقارنة بين أنماط المشاركة الصفية، عن طريق الحوار والمناقشة، باستعمال أسلوب المقابلة، تسمى (بمقابلات السرعة اللغوية) وهي تقنية تقيس مستوى التفاعل المباشر القائم على الإتصال اللفظي (اللغوي) كما تم الإعتماد في هذه الدراسة على معدلات السنة الدراسية في المقررات الرسمية.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث إلى نتائج يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- ثبوت وجود فروق دالة في مقدار الحديث والإسترسال دون حرج ودون خوف لدى أفراد عينة الدراسة، بمعنى وجود فروق دالة في معدل الكلام عندهم.

- وأن التلاميذ المتقدمين في تحصيلهم الدراسي، يتحدثون بصورة أكثر وأسرع من التلاميذ المتوسطين في تحصيلهم.وأن التلاميذ المتأخرين يتكلمون أقل و أبطأ.

- ثبوت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إرتباط السياق بين التلاميذ المتقدمين والمتوسطين، حيث إتضح أن التلاميذ المتقدمين هم أكثر إتقانا وهدوءا وتفحصا في إجابتهم على الأسئلة الموجهة أثناء الدرس.(Richard Young, 1995, p 40) .

6 - دراسة Drink Water(1997): مشكلة الدراسة تمثلت في"ما هي السلوكات الصفية السائدة لدى تلاميذ الصف الثانوي في حصص تعلم اللغة ؟".

تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية تصنيف سلوكات التلاميذ الصفية، السوية منها وغير السوية، من أجل التدخل والتعديل.

تهدف الدراسة إلى التعرف على معاناة المتعلمين في مجال التعلم الصفي وصعوبات التواصل والتفاعل مع المجموعة الصفية وإعداد قائمة لأهم السلوكات التي تؤشر لمخاوف المتعلمين أثناء الدرس، وإتخاذها كمرجع في دراستها .

إنصبت هذه الدراسة على سلوكات التلاميذ داخل الصف أثناء الموقف التعلمي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي يقدر عددها بـ (211 تلميذ) مناصفة بين الذكور والإناث. ولقد جرت الدراسة وفقا لإجراءات المنهج الوصفي، حيث تم الإعتماد على (أداة الملاحظة المباشرة).

ولقد توصل الباحث في دراسته هذه إلى أن الطلاب الذين يعانون من عدم المشاركة والتفاعل داخل الصفوف، يفضلون الجلوس في الصفوف الأخيرة من قاعة الدرس، أو في المكان الذي لا يلاحظهم فيه أحد.

- وأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في المشاركة الصفية والتفاعل أثناء الدرس يتوارون بين الصفوف الأخيرة ليكونوا في منأى عن المشاركة في المناقشات، وفي الحوارات أو في أية محاولة لجرهم لموقف إتصالي شفهي.

- وأن التلاميذ الذين لا يبدون أي رغبة في التفاعل الصفي مشاعر، يميلون إلى الإنسحاب من مواقف التعامل اللفظي والمشاركة الشفهية الضرورية، التي يفرضها أسلوب التدريس

عن طريق الحوار والنقاش الصفي. ويزداد سلوك الإنسحاب لديهم، كلما شعروا بأن المدرس سوف ينادي عليهم بالإسم عكس التلاميذ الذين يرغبون في التفاعل الصفي، حيث يحتلون دائما الأماكن الأمامية.(ضياء الدين زاهر، 1999، ص97).

7 - دراسة كية Kye (1995): مشكلة الدراسة تتمثل في: "هل تؤثر عملية إعداد برامج الأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي، في تنمية مهارات الحوار والنقاش الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟" وتتمثل أهداف هذه الدراسة في الوصول إلى الكيفية العلمية والتربوية السليمة في تصميم الأنشطة المشجعة للتلاميذ على التفاعل اللفظي داخل الصف.

- إتخاذ هذه الأنشطة كوسيلة بيداغوجية لمحو مشاعر التهديد، التي يشعر بها التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في مهارات التواصل اللفظي أثناء الدرس.

- إثارة دافعية التواصل مع الآخرين لدى التلاميذ الذين يعانون من الشعور بالإخفاق والدونية، وتشجيعهم على التفاعل، من خلال الإقبال على المشاركة الصفية الفعالة .

أدوات البحث وعينته:إعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في رصد واقع التواصل البيداغوجي داخل غرف الدرس في مؤسسات مجتمع البحث وذلك من أجل تصميم بعض الأنشطة المتمتعة والمتشبعة بعناصر تدفع إلى التفاعل داخل الصف. وكانت الدراسة منصبة على عينة قوامها (300) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية، مقسمين على (10) أقسام تربوية وموزعين على (05) مؤسسات تربوية. وتم الإعتماد في جمع البيانات على (شبكة ملاحظة السلوك اللفظي) داخل الصف أثناء إنجاز الدرس.

نتائج الدراسة : ولقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية :

- أن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير وأثر إيجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل:(عدم التردد في التحدث) والإبقاء على الحوار وإنهائه وإعطاء تفصيلات وعمل مقارنات وتصحيح معلومات خاطئة لدى شخص وعمل حوارات جماعية.(عادل سعيد البنا، 2000، ص 43).

8 - دراسة Armstrong. G.K. (1997): وتتمثل مشكلة الدراسة في :"هل توجد علاقة بين قلق التحدث داخل الصف والنجاح الأكاديمي لدى تلاميذ المستوى المتوسط؟".

الهدف من الدراسة: من الأهداف الرئيسية التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها هي:

- إمكانية توظيف النتائج المحصل عليها في إعداد برنامج إرشادي للتلاميذ ذوي صعوبات التحدث داخل الصف الدراسي.

- إمكانية إعداد برنامج علاجي للتلاميذ ذوي مستويات قلق التواصل الصفي المرتفعة.

أدوات الدراسة: إعتمد الباحث في دراسته على المنهج المقارن، وإستعمال بنود (مقياس القلق الإجتماعي).

نتائج الدراسة: يمكن إيجاز النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة في النقاط التالية :

- تباين التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي يرتبط بشكل كبير بمستويات قلق التحدث لديهم.

- التلاميذ الذين يتسم أداءهم بقلق التواصل، هم في الغالب أقل نجاحا أكاديميا من التلاميذ ذوي المستويات العادية من قلق التواصل لفظيا بالآخرين.

(G.KArmstrong,1997,p 87).

9- دراسة Sen Shaw and aL (1999) :"ما هي العوامل المدرسية المساهمة في عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية؟".

أهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، الأهداف التالية:

- تعريف القائمين على التدريس الصفي بأهمية عامل الإتجاهات والميول نحو بعض النشاطات الصفية، في إقبال التلاميذ أو عزوفهم عن المشاركة الصفية.

- تعرف القائمين على التدريس الصفي بأهمية الظروف البيئية في تحديد سلوك التلاميذ في الموقف التعليمي.

- التعرف بشكل عام على العوامل المؤثرة في عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية، من أجل التدخل الإرشادي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في :

- أهمية تأثير السلوكات الصفية في عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية في تعلم التلاميذ.

- حصر هذه السلوكات في المتغيرات التالية: (طرق التعلم المعتمدة من طرف المدرس وسلوكه الصفي، ظروف البيئة الصفية المادية والنفس إجتماعية، وإتجاهات التلاميذ السلبية نحو الدرس والمدرس).

منهج البحث وأدواته : إعتمد الباحث في هذه الدراسة على (المنهج الوصفي الإرتباطي) (موظفا الملاحظة المباشرة) على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، موزعة على (12) قسم دراسي، وعلى مستوى ست (06) ثانويات.

نتائج الدراسة: ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنه هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات بين عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية وطرق التدريس المعتمدة من طرف المدرس، وبين عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية وسلوك المدرس الصفي.

- بين سلوك المدرس الصفي، وبين اتجاهات التلاميذ السلبية، كشعورهم بالملل داخل القسم أثناء الدرس.

- بين سيطرة المدرس غير البيداغوجية على الموقف التعليمي وعدم إهتمام التلاميذ بالدرس.

- بين خوف التلاميذ من النقد، والإحراج من طرف المدرس، وتجنبهم المشاركة في النقاش الصفي.

- بين شعور بعض التلاميذ بمشاعر النقص والدونية، وإنسحابهم من أي شكل من أشكال لإنخراط في النشاط الصفي.

تعقيب وتعليق:

يتضح من خلال إستعراضنا للدراسات السابقة، المتعلقة بمتغير التفاعل الصفي ما يلي:

- أن التفاعل الصفي يعد من القضايا التي لقيت إهتماما بالغا من طرف الباحثين في الدراسات الأجنبية، وأن أغلب هذه الدراسات تمحورت حول كشف طبيعة إقبال المتعلمين على التفاعل الصفي من عدمه. ولقد حاول أصحاب هذه الدراسات الإجابة على بعض

التساؤلات الخاصة بمدى إرتباط الظاهرة ببعض المتغيرات كالمستوى الدراسي والقلق الإجتماعي والعلاقة التربوية معلم- تلميذ، وكذا مدى تأثرها بأنماط التفكير السائدة من خلال إعتمادهم مقاربات ومناهج بحث مختلفة : (الوصفي، المقارن، التجريبي).

- وللدراسات العربية مكانتها المحترمة في تناول هذا الموضوع، إلا أن معظمها اقتصرت على الجانب الوصفي للظاهرة، إعتمادا على المقاربة المسحية التي يعوزها تحليل العلاقات بين المتغيرات ومناقشتها .

- إن التفاعل الصفي ظاهرة بيداغوجية تزداد أهمية لدى الباحثين، كلما تعلق الأمر بالعملية التعليمية التعلمية وبالتدريس الصفي بشكل عام.

- تركيز معظم هذه الدراسات السابقة على الأهمية العامة للتفاعل الصفي، وعلى ضرورة مشاركة المتعلم في إنجاز الدرس، باعتبار هذا الأخير المحور الفاعل في العملية التعليمية من وجهة نظر منظري الإتجاه التربوي الحديث.

- كما ركز أصحاب هذه الدراسات على ضرورة توفر شروط المساندة النفسية والتربوية والخدمة الإجتماعية من طرف الجميع، أولياء وأساتذة ومرشدين وطلبة.

- أن أغلب هذه الدراسات ركزت على عينات من طلاب الجامعات، وإغفال فئات المراحل الدنيا من التعليم وخاصة تلاميذ التعليم الثانوي، بالرغم من كونها مرحلة حرجة وإنتقالية ينتقل فيها المتعلم من الطفولة إلى الرشد ومن استهلاك للمعلومات إلى إستثمارها.

- إن أغلب الدراسات ركزت في تحليلاتها على وصف سلوك المعلم ودوره ونمط تفاعله الصفي، ونوع علاقته التربوية بالتلاميذ داخل الصف، وأسلوبه في التدريس الصفي حيث إعتبرت كل ذلك من الأمور الأساسية في دراسة نوعية التفاعل والتواصل الصفيين وأثرها في فعالية المشاركة الصفية.

- عدا بعض الدراسات الأجنبية، فإن الدراسات الأخرى لم تربط أسباب هذه المخاوف التواصلية بأنماط شخصية التلاميذ، ولا بمجالات القلق الإجتماعي، ولا حتى بحالات الخجل لديهم.

- إن جل الدراسات إعتمدت على الاستبيان كأداة جمع البيانات المؤشرة لظاهرة الخوف من التواصل البيداغوجي اللفظي لدى أفراد عينات البحث، وأن القليل منها إعتمد الملاحظة

المباشرة داخل الصفوف الدراسية أثناء الدرس، من خلال إعداد شبكات ملاحظة وإتخاذها كأدوات جمع البيانات.

-مكانة البحث الحالي ضمن نتائج الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات التي قمنا بعرضها سواء كانت متعلقة بالضغط النفسي أو بالتفاعل الصفي لم نجد أي دراسة جمعت بين المتغيرين فتم دراسة كل متغير على حدى. وفي هذا البحث حاولت الباحثتان تناول المتغيرين ضمن إشكالية واحدة مفادها علاقة الأول على الثاني. وذلك بغرض معرفة إذا ما كان للضغط النفسي علاقة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ما يفتح المجال لدراسة تأثير هذه المتغيرات لبعضها البعض.

الفصل الثاني: الضغط النفسي

تمهيد

1- لمحة تاريخية عن مفهوم الضغط.
2- مفهوم الضغط النفسي.
3- أنواع الضغط النفسي.
4- أسباب الضغط النفسي.
5- أعراض الضغط النفسي.
6- أثار الضغط النفسي.
7- النظريات المفسرة للضغط النفسي.
8- أساليب التعامل مع الضغط النفسي.

خلاصة

تمهيد:

تعد ظاهرة الضغوط النفسية سمة أنطبع بها العصر الحالي نتيجة إختراقه معظم الميادين الدراسية منها والمهنية والإجتماعية.الأمر الذي جعل مصطلح الضغط النفسي من المصطلحات القديمة والمتداولة في الحقل البحثي التي تناولها الباحثون بكثرة في مجال العلوم الطبيعية والإنسانية والإجتماعية وفي مجالات علم النفس والصحة النفسية بصفة خاصة.

والفصل الثاني من الجانب النظري للبحث الحالي يتضمن الأدبيات المتعلقة بالضغط النفسي إنطلاقا من إعطاء لمحة تاريخية حول دراسة ظاهرة الضغط النفسي، والتعريفات المختلفة التي عرف بها هذا المفهوم وكذا تحديد أنواعه، أسبابه، أعراضه والآثار المترتبة عليه، مع مختلف النظريات المفسرة له، وأخيرا أساليب التعامل مع الضغط النفسي.

1- لمحة تاريخية عن مفهوم الضغط :

لقد لازمت الضغوط النفسية الناجمة عن أحداث الحياة اليومية الإنسان منذ وجوده على الأرض، وعبر أحقاب الزمن الغابرة، والتي ميزت حياته الإجتماعية منذ العصر الحجري وإلى الوقت الحاضر.

وفي هذا السياق واجه الإنسان تحديات الطبيعة ومخاطرها تسببه له من شتى الضغوط والتهديدات. فالإنسان في تفاعله الإجتماعي كان ولا يزال يعيش في عالم ملئ بالضغوط تحيط به الأرجاء، وهذه الضغوط متراكمة ومتعددة المصادر ومختلفة الجوانب والأبعاد ومتفاوتة من حيث درجة التأثير.

إن هذه الأحداث سواء كانت إيجابية أو سلبية بمكانها أن تكون ضاغطة لدرجة أنها تفوت قدرات الأفراد على التوافق معها. ولأهمية هذه الضغوط في حياة الناس جلبت إهتمام العديد من الباحثين في مجال الفيزيولوجيا والطب وعلم النفس، خلال العقود الثلاثة الأخيرة ولكل مجال تفسيره العلمي لها. وعرف مصطلح الضغط إستعمالات عديدة عبر الأزمنة المختلفة إذ إستخدم هذا المصطلح قديما لدلالة على حالات المشقة والضيق والحزن.

وإستعمل في القرن السابع عشر(17) من طرف الإنجليز للدلالة على حالات الأسى (Affection)، المحنة (Adversité)، الصعوبات (Difficultés)، الشقاء (Malheur) ثم إستعمل في بداية القرن التاسع عشر(19) من طرف المنظرين في ميدان الفيزياء أمثال "بويل" (Boyle) لدراسة الغازات وكذا المنظرين في ميدان الهندسة أمثال "هوك"(Hooke) الدراسة مرونة النوابض.وفي بداية القرن العشرين (20) بدأ الأطباء النفسانيون ينتبهون إلى التأثير الذي يمكن أن تحدثه هذه العوامل الضاغطة وكان أول من إستخدم مصطلح "قرحة الضغط" (Ulcer du stress) العالم "سوان"(Swan)عام 1823. وجاء عالم الفيزيولوجيا "والتركانون"(Walter canon) الذي يعتبر أول عالم إهتم بمصطلح الضغط والتوازن الداخلي (Hemeostasie). (أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيق، أبو أسعد،2009، ص 28).

وفي سنة 1913 أدخل "أدولف مير" بالولايات المتحدة الأمريكية كلمة الضغط النفسي للتعبير عن ردود الأفعال الكلية البيونفسية السوية أو المرضية للفرد على أنها ناتجة من متغيرات داخلية أو خارجية تحتاج إلى التكيف .(محمد شحاتى ربيع، 2000، ص252).

وابتداء من عام 1914 إستعمل "والتركانون"(Walter canon) مصطلح الضغط (Stress) للدلالة عن كل إستجابة فيزيولوجة تتولد نتيجة الإنفعالات.

وجاء بعده "هانس سيلي" (Hens selye) حيث نشر في السنة 1950 تقارير تحوي نتائج أبحاثه وتجاربه، ويعتبر "سيلي" من أشهر الباحثين الذين إرتبطت أسمائهم بموضوع الضغوط إذا أطلق مصطلح (Stress) في كتاب أصدره بعنوان ضغط الحياة

(The stress of life) ومن تلك الحقبة إستعمل هذا المصطلح في الدراسات السيكولوجية والسوسيولوجية والبيولوجية.

والواقع أن البدايات الأولى للإهتمام بدراسة موضوع الضغوط بدأت بتجارب "هانس سيلي" بكندا الذي يعود له الفضل في وضع كثير من الأسس العلمية لهذا الموضوع. (إبراهيم عبد الستار، 1998، ص120).

كما يرى "دومنيك شالفت" (Dominique Chalvin) أن الجهود السابقة لدراسات الضغوط كانت من نصيب الطبيب الفرنسي "كلود برنار" (Claude bernard) الذي عرف بأهمية توازن الفرد عند مواجهة الأحداث اليومية للحياة وأكد "ماير" (Mayer)على دور الأحداث المثيرة للضغط في نشأة الاضطرابات النفسية ولم يستعمل مصطلح(Stress) في جميع أبحاث الدراسات السيكولوجية والطبية، فقد استخدم "هنري موراي" (H.Murray) مصطلح (Press) وإستعمل "ايستين" (Epstien) مصطلح "الصراع" (Canflict) وغيرها على إعتبار أنها تشير إلى نفس الدلالة التي تحملها كلمة(Stress).

وإتسع مجال إستخدام مصطلح الضغط ليشمل ميادين عدة كعلم النفس وعلم الإجتماع إذا أطلق علماء الإجتماع أمثال "ريبو"(Ribots) و"بانكس"(Banics) و"لازروس" (Lazarus) وفولكمان"(Folkman) مصطلح الضغط على المستوى الإجتماعي شرح إرتفاع نسبة الإنتحار والجريمة والأمراض العقلية في مجتمع ما.

ونشير إلى أنه: رفض"ماي" (R.May) تسمية ما يتعرض له الإنسان بإسم "الضغوط "بدلا من "القلق" لأنها مشتقة من الهندسة والفيزياء معللا ذلك بأنه: يمكن تحديدها وتعريفها وقياسها بسهولة وهي تركز على ما يحدث للفرد في حين أن القلق مرتبط بوضوح بوعي الفرد بذاته.

ويرى "لازاروس" (Lazarrus)(1966) أنه على الرغم من تداخل المفهومين فإن القلق هو نتاج الضغط النفسي.

ومن خلال مؤلفات "ماك قراف" (1970) و"ليفين و سكوت" (1970) تم الإعتراف بأهمية الضغط على أنه مظهر من مظاهر الحياة الإنسانية لا يمكن تجاهلها. (جمعة سيد يوسف، 2001، ص 128).

بناءا على ما سبق، نستنتج أن مصطلح "الضغط" إستخدم على نطاق واسع في مجالات مختلفة كالطب والفيزياء وعلم النفس والصحة النفسية وغيرها من المجلات عبر الأزمنة المختلفة، ويعتبر "هانز سيلي" الرائد الأول الذي أدخل مصطلح الضغط إلى اللغة

العلمية ذلك نتيجة إستنجاده بأعمال وتجارب الآخرين أمثال :"سوان"(Swan)عام (1823) و"كانون" عام (1914)، عندها توصل "سيلي" إلى إيجاد الميكانيزمات الفيزيولوجية التي تحدد الإستجابة لدى الكائن الحي والحفاظ على توازنه الداخلي أو ما يدعى (Homeostasie).

2 - مفهوم الضغط النفسي:

يعتبر الضغط النفسي من المواضيع التي حازت على إهتمام العلماء والباحثين في علم النفس ومختلف العلوم الإنسانية وتعددت التعريفات المعطاة لمفهوم الضغط النفسي بتعدد الخلفيات والنظريات والتخصصات.

2- 1- لغة: يلاحظ المطلع للقواميس والمعاجم والمناجد العربية أن ثمة إشتراك لمعنى كلمة "الضغط". فقد تضمن في (لسان العرب) ضغط: عصر شيء إلى شيء ضغطه يضغطه ضغطا زحمه إلى حائط ونحوه، ويقال ضغطه أي عصره وضيقه عليه وقهره.

الضغطة :الشدة والمشتقة. (إبن منظور، 1975، ص 342).

وإحتوت شروحات الضغط في (المنجد في اللغة و الإعلام) كما يلي :

- ضغط: ضغط، ضغطا، وأضغطه، عصره، زحمه، ضيق عليه. (المنجد في اللغة والإعلام، 1991، ص 451).

أما في (المعجم الوجيز) فيضيف للمعنى شروحا في نطاق العلوم الفيزيائية والطبية كالتالي:

- ضغط: عصره وزحمه بالغ في إنجازه وعليه شدد وضيق.

- الضغط: ضغط الدم (في الطب) هو الضغط الذي يحدثه تيار الدم على جدار الأوعية وفي (الهندسة والميكانيكا) تعني القوة الواقعة على وحدة المساحات في الإتجاه العمودي عليها.

والضغط الجوي (في الطبيعة) الضغط الذي يتركز على نقطة معينة بفعل الثقل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة.(المعجم الوجيز، 1999، ص 378).

وتبين الضغط في (المنجد في اللغة العربية المعاصرة) بالمعاني الآتية :

- ضغطه :عصره ضغط المواد ضغط وتشدد.

- جماعة ضاغطة تضييق معنوي، إكراه، ضغط رأي عام، ضغط الدم، ضغط الحياة العصرية. (أنطوان نعمة وآخرون، 2000، ص 882).

وعلى ضوء ما سبق يتجلى أن كلمة "الضغط" تحمل معاني ودلالات عديدة بحسب إستعمالها في المجلات المختلفة. ففي حقل الطبيعة والفيزياء يقال الضغط الغازي وفي الطب يقال ضغط الدم وفي الصناعات يقال آلة الضغط ونجد في المجال السياسي نجد الجماعات الضاغطة أو ضغط الأحزاب وفي المجال السوسيولوجي نجد الضغط الديموغرافي والضغط الإجتماعي وفي مجال العمل يقال ضغط عبئ المهنة أو ضغط العمل وفي الوسط المدرسي نجد الضغوط المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ أو الطلاب وفي الملاعب يقال ضغط المتفرجين وفي المجال السيكولوجي نجد الضغط النفسي.

وفي اللغة الفرنسية أخذ الفعل الفرنسي (Etreindre) معنى طوق بذراعيه وبجسمه مؤديا إلى الإختناق الذي يسبب القلق.

وتضمن معناها في قاموس (La rousse) إجهاد، إزعاج، إلحاح.

(La rousse ,2002,p 329).

ويجد المطلع في اللغة الإنجليزية إشتقاق كلمة (Stress) من الفعل اللاتيني (Stringer) الذي يعني : ضيق على ضغط شد أو ثق كما نشير إلى أن كلمة (Pressure) الإنجليزية شرحها يدور في سياق هذا المعنى.

وما يقابل كلمة (Stress) في اللغة العربية هناك كرب إجهاد هذه الأخيرة التي إختارها "أنطوان الهاشم" في تعريفه لكلمة (Stress) لكونها أكثر فصاحة وأقرب للإستعمال. (فتيحة زروال، ص 55).

وترجم المصطلح إلى عدة كلمات منها: ضغط، وطأة، إجهاد، كما يشير ذلك (قاموس المورد). (منير البعلبكي، 1989، ص 916).

أما (معجم علم النفس) ل"فاخر عاقل"نجد كلمة (Stress) تعني الضغط، التوتر الصراع. (فاخر عاقل، 1979، ص 110).

وفي القواميس العربية نجد الكرب، الإجهاد، الإنعصاب، الشدة من المعاني التي إصطفاها "حامد عبد السلام زهران" لكلمة (Stress) في قاموسه الشهير (قاموس علم النفس). ونفس هذه المعاني العربية قدمها لكلمة (Pressure).(حامد عبد السلام زهران، 1987، ص 214).

2-2 -إصطلاحا:

وأما المعنى الإصطلاحي، فإحتوت الدراسات التي تناولت الضغط النفسي تعريفات مختلفة لمفهومه بتعا لإختلاف الباحثين وإلى إختلاف إتجاهاتهم العلمية ونتائج أبحاثهم ومن تعريفات الضغط النفسي ما يلي :

يعرف **"هانس سيلي" (1956)** الضغط النفسي بأنه :"عبارة عن مجموعة من الأعراض نتزامن مع التعرض لموقف ضاغط وهو إستجابة غير محددة من الجسم نحو المتطلبات البيئية مثل التغيير في الأسرة أو فقدان العمل أو الرحيل والتي الفرد تحت ضغط نفسي**".** (ماجدة بهاء الدين، 2008، ص 20).

أما بالنسبة ل**"سالس"(Sals) (1970)** فيعرفه على أنه :"المواقف التي يجد الفرد نفسه مطالبا بالإستجابة لظروف لا يملك لها إستجابة ملائمة نتيجة عدم توفر جهازه المعرفي على صيغ ملائمة". (شريفي هناء،2002، ص 53).

ويعرف **"هنري مواري " (H. Murray) (1978)** الضغط أنه :"صفة أو خاصية لموضوع بيئي أو لشخص قد تيسر أو تعرق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين". (فاروق السيد عثمان، 2001، ص 100).

ويعرفه **"كوبر"(Cober) (1981)** بأنه: "عدم تكافؤ إمكانات الفرد مع المتطلبات البيئية الموضوعية على عاتقه أو الظروف التي يواجهها وقد تحدث المشكلة عندما تكون قدراته غير كافية لمواجهة المتطلبات الجسمية أو الإجتماعية ".(أمال عبد المنعم محمود، 2006، ص 17).

ويعرف **"سبيلبرجر" (Spielberg) (1981)** "أن الضغط النفسي يشير إلى الإختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي". (فاروق السيد عثمان، 2001،ص 100).

أما**"ريتشارد لازاروس" (R.Lazarus) (1984)** فيعرفه بأنه :"مجموعة المثيرات التي يتعرض بها الفرد بالإضافة إلى الإستجابة المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف ". (عبد الرحمان سليمان الطريري، 1994، ص 10).

أما **"بيك "(Beck) (1986)** يرى أن الضغط النفسي هو:" إستجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضغط على تقدير الفرد لذاته أو مشكلة ليس لها حل تسبب له الإحباط وتعوق إتزانه أو موقف يشير أفكارا عن العجز واليأس والإكتئاب." (وليد السيد خليفة، 2008، ص 128).

وفي حين العالم**"جوردن"(Gorden) (1993)** يعرف الضغط على أنه :"الإستجابات النفسية والإنفعالية الفيزيولوجية للجسم إتجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد رفاهية وسعادة الفرد وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضغوط. (طه عبد العظيم حسين، 2006، ص 20).

وتشير الباحثة **"سوقية السمادوني" (1993)** إلى أن الضغط النفسي هو:"حالة نفسية في ردود الفعل الجسمية و السلوكية الناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة به ".(أحمد العزيز، 2009، ص 25).

و كما يشير **"علي عبد السلام"(2000)** إلى أن الضغوط النفسية:"هي عبارة عن سلسلة من الأحداث الخارجية التي يواجهها الفرد نتيجة للتعامل مع البيئة ومتطلباتها مما يفرض عليه سرعة التوافق في مواجهة الأحداث لتجنب الآثار النفسية والإجتماعية السلبية والوصول إلى تحقيق التوازن".(وليد السيد خليفة مراد عيسى، 2008، ص ص 131-132).

من خلال إستعراضنا للتعريفات المختلفة نستنتج أن الضغط النفسي عبارة عن موقف صعب من مظاهر الحياة، يحدث لدى الفرد عندما تكون مطالب الموقف أو الحدث الضاغط تتجاوز مهارات المواجهة لديه، إذ يحس الفرد بأن قدراته على المواجهة غير كافية أو غير ملائمة.

3-أنواع الضغط النفسي:

توجد عدة أنواع للضغوط النفسية وتعد الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي يبني عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعتبر العامل المشترك بين جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل : ضغوط أسرية، ضغوط مدرسية، ضغوط إجتماعية، ضغوط إقتصادية، ضغوط العمل المهنية، ضغوط عاطفية وغيرها . وعند الحديث عن الضغط فقد يكون دائم أو مؤقت، مرتفع أو منخفض ولا يجوز ربط هذا المفهوم مباشرة بالإثارة السلبية فقط، بل له أيضا مستويات إيجابية فهو عملية عادية لإثارة وإستجابة الجسم وبهذا الإعتبار يمكننا التعرف على أنواع الضغط فيما يلي:

3-1-الضغوط المؤقتة والضغوط الدائمة (Temporary & permanent):

3-1-1-الضغوط المؤقتة: وهي الضغوط التي تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تزول مثل الضغوط التي ترتبط بموقف مفاجئ كالزوج الحديث أو إمتلاك سكن أو الحصول على أرباح طائلة ..... إلى غير ذلك من الضغوط المؤقتة التي لا يدوم أثرها للفترة طويلة .ومثل هذه الضغوط لا تلحق ضررا بالفرد، إلا إذا كان الضاغط أشد صعوبة من مقدرة الفرد على التحمل مثلما يحدث في المواقف الشديدة والضاغطة التي تؤدي إلى الصدمة العصبية.

3-1-2- الضغوط المزمنة:

تتمثل الضغوط المزمنة التي تحيط بالفرد لمدة طويلة نسبيا، مثل تعرض الفرد لآلام مزمنة أو وجود الفرد في أجواء إجتماعية وإقتصادية غير ملائمة بشكل مستمر.

3-2- الضغوط السلبية والضغوط الإيجابية (positive et negative stress):

3-2-1- الضغوط السلبية: الضغوط السلبية هي الأحداث التي تؤدي بدورها إلى العثور بالتعاسة والإحباط وعدم السرور أي عدم الإتزان النفسي وتشير "ماجدة بهاء الدين السيد عبيد" أن الضغوط السلبية عبارة عن الضغوط التي يواجهها الفرد في العائلة أو العمل أو في العلاقات الإجتماعية مثل:إفلاس مالي أو الإخفاق في إمتحان أو التسريح من العمل أو الإحالة على التقاعد أو فقدان عزيز أو إصابة أحد أعضاء الأسرة بمرض أو الدخول إلى السجن أو فسخ خطوبة أو التعرض لعقوبة مدرسية أو مهنية ..... وغيرها من الأحداث السلبية التي ترتبط بالأمور الشخصية أو المدرسية أو المهنية أو الإجتماعية".

ويفترض هذا النموذج وجود عوامل حياتية تؤثر على حياة الفرد سواء بشكل عادي أو بصورة مفاجئة وغير متوقعة كتغير في حرارة الفرد بدون سبب واضح ومعروف أو وفات عزيز أو التعر لخسارة مالية. (عبد الرحمان سليمان الطريره،1994، ص 15).

وتؤثر هذه الضغوطات سلبا على الحالة الجسدية والنفسية والإجتماعية وتؤدي إلى عوارض مرتبطة بالضغط النفسي كالصراع وآلام المعدة والظهر والتشنجات العضلية وعسر الهضم والأرق وإرتفاع ضغط الدم والسكري. (ماجدة بهاء الدين،2008، ص 24).

ويحاول الفرد أمام تغير مفاجئ للمحيط بكل ما يملكه من طاقات للتكيف الضروري مع هذا التغير لضمان سير الحسن في الحياة فإذا كانت طريقة التكيف مزودة من طرف قوى الفرد فهذا يأتي إلى إنهاك الطاقات وعند ظهور هذا الإنهاك يحصل لدينا ما يعرف بالضغط السلبي. فالضغط السلبي هو كل ما لا يصلح ولا يتماشى مع سلم القيم للأفراد كالفشل والحزن أو أي حادث أخر قادر على أحداث خلل في التوازن.

3-2-2- الضغوط الإيجابية: أما الضغوط الإيجابية هي تلك الضغوط التي تؤدي إلى الشعور بالسعادة والرضا، أي الإتزان النفسي وهو كل ما يرضي الفرد ويتقبله مثل النجاح في الإمتحان أو الحصول على شهادة علمية أو الفوز بجائزة أو مسابقة أو كسب رهان أو الترقية في العمل أو أفراح عائلية أو كسب علاقة حب.....، والتي تكون مفيدة للإنسان من أجل التكييف مع الوسط الخارجي. ويعد الضغط عنصرا مجددا للطاقة الإنسانية، وبدون الضغط تصبح الحياة بدون معنى فالفرد القادر على إحتواء المتطلبات والإستمتاع بالإستثارة التي تسببها الضغوط تكون مقبولة ومفيدة.**(**فاروق السيد عثمان، 2001، ص 96**).**

والضغط الإيجابي يعرض نفس الإستجابات الفيزيولوجية التي يقوم عليها الضغط السلبي كسرعة نبضات القلب غير أن الإحساس المرافق له سار.

وتشير "ماجدة بهاء الدين السيد عبيد" أنه عبارة عن التغيرات والتحديات التي تفيد نمو المرء وتطوره كالتفكير، وهذا النوع من الضغط يحسن من الأداء العام ويساعد على زيادة الثقة بالنفس**.** (ماجدة بهاء الدين،2008، ص 24).

ونستخلص مما سبق في كلا النوعين الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية يشعر الفرد بالتوتر ولكن مع إختلاف تأثير الموقف على الفرد.

3-3-الضغط الفسيولوجي والضغط النفسي:

ويصنف الباحث **"جوس" (Goss) (1970)** الضغط النفسي وفقا لمظاهره ولذلك نميز بين نوعين من الضغط هما:

-أ الضغط الفسيولوجي : الذي يقترن بالتغيرات الجسمية والكيماوية.

ب- الضغط النفسي: الذي يتعلق بإضطرابات وجدانية ونفسية وليس من اليسر أن نميز بين الأنواع السابقة لكونها متشابكة فهناك الأحداث والمثيرات البيئية الخارجية، وهناك الأفكار والتصورات والذكريات في عالم الذات، وفيما يتعلق بمظاهر الضغط النفسي فأحدهما فسيويولوجي، والأخر نفسي يصعب وضع إنفصام بينهما فقد تحدث الإستجابة الفسيولوجية والنفسية معا جملة واحدة، وهذا ما يشير إليه "أحمد عزت راجح" في قوله: ليس هناك نشاط جسمي خالص وليس هناك نشاط ذهني خالص فكل نشاط جسمي يصحبه نشاط نفسي ويرتبط به إرتباطا وثيقا، وبعبارة أخرى فالإنسان حين يتأثر بالبيئة ويستجيب لها، فإنه لا يستجيب لها بجسمه فقط ولا بنفسه وعقله فقط إنما يستجيب لها بأجمعه أي بجسمه ونفسه في آن واحد. (كروم خميستي، 2014، ص 45).

3-4-الضغط الكمي والضغط الكيفي (Qualitative et quantitative):

ويتعلق بأعباء العمل الزائدة عن الحد(Overlood) فلقد إستخدم علماء النفس مصطلح (Overlood) أي تحيل الفرد أعباء أكثر من طاقته للتعبير عن تلك الحالة، وهناك نمطين ينطبق على هذه الحالة وهما العبء الكمي حالة يكون فيها الفرد مثقلا بالأعمال الضخمة المطلوبة منه في أوقات العمل المسموح بها، ومن الواضح أن ذلك يمثل مصدرا مهما من مصادر الضغوط النفسية، وأشار الباحثون إلى أن هذا المصدر من الضغوط النفسية يرتبط بشكل كبير بالأمراض المتعلقة بالضغوط النفسية.

والعبء الكيفي لا يتضمن حجم العمل المطلوب، ولكنه يتضمن الصعوبة الشديدة لأداء هذا العمل، فإذا لم يكن لدى الفرد مقدرة كافية أو كفاءة على أداء العمل فإن ذلك يمثل بالنسبة له مصدرا للضغوط النفسية حتى إن هؤلاء الأفراد الذين لديهم قدرات وكفاءات عالية يمكنهم أن يجدوا أنفسهم في بعض الأحيان في حالة لا يستطيعون فيها مواجهة المطالب المختلفة لأعمالهم.

ومن هنا فإن العمل إذا كان ينطوي على أعباء زائدة جدا(Quantitative) أو إذا كان ينطوي على صعوبة بالغة (Qualitative) فإنه في الحالتين ينطوي على ضغوط نفسية. (كروم خميستي، 2014، ص46).

4-أسباب الضغط النفسي:

حاول العديد من الباحثين الذين إهتموا بأسباب الضغط والعوامل المؤدية لحدوثه فوجدوا أن أسبابه عديدة ومنها ما يلي:

4-1-الأسباب النفسية:

ا-الإحباط : هو حالة نفسية إنفعالية تظهر حينما تتدخل عقبة ما في سبيل إشباع رغبة أو حاجة أو هدف أو توقع أو عمل فاختلاف الحاجات والأهداف والتوقعات والأعمال من فرد ما وغير محبطة لفرد أخر، ويعتبر من العوامل الهامة التي تشكل جانبا من الضغوط ومن أهم الأسباب المباشرة التي تؤدي إلى الشعور بالغضب أو التزوج إلى العدوان.

ب-التهديد : وهو توقع حدوث ضرر يصيب الشخص أو وقوع أمر غير مرغوب فيه وكلما إزداد مستوى التوقع إرتفع مستوى الشعور بالتهديد.

ج-الصراع : هو تعارض بين واقعين أو نزعتين يحبذ كل من الشخصية واحدا منها يقع صراع بين أجزاء الشخصية أو مكوناتها أو أجهزتها مما يسبب للشخصية الحيرة والإرتباك والتوتر في إنجازها، ويمكن أن يقع هذا الصراع على المستوى الشعوري عندما يكون الدفاعات والنزاعات شعورين، كما يمكن أن يقع هذا الصراع على المستوى اللاشعوري في الشخصية. وتنشأ الصراعات في مواقف حيث يتنافسان هدفان أو حاجتان أو نوعان من أنواع العمل ولهما نفس قوة التأثير تقريبا ويسببان في الكائن العضوي شعور بالإنجذاب نحو مهمتين مختلفتين مما يترتب عليه شعور بعدم الإرتياح.

د-القلق : يعتبر من الجوانب الهامة التي تشكل بعض مكونات الضغوط النفسية فيمكن التعرف على وجود القلق من متابعة أسبابه ومظاهره ونتائجه وذلك عن طريق ملاحظة سلوك الشخص وهناك أعراض دالة على القلق مثل اضطراب الكلام، المظاهر العامة للسلوك الحركي مثل الرعشة، أو النوبات العصبية، إرتفاع ضغط الدم وغيرها.(كروم خميستي، 2014، ص 58).

4-2-الأسباب الأسرية: وتتمثل في المشكلات العائلية (الأسرية) وأن حدوث الضغوط الأسرية تنتج من أسباب متعددة داخل الأسرة مثل المرض وغياب الوالدين عن الأسرة ضعف العلاقات الأسرية الطلاق، وفاة قريب للأسرة وإصابة شخص عزيز بمرض لا شفاء منه مشاجرات مستمرة بين الوالدين (عدم التوافق الزواجي)، وكلها مصادر للضغوط النفسية تسبب في ظهور بعض الإضطرابات النفسية لدى الأفراد .(كروم خميستي ،2014 ،ص 58).

4-3- الأسباب الإجتماعية والبيئية: مثل البطالة المستمرة وقلة فرص الدراسة أو العمل والحياة الإنعزالية المتمثلة في سوء العلاقة بالأخرين وصعوبة تكوين صداقات، وكثافة المجتمعات السكنية الحديثة فيعيشون في منطقة كثيفة السكان أو متقاربة البيوت، وإزدحام السير في طريق الذهاب إلى المدرسة وغيرها من الإتجاهات والناتج عن الكثافة في عدد السيارات وما يترتب عليها من مشكلات مرورية . (كروم خميستي، 2014، ص59).

4-4-الأسباب الإقتصادية: وتتمثل في الظروف والوصفيات الاقتصادية للفرد والتي تسبب له التهديد والتوتر، مثل ضغوط الفقر والبطالة، إنخفاض الإنتاج، التفاوت الطبقي، فقدان الثروة ويكون معنى الضغط هنا التباين بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الفرد وقدرته على الإستجابة لها أو أنها الشعور بالوطأة والعبء وعدم الرضا النتائج عن عدم التوافق مع الأوضاع الإقتصادية.(صادق عبده حسن، 2011، ص 57).

4-5-الأسباب الثقافية :وتتمثل في عدم الرضى وسوء التكيف مع التقدم والتطور الثقافي وصعوبة التأقلم معها، والإنفتاح على الثقافات الهدامة دون مراعاة الأطر الثقافية والإجتماعية القائمة في المجتمع، كما يمكن أن يكون سوء التكيف مع السياق الثقافي الجديد مصدر الحدوث الضغط كصعوبة التأقلم مع اللغة، العادات والتقاليد.(أحمد نايل العزيز، 2009، ص 31).

4-6-الأسباب الصحية: نشاط العدد وتضخم عدة الأدرينالين بشكل خاص ويتزايد إفراز الأدرينالين منها عندما نواجه ضغوطا أو مشكلات صحية، ونتيجة لهذا النشاط غير العادي في إفرازات الأدرينالين تتحول الأنسجة إلى كلوكوز يمد الجسم بالطاقة التي تجعله في حالة

تأهب دائم فالمرض يعتبر مصدرا أساسيا للضغط النفسي ويعتبر أيضا نتيجة منطقية للشعور وبتزايد الضغوط. (أحمد نايل العزيز، 2009، ص ص 33- 34).

4-7-الأسباب المهنية: هذه الضغوط ترتبط بمهنة الفرد وما يقوم به من عمل مثل الشقاق مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية، التمييز غير المبرر، ويكون معنى الضغوط هنا الشعور بالوطأة والعبء والثقل الناشئ من مهنة الفرد ومجموعة الصعوبات التي يواجهها الفرد في مهنة وعملة. (صادق عبده حسن ،2011، ص 57).

4-8-الأسباب الأكاديمية: ترتبط بالمجال الأكاديمي وتتمثل في إنتقال الطلاب من مدرسة لأخرى، أو من المدرسة إلى الجامعة، وصعوبة المواد الأكاديمية ونقص الدافعية وكثرة المواد التي يدرسها الطلبة وطرق التدريس التقليدية ونظام الإمتحانات والتقويم والواجبات المدرسية، وإزدحام القاعات والفشل الدراسي لبعض الطلبة وتوتر العلاقات بين الأساتذة والطلبة، الحاجة إلى إجراء البحوث، وتشير هذه الضغوط في جملتها إلى مجموع الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة داخل البيئة التعليمية . (صادق عبده حسن، 2011، ص 58).

نستنتج مما سبق أن الضغط النفسي راجع إلى عدة أسباب سواء كانت نفسية، أسرية إجتماعية وبيئية، إقتصادية، ثقافية، مهنية، أكاديمية وغيرها من الأسباب التي تسبب الضغط النفسي لدى الفرد.

5- أعراض الضغط النفسي:

يتعرض الفرد لكثير من العوامل المسببة للتوتر وعوامل الخطر والتهديد في كافة مجالات حياته، ولكن فشل الفرد في التحكم في هذه الضغوط يلعب دورا هاما في نشأة الأعراض النفسية المرضية (السيكوباتولوجية)عامة والأعراض الإكتئابية خاصة، فأحداث الحياة المثيرة للضغوط هي بمثابة متغيرات نفسية إجتماعية تساهم في إختلال الصحة النفسية لدى الفرد.(حسن فايد، 2004، ص190).

وللضغط النفسي أعراض متنوعة تصنف كالتالي:

5-1 - الأعراض الجسدية :تغيرات في أنماط لنوم، التعب، تغيرات في الهضم، الغثيان القيئ، الإسهال، فقدان الدافع الجنسي، آلام الرأس، آلام وأوجاع في أماكن مختلفة من الجسم عسر الهضم، الدوار والإغماء، التعرق، الإرتعاش، تنمل اليدين والقدمين، خفقان القلب بسرعة وبقوة، نبضات قلب غير متوازنة.

5-2- الأعراض العقلية: فقدان التركيز، إنحطاط في قوة الذاكرة، صعوبة في إتخاذ القرارات، التشويش والإرتباك، الإنحراف في الوضع السوي، نوبات الهلع . (عبد الحق لبوازدة، 2011، ص 48) .

5- 3- الأعراض السلوكية: تغيرات في الشهية، الأكل كثيرا أو قليلا، زيادة في تناول الكحول و سائر العقاقير، الإفراط في التدخين، القلق المتميز بحركات عصبية، قضم الأظافر وسواس المرض.

5- 4- الأعراض العاطفية: نوبات الإكتئاب، نفاذ الصبر وحدة الطبع، نوبات غضب شديد فساد العادات والأحوال. (عبد الحق لبوازدة، 2011، ص48).

5- 5- الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية: عدم الثقة غير المبررة بالآخرين، لوم الغير نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة ،تصيد أخطاء الآخرين، التهكم والسخرية، تبني سلوك وإتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين. (علي عسكر، 2009، ص45).

نستنتج مما سبق أن التعرض المفرط للضغط النفسي ينتج عنه تشكيلة من الأعراض لدى الفرد تتمثل في أعراض جسدية، سلوكية، عاطفية وأعراض خاصة بالعلاقات الشخصية.

6- آثار الضغط النفسي:

لقد بينت الدراسات أن هناك علاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية والجسمية وقدرة الفرد المعرفية والإدراكية، فعندما تترك الضغوط النفسية دون مواجهة، ودون ممارسات من شأنها أن تقلل من أثارها، فإنها لاشك تترك آثار سلبية قد تكون مهددة ومدمرة أحيانا لحياة الفرد. وفيما يلي نبرز أهم هذه الآثار:

6-1- الآثار الفيزيولوجية : تتمثل هذه الآثار في زيادة الأدرينالين بالدم مما يؤذي الجسم وإذا إستمر لمدة طويلة أدى إلى أمراض القلب، إضطراب الدورة الدموية، إضافة إلى إفراز الغدة الدرقية الذي يؤدي إلى زيادة تفاعلات الجسم وإذا طال يؤدي إلى نقص الوزن والإنهيار الجسمي، بينما يؤدي إلى الإصابة بأمراض القلب (تصلب الشرايين)، أو حدوث تغيرات في أجهزة الجسم مثل الإضطرابات المعدية، تفاعلات جسدية الإقلاع من مناعة الجسم. (أمال محمود عبد المنعم، 2006، ص65).

6-2 الآثار النفسية الإنفعالية للضغط النفسي: عندما تقع الضغوط النفسية على الفرد بشكل كبير فإن تأثيرها عليه قد تصل إلى حالة عدم الإستمتاع بالحياة وتظهر لديه الأعراض التالية:

- التوتر المستمر الناتج عن عدم القدرة على الإسترخاء.
- قد تظهر لدى الفرد الوساوس والسلوكات القهرية.
- يظهر لديه القلق الدائم والحساسية الزائدة.
- نوبات إنفعالية مع عدم القدرة على الحكم في السلوك.
- الإكتئاب والإحباط، العجز ونوبات من الخوف والهلع وقد يصبح كثير البكاء.
- الإهمال وعدم الإكتراث بحياته الخاصة وخططه المستقبلية.
- الشعور بعدم الكفاءة والقيمة، وتدني مفهوم الذات و تقديرها.
- كما تظهر لديه إضطرابات الأكل التي تتمثل في فقدان الشهية أو زيادة الشهية.(فاطمة عبد الرحمان النوابسة، 2009، ص21 ص-22).

6- 3-الآثار السلوكية: تظهر منه الآثار في الأعراض التالية:

- **إضطراب في الكلام:** يبدو على الإنسان مظاهر الإضطراب في الكلام مثل التلعثم التأتأة، الفأفأة.
- **نقص الميل أو الحماس:** يتخلى الإنسان على أهدافه الحياتية ويتوقف عن ممارسة هوايته وقد نجده يتخلص من أمتعته وممتلكاته.
- **يزداد التغيب عن العمل:** يميل الإنسان إلى التأخر عن العمل شيئا فشيئا
- **إنخفاض مستوى الطاقة:** ينخفض ميل الإنسان إلى الأداء مع شعوره بالعجز وعدم وجود طاقة محركة له.
- **تزايد الشكوك إلى الناس:** يلقي الإنسان اللوم على الآخرين كثيرا، نتيجة الشكوك حتى في من حوله من أقارب وزملاء.
- **تجاهل للمعلومات الجديدة:** يميل الفرد إلى الرفض المستمر للمعلومات أو الضوابط أو التعليمات الجديدة.
- **إعادة توزيع الأدوار عن الآخرين:** فيصل الإنسان إلى إعادة رسم الحدود مع الناس وإقصاء الواجبات عنه.
- **حل المشكلات بأسلوب بدائي:** يتبنى الفرد حلولا للمشكلات غير موضوعية ويتدلى عن محاولة البحث بعمق عن جذور المشكلة.
- **إضطراب عادات النوم:** إضطراب في أوقات النوم، وعدد ساعاته والعمق فيه.(حمدي علي الفرماوي، رضا عبد الله، 2008، ص ص35-38).

6- 4- الآثار الجسمية: تتمثل الآثار الجسمية للضغوط النفسية على الأفراد بالأشكال التالية:

- الشعور بالإرهاق والتوتر، الفتور العام، كثرة التبول، العجز الجنسي أوعدم الرغبة فيه، الصداع المستمر.
- إضطراب في الجهاز التنفسي، كتقلص الشعب الهوائية، وضيق التنفس وتقلص عضلات الحنجرة وصعوبة البلع.
- سرعة النبض، وآلام في الصدر التي قد تدل على النوبات القلبية.

- زيادة أو فقدان الوزن الناتج عن زيادة الشهية أو فقدان الشهية.
- آلام في المعدة، إلتهاب المفاصل، ظهور حب الشباب، آلام في الظهر، قرحة المعدة إرتفاع ضغط الدم.(فاطمة عبد الرحمان النوابسة، 2009، ص24).

6- 5- الآثار المعرفية: تؤثر الضغوط النفسية على البناء المعرفي للفرد ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية :

- نقص الإنتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظ.
- تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الإستدعاء والتعرف وتزداد الأخطاء.
- عدم القدرة على إتخاذ القرارات ونسيان الأشياء.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف.
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.
- التغيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين.
- إضطراب التفكير حيث يكون النمط الجامد هو السائد لدى الفرد بدلا من التفكير الإبتكاري.(طه عبد العظيم حسن، سلامة عبد العظيم حسن، 2006، ص ص 44-45).

نلاحظ من خلال ما سبق أن شدة الضغط والتعرض المتكرر لها يؤدي إلى ظهور الكثير من التأثيرات السلبية على شخصية الفرد، حيث عندما يكون الفرد تحت ضغط يكون محبط من الناحية النفسية الإنفعالية، السلوكية، المعرفية، الجسمية وعليه تظهر آثار هذه الجوانب على شكل أعراض عدة، فالجانب النفسي الإنفعالي تظهر في الأعراض المتمثلة في عدم القدرة على التحكم في السلوك، الشعور بعدم الكفاءة والقيمة، كما تظهر أيضا آثاره على الجانب السلوكي كإنخفاض الأداء والإضطرابات اللغوية إلى جانب هذه الآثار المعرفية التي تظهر في قلة التركيز والنسيان وعدم القدرة على إتخاذ القرارات، كما ترك أيضا آثار على مستوى الجسم تتمثل في الإرهاق، الوزن الناتج عن فقدان الشهية أو زيادة الشهية.

7- النظريات المفسرة للضغط النفسي:

إختلفت النظريات التي إهتمت بدراسة الضغط النفسي طبقا لإختلاف الأطر التي تبنتها وإنطلقت منها على أساس أطر فيزيولوجية ونفسية وإجتماعية وهو ما يبين لنا من بعض النظريات التالية:

7- 1- نظرية "هانس سيلي" (Hans Selye): كان "هانس سيلي" متأثرا بتفسير الضغط تفسيرا فسيولوجيا وقد بين أن التعرض المستمر للضغط النفسي يحدث إضطرابا في الجهاز الهرموني من خلال الإستثارة الزائدة للجهاز العصبي المستقل، وأن هذه الإضطرابات الهرمونية هي المسؤولة عن الأمراض أو الإضطرابات النفسجسمية (Psychosomatic Disorders)، الناتجة عن التعرض للتوتر والضغط النفسي الشديدن.

يعتبر" هانس سيلي" أبرز زعماء هذه النظرية، كما يعد هذا الباحث من أشهر الباحثين الذين إرتبطت أسماؤهم بموضوع الضغط، وقد أكدت تجاربه وجود أثار للضغط النفسي على العمليات الفسيولوجية للعضوية وعرض "سيلي" نموذج الدفاع ضد الضغط يتشكل من ثلاث مراحل تتضمنها الإستجابة للضغط النفسي أطلق عليها إسم "الأعراض التكيفية العامة"the General Adaptation Syndrom" ويشار إليه ب:GAS. (علي عسكر، 2003، ص44).

فالضغط النفسي من منظور "سيلي" إستجابة تتكون من ثلاث مراحل وهي :

-مرحلة الإنذار أو التنبيه (Alarm phase): وتمثل رد الفعل الأول للموقف الضاغط عندما عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل منها إشارات عصبية إلى الدماغ وبالتحديد إلى الغدة النخامية، وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية وكيميائية للأجهزة المعنية في الجسم حيث يفرز هرمون الأدرنالين يزداد التنفس، يزداد السكر والدهون في الدورة الدموية وتشد العضلات ليتهيأ الجسم لعملية المواجهة وتعرف هذه التغيرات بالإستثارة العامة.

-مرحلة المقاومة (Resistance phase): كما يفهم من التسمية فإنها مرحلة المقاومة حيث ينتقل الجسم من المقاومة العامة إلى أعضاء حيوية تكون قادرة على الصد لمصدر التهديد وكما أن الكائن الحي يتكيف مع مصدر الضغط ومع ذلك هناك حدود لعملية المقاومة من جانب الجسم.

-مرحلة الإستنزاف (Exhaustion phase): وتبرز إذا إستمر التهديد وإستنفذت الأغضاء الحيوية قواها اللآزمة للصمود الأمر الذي يؤدي إلى بعض الحالات المتطرفة وإلى الموت فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن زيادته يؤدي إلى المساهمة في تلف الكبد والقلب، وهناك أدلة علمية تبين أن إستمرار الضغط يمكن أن يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة في الجسم وحالات القصوى إلى الوفاة.(علي عسكر، 2003، ص44).

وخلاصة النظرية تشير إلى المرحلة الأولى أو الفراغ تتعلق بالتعرف المبدئي للضاغط وفي المرحلة الثانية تحدث المقاومة وتظهر تغيرات تدل على محاولة التكيف وفي المرحلة الأخيرة الطاقة الضرورية تكون قد إستهدفت فإذا كانت الإستجابات دفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة ينتج عنها أمراض التكيف.

7- 2 - نظرية "سبيلبرجر" (Speilberger):

يعتبر فهم نظرية "سبيلبرجر" في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغط النفسي على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة وقلق السمة. أي تمثل نظرية "سبيلبرجر" في القلق مصدر رئيسي لفهم الضغوط في إعتقاده، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين القلق كسمة والقلق كحالة و يقول أن للقلق شطرين:

-الشطر الأول: هو القلق العصابي أو القلق المزمن أو سمة القلق وهو إستعداد طبيعي أو إتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الماضية.

-الشطر الثاني: وهو القلق الموقفي أو القلق الموضوعي أو قلق الحالة ويعتمد على الظروف الضاغطة.

وعلى هذا الأساس يربط **"سبيلبرجر"**بين الضغط وقلق الحالة ويعتبر الضغط الناتج ضاغطا مسببا لحالة القلق ويستبعد ذلك على القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد أصلا. وفي هذا الإطار المرجعي للنظرية إهتم "سبيلبرجر" لتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ويميز بين إحتمالات القلق الناتج عنها ويفسر العلاقات بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة:كبت، إنكار،إسقاط .....

في هذا الصدد يقهر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديهم ثم يستقدم ميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضغط ، وقد أجرى "سبيلبرجر" الكثير من الدراسات التي من خلالها تحقق من صدق فروض ومسلمات نظريته.

والقلق عند "سبيلبرجر" عملية إنفعالية تشير إلى تتابع الإستجابات المعرفية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط ويميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد من حيث أن الضغط يشير إلى الإختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف.

وهكذا إنطلاق من تفسيراته للقلق وضع "سبيلبرجر" نظريته في تفسير الضغط النفسي.(فاروق السيد عثمان، 2001، ص100).

7-3- نظرية "هنري موراي" (H.Murray): يعتبر "موراي" أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على إعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية لهذا السلوك في البيئة، ويصل "موراي"إلى مستوى عال من الدينامية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط ويعتبرهما مفهومان مركزين ومتكافئين في تفسير السلوك الإنساني ويعد الفصل بينهما تحريفا خطرا.(هارون توفيق الرشيدي، 1999، ص57).

ففي رأي "موراي" الحاجات من محددات السلوك والضغط هو القوى التي تعترض السلوك من بلوغ أهدافه، وتتم عملية الربط بينهما من خلال ما يحدث بينهما من تفاعل دينامي يعبر عنه "موراي" بمفهوم التفهم أو الفكرة الذي يعني به وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز الضغط والحاجة وطبقا لوجهة نظر "موراي" يصعب دراسة الضغوط المنفصلة عن الحاجات.(محمد شحاتة، 2000، ص359).

ويميز "موراي" بين نوعين من الضغوط هما:

أ-"ضغط بيتا" (Beta Stress) : ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب- **"ضغط ألفا"(Alpha Stress)** : ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هي.

ويذهب "موراي"إلى أن السلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدركه وتصوره الذاتي، ويؤكد على الفرد بخبراته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة.

أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط و الحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص100).

7- 4- نظرية "ريشارد لازاروس"(Richard Lazarus) : وقد نشأة هذه النظرية نتيجة الإهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي والتقدير المعرفي .

فأول من قدم صرح هذه النظرية الباحث "ر.لازاروس"، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساس يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الإجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفي (الضغوط) بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد و يؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

-المرحلة الأولى: وهي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

-المرحلة الثانية: وهي التي تحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف.

ونستخلص أن "لازاروس"أكد أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب الضغط له، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهدا يجب أن ندرك أولا بأنه كذلك أي يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته بمعنى أن الأساس في هذه النظرية أن الإستجابة للضغط تحدث فقط عندما يقوم الفرد موقفه الحالي بأنه مهدد، أي يحاول الفرد تقييم الموقف معرفيا بصورة أولية لتحديد معنى الموقف ودلالته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة، ففي هذه المرحلة يتم تقييم جميع المنبهات على أنها ضارة أو مفيدة أولا تشكل أية خطورة، ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، ثم القيام بإستجابة الماجهة إزاء الموقف الضاغط وهو ما سماه "لازاروس" بعملية التقييم الأولي أو الثانوي. (كروم خميستي ، 2014 ، ص ص 56-57).

ونستنتج مما سبق أن ما توصل إليه "هانس سيلي" يختلف عما توصل إليه "سبيلبرجر" و"هنري موراي"، وكل نظرية تكشف عن جانب من الحقيقة الكائنة في ظاهرة والضغوط النفسية، فقد كشف "هانس سيلي" عن ديناميكية البيئة الجسمية الفيزيولوجية الضغوط فمنشأ الضغوط السموم والأمراض والتعرض لإجراء العمليات الجراحية، وتنشأ حالة الإنضغاط من فشل المقاومة وأحداث الإنهيار، أما "موراي" فيرى أن المتغيرات البيئية والأشخاص الذين يعيقون تحقيق أهداف الأفراد هي الضغوط كما يفسرها الفرد إلا أن الأمر لا يحدث عند هذا الحدث ولكن ديناميكية مفعمة بالحيوية والنشاط في التقابل بين الضغوط والحاجات وفي العلاقات بينهما وديناميكية أحداث داخلية وباطنية وتحدث نتيجة للإحباط في إشباع حاجة ما ويقر "سبيلبرجر" أن سمات العامل تؤثر في إحداث الضغوط النفسية، فسمة القلق كما هي ناتج من نواتج الضغوط، فهي أيضا قادرة على إنشاء حالة من الإنضغاط

يعانيها الفرد وأن هناك علاقة بين السمة و الحالة والمواقف الحياتية والمشاحنات اليومية والحوادث هي حالات كثيرة القلق بدرجة مرتفعة لدى الأفراد الذين تكون لديهم سمة القلق مرتفعة وتختلف الصورة عند الأفراد الذين تكون سمة القلق لديهم منخفضة، أما "لازاروس" بؤكد على أهمية عملية التقييم الأولي والتقييم الثانوي في نشأة الضغوط .

8- أساليب التعامل مع الضغط النفسي:

تعتبر الضغوط النفسية من طبيعة الوجود الإنساني، وليس في الدائرة الحتمية أن تكون ظاهرة سلبية يمكن الإحجام عنها، حتى لا يكون هناك نقص في فعاليات الفرد وعوز في كفاءته، ودون إغفال أن الضغوط الشديدة والمتكررة تؤثر سلبا وتؤدي إلى الإختلاف في حياة الإنسان لذا يجب علينا محاولة التقليل والتخلص من تلك الضغوط ونتعلم أسلوب التعامل معها ونحولها إلى صالحنا ويتطلب من التلاميذ في المرحلة الثانوية مجموعة من المهارات، والاتجاهات للتوافق مع الحياة الدراسية ويشير التوافق إلى ما ينتهي إليه التلميذ من حالة نفسية نتيجة قيامه بالإستجابات الإيجابية المختلفة ردا على التغير في المواقف التي يمر بها كتنمية العلاقات مع الزملاء والمدرسين وكل العاملين في المدرسة. و بهذا المعنى فإن التوافق الحسن يكون مصدرا للإطمئنان والإرتياح النفسي، بينما يكون التكيف السيئ مصدرا للقلق والصراع والإضطراب.

إن التلاميذ المتكيفين دراسيا يحققون نتائج تحصيلية أفضل، كما تكون مشاركتهم في البرامج الطلابية أكثر، ويتأثر تكيف التلميذ مع متطلبات الحياة الجديدة في المدرسة بجنسه وبحاجاته الشخصية والإجتماعية، وبخبرات طفولته، وقدراته العقلية والتحصيلية، ومهاراته الأكاديمية، وحالته الصحية، كما يتأثر تكيفه بظروف أسرته ومستواها الإقتصادي والثقافي والإجتماعي، وبمفهومه عن ذاته، ومستوى طموحاته وأماله في المستقبل.

إن البرامج التعليمية في المدرسة يمكن أن تنتج وتزيد من مستويات الضغط النفسي الذي يمكن مواجهته، وكبح جماحه من خلال إدراك الطلبة الواعي لحاجاتهم، وللتغذية

الراجعة غير الملائمة من الأساتذة ومن خلال إدراكهم للمشاعر السلبية تجاه بيئتهم التعليمية وحاجتهم لإقامة علاقات إجتماعية وشخصية مع الأساتذة في المدرسة.(كروم خميستي، 2014، ص69) .

كما أن للمتغيرات البيئية في البيئة المدرسية دورا مهما في توافق التلميذ وإحساسه بالرضى ومن أبرز هذه المتغيرات نظام الدراسة، والمناهج والأنظمة المتبعة وطبيعة علاقات الطلبة ببعضهم ومع المدرسين، بالإضافة إلى مدى توفر الخدمات المتعلقة بالنشاط الطلابي، وبرامج الإرشاد، كبرامج التوعية، والتوجيه المهني، والإرشاد النفسي.(كروم خميستي، 2014، ص ص69-70).

ولقد سعت بعض البحوث إلى دراسة أساليب وطرق وعمليات وإستراتيجيات التعامل أو مواجهة المواقف الضاغطة، فقد أكد "مارتن" وأخرون (Martn et al 1992) على أسلوبين من أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة:

- **الإستراتيجيات الإنفعالية في المواجهة (Emotional Coping Strategie):**

وفيها يلجأ الفرد إلى إستخدام ردود الأفعال الإنفعالية في مواجهة الضغوط منها : التوتر الشك، الغضب، والإنزعاج.

- **الإستراتيجيات المعرفية في المواجهة (Cognitive Coping Strategie):**

وفيها يلجاء الفرد إلى إعادة التفسير الإيجابي، والتحليل المنطقي وبعض أنماط التفكير والنشاط التخيلى.

وقدم "كوهين" (Cohen 1994) مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية لمواجهة ضغوط الحياة شملت:

-**التخيل (Imagining)**: إستراتيجية يتجه الأفرد إلى التفكير في المستقبل، كما أن لديهم قدرة كبيرة على تخيل ما قد يحدث.

-**التفكير العقلاني (Ratonal Thinking) :**إستراتيجية يلجأ خلالها الفرد إلى التفكير المنطقي بحثا عن مصادر القلق، و أسبابه المرتبطة بالضغوط.

- **حل المشكلة (Proplem Solving**): نشاط معرفي يتجه من خلاله الفرد إلى إستخدام أفكار جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغوط، وهو ما يعرف بإسم العصف الذهني (Brain Storming).

- **الإنكار (Denial):** عملية معرفية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار الضغوط ومصادر القلق بالتجاهل والإنغلاق، وكأنها لم تحدث على الإطلاق.

- **الفكاهة والدعابة (Humor):**إستراتيجية تتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة ببساطة وبروح الفكاهة، وبالتالي قهرها والتغلب عليها، كما أنها تؤكد على الإنفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

- **الروجوع إلى الدين (Turning to Religion):** وتشير هذه العملية إلى رجوع الأفراد إلى الدين والإخلاص الديني عن طريق الإكثار من العبادات، كمصدر للدعم الروحي والإنفعالي، وذلك لمواجهة المواقف الضاغطة والتغلب عليها.(كروم خميستي، 2014 ،ص70).

ولقد أشار كل من "هيجنز" و"أندلر" (Higims & endler ;1995) إلى ثلاثة أساليب وعمليات للتعامل مع الضغوط هي:

أ)- أسلوب التوجيه الإنفعالي (Emotional Oriented):ويقصد به ردود الأفعال الإنفعالية التي تنتاب الفرد، وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق، التوتر، القلق، الإنزعاج، الغضب، الأسى واليأس.

ب)- أسلوب التوجه نحو التجنب (Aviodance Oriented): ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع الواقف الضاغطة، وأن يكتفي بالإنسحاب من الموقف ويطلق على هذا الأسلوب أيضا الأسلوب الإحجامي في التعامل مع الواقف الضاغطة.

ج)-أسلوب التوجه نحو الأداء (Task Oriented): وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، والإستفادة من الخبرات في المواقف السابقة، وإقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة وإختيار أفضلها، ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة.(كروم خميستي، 2014، ص71).

ونستنتج مما سبق أنه هناك العديد من الأساليب والإستراتيجيات التي يجب إتباعها للتعامل مع الضغط النفسي إذ كلها تهدف إلى التخفيف من حدة الضغط وتسعى إلى تحقيق تكيف الفرد مع مختلف المواقف الحياتية.

خلاصة الفصل :

لقد تم في هذا الفصل إستعراض لمحة تاريخية لدراسة الضغوط النفسية، وإسهامات العلماء والباحثين الأوائل في مجال الضغط النفسي، والإتجاهات والنظريات المفسرة لهذا المفهوم بمختلف مرجعياتها العلمية ومنطلقاتها الفكرية، وما إنبثق عنها من تعاريف لتحديد ماهيته، كما تم تناول مختلف أنواعه، أسبابه، أعراضه و ما يترتب عنه من آثار سلبية سواء على الناحية الفيزيولوجية، النفسية الإنفعالية، السلوكية، الجسمية والمعرفية وفي نهاية الفصل تم الإشارة إلى مجموعة من ألأساليب للتعامل مع الضغط النفسي والتي تهدف إلى التخفيف من حدة الضغط و تسعى إلى تحقيق تكيف الفرد مع مختلف المواقف الحياتية.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد

1- مفهوم التفاعل الصفي.
2- أهمية التفاعل الصفي
3- أنواع التفاعل الصفي.
4- عناصر التفاعل الصفي.
5- أشكال التفاعل الصفي.
6- أنماط التفاعل الصفي.
7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.
8- وظائف التفاعل الصفي.
9- أدوات تحليل التفاعل الصفي.
10- مهارات التفاعل الصفي.
11- أساليب تحسين التفاعل الصفي.
12- دور المعلم في إدارة البيئة الصفية النفسية و الإجتماعية.

خلاصة

تمهيد:

إن التعلم الفعال هو التعلم القائم على أساس التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية (المعلم، المتعلم والمادة الدراسية) فالمنهج والمعلم له تأثير على أداء المتعلم، فعند قيام المعلم بأداء وظيفته داخل غرفة الصف يحدث التفاعل مع المتعلم، أثناء هذا التفاعل وجب على المعلم أن يراعي شخصية المتعلم وأن يتقن مهارات التفاعل الصفي، وهذا من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم.

والفصل الثاني من الجانب النظري للبحث الحالي يتضمن الأدبيات المتعلقة بالتفاعل الصفي حيث سنتطرق من خلاله إلى تعريف التفاعل الصفي، أهمية التفاعل الصفي، أنواع التفاعل الصفي، عناصر التفاعل الصفي، أشكال التفاعل الصفي، أنماط التفاعل الصفي العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي، وظائف التفاعل الصفي وأدواره، أدوات تحليله مهاراته، أساليب تحسينه وأخيرا دور المعلم في إدارة البيئة الصفية النفسية والإجتماعية .

1- مفهوم التفاعل الصفي:

يعد تفاعل المعلم مع تلاميذه ذو أهمية في عملية التعلم والتعليم لذلك فإن نمط ونوعية التفاعل يحدد الموقف التعليمي، كما يعتبر التفاعل الصفي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، كما يمثل التفاعل بين المعلم وتلاميذه في التدريس الحديث عملية إجتماعية مفتوحة ذات اتجاهين يتبادلون من خلالها ما يمتلكون من أفكار وأحاسيس. (صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم، 2007، ص 13).

كما يشير التفاعل إلى العلاقة المتبادلة بين الأفراد فيعرفه "**سعد جلال**" بأنه: "علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر، يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخرين، إذا كانوا أكثر من إثنين والتفاعل الإجتماعي عملية اتصال تؤدي إلى التأثير في أفعال الغير ووجهات نظرهم".(صلاح الدين شروح، 2004، ص 44).

ويعرف "**صلاح عرفه محمود**" التفاعل الصفي:"أنه الإتصال الذي يتم داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ أنفسهم والذي بدوره يؤثر على تحصيل التلاميذ.".(صلاح الدين عرفه محمود،2005، ص 395).

وبناء عليه يكون أداء التلميذ وقابليته للتعلم أفضل كلما شعر بالإطمئنان، وذلك من خلال الحفاظ على التوازن بين توجيهات المعلم وإختيار التلاميذ، وإعطائهم قدرا وافرا من الحرية في التفكير، والسماح لهم بممارسة قدر كافيا من المهارات.

ويعرفه "**محمد عبد الرحيم عدس**" بأنه: "حالة داخلية تعتري الفرد، وتدفعه إلى التيقظ والإنتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم، ويمكن للتلميذ أن يصل إلى هذا الحال، إذا ما كانت المادة الدراسية ملبية لإحتياجاته وإهتماماته فيندفع إلى التعلم ويقبل عليه برغبة صادقة." (محمد عبد الرحمان عدس، 1999، ص29).

وعرفه "**نشواتي**" (1985) بأنه "عبارة عن الأراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية التلميذ وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم."

وعرفه "**القلا وناصر**" (1995) بأنه "إيصال الأفكار والمشاعر أو الإنفعالات من شخص لأخر ومن مجموعة لأخر." (ماجد الخطابية وآخرون، 2004، ص150).

ومن خلال تعريف نشواتي وناصر نستنتج أن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية يحدث فيها تفاعل بين التلاميذ ومعلمهم أنفسهم وذلك قصد تبادل الأراء والأفكار وهذا من أجل إيجاد نوع من التوافق والتكيف الصفي.

كما ينظر" **بيج وآخرون**" " page And all" إلى التفاعل بين المعلم و التلاميذ على أنه التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الإجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ.(محمد عبد الرحمان عدس، 1999، ص 38).

نستخلص من التعاريف السابقة الذكر أن التفاعل الصفي هو العلاقات القائمة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية أي بين المعلم والتلميذ داخل غرفة الصف ويتبدلان فيها أنواع الكلام والإشارات والإيماءات الجسدية، ويتعلق هذا التبادل بالمادة الدراسية التي تحقق

إحتياجات وإهتمامات التلميذ هذا من جهة ومن جهة أخرى هو عبارة عن مجموعة من السلوكات المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، فالتنظيم الصفي وفهم المعلم لنفسه ولغة المعلم وفعاليتها وسلوك المعلم المباشر وغير المباشر وعلاقة التلاميذ ببعضهم وإتجاهات المعلم نحوهم وضبط الصف هي كلها ضرورية للتعلم حيث أن العملية التعليمية تشمل نشاطات كثيرة تساهم في زيادة التفاعل الصفي، وكل هذا من أجل تحقيق تعلم فعال أفضل .

2-أهمية التفاعل الصفي:

يشكل التفاعل بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية الخاصة بالدرس، بل يؤدي أيضا إلى إكتساب التلميذ لأنماط ثقافية وإجتماعية مختلفة سواءا من المعلم أو من التلاميذ الأخرين، وذلك لكون التربية عملية إجتماعية ويؤثر الجو الإجتماعي والنفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ، الذي يؤثر بدوره على دافعية التلميذ التي تؤثر بدورها على تحصيل التلاميذ وعلى قدراتهم على بلوغ الأهداف التربوية ولهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو إجتماعي ونفسي إيجابي، وبتفاعل صفي جيد، وبدافعية عالية، هم الأكثر قدرة على التعلم.

وتهدف بحوث تحليل التفاعل في التدريس مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه وأساليبه في التدريس، ويتم هذا التحسين في ضوء فهم المعلم لمعايير السلوك المرغوب فيه، ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذه المعايير، كما تهدف هذه البحوث جعل حديث المعلم في الحجرة الدراسية أكثر تأثيرا في سلوك تلاميذه، وقد يسهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين على التفكير بفعالية، وعلى التعبير عن أرائهم وأفكارهم أثناء المناقشات التي تجري داخل حجرة الدراسة.

ويؤدي تحقيق الأهداف السابقة إلى تحقيق أهداف الدرس بسهولة ويسر، مما يجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر متعة للتلاميذ كما تصبح إتجاهات التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية أكثر إيجابية وييسر تمكن المعلم من مهارات التفاعل تحقيق عملية الإتصال بينه وبين التلاميذ، كما يساعده على تفادي حدوث أية اضطرابات أو بلبلة من جانب التلاميذ، فلا يضطر لتهديد التلاميذ من أجل ضبط النظام في الفصل.

أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

- يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.

- يساعد في تهيئة المناخ الإجتماعي والإنفعالي الفعال.

- يساعد على الضبط الذاتي .

يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية وعرض أفكارهم. (محمد عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، 2002، ص ص 95-96).

3-أنواع التفاعل الصفي :

3-1- التفاعل الصفي غير اللفظي : إن ما يقارب 35 % من رسائلنا للآخرين لغوية و65 %غير لغوية ويشير التفاعل غير لفظي إلى نوع من التفاعل مع الطرف الآخر دون إستخدام الكلمات وإنما بإستخدام إيحاءات وإشارات صادرة من أعضاء الجسم المختلفة وفي كثير من الأحيان تكون الإشارات غير اللفظية أكثر تأثيرا في المستقبل من الكلمات . (فؤاد البهي سيد ، 1999، ص 161).

كما يعتمد التفاعل غير اللفظي على رموز غير لفظية أي بطرق لا يستخدم فيها كلام حيث يمكن للمعلم الاعتماد على الإشارات وحركات الجسم وتعبيرات الوجه ونظرات العينين لتفسير التفاعل.

وفي الجدول التالي نوضح نماذج من بعض وظائف الحركات وأشكالها كما يقترحها **"Steve darn"**.

جدول رقم (1) : يوضح وظائف الحركات وأشكالها كما يقترحها **" Steve darn"**

الوظائف الرئيسية في بعض الثقافات	الشكل
التكرار	تحريك الرأس(نعم)
الإستبدال	هز الكتفين
التعليق	حك الرأس/نظرة غيظ
التركيز	نبرة صوت
التنظيم	رفع اليدين
التناقض	حك الرأس
خيبة أمل	تحريك العينين
السيطرة	التحديق/النظر فوق أو بعيدا
العدوانية	هز القبضة
المعاشرة الطيبة	المصافحة
الإثارة	التلمس/التقبيل
التفاخر	التزيين المفرط

(حنان دبار، 2010، ص 18).

حيث أضاف الغلاوي "Gallawy" للتفاعل غير اللفظي كيفيات إستعمال المعلم للوقت والفراغ في كيفية جدولته، وكذلك كيفية ترتيبه للمكتب، ومقاعد الصف، وتزين غرفة الدراسة واللوحات الإعلانية وإستعمالاته للصبورة، ووسائل الإيضاح وحركات تنقله في غرفة الصف هي كلها حسبه وسائل إتصال غير لفظية يعبر بواسطتها المعلم عن عاطفة أو مشاعر للغير .

ومن أمثلة التفاعل الصفي غير اللفظي:

- **تعبيرات الوجه:** يرى(ميلر) بأن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لقل الإحساس الداخلي للشخص، لذا يجب تدريب المعلمين على التحكم في تعبيرات الوجه في نقل رسائل معينة للتلاميذ كتعبيرات الوجه الدالة على الغضب للتحكم في السلوكيات الخاطئة الصادرة عن التلاميذ، كما يستخدمون تعبيرات المرح لتخفيف التوتر أو لفت إنتباه التلاميذ، والإبتسامة تدل على الموافقة والعبوس يدل على عدم الرضى.(فراس السليتي،2006، ص208).

- **التواصل بالنظر:** إن لغة العيون تنقل رسائل ذات مدلولات مختلفة، فتفسر بعض النظرات من قبل الأشخاص على أنها إستلطاف أو تبادل علاقة صداقة، في حين تفسر نظرات أخرى عن الكراهية والغضب وعدم القبول.

كما يستخدم المعلمون النظر في المواقف الصفية، كوسيلة إتصال مع التلاميذ في حين أشارت بعض الدراسات أن النظر إلى التلاميذ مباشرة يعزز لديه الإنتباه، والإهتمام والمشاركة الإيجابية في الأنشطة الصفية.

كما أن تجاهل المعلم للتواصل البصري مع التلميذ يشعره بعدم الثقة والإحترام والإنزعاج وعدم الراحة.

- **لغة الجسد:** إن حركة أعضاء الجسم تنقل رسالة لها تأثير فعال من خلال الإيماءات بالرأس وإشارات الأيدي، فهي تزودنا بمدلولات مختلفة عن الشخص الذي نتعامل معه فندرك من خلالها حالة الفرد الإنفعالية.

لذا يستطيع المعلم أن يكشف عن بعض جوانب شخصية التلميذ، لإتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق التعلم الفعال.

ومن الأمثلة عن الحركات الجسدية:

- طريقة هز الرأس تشير إلى القبول أو الرفض.

- مسح الأنف دلالة على عدم الموافقة.
- صر العيون دلالة على عدم فهم ما يقال .... ألخ (إيريك جنسن،2007، ص169).

-التواصل المكاني: تعتبر المسافة بين المعلم والتلميذ من العوامل المهمة التي تؤثر في عملية التواصل فحركة المعلم داخل الصف لها أثر إيجابي على التلاميذ، فتشعرهم بالإهتمام والقرب من المعلم كما توفر فرصة للتعرف على ما يجري في الصفوف الخلفية في غرفة الصف.

كذلك إقتراب المعلم من التلاميذ يدل على حبه لهم وتشجيع التفاعل بينهم، بينما إبتعاده دليل على عدم توفر عنصر الإجتماعية عنده، كما أن تأثير المعلم دائم الحركة يفوق تأثير المعلم الذي يستمر طوال الوقت في مكان واحد.

- لغة الصوت: حيث أن لطريقة إستخدام الصوت ونوعيته أثر كبير على عملية الإتصال فالرسالة التي يفسرها المستقبل تتأثر بدرجة كبيرة بطريقة الكلام ونوعية الصوت.

ويرى **"دافير" "Davires"** أن المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالإهتمام والحماس وعدم التردد والثقة بالنفس يكشف أسلوبه هذا عن اهتمامه بالتلاميذ وتقبله لمشاعرهم وأفكارهم بينما المعلم الذي يتسم أسلوبه الصوتي بالفتور وعدم الإهتمام واللامبالاة والتردد، وعدم التأكد مما يقوله قد ينعكس هذا على آداء التلاميذ وسلوكهم وتفاعلهم داخل الصف الدراسي.(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص415).

وعليه فعملية إتقان المعلم وتنويع أشكال التفاعل تعد مطلبا أساسي لأنها تشجع التلاميذ على التفاعل وهذا بدوره يزيد من إنتاجية العملية التعليمية التعلمية .

3-2- التفاعل الصفي اللفظي: يقوم التفاعل الصفي اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عمليتي التعلم والتعليم الذي يستهدف إحداث تغيرات دائمة مرغوبة في سلوك التلاميذ تتصل بالأهداف التربوية والتعليمية المختلفة كما يعتمد التفاعل اللفظي على قدرة المعلم وكفاءاته بمهارات التواصل الصفي.

وهذا ما أشار إليه **فلاندرز "Flanders"** في دراسته التي حاول فيها معرفة العلاقة بين سلوك المعلم اللفظي والتحصيل الدراسي ومن أهم نتائج الدراسة أن أسلوب المعلم غير المباشر القائم على تقبل مشاعر التلاميذ وأفكارهم و الثناء والتشجيع وأسلوب المنافسة بعيدا عن الإلقاء وتوجيه الأوامر يرتبط ارتباطا كبيرا بالتحصيل الدراسي والإتجاهات المرغوبة نحو المدرسة.(أحمد ابراهيم، 2005، ص160).

ويعرفه **ناجي ديسقورس** بأنه "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الإتصال بين المعلم وتلاميذه، وأثره في المناخ الإجتماعي والإنفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على إفتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى إتجاهات المعلم نحو تلاميذه، وإتجاهات التلاميذ نحو التعلم."

ويعرف **جمال كرار** التفاعل الصفي اللفظي بأنه: "السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة، ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة بين المعلم وتلاميذه، يمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصا لذلك." (مجدي عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله، 2005، ص37).

كما يرى **صالح محمد علي أبو جادو** "أن التفاعل اللفظي في غرفة الصف، هو مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلبة فبما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات وإستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال عادة قابلة للملاحظة والتقويم." (صالح محمد أبو جادو، 2004، ص374).

ويقسم **هينجر "Henniger"** التعابير اللفظية إلى :

- **لفظية:** وتحتوي الكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات.

- **صوتية:** وتتضمن عدد من المتغيرات مثل تباين الصوت وإختلاف الإيقاع.(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص409).

ومن خلال التطرق إلى أنواع التفاعل الصفي بما فيه التفاعل الصفي غير اللفظي الذي لا يستخدم فيه أنواع الكلام ويلجأ فيه إلى الإيماءات والإشارات (كالابتسامة وحركات الرأس واليدين .....) والتلميحات أثناء تفاعله مع تلاميذه.

وبالتالي نستنتج من خلال التعاريف السابقة الذكر أن النوع الثاني من التفاعل الصفي اللفظي يعد من الأساليب الحديثة والفعالة التي تؤثر على الموقف التعليمي ويقصد به كل أنواع الكلام ويتصل بالأهداف التربوية والتعليمية، ويتم داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ.

لذلك يجب على المعلم أن يجمع بين النوعين كلما أمكن ذلك، لكي يضمن نجاح العملية التربوية داخل الصف، وإستمرار التواصل بينه وبينهم وتظهر علاماته ودلائله على مستوى تلاميذه قدراتهم .

4-عناصر عملية التفاعل الصفي:

يعتبر الفصل بيئة صفية يتفاعل فيها أطراف العملية التعليمية والمكونة من المعلم والتلميذ والمادة التعليمية، ويمكن توضيحها كما يلي:

4-1- المرسل: وهو المعلم الذي لديه مجموعة من الأفكار والمعلومات ويود نقلها إلى طرف آخر وهو التلميذ.

4-2- المرسل إليه (المستقبل): وهو التلميذ الذي توجه إليه الرسالة.(حنان دبار، 2010، ص 16).

4-3- الرسالة: وهي النتائج الحقيقية التي يمكن ترجمتها من أفكار ومعارف ومعلومات.

4-4- قناة الرسالة: وهي الوسيلة الطبيعية أو الإصطناعية المستعملة من طرف المعلم لتوصيل الرسالة إلى التلميذ.(محمد علي شهيب، 1993، ص 246).

3-5- التغذية الراجعة : وهي رد فعل التلميذ لرسالة المعلم.(حنان دبار، 2010، ص17).

5-أشكال التفاعل الصفي:

إن الأشكال التي يتخذها التفاعل الصفي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الإجتماعي، لأن غرفة الصف تشكل نظاما إجتماعيا متكاملا، و هذه الأشكال هي: (محمد عوض، محمد فرحان، 2006، ص131).

5-1 التبادل: وهي عملية يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف يتوقع من تحقيقه مكافأة مادية أو معنوية.

5-2 التعاون: وهو سلوك مشترك لمجموعة أفراد لتحقيق هدف يراد منه فائدة معينة والتعاون صفة إيجابية في التفاعل الصفي، فهي تقلل من عمليات الصراع وتؤدي إلى الإنسجام بين أعضاء غرفة الصف.

5-3 الإذعان أو الطاعة: لعل من أكثر الصعوبات أن تجد ثقافة أو منظمة إجتماعية دون أن تكون عملية الطاعة جزءا منها، لأن الطاعة متعلقة بالمعايير الإجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والسلطة. ومن هنا جاءت مقولة:"إن كل إنسان يذعن في لحظة ما، لشيء ما، لقيمة ما."

5-4 القسر أو الإلزام: وهذه العملية لها طرفان:المجبر والمجبر ويمكن أن تأخذ هذه العملية طابع التفاعل الذاتي، فما تسميه قوة الإرادة هي صيغة من صيغ ضبط الذات. ومن مظاهر قسر الذات في غرفة الصف ما يسمى بالدأب أو المثابرة، والمحافظة على النظام والإصغاء.

5-**5 الصراع:**هي العملية التي يحاول فيها فرد أن يدمر فردا أخر أو يحاول التقليل من مركزه، كما يمكن أن يقوم جماعة في صراع جماعة أخرى بدل الفرد.(محمد عوض، محمد فرحان، 2006، ص 132).

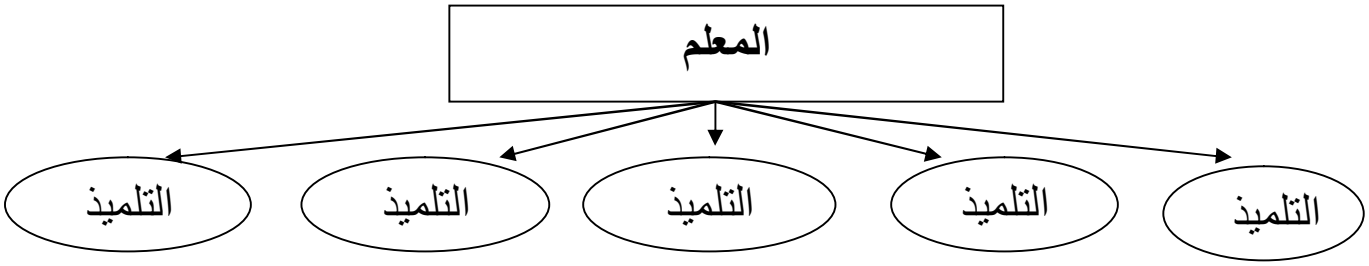
6-أنماط التفاعل الصفي:

تقوم العملية التربوية على ما يجري من إتصال بين المعلم والتلميذ ويعد الكلام أو الحديث وسيلة إتصال هامة، هذا بالإضافة إلى الإيماءات وإستخدام للأيدي وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الإتصال غير اللفظي، غير أن ما يهمنا في التفاعل الصفي هو التفاعل اللفظي الذي يسود غالبا جو الصف، والذي يمثل فيه آداة التعلم وجوهر الإتصال بين المعلم والتلاميذ، ومن بين الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي :

6-1 نمط الإتصال وحيد الإتجاه:

وفي هذا النمط من الإتصال يرسل المعلم ما يريد نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الإتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالة، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الإستقبال والتلقي، كما يشير هذا النمط إلى أن حصيلة التعلم التي تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ، ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل التالي:

شكل رقم(1):يوضح نمط الإتصال وحيد الإتجاه.



(عبد الرحمان سفاسفة، 2004، ص351).

يتضح لنا من خلال النمط من الإتصال بروز كلي لشخصية المعلم، وفي المقابل غياب شخصية التلميذ داخل الصف، حيث يرسل المعلم كل معلوماته عن طريق السرد ولا ينتظر من تلاميذه إلا الإنصات، مما يؤدي إلى الملل ومن هنا غياب التفاعل الصفي المساعد على التعلم والتعليم .

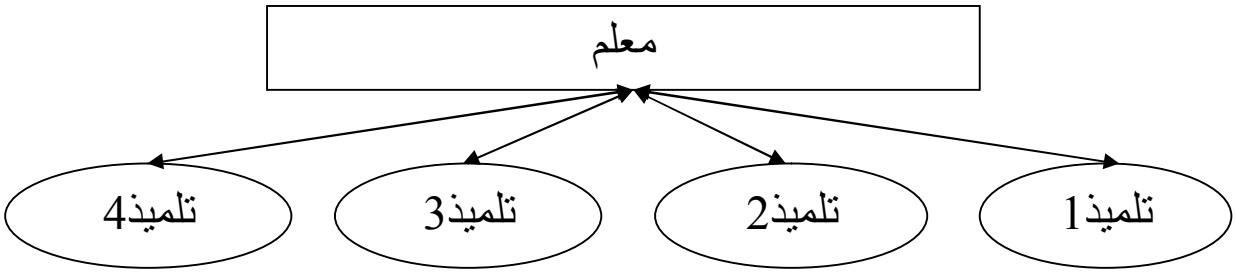
2-6 نمط الإتصال ثنائي الإتجاه:

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول وفيه يمثل المعلم مرسلا إيجابيا فيستجيب أحد التلاميذ لذلك السؤال ولا يجوز له التحدث مع بقية تلاميذ الفصل يؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالإتصال بين تلميذ وتلميذ آخر وأن المعلم فيه محور الإتصال، وأن إستجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.

ويعتبر هذا النمط من الإتصال مطلب ضروري للتفاعل داخل الفصل على ألا يكون الغالب على حساب النقاشات المفتوحة والأنشطة الجماعية وبالشكل الذي يولد الإضطرابات النفسية والسلوكية عند بعض التلاميذ . (سهيلة حسين كاظم الفتلاوي، 2005، ص199).

والشكل التالي يوضح هذا النمط من الإتصال:

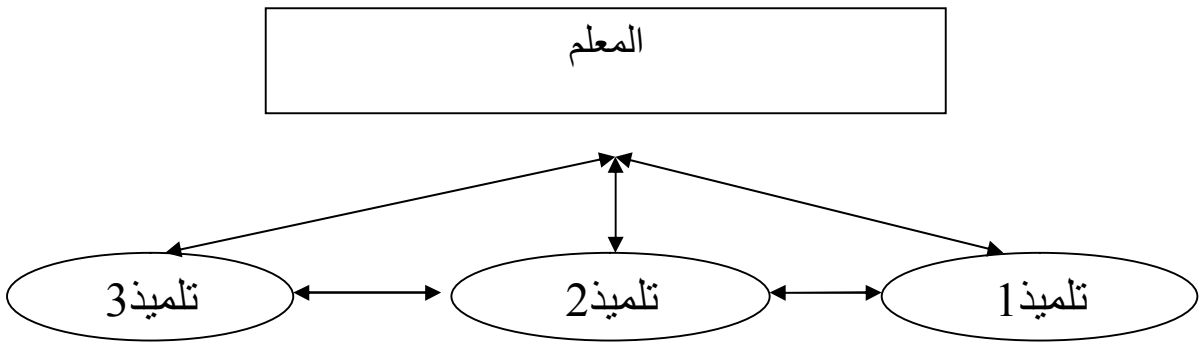
شكل رقم(2):يوضح نمط الإتصال ثنائي الإتجاه.



يتضح لنا من خلال هذا النمط من الإتصال، غياب تام للمناقشة المفتوحة والنشاطات الجماعية بين التلاميذ مما ينعكس سلبا على حيوية الفصل وبالتالي لا يتيح حركة التفاعل بين التلاميذ و هذا ما يتفق وفق النظرية الكلاسيكية المتطورة.

3-6 نمط الإتصال ثلاثي الإتجاه: هو أكثر تطورا من النمط الثاني، حيث أن الإتصال لا يكون بين المعلم وتلاميذه فحسب، وإنما يتعداه إلى التلاميذ أنفسهم، ولكن بعدد محدد، كما يعد هذا النمط أكثر تطورا من سابقيه ففيه يسمح للمعلم بأن يجري إتصال بين تلاميذ الصف وهذا حتى يتم تبادل الأفكار والخبرات وجهات النظر بين التلاميذ وبالتالي فالمعلم لا يكون المصدر الوحيد للتعلم .والشكل التالي يوضح هذا النمط من الإتصال:

شكل رقم (3) :يوضح نمط من الإتصال ثلاثي الإتجاه.



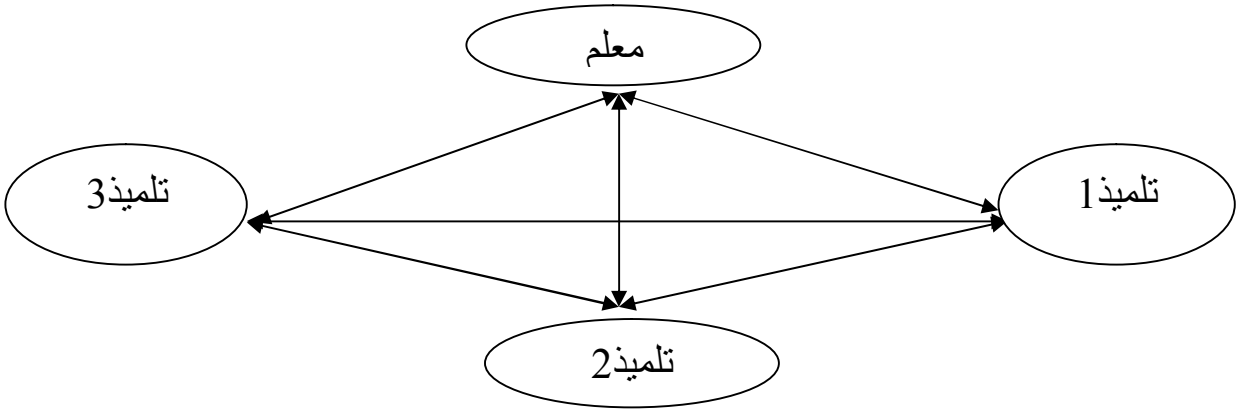
يتضح لنا من خلال هذا النمط أن الإتصال يتعدى المعلم والتلميذ إلى تلميذ - تلميذ مما يسمح للتلاميذ فرصة تبادل الخبرات التي حصلوا عليها من مصادر مختلفة.

كما يتيح لهم فرص التعبير عن النفس والتدريب التام على عرض وجهات النظر المختلفة. (زيد الهويدي، 2000، ص99).

4-6 نمط الإتصال متعدد الإتجاه: ويمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة بتعدد فرص الإتجاه بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم كما تتوافر فيه أفضل فرص التفاعل وتبادل الخبرات والأراء مما يساعد على تحقيق التفاعل والإتصال بين التلاميذ بصورة أكبر. (نادر فهمي الزيود و آخرون، 1999، ص193).

الشكل التالي يوضح الإتصال متعدد الإتجاه:

شكل رقم (4):يوضح نمط الإتصال متعدد الإتجاه.



ويمكننا القول أنه هذه الأنماط تؤكد فعلا حق التلاميذ في تبادل الأفكار والأراء والتعبير عن أنفسهم كما ينبغي على المعلم أن ينظر للتلميذ بأنه طرف نشيط في العملية التعليمية لا يقتصر دوره على الإستقبال دائما وأن يختار المعلم نمط الإتصال الذي يكون ذو فعالية بحيث يعطي الفرصة الكافية للمعلم التلميذ للمناقشة.

وهذا ما أثبتته دراسة "أميدومو "وجيماتو" حول تأثير المعلم في تلاميذه، فقد أكد الباحثان أن هناك علاقة بين أنماط التفاعل في الفصل الدراسي وتحصيل التلاميذ، وذلك بعد دراسة أنماط تدريس معلمين متفوقين ومتوسطين فوجد أن المعلمين المتفوقين يتحدثون قليلا بالنسبة للوقت الإجمالي للحصة ويتقبلون أفكار التلاميذ، وهذا ما يؤثر في تحصيلهم. (أحمد إبراهيم احمد، 2005، ص159).

7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل الصفي من بينها عناصر التنظيم الصفي، وصلتها القوية بالتحصيل الدراسي، وفاعلية العملية التعليمية التعلمية، حيث أورد **"نشواتي"1985** مجموعة من العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي منها:

7-1 حجم الصف: تباينت الآراء حول أثر حجم الصف في تحصيل الطلبة، وعلى التفاعل داخل الصف، فبعض الآراء تؤيد أن الصفوف ذات الأعداد القليلة توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للتلاميذ وتزيد من فاعليتهم، في حين هناك من يقول أن الصفوف ذات الأعداد الكبيرة توفر بيئة أفضل للتفاعل داخله وهذا ما تؤكده نتائج دراسة (**Jamison et shapiro,1974)** أن مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف ذات العدد الكبير أفضل من مستوى تلاميذ الصفوف صغيرة الحجم.

كما تشير أيضا دراسة **"فيسك"(Fisk,1978)** في دراسة تناولت فيها أثر حجم الصف في التحصيل إلى فشل معظم هذه البحوث في تبرير تبني إستراتيجية تعليمية تدعوا إلى تخفيض عدد التلاميذ في الفصل.

ويتضح من خلال الآراء المتباينة، أنه ما من جواب حاسم حول أثر حجم الصف في التفاعل، يرجع إلى عدد المتغيرات التي تنطوي عليها العملية التعليمية التعلمية، فالتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية وبالإستراتيجيات التعليمية المتبعة، وبخصائص المعلم، وبالشروط التعليمية الأخرى تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد أثر حجم الصف في التحصيل على نحو دقيق. (يحي مريحل البداينة،2000، ص69).

7-2 التكوين النفسي- الإجتماعي للصف: يتباين التلاميذ في العديد من الخصائص الإنفعالية والمعرفية والإقتصادية والإجتماعية، و هذا التباين بدوره يؤدي إلى إختلاف قدرتهم على التعلم والتحصيل، وبما أن التعليم في المدارس يأخذ منحنى التعليم الجماعي، لذلك تعددت وجهات النظر حول المعايير والأسس التي يمكن على أساسها وضع التلاميذ في مجموعات في صفوف معينة أو يعتمد وضعهم في مجموعات متجانسة على ما يتمتعون به من قدرات وإستعدادات، حيث إختلفت الآراء في ذلك فمنهم من يؤيد عملية تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة، فقد أشارت دراسة **(Martina and pavang,1977)** إلى أن هذا تجميع التلاميذ في صف واحد حسب العمر الزمني فقط، وفرض منهاج دراسي واحد، يؤيد إلى تجاهل مبدأ الفروق الفردية بينهم والتي قد تؤدي إلى تباين في التحصيل والإتجاهات نحو المدرسة والمادة الدراسية .

أما تصنيف التلاميذ في مجموعات بناء على قدراتهم وإستعداداتهم يخفض مدى التباين من حيث سرعة التعلم بين أفراد المجموعة الواحدة، الأمر الذي يجعل التعلم أسهل.

كذلك يوفر هذا التصنيف بين تلاميذ المجموعة المتجانسة أو المتشابهة، مناخا تنافسيا لأن التقارب في القدرات والإستعدادات تولد لديهم الشعور بالتحدي، فالطفل بطيء التعلم مثلا، لا يجد فرصة مواتية ينافس فيها تلميذا سريع التعلم. أما الحجج التي يستند إليها المعارضون لهذا النمط من التصنيف حيث أشارت دراسة(**Martina and pavang,1977**) إلى أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى المتفوقين، في حين يترك آثار سيئة في مفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين ومنحنى التحصيل.

3-7 خصائص المعلم: يتأثر التفاعل الصفي بإختلاف خصائص المعلمين المعرفية والشخصية، ..إلخ، فالمعلم الذي لديه خبرة كافية ومتنوعة ويعرف كيف ومتى يستخدمها يكون قادرا على أن يجعل التعلم أكثر أهمية وفاعلية.

حيث أشارت بعض البحوث منها دراسة (**Simun and ashar,1964**) إلى وجود إرتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفاعليتهم التعليمية كما يقدرها الموجهون والتربويون، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه، والمؤهل مهنيا على نحو جيد يعتبر أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا وإعدادا إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل تلاميذه، كما أشارت دراسة **"تورانس و بارنت"(Torrance and parent ,1966)** إلى أن المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون فعاليات عقلية تمكنهم من إستخدام نشاطات وأساليب متنوعة في التدريس، تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فعالية. (عبد المجيد نشواتي، 1985، ص ص 256، 257).

4-7 أحكام المعلمين وتقديرهم لتلاميذهم:كشفت دراسات عديدة أن المعلمين يتخذون إتجاهات مختلفة إزاء التلاميذ المختلفين ويتفاعلون معهم في غرفة الصف على نحو مختلف وهذا ما تشير إليه **دراسة (Wilsilberman,1966)** إلى أن المعلمين يصنفون تلاميذهم في أربعة فئات أساسية حسب إتجاهات التعلق والإهتمام واللامبالاة والنبذ وذلك على النحو التالي :

-**إتجاه التعلق:** ويكون من خلال تفضيل المعلم بالإحتفاظ بأحد التلاميذ لعام آخر.

-**إتجاه الإهتمام:** ويحدث عندما يركز المعلم إهتمامه وإنتباهه إلى أحد تلاميذه الذي يهمه أمره.

-**إتجاه النبذ**:عندما يفضل المعلم أن لا يكون تلميذ في صفة ويتمنى نقله إلى صف آخر. وأن الذي يؤثر في تكوين هذه الإتجاهات عند المعلمين هي:

- المستوى التحصيلي للتلميذ.
- وقدرة التلميذ على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي.
- ومدى توافق وطاعة التلميذ للنظم و القواعد المدرسية.

7-5 جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي: لقد تبين أن المعلمين ينزاحون فعلا إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي غير الجذاب أو الأقل جاذبية، كما تبين أن جاذبية التلميذ ترتبط على نحو ايجابي بتقديرات المعلمين لذكاء التلميذ والإهتمام الوالدي بالتربية، والتنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي، وبمدى الشعبية التي يمكن أن يتمتع بها التلميذ بين أقرانه، هذا ما توضحه دراسة **"روس وسالفيا"(Ross and salvia,1975)** حيث درس بعض حالات التلاميذ المعوقين إعاقة بسيطة، مرفقة بصورة فوتوغرافية لتلاميذ جذابين، تبين أن هؤلاء التلاميذ غير الجذابين يعانون من مشكلات أكاديمية وإنفعالية وإجتماعية أكبر من التلاميذ الجذابين كما كانت توصياتهم بوضع التلاميذ غير الجذابين في صفوف خاصة حتى توفر لهم بيئة مناسبة للتعلم.

7-6 المستوى الإجتماعي والإقتصادي للتلاميذ: أشارت بعض الدراسات إلى تأثير أحكام المعلمين وتقديراتهم لتلاميذهم بالخلفية الثقافية أو الطبقة الإقتصادية - الإجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء التلاميذ بحيث يميل المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين إلى مستويات إقتصادية

وإجتماعية عالية،على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات إجتماعية منخفضة.

وهذا ما تؤكده دراسة **(Denis and Turner,1977)** التي تثبت وجود علاقة إرتباطية بين بعض القدرات العقلية والمستويات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية للأسرة.إلا أن ذلك لا تمكن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه إذ لا بد من أخذ بعض العوامل في الحسبان عند الحكم على التلاميذ والتي تحدد الوضع الأكاديمي للتلميذ وهي : المستوى التحصيلي والدافعية ومستوى الطموح ومفهوم الذات.....إلخ.(سامي محمد ملحم، 2001، ص ص 402، 401).

7-7 أثر توقعات المعلم: يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلميهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم، فإذا كون المعلم فكرة تفيد بأن أحد تلاميذه ذكي مثلا، يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا وسيتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب هذا التلميذ بطريقة توحي بأنه ذكي وبذلك يتحقق توقع المعلم.

7-8 أثر جنس المعلم والتلميذ: يرى البعض أن هناك تحيز لجنس المعلم أي أن المعلم يميل إلى تلاميذه الذكور، وأن المعلمة تميل إلى تلميذاتها الإناث وأن للجنس دور إجتماعي محدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفزيولوجية، لكن كون التعليم مهنة لها مهاراتها وأصولها وأسسها فمن المفروض بل من المتوقع أيضا أن يقوم كل من المعلم والمعلمة بآداء دورهما المهني على نحو كتشابه تقريبا وخاصة عندما تتشابه ظروف التعلم والتعليم. (محمد عوض الترتوي، محمد فرحان القضاة، 2006، ص142).

7-9 أثر سلوك التلاميذ الصفي:إن أثر المعلم في آداء تلاميذه أقوى من أثار التلاميذ في سلوكهم، هذا ما أكدته بعض الدراسات إلى أن قدرة التلاميذ على تغيير سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط إستجاباتهم لهذا السلوك، بحيث يؤثر سلوك التلاميذ في عرض المادة الدراسية وفي سرعة تقديمها وتوقيت الإنتقال من وحدة دراسية إلى أخرى، ويبدوا أن الكثير من المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل منه، مما قد يؤدي إلى تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض أسس التفاعل الجوهرية لذلك ينبغي على المعلم أن

يكون مدركا لجميع إستجابات تلاميذه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف، ودورها في تكييف أو تغيير إستراتيجياته ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه.(حسن منسي، 2000، ص21).

8- وظائف التفاعل الصفي وأدواره:

إن إستخدام التفاعل إستخداما فاعلا في غرفة الصف، يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية فعالة، وتتمثل هذه الوظائف والأدوار فيما يلي:

8-1 الإعلام: يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار من خلال الإلقاء والمحاضرة.

8-2 التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات وإستخدام النقد البناء ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة .

8-3 التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد وإستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها .(عبد الرحمان سفاسفة ، 2006، ص130).

8-4 الحفز وإستثارة دافعية الطلاب للتعلم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وإمتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لحفز الطلاب وإستثارت دوافعهم للتعلم.

8-5 تنظيم التعلم وإستثارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجمعية والمتمايزة أو التفريقية .

8-6 التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك الطلاب التعلمي (أقوالهم وأفعالهم) من خلال الأداء الصفي، ويلعب كثير من أنماط الكلام الصفي دورا تقويميا من خلال التقبل والثناء والرفض والانتقاد وإعطاء التعليمات والتوجيهات وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة البناءة التي تتصل بسلوكهم الصفي .

ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذي يتطلب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم وأعمال الآخرين.

7-8 التخطيط: ويتم ذلك عن طريق إطلاع الطلاب على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس، كما يتم ذلك عن طريق مناقشة الطلاب في أرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع، والطلب إليهم تقديم إقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا، و حول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك وتساهم في ذلك الأسئلة العريضة التي تحتمل إجابات مختلفة في التخطيط أكثر من الأسئلة الضيقة .(عبد الرحمان سفاسفة، 2006، ص 131).

9- أدوات تحليل التفاعل الصفي:

تعتمد أدوات التفاعل الصفي داخل الصف على أسلوب حساب تكرارات وقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس، وفيما يلي أمثلة على هذه الأدوات :

9-1- أداة (رايت ستون): وتهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المعلم.

9-2- أداة (بالس): وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريسه المواد الإجتماعية.

9-3- أداة (هوفس): وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريس المواد التي لها أثرعلى نمط سلوك التلاميذ وتسهيل عملية نموهم العلمي.

9-4- أداة (رايت):وتهدف إلى مقارنة بين سلوك المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية وسلوك تدريس المعلم أثناء تدريس حصة الرياضيات التقليدية والحديثة.

9-5- أداة (رايت و بريكور): وتهدف إلى مقارنة بين العمليات السيكولوجية والإتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس مادة الرياضيات التقليدية والحديثة.

9-6- أداة (ويثول): وتهدف إلى ملاحظة وتحليل التفاعل النفسي الإجتماعي، وذلك بناء على أنماط السلوك الصادرة عن المعلم خلال تفاعله مع تلاميذ داخل الفصل الدراسي.

9-7- أداة (فلاندرز): صمم فلاندرز شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي.

9-8- أداة (غلاوي): وتهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك المعلم .

9-9- أداة (حمدان):صمم حمدان شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي الشامل وهما الأدتان المعتمدتان في الدراسة. (محمد زياد حمدان ،2001، ص ص 98-99).

10- مهارات التفاعل الصفي:

تتطلب عملية التفاعل أربع مهارات أساسية يجب على المرسل والمستقبل أن يتقنها لكي تتم العملية التعليمية التعلمية بكفاءة وفعالية عالية وتتلخص فيما يلي:

10-1- مهارة الإستماع :الإستماع أو الإنصات كون المتعلم عندما يسمع لشروحات وأفكار زملائه ومعلمه، كما يكون الإستماع من المعلم عندما يستمع إلى متعلميه هم يفسرون ويبادرون بأفكارهم وأيضا يتمثل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل ولكي يتحقق هذا الهدف لابد من تحقيق شروط منها:

- أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في إستدعاء الرموز اللغوية المناسبة أو المعنية على فهم ما يسمعه.
- سلامة جهاز السمع والبصر لديه بإضافة إلى الحواس الأخرى.
- أن تتوافر الخبرات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية لدى المستمع المصاحبة للكلام مثل حركات اليدين، ملامح الوجه والتي تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل. (نوال بناني ،2011، ص 48).

إن لمهارة الإنصات فائدة كبيرة في التفاعل، ومثال على ذلك التحدث إلى شخص بلغة غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال وبالتالي ينعدم التفاعل خاصة إذا كان داخل الصف الدراسي.

10-2- مهارات التحدث: تتضمن عملية المحادثة عمليتي الإستقبال والإرسال، فالمرسل والمستقبل يتبادلان الأدوار فتارة يكون الفرد مرسلا وتارة يكون مستقبلا وبعد أن يكون

المستقبل قد تلقى الرسالة اللغوية ممن يحادثه، تبدأ عملية الإرسال برغبة الفرد في نقل مخرجات لأجل معالجة المعلومات ولكي تتم العملية بنجاح تترتب عدة شروط:

أن يكون الجهاز الصوتي سليما، أن لا يعاني من أي إضطرابات كلامية كاللعثمة أو التأتأة. يكون قادرا على نقل الرسالة إلى الدماغ وتحويلها إلى موجات كهروبائية ثم إلى لغة منطوقة.

إن تكامل العمليات العقلية يوصل التلميذ إلى حل المشكلات غبر عمليات الإنتباه، الإدراك، التذكر والتمكن من الإستراتيجيات المعرفية كل ذلك يؤدي بالتلميذ إلى التطبيق الجيد لمهارة التحدث .

10-3- مهارة القراءة: يتحدث علماء النفس عن دور القراءة في كفاية التفاعل من خلال ما تنتجه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات وعبر الأزمان، ويؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية، كمهارة الفهم ومهارة التمييز، ومهارة الإسترجاع ومهارة حركات العين. (نوال بناني، 2010، ص46).

إذن على المعلم التركيز على أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة وتنمية مقدرته فيها فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب والتسرب وغيرهما، والتي يعاني منها المتعلمون في المدرسة والأسرة لربما تعود إلى خلل في القراءة لا سيما في مراحل التعليم الأولى.

10-4- مهارة الكتابة: الكتابة صورة متطورة ودقيقة يكتسبها الفرد عبر مراحل، مع بداية حياة التلميذ المدرسية قد نضجت رؤوس أصابعه وقدرته على التحكم في حركات أصابعه وشبكية العين قد إستقرت لديه، كما أنه في هذه المرحلة صار قادرا على إدراك الحجوم والأشكال والمسافات والتمييز والتصنيف بين الأشياء وإدراك خاصية الإحتفاظ، من خلال المؤهلات التي توفرت للطفل كافية لشروعه في تعلم الكتابة وفهي عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب وبالحجم المقرر في موقعه المحدد، ورسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية، وحروفها متناسقة وملتزمة بمتطلبات النحو والصرف. (نوال بناني،2010، ص50).

إذا إكتملت هذه المتطلبات عند المتعلم بذلك يستطيع الإنتقال من رسم الخربشة إلى رسم الخطوط الواضحة ومنه إلى الكتابة الصحيحة فهو بذلك حقق عملية الكتابة التي تتطلب أوامر من الدماغ إلى اليد من أجل تطبيق تلك المكتسبات والكتابة بدورها لها قدرة كبيرة من الأهمية في التفاعل الصفي التي من خلالها نترجم أفكارنا إلى معلومات ومعارف ويترك أثارا للأجيال القادمة.

ومن الضروري الإهتمام بمهارات التفاعل الصفي وتنميتها خاصة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي حتى تحقق لنا نتائج تعليمية جيدة.

11- طرق وأساليب تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على إتصال فعال، ومن هنا لا يمكن التفريق بين الفرض من تحسين التدريس وبين العرض من تحسين الإتصال أو التفاعل، وهذه بعض المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الإتصال الناجح لتلاميذهم :

- على المعلم أن يبذل جهده في تحسين قدرته ومهاراته الكلامية وأن يتكلم بشكل مباشر ويتقنه، وبنمط مألوف، بحيث يجعل من كلماته تناسقا حيا، ويستخدم معها الجهات والإرشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت ومعدل الكلمات للحصول على النتائج المطلوبة.
- على المعلم أن يخطط وينظم درسه بطريقة منطقية وسهلة الفهم والتقديم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة وربط أجزاء البحث بعضها بعض دون تشتت إنتباه المتعلمين.
- على المعلم أن يحدد الحاجات والقدرات والإهتمامات للمتعلمين ويختار من المفاهيم والأمثلة والخبرات ما يتلاءم معها ليحقق هدفه من التفاعل الصفي.(يوسف قطامي، نايفة قطامي، 2002 ، ص334).

- الحرص على أن يصل التلاميذ إلى المفهوم / الفكرة / المعلومة المهارة وهذا بعد إتباع المعلم لخطوات التدريس وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المطلوب.
- العمل على جذب إنتباه التلاميذ والإصغاء الجيد والإهتمام بأسئلتهم، وإجاباتهم وتعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر إهتماما وإقتناعا إذا أبدى المعلم إهتماما لما يقولونه.
- محاولة تجنب المصطلحات الصعبة، أو شرحها بشكل جيد ومفهوم لديهم، فكثير من التلاميذ يكونون يقضين ومتحمسين في بداية الدرس غير أنهم لا يكتفون عندما يبدأ المعلم بإعطاء مادة الدرس.
- إستخدام الدافعية لإستثارة التلاميذ لتعلم .
- على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي وذلك من خلال تعزيز السلوك الإيجابي للتلاميذ وتنويع الأنشطة في الموقف التعليمي، وتقبل مشاعر التلاميذ وإحترامهم والإعداد الجيد للدرس.
- توثيق العلاقة بين المعلم والتلاميذ من جهة أخرى وذلك للتأكد من سيطرة التلميذ على المعارف القديمة والجديدة على السواء وتعويده على تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة منطقية.(مجدي عزيز إبراهيم، 2000، ص995).

نستنتج مما سبق على المعلم أن يكون متفوقا في تدريسه حيث يعد المادة العلمية إعدادا جيدا ويقدمها لتلاميذ بلغة واضحة وهذا بإشتراك التلميذ في سير الدرس كما أنه يهتم بتوضيح العلاقات بين المفاهيم ويساعد تلاميذه على التطبيقات العملية لهذه المفاهيم.

12- دور المعلم في إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية والإجتماعية:

مما سبق نستطيع القول، أن للمناخ النفسي والإجتماعي في غرفة صف ما تأثيرا كبيرا في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضا من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى.

والمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية لإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليما أفضل وتعلما أكثر فعالية وبالتالي إقبالا على التعلم وإستجابة لما يطلب منهم .(عبد الرحمان سفاسفة، 2006، ص ص131-132).

وفي هذا المجال نتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي:

- إعداد الطالب إعدادا إجتماعيا يحبب إليهم التعاون، والتكافل، والعدل ،والنظام والتقدم ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والإعتراف بحقوق الآخرين، وإحترام مشاعرهم.
- تدريب الطلاب على الخدمات الإجتماعية، وتقديرهم القيم الثقافية تقديرا حسنا.
- مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبالتالي التكيف مع أنفسهم، أي يشمل الإستقرار النفسي والإستقرار الإجتماعي.
- تنمية الروح الإنتقادية، والوعي الإجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.
- رعاية الطلاب كجماعة ليحصلوا على علاقات مرضية ومستوى من الحياة فيه تناسق وإنسجام مع رغباتهم وقدراتهم، وتتماشى مع الصالح العام للمجتمع.
- تلبية حاجات الطالب النفسية والفطرية، كحاجته إلى الأمن والطمأنينة، والحب والتقدي، والإحساس بالنجاح، وحبه للحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.(عبد الرحمان سفاسفة، 2006، ص 133).

خلاصة:

تعرضنا في هذا الفصل إلى أحد مواضيع علم النفس التربوي، وهي العلاقة التفاعلية القائمة بين المعلمين وتلامذتهم وبين التلاميذ فيما بينهم ،هذا من خلال تعريف مفهوم التفاعل الصفي، وأنواعه المتمثلة في التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، كما تناولنا عناصر التفاعل الصفي والتي تلخصت في خمسة عناصر المرسل (صاحب الرسالة) المستقبل للرسالة، الرسالة، قناة الرسالة، التغذية الراجعة، وكما تطرقنا إلى أشكال التفاعل الصفي والتي تلخصت في ستة أشكال وهي التبادل، التعاون، الإذعان أو الطاعة، القسر أو الإلزام الصراع، وكما تطرقنا أيضا إلى أنماط التفاعل الصفي وهي أربعة أنماط (وحيدة الإتجاه وثنائي الإتجاه وثلاثي الإتجاه ومتعدد الإتجاه).

وبعد تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي وقد تلخصت في تسعة عوامل وبالإضافة إلى أهمية ووظائف التفاعل الصفي وأدواره وقد تلخصت في سبعة وظائف، ثم أدرجنا أدوات تحليل التفاعل الصفي المتمثلة في تسعة أدوات بالإضافة إلى المهارات الأساسية في التفاعل الصفي ثم أساليب تحسين التفاعل الصفي داخل غرفة الدراسة.

وختاما للفصل عرضنا دور المعلم في إدارة البيئة الصفية النفسية و الإجتماعية.

الفصل الرابع: المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي

تمهيد

أولا : المراهق المتمدرس.

1- تعريف المراهقة.
2- مراحل المراهقة.
3- خصائص مرحلة المراهقة.
4- الإتجاهات المفسرة للمراهقة.
5- أشكال المراهقة.
6- حاجات المراهقين.
7- مشكلات المراهقين.

ثانيا: مرحلة التعليم الثانوي.

1- تعريف التعليم الثانوي.
2- أهمية التعليم الثانوي.
3- الأهداف العامة للتعليم الثانوي.
4- التعليم الثانوي في الجزائر.
5- تعريف البكالوريا.
6- أهمية البكالوريا.
7- مميزات إمتحان البكالوريا.
8- الأثار النفسية للإمتحانات (البكالوريا).

الخلاصة

تمهيد:

تحتل مرحلة المراهقة أهمية بالغة في حياة الإنسان فهي تحظى بعناية خاصة من طرف العديد من الباحثين وهي مرحلة إنتقالية بين الطفولة والرشد تتميز بتغيرات جسمية انفعالية عقلية و اجتماعية، حيث تؤثر هذه التغيرات على نفسية المراهق و تظهر على شكل ضغوطات و توترات إذ يعرف المراهق بعدم الثبات و الإستقرار في تصرفاته.

كما يعتبر التعليم الثانوي الحلقة الأساسية والمحور الذي تدور حوله منظومة التربية والتعليم بكل أطوارها، لأنه يعتبر همزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي والتكوين المهني، فإن شهادة البكالوريا هي الوسيلة الوحيدة التي تمكن التلاميذ من بلوغ التعليم العالي ومزاولة دراستهم العليا، وذلك ليتحدد فيما بعد مستقبلهم المهني .

والفصل الرابع من الجانب النظري للبحث الحالي يتضمن الأدبيات المتعلقة بالمراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، حيث سنتطرق من خلاله أولا إلى المراهق المتمدرس من حيث تعريف المراهقة، مراحلها، خصائصها، الإتجاهات المفسرة لها ومختلف أشكالها وأهم الحاجات والمشكلات التي تعترض المراهق في هذه المرحلة الحرجة من النمو. و ثانيا سنتناول التعليم الثانوي وشهادة البكالوريا.

أولا : المراهق المتمدرس:

1- مفهوم المراهقة:

1-1- لغة: تعني الإقتراب أو الدن، فحين نقول راهق الغلام فهو مراهق أي أنه قارب الإحتلام و الحلم هو قدرة المراهق على الإنجاب. (مريم سليم،2002، ص375).

و المراهقة adolescence إشتقت من الكلمة اللاتينية الأصل adolescence والتي إشتقت من الفعل اللاتيني adlesére الذي يعني التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي والعقلي والانفعالي.(خليل ميخائيل معوض، 2003، ص299).

2-1- اصطلاحا: يعرفها "**إنجلش إنجلش" English English** بأنها "مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري، من بداية البلوغ الجنسي أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكور والإناث وقدرتها على أداء وظائفها وصولا إلى إكتساب النضج."(عبد الرحمان العيسوي،2005، ص13).

نستنتج من التعريف أن المراهقة مرحلة بلوغ ونضج.

أما "**صلاح مخيمر"** عرفها "على أنها الميلاد النفسي وهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية وهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع و الانتهاء وهو الطفولة ونقيض في سبيله إلى الإرتقاء والنماء والرشد".(حامد عبد السلام زهران،2005، ص340).

نستنتج من تعريف "صلاح مخيمر" أن المراهقة مرحلة إنتقال من الطفولة إلى الرشد.

ويعرفها الباحث "**اوسبل"(1955)** "بأنها صيرورة لإندماج النفسي للبلوغ، إذ تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغير نفسي هام يميزها عن باقي المراحل الأخرى. (François Richard,1998, p28).

من هذا التعريف نستنتج أن المراهقة هي مرحلة البلوغ و الإندماج النفسي.

أما بالنسبة "**لبوبلي مريم"** فهي عبارة عن مرحلة من الحياة، مملوءة بالآلام لكنها أيضا توفر فرصة إعادة طرح الأسئلة و إمكانية إعادة التنظيم.(Boubli Miriam , 2002, p111)

نستنتج من تعريف" لبوبلي" مريم بأن المراهقة مرحلة شاقة ومؤلمة و لكن رغم ذلك فهي مرحلة اكتشاف ونمو من جميع الجوانب فكرية، جسمية.

2- مراحل المراهقة: يمثل النمو شبكة معقدة من النضج والتعلم ويشير إلى كافة التغيرات السلوكية التي تنجم عن تفاعل هذين العاملين.

فالتحديد الزمني لفترة المراهقة يثير الكثير من الصعوبات وهذا راجع لعدة أسباب منها:

- عملية النمو مستمرة فلا يمكن الفصل فيها، حيث أن الطفل لا يمكنه أن يصبح مراهق بين صبيحة وأخرى.

- وجود فروق فردية واضحة بين الأفراد في البداية والنهاية.

- المدة الزمنية لهذه المرحلة تختلف حسب إختلاف الثقافات والأوضاع الحضارية والاقتصادية التي يعيشها الفرد.

وبذلك فإن التحديد الزمني لهذه المرحلة قد تعدد، وتتراوح بين دراسات أجنبية وعربية وهي في حد ذاتها تقريبية وعامة، فنجد "كوردولاو" يحدد فترة المراهقة من سن 11 إلى 24 سنة. (Cordon, 1974,p163).

2-1- فترة مرحلة المراهقة: لقد قسم العلماء والباحثون في ميدان علم النفس وعلم النفس الإجتماعي المراهقة إلى 03 مراحل وهي :

- المراهقة المبكرة: وهي التي تمثل المرحلة الإعدادية من 12 إلى 15 سنة، إذ فيها يتضاءل السلوك اللفظي وتبدأ المظاهر الجسمية، العقلية، النفسية، الإجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور .

- المراهقة المتوسطة: من 15 إلى 20 سنة تقابلها مرحلة الثانوية وندخل في إطارها العينة التي تمثل بحثنا، فيتم فيها الإنتقال من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية في أول الأمر يلاحظ على أن المراهق يشعر بالنضج والإستقلال.

- المراهقة المتأخرة: من 19 إلى 23 سنة هي مرحلة التعليم العالي وتتسم هذه المرحلة بتحمل المسؤولية بحيث يطلق البعض على هذه المرحلة بإسم مرحلة الشباب. (مصطفى فهمي، 1986، ص225)

3-خصائص المراهقة:

ركزت الباحثة **"الزبت هيرلوك"(1980)** على أن المراهقة مرحلة هامة تميزها خصائص معينة عن غيرها من المراحل التي سبقتها والتي تليها وهي على النحو التالي:

- **المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد:** فهي الأكثر أهمية مقارنة مع المراحل الأخرى، إذ لها تأثيرات حالية على الإتجاهات والسلوكات وتأثيرات طويلة المدى في حياة الفرد.

- **المراهقة مرحلة انتقالية:** الإنتقال هنا هو المرور إلى مرحلة أخرى ،فالتغيرات الجسمية التي تحدث خلال سنوات المراهقة في مستوى سلوك الفرد و تقوده إلى تقييم اتجاهاته و قيامه بكل عملياته التوافقية. (سيد محمود الطواب،1993، ص324).

- **مرحلة تغير:** تشير الباحثة **"هيرلوك"**إلى وجود خمسة أمور تحدث لجميع المراهقين بسبب التغيرات التالية:

- زيادة الإنفعالية التي تعتمد شدتها على معدل التغيرات الجسمية والنفسية .
- التغيرات السريعة التي تصاحب النضج الجنسي.
- التغيرات الجسمية وما يصاحبها من تغيرات في الميول والأدوار الإجتماعية.
- التغير في القيم فما كان هاما للمراهقين كالأطفال يبدو أقل أهمية لهم الآن وهم على حافة الرشد.
- وجود مشاعر متصارعة لدى المراهقين. (سيد محمود الطواب، 1993، ص325).

- **مرحلة المراهقة تمثل البحث عن الهوية:**هذا ما يسميه الباحث **"إريكسون"(1964)** بالهوية الذاتية وتتمثل في إستخدام المراهق الرموز في الملابس، الأدوات الشخصية، السيارات التي تشير إلى جماعة أو نادي معين، كما أنه يأمل في نفس الوقت بهذه الطريقة في جذب إنتباه الآخرين إليه ليعرفوه كفرد مستقل محتفظ بإنتمائه إلى جماعة الأقران. (عبد العلي الجسماني، 1994، ص178).

- **المراهقة مرحلة عدم الواقعية:** يعود سبب عدم الواقعية إلى الإنفعالات الحادة التي تميز هذه المرحلة فكلما زادت طموحات المراهقين كانوا أكثر غضبا وتوترا ومن ثم يشعرون أنهم

لا يستطيعون تحقيقها، لكن مع مرور وزيادة الخبرات الشخصية والإجتماعية يبدأ المراهق يراها بصورة أكثر واقعية .(صالح محمد علي أبو جادوا، 1998، ص73).

4- الاتجاهات المفسرة للمراهقة:

4-1- النظرية الإجتماعية والثقافية لمرجريت ميد: إن دراسة "ميد" وأبحاثها عن المراهقة التي أجرتها في بعض المجتمعات البدائية في جزر"سامو" وجزر"كينيا" الجديدة و"أندونيسيا" وهذا بعد إقامتها لرحلات عديدة ومعاشرتها لفتيات وفتيان من المراهقين ففتحت بذلك دراستها وأرائها مجالا جديدا لفترة المراهقة، فإستخلصت نتائج أبحاثها في تلك البيئات إن شخصية الفرد في مرحلة المراهقة ليست أكثر تعقيدا من الفترات الأخرى أي لا يمكن أن نربط المراهقة بالنمو أو البلوغ إنما وجود الأزمة أو غيابها مسألة مرتبطة بالبيئة الإجتماعية، ونمط ثقافتها وأساليبها في التنشئة الإجتماعية للفرد، وكما أرجعتها "ميد" إلى طبيعة القيم والشروط التي يصنعها الوسط الإجتماعي والثقافي الذي يتطور فيه المراهق. (ميد مرجريت، 1992، ص33).

4 -2- الإتجاه الإجتماعي: أصحاب هذا الإتجاه يفسرون سلوك المراهقة على الأسس الثقافية السائدة والتوقعات الإجتماعية، ويفترضون أن سلوك المراهق هو نتيجة تربية الطفل الذي يتعلم أدوار معينة وبالتالي فإن عملية التنشئة الإجتماعية هي المسؤولة عن سلوك الفرد في سوئه أوإنحرافه إضافة إلى مشاهدة الأبناء لبرامج عنيفة وعدوانية تؤدي بهم إلى تقليد النماذج أثناء تفاعلهم مع الآخرين في الحياة الإجتماعية، خاصة عندما يشعرون بالإحباط ويؤكد علماء الإجتماع أن الفرد عندما يتعلم السلوك العدواني في طفولته يستمر في ممارسة العدوان في المراهقة، فهناك إستمرارية في سلوكه ما لم يتعرض لتغير إجتماعي.(أحمد محمد الزغبي، 2000، ص326).

4-3-الاتجاه البيولوجي: يتزعم هذا الإتجاه الباحث **"ستانلي هل"** حيث يعد من أول من إهتم بمعالجة مرحلة المراهقة وقد سمى هذه المرحلة بمرحلة ميلاد جديدة، كما وصفها بأنها

مرحلة عواطف وتوتر لأنها تتسم بخصائص وصفات تختلف عن مرحلة الطفولة، وتحدث في هذه المرحلة تغيرات تستند إلى أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الدوافع القوية عند المراهقين تؤثر في سلوكهم.

كما أيد هذا الإتجاه الباحث **"أرنولد جيزل"**حيث أشار إلى أن الوراثة هي المسؤولة عن السلوك و أن للبيئة دور في تعزيز عملية النمو وليس لها تأثير على توليدها أو إحداثها. (عبد المنعم الميلادي، 2004، ص65).

5-أشكال المراهقة:

إن التغيرات التي تحدث في مرحلة المراهقة تختلف من مراهق إلى آخر ولكل واحد نوع خاص وذلك حسب ظروفه الجسمية، الإجتماعية، النفسية والمادية وأيضا حسب إستعداداته الطبيعية ومن بنية جغرافية إلى أخرى وعلى ذلك فهناك أشكال مختلفة للمراهقة هي:

5-1- المراهقة المتكيفة (المتوافقة): تتميز المراهقة المتوافقة بالإعتدال والتوازن والهدوء النسبي والميل إلى الإستقرار والإتزان العاطفي، الخلو من العنف والتوترات كما تتميز كذلك بالتوافق مع الوالدين والأسرة عموما والتوافق المدرسي الذي أهم ما يميزه النجاح الدراسي بالإضافة للتوافق الإجتماعي والرضا عن النفس خاصة والإعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة مع عدم المعانات من الشكوك الدينية، ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى المراهقة المتوافقة :

- المعاملة الوالدية (الأسرية) المتفهمة التي تتسم بالحيوية وإحترام رغبات المراهق.

- توفير الجو المناسب وحرية التصرف في الأمور الخاصة.

- توفير جو من الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته، وشعوره بتقدير والديه والإعتزاز به.

- إرتفاع المستوى الإقتصادي والإجتماعي للأسرة، بحيث توفر له مختلف الحاجات المادية الضرورية.

- تشغيل وقت الفراغ بالإشتراك في الأنشطة الإجتماعية والرياضية المختلفة للسلامة الجسمية و الصحة العامة.

- الميول العقلية الواسعة والقراءات المتوسعة.(سيد محمود الطواب، 1993، ص324).

5-2- المراهقة المنحرفة: تتميز بالإنحلال الخلقي التام، الإنهيار النفسي والإنحراف الجسمي والبعد عن المعايير الإجتماعية في السلوك وبلوغ الذروة في سوء التوافق كما يتميزون بالفوضى والإستهتار ومن بين أسباب هذه الأخيرة المرور بخبرات شاذة وصدمات عاطفية عنيفة، بالإضافة إلى إنعدام الرقابة الأسرية أو ضعفها، القسوة الشديدة في معاملة المراهق وتجاهل رغباته ومختلف حاجاته سوء الحالة الإقتصادية للأسرة بالإضافة إلى النقص الجسمي والفشل الدراسي.(حامد عبد السلام الزهران، 1995، ص111).

5 -3-المراهقة الإنسحابية أو المنطوية: من السمات الأساسية لهذا الشكل من المراهقة الإنطواء، الإكتئاب، العزلة السلبية، التردد والإتجاه إلى النزعة الدينية المتطرفة بحثا عن الراحة النفسية والتخلص من مشاعر الذنب وهذا نتيجة الصراعات الموجودة في الجو العائلي أو الأخطاء الأسرية كالتسلط، الحماية الزائدة التي تؤدي إلى إنحلال شخصية المراهق والأهم من كل هذا تركيز قيم الأسرة حول النجاح المدرسي مما يثير قلق الأسرة والمراهق. (حامد عبد السلام الزهران، 1998، ص30).

5-4-المراهقة العدوانية المتمردة: تتسم بالتمرد والثورة ضد الأسرة، المدرسة، السلطة عموما والإنحرافات الجنسية والعدوان مع الإخوة والزملاء، العناد بقصد الإنتقام خاصة من الوالدين وتحطيم أدوات المنزل، الشعور بالظلم وعدم التقدير، الإستغراق في أحلام اليقظة والعوامل المسببة تتمثل في التربية الضاغطة والتسلطية وصرامة القائمين على تربية المراهق والصحة السيئة وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط كذا جهل الوالدين

طريقة توجيه المراهقين والحرمان من الحاجات الأساسية وعدم إشباع الميول.
(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص440).

6- حاجات المراهقين الأساسية:

كل إنسان بحاجة ماسة إلى حاجات مختلفة تضمن له العيش والإستقرار والتوافق مع مواقف الحياة، حيث نجد في مرحلة المراهقة أن حاجات الميول والرغبات تصل إلى أقصى درجة من التعقيد و يمكن تلخيص حاجات المراهق الأساسية فيما يلي:

6-1-الحاجة إلى المكانة: هي من أهم حاجات المراهقين، حيث يريد أن يكون شخصا هاما وتكون له مكانة في جماعته وأن تعترف به كشخص ذو قيمة، كما يريد أن يكون له مكانة مع الراشدين لهذا السبب ليس غريب إذا رأينا أن المراهقين يقلدون الراشدين في أعمالهم، فالمكانة التي يطلبها المراهق بين رفاقه بالنسبة له أهم من مكانته عند والديه ومعلميه ونجده يحرص على الحفاظ على مكانته. (حامد عبد السلام زهران، 1995 ،ص55).

6-2-الحاجة إلى الأمن:

تتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي، النفسي والحاجة إلى البقاء حيا، تجنب الخطر والألم، الإسترخاء والراحة، الشفاء عند المرض، الحياة الأسرية الآمنة المستقرة، الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع المساعدة في حل المشكلات الشخصية.

6-3-الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات: وتتمثل في حاجته إلى تكوين شخصية سوية، التغلب على العوائق، توجيه الذات، الشعور بالعدل في المعاملة والحاجة إلى الإعتراف والتقبل من الآخرين. (العمرية صلاح الدين،2005، ص293).

6-4-الحاجة إلى النمو العقلي والإبتكار: تتضمن هذه الحاجة التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك وإشباع الذات عن طريق العمل أو الدراسة، النجاح والتقدم الدراسي ونمو القدرات التوجيه. (العمرية صلاح الدين،2005، ص294).

6-5-الحاجة إلى الإستقلال: تظهر الحاجة إلى الإستقلال لدى الطفل الصغير حيث يصر أن يربط بنفسه شريط حذائه أما عندما يصل إلى سن المراهقة فإنه تكون لهذه الحاجة معنى متزايد الأهمية والمعنى أن المراهق يتوق إلى التخلص من قيود الأهل والإعتماد على النفس وهذا ما نلاحظه عندما يريد غرفة خاصة به وحده دون أن يشاركه أحد، ونجده كذلك يكره زيارة والديه له في المدرسة، لأنه دليل على الوصاية عليه. (صلاح الدين العمرية،2005، ص40).

وعلى هذا فإن المعلم الجيد هو الذي يحرص أن لا يعامل المراهق على أنه طفل ويعطيه مسؤوليته، ويتركه يخطط أعماله و يقوم بها، وهذا ما يدفع المراهق أن يقوم بعمله على أكمل وجه وكذلك يظهر القدرة على الإبداع والإنجاز رغم أنه يخطأ في بعض الأحيان. (عاقل فاخر،1972، ص120).

6-6-الحاجة إلى المعرفة: يحتاج المراهق لمعرفة كل شيء ويريد أن يقبض على الأشياء جميعها بين يديه ويتفحصها وكثيرا ما نراه يميل إلى الأشياء بعينيه ويتبعها.
(محمد عماد الدين إسماعيل،1982، ص40).

7- مشكلات المراهقين:

تعتبر المراهقة أصعب وأكثر مراحل نمو الفرد توترا، والتي تكثر فيها الضغوط الداخلية والخارجية التي تؤثر على المراهق والتي تتيح له الفرصة للوقوع في إنحرافات متعددة ومشكلات مختلفة وتختلف من مراهق لآخر، كما تتدخل العوامل الذاتية والإجتماعية في ظهور المشكلات هذه والتي هي كالتالي :

7-1-المشاكل الصحية والجسمية: تتعلق بالحالة الصحية للمراهق والإضطرابات التي يتعرض لها ومدى تقبله لتغيرات الجسمية التي تحدث له في هذه الحالة وتتمثل هذه المشاكل في التعب والصداع الشديدين، العيوب الجنسية مثل "حب الشباب" كما نجد أن المراهق يولي إهتماما شديدا بتقوية الجسم وعدم فهمه للتغيرات الجسمية والفيزيولوجية التي تحدث له في المراهقة مما يسبب القلق والتوتر. (سامي محمد ملحم،2004، ص385).

وكذلك من المشاكل الصحية التي يعاني منها المراهق من مشكلة البدانة أو السمنة فالكثير من المراهقين والمراهقات يخجلن أو يخجلون بسبب بدانة أجسامهم.

7-2- مشكلة التوافق:

إعتبر الباحثون سوء التوافق من سمات المراهقة والذي يظهر نتيجة لما يحدث فيها من نمو جسمي مفاجئ، وما يصاحبها من تغيرات إنفعالية حادة تؤدي إلى الحيرة وعدم الاستقرار و العجز عن مواجهتها أو التحكم فيها أو في سلوكا ته، إضافة إلى التناقض الذي يعيشه المراهق فهو ليس بطفل يتمتع بحماية والديه ولا راشد يتمتع بالإستقلالية وبالتالي الصراع بين الآباء والأبناء وهذا كله يتوقف على التكوين النفسي للمراهق، فالتوافق ضروري خاصة في مرحلة المراهقة . (أحمد محمد الزغبي،2001، ص441).

7-3- مشكلات نفسية: من بين المشكلات النفسية التي تظهر في المراهقة أنه كثير ما يعتري المراهق حالات من اليأس والحزن والألم والقلق فتغلب عليه مشاعر الخوف والتوتر كما يعتري المراهق حالات من الشك نتيجة لفرضه للقيم والمبادئ السائدة في مجتمعه والتي يتلقاها وقبلها قبولا عن طيب الخاطر، ويظل على هذه الحال حتى ينتهي به الأمر إلى الإيمان و الوصول إلى تكوين رأي نهائي في المشكلات التي أزعجته. (عبد المنعم عبد القادر الميلادي، 2004، ص83) .

7-4- مشاكل إجتماعية: تتمثل في الخوف من إرتكاب الأخطاء الإجتماعية والخوف من مقابلة الناس، قلة الأصدقاء، نقص القدرة على إقامة صداقات جديدة، الإرتباك للتدخل في

مسائل ومواقف اجتماعية، رفض الإندماج في جماعة، الرغبة أن يكون قائدا، القلق من التعصب الإجتماعي وعدم السماح. (الجسماني عبد العلي،1994، ص180).

7-5-المشاكل الوجدانية: من بين المشكلات الوجدانية التي يعاني منها المراهق الغرق في الخيالات وفي أحلام اليقظة التي تستغرق وقته وجهده وتبعده عن عالم الواقع، و كذالك يميل المراهق إلى فكرة الحب من أول نظرة وكذا حب المغامرات. (عبد الرحمن العيسوي، بدون سنة، ص49).

7-6- المشاكل الجنسية: يرى العاملين في ميدان علم النفس أن الدافع الجنسي وإذا كان ذا أهمية في حياة الإنسان إلا أنه توجد دوافع أخرى لا تقل أهمية عنه (الجوع، العطش) إذ كان أكثر تعرضا للحرمان والكبت فإن هذا يترتب عنه أن يكون شذوذ في مظاهر إروائه.

ترى مدرسة التحليل النفسي أن المشكلات الجنسية هي أساس جميع المشكلات السلوكية لأنهم ينظرون إلى أن الدافع الجنسي هو مصدر الطاقة البشرية وبشكل عام يمكن القول أن المشكلات الجنسية ترجع جذورها إلى التربية وعدم العناية بهذه الظاهرة في مرحلتي الطفولة والمراهقة.(حسين فيصل الغزي، 1976، ص163).

7-7-المشاكل المدرسية: عدم القدرة على التركيز والتفكير، عدم توفر النصائح الصائبة بشأن أسلم أساليب الدراسة، عدم معرفة الإنتفاع بالوقت، شك المراهق لقدراته، التخوف من الرسوب، صعوبات الإنتباه والتركيز، النسيان وضعف الذاكرة، القلق والخوف من الإمتحانات، الخوف من الكلام و التعبير أمام الجماعة.(الجسماني عبد العلي، 1994 ،ص181).

إن الهدف الأساسي من عرض مشكلات المراهقين هو مساعدته أن يفهم نفسه ويفهم مشكلاته ويكتسب الأساليب السوية لمواجهة هذه المشكلات مع مساعدة كل الأفراد الذين حوله في البيت أو المدرسة أو المجتمع أينما كان.

ثانيا : مرحلة التعليم الثانوي:

1- تعريف التعليم الثانوي:

1-1- **تعريف "جودة بن جابر"(2004):** هي مرحلة من التعليم تشكل حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، يقدم هذا التعليم لإستكمال وتوسيع وتعميق التكوين والمعارف المكتسبة في التعليم المتوسط، وذلك من أجل تسهيل إدماجهم في الحياة الإجتماعية والمهنية وتزويدهم بالمعارف النظرية والعلمية، كما يحضر التلميذ لمواصلة الدراسة الجامعية.(جودة بن جابر، 2004، ص 249).

من خلال تعريف الباحثة "جودة بن جابر" للتعليم الثانوي نستنتج بأنه مرحلة من التعليم تربط بين التعليم المتوسط التعليم الجامعي، يزود التلميذ بالمعارف النظرية والعلمية.

1-2- تعريف "فولكي VOLKI": يعرف التعليم الثانوي في قاموسه الخاص باللغة التربوية على أنه مجموع سنوات الدراسة التي تتبع سنوات التعليم الإبتدائية وتنتهي بشهادة البكالوريا، والتي تفتح الأبواب للتعليم العالي .

نستنتج من خلال تعريف الباحث "فولكي" بأن التعليم الثانوي هو مجموع السنوات التي تلي التعليم الإبتدائي تختتم بإجتياز إمتحان شهادة البكالوريا .

2- أهمية مرحلة التعليم الثانوي :

تعتبر مرحلة الثانوية مرحلة خطيرة لأنها مرحلة تربية الشباب وإعدادهم لحياتهم في الحاضر والمستقبل وذلك من خلال أدق مرحلة من مراحل نموهم الجسمي، العقلي والنفسي فمن المعروف أن المرحلة الثانوية تقابل المراهقة حسب تقسيم مراحل التقسيم النفسي، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزاتها وخصائص تميزها عن غيرها لذلك إختلفت المناهج الدراسية والأساليب التعليمية والأهداف التربوية. (زكي صالح أحمد، 1972 ،ص15).

والطالب يمر في سن التعليم الثانوي بمرحلة حرجة من حياته بحيث إذا صممت أساليب التربية فيها، لا بد أنها ستؤدي إلى حياة أفضل يتوافر فيها الإطمئنان ولإستقراروتقع على عاتق المدرسة الثانوية مسؤولية الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلوغ وإشباع حاجات المتعلمين، وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض في الثقافة العامة، والقيم الخلقية والإجتماعية والمهارات والإتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة من أن يشقوا طريقهم في الحياة العملية، ومن جهة أخرى تضع هذه المرحلة الأساس للتلاميذ اللذين يواصلون الدراسة في المرحلة التالية.(مطاوع عصمت إبراهيم، 1997، ص 347).

نستنتج مما سبق بأن مرحلة التعليم الثانوي لها أهمية كبيرة في تربية الشباب وإعدادهم لحياتهم في الحاضر والمستقبل، كما يقع على عاتقها مسؤولية الوفاء بمطالب المراهقة وإشباع حاجاتهم وتوجيههم كذلك.

كما تظهر أهمية ومكانة التعليم الثانوي من خلال مميزات هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم والتي نذكر منها ما يلي :

- تتناول الشباب في أهم وأخطر مراحل نموه أي خلال المراهقة.

- تهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي، أو العمل في ميادين الحياة.

- إنها دعامة هامة لتنمية المهارات اللازمة للمواظبة الناضجة.

- تعد الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التي ينبغي أن تتحمل مسؤولية بناء المجتمع.(محمد جاسم محمد، 2004، ص120).

يمكننا القول بأن مرحلة التعليم الثانوي لها أهمية كبيرة وذلك من خلال مميزاتها حيث تتناول الشباب في مرحلة المراهقة حيث تهيؤهم لمواصلة دراستهم وتنمية مهاراتهم.

3- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

إن الهدف الرئيسي للتعليم الثانوي هو مواجهة مطالب الشباب في سنوات التعليم الثانوي من الجنسيين، ومن أهم هذه المطالب ما يلي :

3-1- الحاجة إلى التوجيه والإرشاد السليمين: ولإشباع هذه الحاجة يحتاج الشباب إلى :

- معاملته في جميع مراحل النمو كفرد له كفايته الخاصة وقدراته وله ميوله وأهدافه .

- تقديم التوجيه والإرشاد له بقصد الإفادة من نواحي القوة عنده والوصول إلى حل مناسب لنواحي الضعف.

- الحاجة إلى التوجيه سواء في حالة النجاح أو الفشل.

- القدرة على التكيف ليس فقط داخل المدرسة، إنما خارجا بعد التخرج وفي ميدان العمل.

- تحمل المسؤولية بنجاح.(خليفة عبد السميع، 1999، ص26).

نستنتج مما سبق أن من أهداف التعليم الثانوي إشباع الحاجة إلى التوجيه و الإرشاد ولإشباع هذه الحاجة يحتاج الشباب إلى حسن معاملته وإحترامه وتقديم التوجيه له في حالة النجاح أو الفشل.

3-2- الحاجة إلى الإعداد للعمل أو لمواصلة التعليم: ولتحقيق هذه الحاجة ينبغي إكتساب مايلي :

- إكتساب مجموعة من المهارات، وتكوين المدركات العقلية وإنماء الخطط إذا أراد مواصلة الدراسة أو العمل في ميدان ما.

- الحصول على المعلومات الخاصة في مختلف ميادين العمل، أي الفرص التي تتاح لهم في الميادين وشروط الإلتحاق بها.

- تحديد معايير يقيس بها النجاح.

- معرفة قدراته وإستعداداته لإستغلالها.

- الحصول على التوجيه والمعلومات والخبرات التي تساعده في المستقبل على إتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله في التعليم.

- الحاجة إلى متابعة تستهدف مساعدة لكي يتحسن في عمله الذي يتخصص فيه في دراسته الثانوية ويرتقي فيه، وتحمل مسؤولية إختياره. (فاخر عاقل، 1982، ص 120).

من أهداف التعليم الثانوي نجد أيضا إعداد التلاميذ لمواصلة التعليم أو للعمل، ولتحقيق هذه الحاجة ينبغي إكتساب مجموعة من المهارات والحصول على معلومات خاصة في مختلف الميادين.

أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي من خلال برامج إعادة هيكلة التعليم الثانوي(1992) كما يلي :

- يمنح التعليم الثانوي كل التلاميذ بإختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية ومنهجية وسلوكية تسمح لهم بإكتساب مهارات تقنية ويمكن حصر هذه الأهداف المعرفية :
- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية والتحكم في الرياضيات ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الإجتماعية، وواجبات المواطنة وتنظيم المجتمع والتنمية الإجتماعية و الإقتصادية.
- يساهم التعليم الثانوي بالجزائر في دعم وإكساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج وإتخاذ إجراءات عقلانية وفعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعليم.

ويبقى أن الأمور المسلم بها أن الهدف الرئيسي للتعليم الثانوي هو مواجهة مطالب الشباب التعليمية، وذلك بالإهتمام بحاجة المراهق إلى تعليم كيفية المعيشة مع الغير في بيئة علمية وطبيعية، والحاجة إلى التوجيه السليم وإلى إكتساب عادات وسلوكيات راقية

وحضارية تمكن الشباب من أن يشق طريقه سواء العلمي أو العملي بكل سهولة وثقة.(مهدي بلعسلة، 2004، ص19).

نستنتج مما سبق بأن أهداف التعليم الثانوي قد حددها النظام التربوي الجزائري و ذلك من خلال برامج إعادة هيكلة التعليم الثانوي.

4- التعليم الثانوي في ا لجزائر:

يعد التعليم الثانوي بالجزائر حلقة وصل بين التعليم الأساسي من جهة وبين التعليم العالي والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثانية، بإعتباره مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الجامعية أو مزاولة تكوين متخصص، أو الإندماج في عالم الشغل.

4-1- تطورالتعليم الثانوي في الجزائر: يعود التعليم الثانوي في الجزائر إلى ما قبل 1830م وكان ذو طابع ديني، أما الثانوي العام الحديث فقد ظهر بعد 1830م، وكانت تقدمه مدارس خاصة في الفترة الإستعمارية و بعد الإستقلال.

والتعليم الثانوي بالجزائر مدته هي 3 سنوات وهو يأتي بعد مرحلة من التعليم الأساسي مدتها 9 سنوات وتنقسم إلى طورين: إبتدائي 6 سنوات ومتوسط 3 سنوات.(مهدي بلعسلة فتيحة، 2004، ص15).

أما التعليم الثانوي الجزائري بعد الإصلاح التربوي الأخير (2005-2007م) يأتي بعد مرحلتي التعليم الإبتدائي الذي مدته 5 سنوات والتعليم المتوسط مدته 4 سنوات، أما التعليم الثانوي فمدته 3 سنوات والذي شرع في تطبيقه سنة 2008، وتشمل السنة الأولى جذوعا مشتركة في الشعب الأدبية والعلمية، تتفرع منها في السنة الثانية عدة شعب تخصصية وتتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة بإجتياز إمتحان شهادة البكالوريا، ويعتبر الحصول على هذه الشهادة الغاية التي ينشدها كل تلميذ لما تمثله من إعتبارات للحياة المستقبلية.(وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 49).

نستنتج مما سبق بأن التعليم الثانوي بالجزائر يأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي ويعتبر مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الجامعية وذلك بعد إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا.

5- تعريف البكالوريا :

يعرف معجم علوم التربية البكالوريا بأنها شهادة تعليمية تتوج نهاية المرحلة الثانوية من التعليم وتسمح للمترشح الناجح مواصلة تعليمه في المرحلة الجامعية.(الفرابي عبد اللطيف، 1994، ص49).

لقد تم إحداث شهادة البكالوريا في 17 مارس 1801 بموجب قرار إمبراطوري يخص تنظيم الجامعة بفرنسا، وهذا من طرف نابليون بونابرت وكان نتيجة هذا القرار أن أصبحت هناك ثلاث شهادات تتوج الدراسات الجامعية : البكالوريا، الليسانس، الدكتوراة.

وبموجب نفس القرار منح هذه الشهادات للطالب من طرف الجامعة وعن طريق إجراء إمتحانات، ويتضح من هذا أن شهادة البكالوريا كانت أول عهدها تعتبر درجة جامعة مثلها مثل الليسانس والدكتوراة، أما شهادة البكالوريا بمفهومها الحالي كشهادة تتوج المرحلة الثانوية ظهرت في 1808 ومرة أخرى بقرار نابليون. (LE GRAND ,1995 ,P11).

إن شهادة البكالوريا هي شهادة تعليمية تتوج في نهاية المرحلة الثانوية، حيث تمنح للتلاميذ الناجحين لكي يؤهلوا إلى الدرجة الجامعية.

6- أهمية البكالوريا :

إن التلميذ في إمتحان البكالوريا هدفه الوحيد والمنشود هو النجاح في هذا الإمتحان للإنتقال إلى التعليم العالي أو الإلتحاق بالميدان العلمي، وبالتالي يحقق طموحاته، ومن هذا المنطلق نجد كل من الطلبة والأسرة و المجتمع و الأساتذة يولون أهمية كبرى لإمتحان شهادة البكالوريا.

6-1-أهمية البكالوريا عند التلميذ :يعتبر المستوى النهائي مهما جدا في حياة التلميذ فهو ينمي بها شخصيته من جهة، ويسمح له في حالة النجاح الإلتحاق بالجامعة ومواصلة دراسته العليا من جهة أخرى، ليضمن مستقبله وينال إحترام المحيطين به من أفراد الأسرة وأصدقائه وأقاربه، فمستقبل أي تلميذ في الثانوية متوقف على النجاح في إمتحان شهادة البكالوريا.(عبد الرحمان العيسوي، 1984، ص434) .

تعتبر هذه الشهادة بالنسبة للتلميذ جسر يعبره إلى الجامعة فإذا تحصل عليها فهوعبره بكل سهولة أما إذا فشل فيها فيعتبر ذلك الجسر قد سقط، فهذه الشهادة هي مستقبله وحياته ككل فبتحصله عليها فهو نال الإحترام والتقدير وقدر من العلم الذي ليس له حدود.

6-2- أهمية البكالوريا عند الأسرة : نجد منه خاصة الوالدين يولون أهمية كبيرة لإمتحان البكالوريا ويقدرونه ويضخمونه ويعطون له مكانة عليا، ونجد جميع الأولياء يتباهون بشهادات أبنائهم أمام الأصدقاء والجيران، فكلما كانت الشهادة الدراسية عالية كلما زاد إهتمام وتقدير الغير وإحترامهم لصاحب الشهادة.(رمضان القذافي، 1997، ص218) .

إن الولدين ينتظرون لحظة حصول أبنائهم على هذه الشهادة بفارغ الصبر قد تتعدى طموحات الطالب أو الإبن بحد ذاته، فهم يتمنون مستقبلا زاهرا ويرجون منهم النجاح لينالوا التقدير و الإحترام لهم ككل.

6-3- أهمية البكالوريا بالنسبة للمجتمع والدولة: تظهر أهمية البكالوريا في المكانة الإجتماعية التي تحتلها في المجتمع، فهذه الشهادة تغير مجرى حياته وتجعله ينتمي إلى النخبة في المجتمع وأكثر ما يدل على القيمة الكبيرة لهذه الشهادة هو الإهتمام الكبير الذي توليه الدولة والأولياء والتلاميذ في كل سنة للتحضر المحكم للإمتحان الخاص بهذه الشهادة ويظهر ذلك من خلال الميزانية الضخمة التي تخصصها الدولة للتكفل بهذا الإمتحان والإهتمام الذي يلقاه هذا الأخير في الوساطة الإجتماعية، وأكثر ما يعكس ويبرز القيمة الإجتماعية للبكالوريا في الجزائر هو إصرار التلاميذ على تلبية رغبات أوليائهم للحصول على هذه الشهادة ويظهر ذلك من خلال الإعادة وهذا ما نراه كذلك في الإهتمام الكبير الذي

قد يصل إلى حد الضغط، والذي تمارسه الأسرة و خاصة الوالدين على أبنائها المترشحين للبكالوريا. (حداب مصطفى، 1998، ص9).

هذه الشهادة تجعل من الطالب ذو مكانة إجتماعية في المجتمع والأسرة وليس فقط بالنسبة للمجتمع بل حتى الدولة إذ ولت إهتماما كبيرا بها حيث خصصت ميزانية ضخمة للتكفل بهذا الإمتحان.

6-4- أهمية البكالوريا عند الأستاذ : تنعكس أهمية البكالوريا في نظر الأستاذ من خلال أداء واجبه وتبليغ رسالته التعليمية على أكمل وجه، ويزيد النجاح في هذه الشهادة من عزيمة الأستاذ و إرادته في تكوين صالح، في حين يكون العكس في حالة الرسوب في هذه الشهادة فتنعكس سلبا على سمعة المعلم وشخصيته، فيلقى اللوم والتأنيب من المدرسة والإدارة وكذا المجتمع مما يؤثر سلبا عليه.(ولد خليفة محمد العربي، 1989، ص84).

إن أهمية الشهادة بالنسبة للأستاذ هي موضع فخر إذا نجح طلابه فهو يشعر بأنه أبلغ رسالته بأكمل وجه فهذا يحفزه للمواصلة، فإذا كان العكس فهو سيحس بالفشل جراء كل المجهودات التي بذلها طول السنة الدراسية وأنها ذهبت سودا.

7- مميزات إمتحان شهادة البكالوريا :

تتميز بكونها إمتحان وطني خاص بأقسام المرحلة الثانوية، فهي شهادة تؤهل الطالب للإلتحاق بالدراسات الجامعية، وتعتبر شهادة البكالوريا كرتبة جامعية تمنح بعد الإمتحانات الإجبارية التي تنهي الدراسات الثانوية، أي هي شهادة الدراسة الجامعية.

ويعتبر إمتحانا خارجيا وطنيا يخضع لبرنامج محدد ولسلسلة من الإختبارات والمعاملات الوطنية، كما تخضع أسئلة مواضيع الإمتحان لرقابة وزارة التربية لهذا فإن إمتحان شهادة البكالوريا له صبغة رسمية وقيمة وطنية، حيث تكتسي إجراءات تصحيحيه صبغة السرية المطلقة، ولا يقبل أي طعن فيما يخص مراجعة أي تصحيح.

يمتحن طالب شهادة البكالوريا كل المواد التي يدرسها من المقرر السنوي، وغالبا ما نميز فترة إمتحان شهادة البكالوريا بالإهتمام من طرف الطلبة وأوليائهم وكذا المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى وسائل الإعلام والإتصال، كل هذا لكون هذه الشهادة حدث إجتماعي مهم، يعيشه الطلبة بالدرجة الأولى في جو من القلق والخوف وهذا الأخير يحدد مصير كل طالب سواء لإكمال دراسته العليا أو إلى عالم الشغل ومؤسسة التكوين المهني.(ولد خليفة محمد العربي، 1989، ص 84).

تمتاز شهادة البكالوريا بأنها إمتحان وطني، ولها دروس سنوية يحددها وزير التربية، فهي التي تؤهل الطالب للإلتحاق بالدرسات الجامعية إذ تخضع الإمتحانات فيه للرقابة من طرف وزارة التربية.

8- الآثار النفسية للإمتحانات (البكالوريا) :

هناك فريق من العلماء يرون بأنه يجب إعطاء أهمية كبيرة للإمتحانات النهائية التي يجتازها الطلبة بعد نهاية كل فصل دراسي لمعرفة حدود المعلومات المكتسبة، في حين هناك فرق أخرى تعارض هذه الفكرة لأن الإمتحانات لا تستطيع تقييم الطلبة من جوانب كثيرة مثل القدرة على المشاركة في الأعمال والنشاطات التي نقوم بها في المؤسسة أو القدرة على عرض مهارات معينة، في حين أن الإمتحانات بهذه الصورة النهائية قد لا تعطي لنا الصورة الحقيقية للطالب، إذ قد يكون مريضا أو تحت ظروف لا تساعده على إجتياز الإمتحان بصورة عادية دون أن ننسى أن للإمتحانات رهبتها الخاصة، التي تتمثل في بعض الضغوطات التي يعاني منها الطالب، والتي تؤثر سواء بصورة مباشرة على النتائج التي يتوصل إلى تحقيقها، بحيث أنه ينظر إلى الإمتحان النهائي (البكالوريا) على أنه فرصة نهائية لتحديد مستقبله.

فعامل الإمتحان وحده لا يكفي لتحديد نتائج العملية التعليمية، فهناك عوامل أخرى قد تتدخل لتحديدها ومن بينها يمكن أن نذكر عامل السن، الجنس، الوضع الإجتماعي وحتى

المستوى الثقافي، لذا أقيمت دراسة ميدانية سنة (1973-1974) للكشف عن الأثر النفسي لهذه العوامل، وتوصل إلى أن هناك بعض الأفراد يصيبهم القلق والتوتر أثناء فترة الإمتحان وخاصة إمتحان شهادة البكالوريا، والذي بفضله يحدد مستقبلهم سواء نحو الدراسة أو نحو المهنة، وبفضل هذه النتيجة يتم تحديد مكانتهم الإجتماعية، فهناك بعض الطلبة من يتلقون عناية فائقة من طرف الأولياء، فالوالدين يعتقدان أن إبنهما لا ينجح في إمتحاناته إلا بفضل هذه الدروس، وكذلك لها ضرر الذي يظهر في عدم قدرة الطالب في الإعتماد على نفسه، مما يؤدي إلى فقدان الثقة باالنفس.(ولد خليفة محمد العربي، 1989، ص48) .

إن كل طالب على وشك إجتياز أي إمتحان كان سيصيبه القلق والتوتر والإرتباك قبل وصول الإمتحانات وخاصة أثناء إجتيازها وذلك نتيجة الأفكار السلبية التي تراوده، فبشهادة البكالوريا يحقق مكانة عالية في المجتمع يسودها الإحترام والتقدير له ولكل أسرته.

الخلاصة:

ما يمكن إستخلاصه مما سبق هو أن مرحلة المراهقة تعتبر من أعقد مراحل نمو الإنسان وذلك لسبب التغيرات السريعة التي تحدث فيها والمتمثلة في تغيرات جسمية،إنفعالية وعقلية مما يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات و الصراعات التي تجعله يتعرض إلى الضغط النفسي والقلق والخوف، كما يعتبر التعليم الثانوي مرحلة منتهية وذلك يكون بإمتحان شهادة البكالوريا الذي يساعد على مزاولة الدراسات العليا في الجامعة، ليتحدد فيما بعد مصيره و مستقبله المهني، فإن التلاميذ المقبلين على شهاد البكالوريا يتعرضون لضغوط نفسية في حياتهم الدراسية حيث تؤدي إلى توترات نفسية و إلى سوء التوافق الدراسي، لذلك ينبغي على المحيطين بالمراهق المتمدرس أن يكونوا يقيضن ليساعدوه على تجاوز هذه المرحلة بنجاح.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للبحث في جانبه الميداني

تمهيد

1 - الدراسة الإستطلاعية.

2- منهج البحث.

3- تحديد عينة البحث.

4- مكان و زمان إجراء البحث.

5- أدوات جمع البيانات .

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي من أهم مراحل البحث العلمي، حيث أنه وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، ولتحقق من الفرضيات التي تم طرحها سابقا، إلى جانب كونه وسيلة لدعم الجانب النظري .

وفي هذا الفصل ستعرض الباحثتان مختلف الخطوات المنهجية التي أتبعت في الجانب الميداني من هذا البحث بداية بالدراسة الإستطلاعية التي قمنا بها، إلى جانب الدراسة الأساسية، والمنهج المعتمد، والعينة التي طبقت عليها الدراسة الأساسية وكيفية إختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد المجال الزماني والمكاني للدراسة ،و كذا الأدوات المعتمد عليها لجمع البيانات، وأخيرا ذكر مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات وإختبار الفرضيات.

1-الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته وعلى الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما أنها تعتبر دراسة إستكشافية الهدف منها هو التحقق من وجود عينة بحثنا في هذا الميدان، كذلك إمكانية تطبيق أدوات البحث على العينة بالإضافة إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة.

ولإجراء دراستنا هذه قصدنا الثانويات المتواجدة بولاية تيزي وزو ونذكر منها كل من ثانوية "بوجيمع" وثانوية "أوديعي محمد" وهذا بعد الحصول على تصريح بإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية لولاية تيزي وزو، التي تمت خلال الأسبوع الأول من عطلة الربيع وكانت عبارة عن حصص دعم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إذ دامت مدة إجرائنا لهذه الدراسة يومين وذلك من يوم 19 إلى 20 مارس 2017 بعد الموافقة من مديري الثانويات التي ذكرناها .

حيث قمنا بتوزيع المقاييس على عينة تقدر ب (50) تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة ثانوي وذلك بمساعدة بعض الأساتذة قصد التحقق مما إذا كانت بنود المقياسين واضحة وسهلة ومفهومة من طرف التلاميذ لإعادة تطبيقها على العينة الأساسية في البحث، فقمنا بتوزيع المقياسين بطريقة جماعية وعند إسترجاعنا للمقياسين لم نتلقى أي إنتقادات من طرف التلاميذ من حيث فهم البنود أو التردد في الإجابة عليها.

1-1-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة :

للتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث المستخدمة من صدق وثبات قمنا بتطبيقها على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية، رياضيات، آداب وفلسفة، تسيير وإقتصاد ولغات أجنبية، وقد تم إختيارهم بطريقة عشوائية .

وبعد تطبيق المقياسين (مقياس الضغط النفسي، مقياس التفاعل الصفي) على عينة تقدر بخمسين (50) تلميذ وتلميذة، تم حساب معامل الصدق والثبات.

أ-الثبات:

يعد ثبات المقياس من الخصائص السيكومترية الأساسية في إعداد أي مقياس مقنن وذلك لأنه يشير إلى الدرجة العالية من الدقة والإتقان والإتساق فيما يزود به من بيانات عن الشخص المفحوص، ويقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج إذا ما إستخدم الإختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة .(جابر وكاظم، 1978، ص287).

-طريقة التجزئة النصفية :

قمنا بحساب ثبات المقاييس بطريقة التجزئة النصفية إذ يعتمد هذا النوع من الثبات على تقسيم المقياسين إلى قسمين متساويين، ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول وثانيهما على النصف الأخير، ثم يحسب معامل الإرتباط برسون بين النصفين .(بلال نجمة، 2014، ص123).

فبعد حساب معامل الإرتباط برسون، تم تصحيح الطول بمعادلة سبرمان براون وقد تم تقدير معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الإرتباط برسون في المقياس الأول الضغط النفسي ب (0.72) وبعد إجراء تعديل الطول بإستخدام معادلة سبرمان براون بلغ (0.83) أما بالنسبة للمقياس الثاني التفاعل الصفي فقد بلغ معامل الإرتباط برسون (0.46) وبعد إجراء تعديل الطول بإستخدام سبرمان براون (Coefficitient Spearman Brown) بلغ (0.63) .

وهي قيم مقبولة تدل على مدى ثبات المقياسيين.

-طريقة الإتساق الداخلي:

تم إيجاد الدرجة الكلية لثبات المقياسيين بالنسبة لهذه الطريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronback).

حيث بلغت قيمته في مقياس الضغط النفسي (0.93)، أما في مقياس التفاعل الصفي فقد بلغت قيمته (0.80).

وهي قيم مقبولة جدا، وتشير إلى تمتع المقياسين بثبات عال.

ب-الصدق:

يعد الصدق من أهم الخطوات التي يجب التأكد منها في أدوات البحث لضمان المصداقية والموضوعية للنتائج التي يصل إليها البحث، والصدق يعني أن يقيس الإختبار ما وضع لقياسه . (صابر و خفاجة، 2002، ص167).

وتم التحقق من صدق المقياسين في البحث الحالي على النحو الأتي :

الصدق الذاتي: هو أحد أنواع الصدق الإحصائي يعتمد على معامل الثبات، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وبعد القيام بحساب الثبات بإستخدام الطرق المذكورة سابقا، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها قمنا بحساب الصدق الذاتي للمقياس الأول "الضغط النفسي" حيث تحصلنا على(0.91) أما بالنسبة لمقياس "التفاعل الصفي" تحصلنا على(0.79).

بعد القيام بحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) بإستخدام طرق مختلفة حيث تم الإعتماد على طريقة حساب الصدق الذاتي، وفي الثبات تم الإعتماد على طريقة التجزئة النصفية، وطريقة الإتساق الداخلي(ألفا كرونباخ) وجدنا أن الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على درجة مقبولة جدا من الصدق والثبات وهذا ما يجعلنا نطمئن لإستخدامها في الدراسة الأساسية.

2 - منهج البحث:

تتعدد مناهج البحث بإختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فإختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث، ونقصد بالمنهج أسلوب التفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها، وبالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة.(ربحي مصطفى عليان، 2000، ص33).

ونظرا لطبيعة الدراسة فقد قمنا بإختيار المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة محل الدراسة، كما هي في الواقع وذلك بجمع الحقائق والبيانات، ومن ثم تصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج وتعميمها فيما يخص موضوع البحث.

وبما أن الهدف من دراستنا هو وصف ظاهرة واقعية تتمثل في العلاقة بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فالمنهج الأكثر ملائمة هو المنهج الوصفي التحليلي .

ويهدف هذا المنهج إلى إكتشاف الوقائع، وصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديدا كيفيا وكميا، وهو يقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر، وكيف وصلت إلى صورتها الحالية

وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل.(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص ص125-126).

3- تحديد عينة البحث:

3-1 - المجتمع الأصلي: ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الإهتمام في البحث والدراسة.(محمد بوعلاق، 2009، ص15).

ويمثل المجتمع الأصلي في بحثنا هذا مجموع التلاميذ الذين يدرسون في مستوى السنة الثالثة ثانوي، من الجنسين (ذكور، إناث) ومن الشعبتين (أداب وعلوم) في كل من ثانوية "بوجيمع" والبالغ عددهم (144) تلميذ، وثانوية "متعددة التخصصات واقنون" والبالغ عددهم (188) تلميذ، وثانوية "أوديعي محمد" البالغ عددهم (254) تلميذ، وثانوية "رابح إسطمبولي"والبالغ عددهم (219) تلميذ.

3-2- العينة وطريقة إختيارها: تم إختيار عينة دراستنا بالطريقة العشوائية البسيطة والتي يعرفها الدكتور "محمد بوعلاق": "بأنها الأسلوب الأمثل لإختيار العينة، إذا كان المجتمع المدروس متجانس أي يتشابه معظم أفراده في معظم الصفات التي تكون في المجتمع، وذلك لتميزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها، وتعتمد العينة العشوائية البسيطة على إعطاء نفس فرصة الإختيار لجميع مفردات المجتمع دون تدخل الباحث ".(محمد بوعلاق ،2009، ص18).

حيث قمنا بإختيار الأقسام عشوائيا من كل ثانوية.

3-3- حجم العينة و خصائصها:

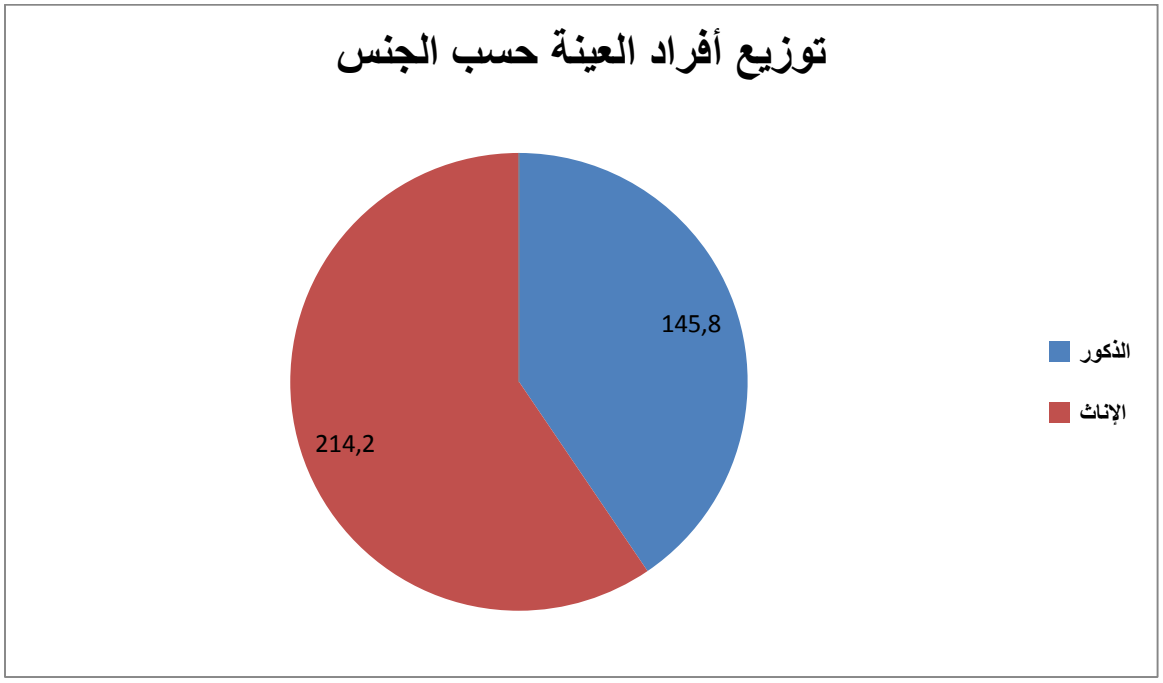
مما لاشك فيه أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرا كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا، تتكون عينة بحثنا هذا من (200) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي حيث

تقدر نسبة تمثيل عينة بحثنا في المجتمع الأصلي الذي يتكون من (805) تلميذ ب 24.84 % يتوزعون حسب الجنس كالتالي:

جدول رقم (2) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الذكور	81	%40.50	°145.8
الإناث	119	%59.5	°214.2
المجموع	200	%100	°360

شكل رقم (5) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

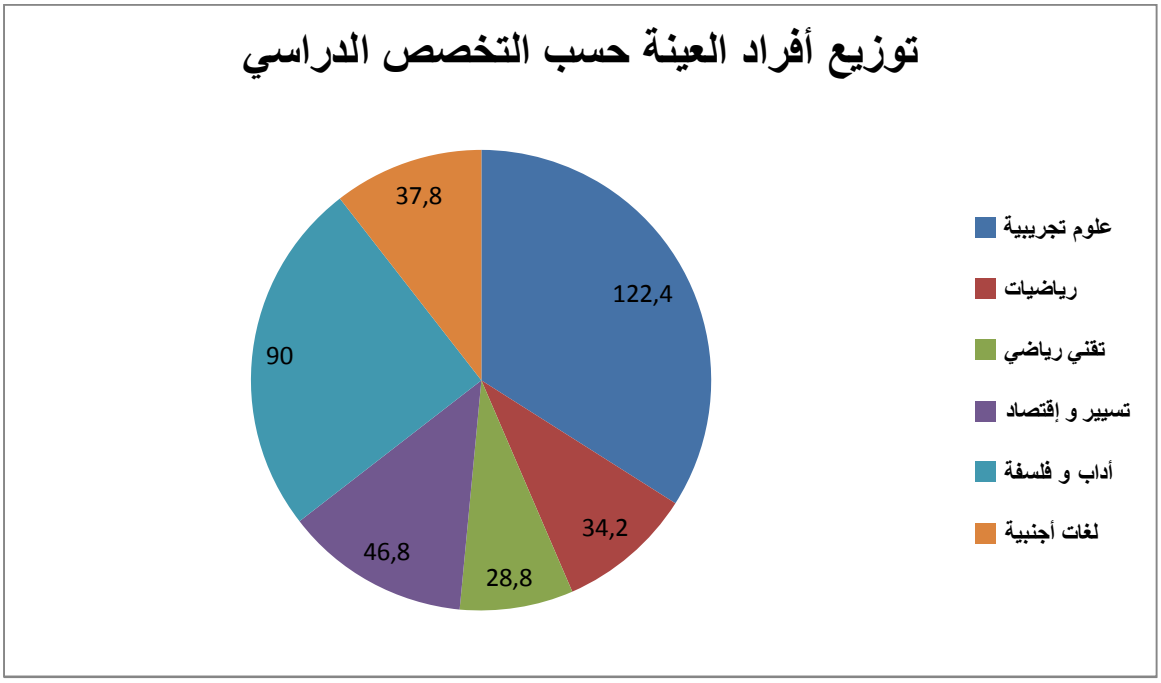


نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) والشكل رقم الشكل (5) أن أغلبية أفراد عينة البحث إناث حيث بلغ تكرار الإناث (119) بنسبة (59.5%) وب (214.2°) درجة، ثم يليها تكرار الذكور (81) بنسبة (40.50%) وبدرجة (145.8°) وهذا ما يدل على أن أغلبية عينة الدراسة من الإناث.

جدول رقم (3):يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي

التخصص	تكرار التلاميذ	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
علوم تجريبية	68	%34	°122.4
رياضيات	19	%9.5	°34.2
تقني رياضي	16	%8	°28.8
تسيير و اقتصاد	26	%13	°46.8
أداب و فلسفة	50	%25	°90
لغات أجنبية	21	%10.5	°37.8
المجموع	200	%100	°360

الشكل رقم(6):يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي



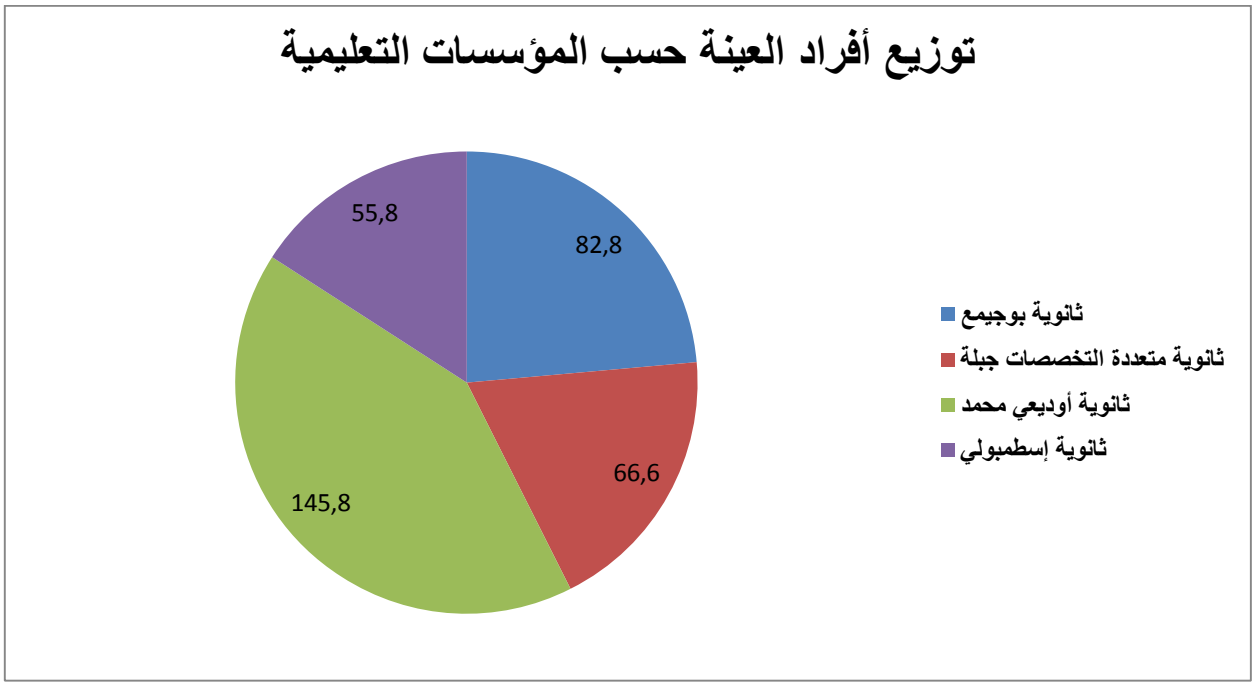
نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) والشكل رقم (6) أن توزيع التلاميذ على الشعب الدراسية يتفاوت ب (34%) في شعبة العلوم التجريبية، و(9.5%) رياضيات مقارنة ب

(8%) تقني رياضي وب (13%) تسيير وإقتصاد و(25%) أداب وفلسفة و(10.5%) لغات أجنبية وهذا راجع للتوزيع العشوائي.

جدول رقم (4) :يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية.

المؤسسات التعليمية	عدد التلاميذ		المجموع	النسبة المئوية%	النسبة في الدائرة °
	ذكور	إناث			
ثانوية بوجيمع	16	30	46	%23	°82.8
ثانوية جبلة	16	21	37	%18.5	°66.6
ثانوية أوديعي محمد	40	46	86	%43	°154.8
ثانوية رابح اسطمبولي	09	22	31	%15.5	°55.8
المجموع	81	119	200	%100	°360

شكل رقم(7):يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية.



نلاحظ من خلال الجدول رقم(4) والشكل رقم (7) أن توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية متفاوت، فنجد أن أكبر فئة ممثلة لعينة الدراسة تتواجد في ثانوية أوديعي محمد بنسبة (43%) ثم تليها ثانوية بوجيمع بنسبة (23%) ثم تليها ثانوية متعددة التخصصات جبلة بنسبة (18.5%) وأخيرا نجد ثانوية رابح اسطمبولي بنسبة تقدر ب (15.5%).

4- مكان وزمان إجراء البحث:

لكل دراسة إطار مكاني وزماني، ويتمثل مكان وزمن إجراء الدراسة الأساسية لبحثنا فيما يلي:

4-1-مكان إجراء البحث:

أجريت الدراسة بولاية تيزي وزو على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهذا في أربع (04) مؤسسات تعليمية والمتمثلة في :

- **ثانوية بوجيمع:**

تقع الثانوية في بلدية بوجيمع، دائرة ماكودة، وتم إستلام جزئي للثانوية مع بداية الفصل الثالث للسنة الدراسية 2017/2016 المصادف ل 02 أفريل 2017، وعدد التلاميذ المسجلين فيها إلى غاية جانفي 2017 هو (539) تلميذ يتوزعون على (21) فوج تربوي فعدد تلاميذ السنة الأولى هو (204) تلميذ، السنة الثانية (154) تلميذ، السنة الثالثة (144) تلميذ، وعدد الأساتذة العاملين فيها هو (45) أستاذ.

- **ثانوية متعددة التخصصات "جبلة" واقنون :**

تقع الثانوية في قرية جبلة بلدية تيقوبعين دائرة واقنون، فتحت أبوابها في 21/جويلية/1999 وتقدر مساحتها ب 23700 كم. وخلال السنة الدراسية 2017/2016 إستقبلت (480) تلميذ من جميع المستويات فعدد تلاميذ السنة الأولى ثانوي هو (152) تلميذ السنة الثانية (140) تلميذ أما عدد تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هو (188) تلميذ.

- **ثانوية أوديعي محمد:**

تقع الثانوية في بلدية أيت عيسى ميمون دائرة واقنون بعدها عن مقر الولاية يقدر ب 12 كم فتحت أبوابها في 01/سبتمبر/2013، تقدر مساحتها الإجمالية ب 3406 م^2 والمساح المبنية هي 1584 م^2 ، خلال السنة الدراسية 2017/2016 إستقبلت (686) تلميذ يتوزعون على (24) فوج تربوي فعدد التلاميذ في السنة الأولى (257) تلميذ، السنة الثانية (175) تلميذ، السنة الثالثة (254) تلميذ. ويشرف على تدريسهم (52) أستاذ.

- **ثانوية رابح إسطمبولي:**

تقع في شارع كراد رشيد، بلدية تيزي وزو، دائرة تيزي وزو فتحت أبوابها في 13/سبتمبر/1997. تقدر مساحتها الإجمالية ب 4860 هكتار، وتقدر المساحة المبنية ب 6143 م^2 وتضم (769) تلميذ يتوزعون على (23) فوج تربوي، السنة الأولى تضم (313) تلميذ ،السنة الثانية تضم (237) تلميذ، السنة الثالثة تضم (219) تلميذ. ويشرف على تدريسهم (54) أستاذ.

4-2-زمان إجراء البحث :

قمنا بتوزيع أدوات بحثنا المتمثلة في مقياس الضغط النفسي ومقياس التفاعل الصفي على أفراد العينة في الفترة الممتدة من 16أفريل 2017 إلى غاية 26 أفريل 2017.

5- أدوات جمع البيانات:

إعتمدنا في بحثنا على مقياسين لجمع البيانات الكمية حول موضوع الدراسة وهما مقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة **"داود" (Dawod ,1995)** ومقياس التفاعل الصفي من إعداد الباحث **"موالك مصطفى"(Moualek Mestapha,2012)**.

5-1- مقياس الضغط النفسي:

5-1-1 التعريف بالمقياس :هو المقياس الذي أعدته **"داود" (Dawod ,1995)** لقياس مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة المراهقين، ويتكون من (60) فقرة موزعة على (08) مجالات، وهي :مجال الدراسة، المجال النفسي، العلاقات مع الوالدين والأخوة، العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع المدرسين، الأمور المالية والإقتصادية، العلاقات مع الجنس الأخر والإنفعالات والمشاعر والمخاوف والتخطيط للمستقبل.

وقد أدرج أمام كل فقرة من الفقرات مقياسا متدرجا حسب أسلوب "ليكرت" على النحو التالي:(1- لا أعاني من هذه المشكلة ، 2- أعاني من المشكلة بدرجة بسيطة ، 3- أعاني منت المشكلة بدرجة شديدة).

وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (61- 183) حيث يدل إقتراب درجة الفرد من الحد الأعلى (183) على أنه يعاني بدرجة عالية من الضغط النفسي، وإقترابه من الحد الأدنى (61) إنخفاض مستوى الضغط النفسي لديه.

5-1-2 ثبات المقياس:لحساب معامل الثبات إستخدمت **"داود" (1995)** طريقة الإختبار وإعادة الإختبار (Retest-test) بفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدته

أسبوع واحد وذلك على عينة من طلبة الصفوف السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر في منطقة عمان والزرقاء، بلغ حجمها (134) طالبا وطالبة، (67) من الذكور، (67) من الإناث وكان ثبات عينة الذكور (0.98) وعينة الإناث (0.89) وللعينة جميعها (0.93) .

كما تم حساب معامل الإتساق الداخلي للأداة حسب معادلة **ألفا كرونباخ** على عينة الثبات المكونة من (134) طالبا وطالبة، فكانت معاملات الإتساق الداخلي لمجالات الأداة على النحو التالي: مجال المدرسة والنحو الصفي، مجال العلاقات مع الإخوة، مجال العلاقة مع الزملاء، مجال العلاقة مع المدرسين، مجال الأمور المالية والإقتصادية، والعلاقة مع الجنس الأخر، والمشاعر والمخاوف (0.75)، ومجال التخطيط للمستقبل(0.94) أما معامل الإتساق الداخلي للأداة ككل فكان (0.93) .

3-1-5 صدق المقياس: لقياس صدق الأداة قامت**"داود"** لإيجاد صدق المحتوى للأداة من خلال صدق المحكمين، حيث عرضت الأداة على (50)مرشدا ومرشدة في المدارس عمان والزرقاء لتحديد فيما إذا كانت الفقرات التي إحتوت عليها الأداة تتناسب مع ما أعدت من أجله، أي قادر على قياس مستوى الضغط النفسي لدى المراهقين إعتمادا على خبرة المرشد في العمل الإرشادي، ومعرفة خصائص مرحلة المراهقة وسماتها، بالإضافة إلى ذلك عملت على حساب الصدق للأداة، وذلك من خلال مقارنة الأداء لدى مجموعتين من الطلبة، الأولى بلغ عددها (30) طالبا و طالبة لا تعاني من المشكلات، و حدد عدد الطلبة في المجموعتين حسب تقديرات معلميهم ومرشديهم إعتمادا على فقرات الأداة، وقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث كانت (ت) (3.15) عند مستوى الدلالة (α=0.002)، وقد إستخدم في هذه الدراسة مقياس الضغوط النفسية الذي أعدته **"داود" (1995)**، وذلك لأن هذا المقياس طبق في البيئة الأردنية، بالإضافة إلى إرتفاع معدلات الصدق والثبات له . (هيكات كتان، 1999، ص265).

5-2- مقياس التفاعل الصفي:

5-2-1- حساب صدق مقياس التفاعل الصفي:

لقد قام الباحث **"موالك مصطفى"** في حساب صدق مقياس (التفاعل الصفي) خلال الدراسة الإستطلاعية بإتباع الطرق التالية:

صدق المحكمين:

لقد تم عرض الصيغة المبدئية لبنود المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة جامعيين، حيث طلب منهم قراءة عبارات المقياس بتفحص دقيق عبارة عبارة، وتحديد العبارات التي يعتقدون أنها لا تقيس بشكل جيد التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أو تلك التي لا تمثل مؤشرا لذلك من أجل حذفها أو الإستغناء عنها. كما طلب الباحث من الأساتذة المحكمين إمكانية إقتراح أي تعديل في صياغة أي عبارة من عبارات المقياس.

وبناءا على ملاحظات السادة الأساتذة المحكمين وعلى أساس توجيهاتهم وإقتراحاتهم تم تعديل تصميم المقياس بإصلاح العيوب المشار إليها، إذ بإعتماد هذه الخطوة، تم حذف تسع عبارات مكررة وإعادة صياغة سبعة أخرى، وإدماج عبارتين في عبارة واحدة. وبهذا التعديل أصبح طول المقياس عند هذا المستوى مكونا من تسعة عشر(19) عبارة بعد أن كان يتكون في صيغته الأولى على ثلاثين (30)عبارة، تلخص معظمها في الإتجاه نحو التبسيط.

5-2-2- حساب ثبات مقياس التفاعل الصفي:إعتمد الباحث في عملية حساب ثبات مقياس التفاعل الصفي على طريقة حساب معادلة (ألفا كرونباخ) على عينة مكونة من (50) تلميذا في المرحلة الثانوية مناصفة بين الجنسين. وتم التوصل إثرها إلى أن معامل الثبات بالنسبة للدرجة الكلية(**0.72**) وهي قيمة دالة، الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

5-2-3- وصف مقياس التفاعل الصفي في صورته النهائية: يشمل على 19 عبارة تمثل السياقات التي يحدث فيها تفاعل التلاميذ داخل الصف.

وتجدر الإشارة إلى أن الإجابة على كل بند من بنود هذا المقياس في صيغته النهائية تكون تبعا لثلاثة (03) بدائل وفقا لمقياس ليكرت (Likert) وهي:

(تنطبق تماما)-(تنطبق أحيانا)- (لا تنطبق إطلاقا).

كما تجدر الإشارة أيضا هنا إلى أن جميع عبارات المقياس قد أعدت في الإتجاه الإيجابي، بمعنى كلما حصل التلميذ المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس كان ذلك في اتجاه حصول تفاعل صفي أثناء إنجاز الدروس.

5-2-4- طريقة تصحيح المقياس: نظرا لكون عدد عبارات المقياس تسعة عشر(19) عبارة، فإن التصحيح يكون من خلال (الجمع الجبري البسيط) لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند إستجاباته لعبارات المقياس.

5-2-5- تعليمات المقياس: تقدم للتلاميذ المفحوصين مجموعة من العبارات، تعبر على مدى تفاعلهم داخل الصف أثناء إنجاز الدرس ، ويتعين من كل فرد من أفراد العينة الإستجابة للعبارة التي تنطبق عليه وفق سلم ليكرت المتدرج: (تنطبق تماما)،(تنطبق أحيانا)، (لا تنطبق إطلاقا).

وفي سياق إجراءات تطبيق المقياس، وجهت لأفراد العينة جملة من التعليمات العامة حيث تم التشديد على ضرورة التأكد من عدم وجود شكل من أشكال التعاون أو تبادل الآراء. وبالمقابل تم تشجيعهم على الإجابة بكل صدق على كل عبارات المقياس، مع إعلامهم منذ البداية بالأهداف العلمية من وراء إستعمال هذا المقياس. وفي هذا السياق تم تحديد زمن تطبيق المقياس على المفحوص الواحد ما بين (25-40) دقيقة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الإعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات الإحصائية الوصفية المتمثلة في: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الإنحرافات المعيارية والأدوات الإحصائية الإستدلالية المتمثلة في: معامل الإرتباط برسون (Person) وإختبار (T) لعينتين مستقلتين (T test)، معادلة سبيرمان براون التصحيحية، معادلة ألفاكرونباخ.وقد تمت معالجة البيانات بالإعتماد على برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss Version 20).

الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.
5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

- إستنتاج عام.
- خاتمة .
- إقتراحات.
- قائمة المراجع.
- الملاحق.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة، وذلك لغرض إختبار الفرضيات المطروحة ومناقشتها على أساس البيانات الإحصائية المتحصل عليها ومعرفة مدى دلالتها إحصائيا.

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي مفادها: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (5):

يوضح العلاقة بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	قيمة برسون R	قيمة الدلالة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمدة	الدلالة
الضغط النفسي	-0.37	0.000	0.01	دالة
التفاعل الصفي				

مستوى الدلالة ** (α= 0.01)

يلاحظ من خلال الجدول رقم **(5)** أن معامل الإرتباط برسون **r** يساوي **(-0.37)** و هي دالة إحصائيا؛ لأن قيمة الدلالة المفترضة **sig** **(0.000)** أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا **(α= 0.01)**، وهذا يعني أنه توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وعليه نقبل الفرضية البحثية الأولى التي مفادها توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. ونرفض الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بمدى تأثير عوامل أخرى تضاف إلى عامل الضغط النفسي، منها طبيعة العلاقة التربوية داخل الصف، حيث أن هذا العامل كما تؤكده دراسات تربوية وإجتماعية منها دراسة (سعيد البنا،2005) لا تؤثر فقط على مستوى التفاعل الصفي، بل تؤثر كذلك على مستوى توافق التلميذ وإندماجه في المجموعة الصفية. فمن التلاميذ من يصعب عليه التوافق داخل الصف الدراسي وبالتالي ينعكس سلبا على مستوى تفاعله أثناء الدرس، ولقد حدد الباحث McCroskey (1984) فئة هؤلاء التلاميذ بحسب أنماط شخصياتهم وأساليب تعلمهم وهي فئة التلاميذ المنطويين الخجولين والمتحفظين من جميع أشكال التواصل مع الآخرين والمترددين من المشاركة الصفية والإنغلاقيين ذوي أسلوب التعلم الفردي الذين يجدون صعوبة في الدخول في تفاعلات إجتماعية صفية مهما كان موقف التعلم وطبيعة العلاقة التربوية السائدة داخل الصف. (سعيد البنا،2005، ص27).

أما الباحث التربوي (طه كامل، 1998) فيعتقد من جهته أن مخاوف التفاعل الصفي تتأثر بعامل صعوبة التفاعل مع أي شخصية تحمل الطابع الرسمي كالمدرس مثلا.

ويمكن إضافة عامل آخر له تأثيره في ظهور مخاوف التفاعل الصفي أكد عليه الباحث (منير حسن جمال خليل وآخرون، 1992) والمتمثل في الوسيط اللغوي السائد داخل الصف. ولقد أكدت دراسة أخرى ل(جمال خليل وآخرون، 1993) أن الوسيط اللغوي وحده يفسر ما يوازي (35%) من التباين الكلي لمخاوف التواصل بالجماعة وأن سمات الشخصية تفسر ما يوازي (20%) وهذا وحده يدلل على أن مخاوف التفاعل الصفي هي في مجملها حالة ترتبط بعوامل متباينة في تأثيرها أهمها العلاقة التربوية

وسمات الشخصية وموقف التواصل نفسه والوسيط اللغوي وقناة التواصل.(منير حسن وجمال خليل،1996، ص39).

2 - عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (6):

يوضح إختبار -T- للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة -T-	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
الضغط النفسي	الذكور	81	89.61	17.13	-1.47	0.14	0.05	غير دالة
	الإناث	119	93.16	16.47				

يتضح من معطيات الجدول رقم (6) المتعلقة بدرجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي أن عدد الذكور الذين أجابوا على عبارات المقياس هو (**81**) تلميذا بمتوسط حسابي بلغ (**89.61**) وإنحراف معياري يساوي (**17.13**)، مقابل (**119**) تلميذة بمتوسط حسابي يقدر بـ (**93.16**) وإنحراف معياري يساوي (**16.47**).الأمر الذي يظهر عدم وجود فرق بين عينة الذكور والإناث في درجة الضغط النفسي.

وبحساب إختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات، إتضح أن قيمة (T) قدرت بـ **(-1.47)**، وأن قيمة الدلالة المحسوبة (المفترضة) **sig (0.14)** وهي أكبر من مستوى الدلالة **(α=0.05)**، الأمر الذي يجعلنا نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكور والإناث على مقياس الضغط النفسي.

و منه نستخلص أن الفروق الملاحظة غير دالة إحصائيا بالتالي:

ترفض الفرضية البحثية الثانية التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس. وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس.

ويمكن أن يرجع عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص درجات الضغط النفسي إلى كون الجنسين يدرسون في المستوى نفسه، وأعمارهم متقاربة.

كما أن الجنسين يعيشان في نفس فترة المراهقة والتي تتميز بالعديد من الخصائص المؤثرة على التلاميذ من الناحية الجسمية، النفسية والصحية وبالتالي تكون مشاكلهم متقاربة ويعيشون نفس الوضعية، ويتعرضون للضغوطات نفسها.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الباحثة الإكلينيكية الألمانية (إلي ماريا مولر لا يمكولر) من أن مستويات الضغط النفسي وأعراضه لدى الذكور خاصة البالغين تختلف تماما عنها لدى الإناث البالغات، إذ غالبا لا يصاب الذكور بنوبات قلق أو حزن شديد أو فقدان الإهتمام والدافعية نحو تأدية المهام الدراسية أو المهنية الحياتية كما يحدث لدى الإناث، لكن تظهر عندهم أعراض عبر تناول الكحول أو التدخين والمخدرات وزيادة العدوانية تجاه الآخرين وفرط النشاط البدني.

وأشارت هذه الباحثة في المركز الطبي النفسي التابع لجامعة ميونيخ إلى أن هذه السلوكات تعد أهم الوسائل التي يلجأ إليها الطالب الذكر لمواجهة الضغط النفسي العصبي

فإذا أصيب الطالب بضغوط دراسية أو إجتماعية فإنه يحاول التصدي لها بتكثيف ممارسته للنشاط البدني والرياضي أو تركيز إهتمامه على العمل وأنشطة الأنترنت كمواقع التواصل الإجتماعي مثلا لكي يصرف ذهنه عن المتاعب النفسية التي يعاني منها.

3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي، وفقا لمتغير الجنس.

الجدول رقم (07):

يوضح إختبار-T- للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي ،وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة				قيمة -T-	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التفاعل الصفي	ذكور	81	41.07	6.85	0.11	0.91	0.05	غير دالة
	إناث	119	40.95	7.26				

يتضح من بيانات الجدول رقم (**07**) المتعلقة بالتفاعل الصفي أن عدد الذكور (**81**) تلميذ بمتوسط حسابي قدره (**41.07**) وبإنحراف معياري يساوي (**6.85**)، مقابل (**119**) تلميذة بمتوسط حسابي قدره (**40.95**) وبإنحراف معياري يساوي (**7.26**). ولقد بينت هذه

المتوسطات الحسابية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفاعل الصفي.

وبحساب إختبار (**T**) لدلالة الفروق في درجات أفراد العينة الذكور والإناث إتضح أن قيمة (**T**) قدرت بـ **(0.11)**، وأن قيمة الدلالة المفترضة **sig** **(0.91)** وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة **(α= 0.05)** الأمر الذي يجعلنا نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكور والإناث على مقياس التفاعل الصفي.

و منه نستخلص أن الفروق الملاحظة غير دالة إحصائيا بالتالي:

ترفض الفرضية البحثية الثالثة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس. وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات تربوية كثيرة منها دراسة (طه كامل،1998) التي تؤكد إشتراك التلاميذ من الجنسين في صفات الخوف والتردد في توجيه الأسئلة للمدرس وفي إستفساره أو مطالبته توضيح الغامض من الأفكار في الدرس وفي العروض الشفهية التي تتطلب مواجهة جمهور الصف . (طه كامل،1998،ص 22).

كما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة McCroskey (1984) في وجود بعض الفروق في مجال التفاعل الصفي بين المتعلمين الذكور والمتعلمات الإناث. ذلك أنه بالرغم من كون هذه الفروق في العادة بسيطة، إلا أنها تتأثر ببعض العوامل أهمها موقف التواصل وطابعه المباشر وغير الرسمي. فمن المعقول والمعروف كما يرى ذلك (Mc-Croskey) في بحوثه أن البنات غالبا ما يجدن صعوبة أكبر في تفاعلهن الثنائي المباشر خاصة مع الجنس الآخر.ربما يعود ذلك إلى إختلافات الأفراد من كلا الجنسين في عملية التواصل اللفظي كما يرى (Carl German) وإلى الخوف أو القلق والتحفظ، بقدر

ما يكمن في(شكل ولغة التواصل)المستخدمة لدى الجنسين كما يرى الباحث (Maclintyre ;1998).

وفي دراسة لهذا الباحث إتضح أن شكل ولغة التواصل يبدأ في الحدود بين الفتيان والفتيات في سن أربع سنوات، حيث في هذه السن يبدأ إنفصال الذكور عن أمهاتهم ويندمجون مع الفتيان الآخرين في عالم الأنشطة الرياضية والجماعية التي تعد أساس بناء العلاقات الإجتماعية الخالية من أشكال الخوف والتحفظ. في حين تعمل التربية الأسرية في هذه السن كذلك على الحد من مجالات التواصل لدى البنات، حيث يصبحن منغمسات أكثر في نمط من الحوار بين نفس الجنس الأنثوي. فهذا الشكل من أشكال الحوار والتفاعل الأنثوي يتميز عن الحوار الذكوري في كونه تغلب عليه لغة المشاعر والعواطف. وهذه الخاصية الشاعرية للغة الأنثوية من شأنها أن يفقد الفتيات وهن في هذه المرحلة الجرأة في التواصل السوي دون مخاوف خاصة في حضور الجنس الآخر داخل الصف أو حتى خارجه.

ويرى (Maclintyre ;1998) في دراسة أخرى أن الأفراد من الذكور والإناث على حد سواء يفضلون الأداء أمام أقرانهم المألوفين لديهم عن الأداء أمام الغرباء. ويعزي ذلك في نظر الباحث إلى أن البنات والذكور عندما يتواجدون مع أفراد المجموعة الصفية المألوفين، فإن الجو سوف يكون أقل إثارة لمخاوف المشاركة الصفية عن طريق التواصل اللفظي وبالتالي تزول الفوارق في هذا الأمر.(عادل سعيد البنا،2005، ص39).

كما تتعارض هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة الباحث (طه كامل ،1998) في أن صعوبة المشاركة في المناقشات والحوارات الجماعية داخل الصف هو الأعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.و يرجع الباحث هذه الحقيقة البحثية إلى عوامل الضغط الذي يفرضه وجود المدرس أثناء إنجاز الدرس وبسبب الإعتقاد السائد لدى المتعلمات بأن المدرس قد لا يتسامح مع أخطائهن المحتملة سواء في شكل أحاديثهن أو في محتواها. والدليل على ذلك أن مستوى شعور التلاميذ - وبخاصة التلميذات - بمخاوف التواصل أثناء العروض الشفهية في المواقف التي يكون فيها المدرس مشغولا أو غير منتبه تكون

أقل بكثير مقارنة بمستوى الشعور بمخاوف التواصل المباشر خلال العرض الشفهي اللفظي بحضور المدرس.

أما (ج. هاريسون مونان)، فيرى أن الفروق جد شكلية وهي ذات علاقة بطبيعة الإختلافات الطبيعية بين الجنسين، حيث من المعروف أن الإناث يركزن على سلبياتهن أثناء تفاعلهن أمام جمهور الصف خاصة أثناء الإلقاء الشفهي، الآمر الذي يجعلهن في معظم الوقت أقل شعورا بالراحة كلما يقبلن على العرض الشفهي كونهن أكثر تجاهلا بقدراتهن الطبيعية في التواصل بالمقارنة مع الذكور. (هاريسون مونان،2008، ص، 125).

و فضلا عن ذلك كما تعتقد الباحثة (Reid ,1985)، فإن التلاميذ الذكور ليس لديهم شيئا مميزا يشغلهم لكي يتفاعلوا داخل الصف، بحيث أي لباس أو حذاء يتم رؤيته على أنه عادي ولا يؤدي إلى أية عبارة نقدية في حقه كمتحدث، يصبح مقبولا إرتداؤه وصالحا لمقابلة الجمهور به، الأمر الذي ربما يجعل مخاوفهم من التفاعل في هذا السياق عادية. في حين نجد الإناث في هذه السن يهتمن بأكثر من أمر، قبل تفاعلهن مع جمهور الصف بحيث ليس لديهن قصة شعر موحدة أو أسلوب معين في الملابس والأحذية، بل وحتى مساحيق التجميل في هذه السن قد يكون لها تأثيرها القوي في شأن التفكير في شخصياتهن وفي كيفية التواصل مع جمهورهن. وربما هذا ما يجعل كذلك تفاعلهن الصفي ينقص شيئا عن متوسط التفاعل الصفي لدى الذكور.(سعيد البنا،2005،ص31)

4 - عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

الجدول رقم (08):

يوضح إختبار-T- للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

المتغير	العينة				قيمة -T-	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
	الشعبة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الضغط النفسي	العلميين	129	41.17	6.70	0.44	0.65	0.05	غير دالة
	الأدبيين	71	40.70	7.77				

يتضح من النتائج التي يتضمنها الجدول رقم (**08**) والمتعلقة بالضغط النفسي أن عدد العلميين (**129**) تلميذ بمتوسط حسابي قدره (**41.17**) وبإنحراف معياري يساوي (**6.70**)، مقابل (**71**) تلميذ أدبي بمتوسط حسابي قدره (**40.70**) وبإنحراف معياري يساوي (**7.77**)، الآمر الذي يوضح عدم وجود فروق كبيرة بين تلاميذ العينة العلميين والأدبيين في متغير الضغط النفسي.

وبحساب إختبار(**T**) إتضح أن قيمة (**T**) لدلالة الفروق بين المتوسطات قدرت بـ (**0.44**)، وأن قيمة الدلالة المفترضة **sig** (**0.65**) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد (**α= 0.05**). وعلى هذا الأساس يمكن أن نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة العلميين والأدبيين على مقياس الضغط النفسي.

ومنه نستخلص أن الفروق الملاحظة غير دالة إحصائيا بالتالي:

ترفض الفرضية البحثية الرابعة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة. وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد السلام الغفار،2001) ودراسة (عبد المنعم راضي، 2005) حيث وضحت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في درجة الضغط النفسي، وأن هذه النتيجة توضح بأن التلاميذ الأدبيين والعلميين يتعرضون لنفس الدرجة من الضغط النفسي، بغض النظر عن طبيعة التخصص الذي ينتمي إليه الطالب، وقد يعود هذا إلى طبيعة المرحلة بإعتبارها حاسمة في دخول التلاميذ للجامعة وإستكمال دراستهم للحصول على المراكز الإجتماعية المرموقة في المجتمع لكل من الشعبتين.(عماد محمد الدين، 2008، ص126).

إضافة إلى دراسة (محمد بوفاتح) التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة تخصص العلوم الطبيعية وطلبة تخصص آداب في الضغط النفسي، وأن طبيعة الضغط النفسي تكون واحدة على الإثنين من التلاميذ الأدبيين والعلميين، ما دام أنهم يخضعون لنفس ظروف التمدرس وإلى مناخ مدرسي واحد.(محمد بوفاتح، 2005، ص215).

5 - عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

الجدول رقم (09):

يوضح إختبار-T- للفروق في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

المتغير	العينة				قيمة -T-	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
	الشعبة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التفاعل الصفي	العلميين	129	91.06	17.22	-0.75	0.45	0.05	غير دالة
	الأدبيين	71	92.94	16.02				

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (**09**) والمتعلقة بالتفاعل الصفي أن عدد العلميين (**129**) تلميذ بمتوسط حسابي قدره (**91.06**) وبإنحراف معياري يساوي (**17.22**)، مقابل (**71**) تلميذ أدبي بمتوسط حسابي قدره (**92.94**) وبإنحراف معياري يساوي (**16.02**)، حيث أن هذه المتوسطات الحسابية أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في التفاعل الصفي.

وبحساب إختبار (**T**) لدلالة الفروق بين المتوسطات والتي قدرت بـ **(-0.75)** عند قيمة الدلالة المفترضة **sig** (**0.45**) وبعد مقارنتها بمستوى الدلالة **(α= 0.05)** نستنتج أنّ قيمة **sig** (**0.45**) أكبر من مستوى الدلالة **(α= 0.05)**. وعلى هذا الأساس يمكن أن

نقر بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة العلميين والأدبيين على مقياس التفاعل الصفي.

ومنه نستخلص أن الفروق الملاحظة غير دالة إحصائيا بالتالي:

ترفض الفرضية البحثية الخامسة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة .وتقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

يمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة بما كشفت عنه دراسة (1999، Yaccob) من أن أهم العوامل المثيرة لإقبال التلاميذ على التفاعل أو نفورهم منه أسلوب التعلم الخاص بكل فئة بغض النظر عن ملمحهم العلمي والشعبة الدراسية التي ينتمون إليها، ولعل أهم هذه الأساليب أسلوب التعلم البصري والسمعي. وفي هذا السياق أشارت دراسة (عادل سعيد البنا، 2004) أن أغلب التلاميذ العلميين بصريين في تعلمهم وهم بالتالي يعانون من التوتر في مجال تواصلهم وتفاعلهم أثناء إنجاز الدرس، ومصدر هذا التوتر في العادة هو الخوف الزائد من إحتمال سخرية نظرائهم بسبب عجزهم المحتمل من إستخدام اللغة المناسبة للموقف، أو كونهم لا يحسنون التواصل اللفظي. ولذا فإن مهمة التحدث مع مجموعة من الأشخاص في موضوع محدد تعد من أهم المشاكل التي يعاني منها المتعلم البصري. (Yaccob, 1999, p 24).

هذا النوع من التلاميذ نجدهم كذلك في الشعب الأدبية، فالدراسة التي قامت بها (Reid ,1985) في هذا السياق، أوضحت أن كثرة حديث الآخرين داخل الصف، تشعر المتعلم البصري بالضيق وتجعل من الصعب عليه المشاركة في الحوار والنقاش الصفي. أما القلة القليلة من الأفراد الذين ثبت مشاركتهم اللفظية في الدرس في كلتا الشعبتين العلمية والأدبية، فهم في الأغلب يركزون في ذلك على توظيف المعلومات التي يرونها مباشرة. وهذه الحقائق لا تعني عدم قدرة المتعلمين البصريين في كلتا الشعبتين على

المشاركة إذا ما توفرت المعينات البصرية كالصور المرئية والأرقام والبيانات المكتوبة والجداول وعاكس الصور والألواح البيضاء وغيرها من المساعدات البصرية. فالدراسات السابقة أثبتت أنهم يملكون العديد من الأفكار للتعبير في المواقف الإجتماعية كونهم الأفراد الأذكياء والمبتكرين، إلا أن مخاوفهم جراء تلك المشاكل المتعلقة بالتحدث مع الجماعة والتواصل اللفظي معهم هي ما يجعلهم يصمتون خلال معظم مراحل الدرس.

وتدعم النتائج الخاصة بهذه الفرضية بنتائج دراسات (هاني السليمان) في أن صعوبات التلاميذ ذوي أسلوب التعلم السمعي في مجال تواصلهم بزملائهم هي أقل بكثير من مخاوفهم في مجال تواصلهم لفظيا مع مجموعة كبيرة من الناس. وترجع الدراسات ذلك إلى طبيعة شخصية السمعي المائلة إلى الإنطواء وإلى نمط تفكيره المتسم بالمبالغة في التركيز على الجوانب السلبية في أنفسهم. (هاني السليمان،2005، ص36).

ومن جهة أخرى، تشير نتائج دراسات (لاريناكاس) إلى أن الفروق في مستوى التفاعل الصفي لدى التلاميذ العلميين والأدبيين ليست مطلقة، بل فردية جدا وغير بارزة قليل منهم من يشعر بعدم الراحة في الحوارات الثنائية مع من يمثلون سلطة معنوية كالمدرس مثلا، ما عدا ذلك فإن أغلب التلاميذ العلميين والأدبيين قادرون على إنشاء علاقة ودية مع الآخرين. وفي مجال التواصل والتفاعل الصفي فإن الفروق لا تعود إلى نوع الشعبة الدراسية بقدر ما تعود إلى الطبيعة التكيفية لأساليب تعلم التلاميذ، ذلك أن المتعلم في الأصل متعدد الأساليب يحاول أن يتكيف مع مهام التفاعل والتواصل داخل الصف مع المدرس ومع زملائه التلاميذ شفهيا في ضوء تفضيل أسلوب تعلم بصري أو سمعي حتى يستطيع أن يختزل مخاوف التفاعل لأدنى درجة ممكنة. (بدر الدين العامود، 2006، ص30).

- إستنتاج عام:

بعد جمع البيانات ومعالجة النتائج إحصائيا في تناول العلاقة بين متغيرات الدراسة والمتمثلة في الضغط النفسي والتفاعل الصفي.فقد توصلنا من خلال النتائج إلى ما يلي:

- تحقق الفرضية الأولى التي تنص على أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- عدم تحقق الفرضية الثانية التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير الجنس.

- تحقق الفرضية الثالثة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي، وفقا لمتغير الجنس.

- عدم تحقق الفرضية الرابعة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

- عدم تحقق الفرضية الخامسة التي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي، وفقا لمتغير شعبة الدراسة.

ومن خلال مراحل هذه الدراسة والنتائج المتمخضة عنها توصلنا إلى أن هناك علاقة إرتباطية عكسية سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق في كلا من الضغط النفسي والتفاعل الصفي سواءا في متغير الجنس أو شعبة الدراسة.

خاتمة

خاتمة:

يعتبر الضغط النفسي والتفاعل الصفي من الموضوعات الهامة والتي تشمل مساحة واسعة في العلوم التربوية والنفسية، الأمر الذي دفعنا لدراسة موضوع الضغط النفسي وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث إخترنا كعينة لدراستنا الأساسية تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ولاية تيزي وزو. وإنطلقت دراستنا من خمسة فرضيات أساسية، وإتبعنا الخطوات المنهجية اللازمة لإختبار صحة هذه الفرضيات، حيث قمنا في البداية بدراسة إستطلاعية لغرض التأكد من مدى صلاحية ومناسبة الأدوات لدراستنا، والتي تمثلت في مقياسين، الأول لقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة "داود" (Dawod ,1995)، والثاني لقياس التفاعل الصفي من إعداد الباحث "موالك مصطفى" (Moualek Mestapha ,2012) .

بعد حساب صدق وثبات الأداتين والتأكد من ملائمتهما لدراستنا، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (200) تلميذا وتلميذة (81) ذكور و(119) إناث من أربعة (04) ثانويات من ولاية تيزي وزو من شعبة الأداب والعلوم. وبعد جمع البيانات اللازمة قمنا بتنظيمها وتفريغها في جداول إحصائية بواسطة برنامج الرزنامة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Spss Version 20). الذي مكننا من إختبار الفرضيات بإستخدام معامل الإرتباط برسون، وإختبار "ت" للفروق لعينتين مستقلتين، من خلاله توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة (α= 0.01).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α= 0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس الضغط النفسي وفقا لمتغير الشعبة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد العينة على مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الشعبة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

وعليه، يمكن القول أن الفرضية الأولى لبحثنا قد تحققت أي أن للضغط النفسي علاقة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذه العلاقة سالبة عكسية بمعنى كلما إزدادت درجة الضغط النفسي لدى التلميذ كلما إنخفضت درجة التفاعل الصفي لديه، وكلما إنخفضت درجة الضغط النفسي لدى التلميذ كلما إزدادت درجة التفاعل الصفي . وعدم وجود فروق في كلا من الضغط النفسي والتفاعل الصفي سواءا في متغير الجنس أو شعبة الدراسة.

وتبقى هذه النتائج نسبية، في حدود عينة الدراسة وأدواتها وكذا مكان وزمان إجرائها.

و من خلال إجرائنا لهذا البحث، لاحظنا عدم وجود أي دراسة تناولت موضوع بحثنا من حيث العلاقة بين متغيري الدراسة، وهذا ما لم يسمح بمقارنة نتائج دراستنا بشكل أوسع مع نتائج الدراسات السابقة للوقوف على أسباب الإتفاق والإختلاف.

وختاما، وبعد دراستنا لموضوع الضغط النفسي وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، نأمل أن يقوم باحثون آخرون بدراسة هذا الموضوع، والتوسع فيه بتناولهم زوايا أخرى لم نتطرق إليها في موضوع دراستنا، بغية للوصول إلى نتائج جديدة تخص متغيرات البحث وتخدم البحث العلمي بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص.

الإقتراحات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول الضغط النفسي وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نود أن نضيف في الأخير مجموعة من الإقتراحات في هذا المجال، والتي يتم تقديمها للمراهق المقبل على إمتحان شهادة البكالوريا والمتمثلة فيما يلي :

- تقديم خدمات إرشادية للتلاميذ في المرحلة الثانوية بشكل مستمر خاصة للتلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا، وذلك بإرشادهم للطرق السليمة للمذاكرة وكيفية التحضير للإمتحان.

- توعية الأولياء والمربين بالمواقف التي تشكل ضغوطات لأولأدهم.

- الإهتمام بالجانب النفسي للتلميذ عن طريق المتابعة داخل القسم وخارجه طوال السنة الدراسية.

- التخفيف من الواجبات المدرسية، مما يتيح للتلاميذ الوقت الكافي للمراجعة.

- تنويع أساليب التعلم و تقديم فرص التعلم المستقل التي تساعد على تعزيز التفاعل الصفي والتواصل حينما يقدم المتعلم على أداء مهارات التواصل اللفظي التي يتطلبها الموقف التعليمي.

- على الأباء و أولياء أمور التلاميذ تنشئة الأطفال على التواصل و الحوار و التفاعل مع الأخر من خلال توفير لهم فرص تعلم مهارات التحدث و المشاركة في المناقشات التي تحدث داخل الأسرة منذ الصغر.و إشراكهم في الإجتماعات الرسمية و في المناسبات الخاصة، فهو من شأنه تعزيز التفاعل أينما تواجد خاصة داخل الصف الدراسي.

- الإهتمام أكثر بالتلاميذ غير المتفاعلين وغير المشاركين في المناقشات الصفية وتشجيعهم على التعبير اللفظي بأسلوبهم ولغتهم الخاصة، ويستحسن في ذلك إعتماد الطريقة الدائرية سعيا إلى تشجيع التلاميذ الذين يعزفون عن المشاركة والذين يحجمون ولا يرفعون أيديهم ولا يتطوعون للإجابة الشفهية لسبب خوفهم وخجلهم.

- إعداد البرامج والأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي لتنمية مهارات الحوار والنقاش الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة
المراجع

1 ـ قائمة المراجع باللغة العربية :

أـ الكتب :

1- أحمد إبراهيم (2005)، **إدارة الفصل الفعال، قراءات من الأنترنات**، دار الوفاء، مصر الطبعة الأولى.

2- أحمد التكروري (2006)، **المعلم الجيد، دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة**، دار مكتبة حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، طبعة الأولى.

3- أحمد محمد الزغبي (2001)، **علم نفس النمو للطفولة و المراهقة**، دار النهضة للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة.

4- أحمد محمد الزغبي (2000)، **الأمراض النفسية و المشكلات السلوكية الدراسية عند الأطفال**، دار زهران للطباعة والنشروالتوزيع، عمان، الأردن، دون طبعة.

5- أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009)، **التفاعل مع الضغوط النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

6- أمال عبد المنعم محمود (2006)، **الإرشاد النفسي الأسري مواجهة الضغوط النفسية لدى أسر المتخلفين عقليا**، مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع، مصر، الطبعة الأولى.

7- بدر الدين العامود (2006)، علوم التربية بين الماضي والحاضر، دار المعارف، مصر، الطبعة الأولى.

8- جمال أبو دلو (2009)، **الصحة النفسية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

9- جمعية سيد يوسف (2001)، **النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية**، دار غريب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

10- جودة بن جابر (2004)، **علم النفس الإجتماعي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

11- جيري فيري و ماري لوز(1892)، **تنظيم وتسيير للمؤسسة التعلمية**، ترجمة زرهوني الطاهر، ديوان المطبوعات جامعة الجزائر، بدون طبعة،(1993).

12- حامد عبد السلام زهران (1995)، **علم نفس الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الرابعة.

13- حامد عبد السلام زهران (1998)، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، الطبعة الخامسة.

14- حامد عبد السلام زهران (2005)، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، جامعة عين شمس، مصر، الطبعة الخامسة.

15- حسن مصطفى عبد المعطي (2006)، **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، دون طبعة.

16- حسن منسي (2000)،**إدارة الصفوف**، دار الكندي، الأردن، الطبعة الثانية.

17- حسين فايد (2004)، **علم النفس المرضي (البسيكوباتولوجية)**، مؤسسة هورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

18- حسين فيصل الغزي(1976)، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، حقوق التأليف والطبع والنشر محفوظة.

19- حميدي الفروماي، رضا عبد الله (2008)، **الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

20- خليل ميخائيل معوض (2003)، **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، توزيع مركز الإسكندرية للكتاب، دون طبعة.

21- ربحي مصطفى عليا (2000)، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع.

22- الرشيد هارون توفيق (1999)، **الضغوط النفسية (طبيعتها- نظريتها)، برنامج لمساعدة الذات في علاجها**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

23- رمضان القذافي (1997)، **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، مصر، الطبعة الأولى.

24- سامي محمد ملحم (2004)، **علم النفس النمو**، دار الفكر، ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.

25- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005)، **تعديل السلوك في التدريس**، دار الشروق، الأردن، الطبعة الأولى.

26- سيد محمود طواب (1993)، **سيكولوجية النمو الإنساني**، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

27- صابر فاطمة عوض، وخفاجة ميرفت علي (2002)، **أسس و مبادئ البحث العلمي**، مكتبه ومطبعه الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

28- صالح محمد أبو جادو (1998)، **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى.

29- صالح زكي أحمد (1972)، **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار نهضة المصرية، القاهرة.

30- صالح محمد علي أبو جادوا (2004)، **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي بإستخدام نظرية الحل الإبتكاري للمشكلات**، دار الشروق، عمان، الطبعة الأولى.

31- صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم (2007)، **إدارة الفصل و تنمية المعلم**، دار الجامعة الجديدة للنشر و التوزيع، مصر.

32- صلاح الدين عرفه محمود (2005)، **تعليم تعلم مهارات التدريب**، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى.

33- صلاح الدين مزوخ (2004)، **علم الإجتماع التربوي**، دار العلوم ، الجزائر.

34- طة حسين عبد العظيم (2006)، **إدارة الضغوط النفسية**، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.

35- طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (2006)، **إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية**، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.

36- عبد الباقي صلاح (2001)، **قضايا إداربة معاصرة**، الدار الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة.

37- عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة (2004)، **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد للنشر، الأردن، دون طبعة.

38- عبد الرحمان العيسوي (1884)، **علم النفس الفيزيولوجي لدراسة تفسير السلوك الإنساني**، دار النهضة العربية، بيروت، دون طبعة.

39- عبد الرحمن العيسوي (2005)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر العربي، لبنان، الطبعة الأولى.

40- عبد الرحمان سليمان الطريري (1994)، **الضغط النفسي، مفهومه شخصيته، طرق علاجه ومقاومته**، مطابع شركات الصفحات الذهبية، المملكة السعودية، الطبعة الأولى.

41- عبد العلي الجسماني (1994)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية** ،دار الفكر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى.

42- عبد اللطيف ومحمد خليفة (1991)، **دراسات في علم النفس الإجتماعي**، دار النشر للطباعة والتوزيع جامعة القاهرة، دون طبعة.

43- عبد المجيد شواتي (1985)، **علم النفس التربوي**، مؤسسة الفرقان، الأردن، الطبعة الثانية.

44- عبد المنعم الميلادي (2004)، **سيكولوجية المراهقة**، مؤسسة باب الجامعة، مصر، دون طبعة .

45- عبد المنعم عبد القادر الميلادي (2004)، **سيكولوجية المراهقة**، مؤسسة الشباب، الجامعة الإسكندرية، دون طبعة.

46- علي عسكر (2003)، **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، الطبعة الثالثة.

47- العمرية صلاح الدين (2005)، **علم النفس النمو**، مكتبة المجتمع العربي للنشر،عمان الأردن طبعة الأولى.

48- فاخر عاقل (1982)، **علم النفس التربوي**، دار الملايين، لبنان، الطبعة الثانية.

49- فاروق السيد عثمان (2001)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبقة الأولى.

50- فاطمة عبد الرحمان النوابسة (2009)، **الضغوط النفسية عند الطلبة المتميزون وأساليب مواجهتها**، مطبعة الأزهر عمان، الطبعة الثانية.

51- فتيحة زروال، **لعنف كظهر من مظاهر الإجهاد، العنف والمجتمع**، مداخل معرفية متعددة، دار المدى للطباعة والنشر، عين مليانة.

52- فراس محمود مصطفى السليتي (2006)، **التفكير الناقد والإبداعي**، عالم الكتب الحديثة، الأردن، دون طبعة.

53- فوائد البهي السيد وآخرون (1999)، **علم النفس الإجتماعي**، دار الفكر العربي، الأردن، دون طبعة.

54- كمال عبد الحميد زيتون (2003)، **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، مصر، الطبعة الأولى.

55- لطفي عبد الباسم إبراهيم (2009)، **مقياس الضغوط الدراسية**، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة، دون طبعة.

56- ماجدة الخطابية وآخرون (2004)، **التفاعل الصفي**، دار الشروق، الأردن، الطبعة الأولى.

57- ماجدة بهاء الدين السيد عبيد (2008)، **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية**، دار الصفاء، عمان، الطبعة الأولى.

58- مجدى عزيز إبراهيم (2000)، **موسوعة المناهج التربوية**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

59- مجدى عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله (2002)، **التفاعل الصفي، مفهومه ، تحليله، مهارته**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

60- مجدى عزيز إبراهيم، محمد عبد الحليم حسب الله (2005)، **التفاعل الصفي، مفهومه ، تحليله، مهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية.

61- محمد بوعلاق (2009)، **الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم الإنسانية والإجتماعية والتربية**، دار الأمل للطباعة والنشر، الجزائر، الطبعة الأولى.

62- محمد جاسم محمد (2004)، **مشكلات الصحة النفسية (أمراضها، علاجها)**، مكتبة دار الثقافة للنشر، عمان، طبعة الأولى.

63- محمد جاسم محمد (2004)، **مشكلات الصحة النفسية، أمراضها، علاجها، مكتبة** دار الثقافة للنشر، عمان، الطبعة الأولى.

64- محمد زياد حمداني (2001)، **أدوات الملاحظة الصفية : مفاهيمها أساليب قياسها للتربية**، دار التربية الحديثة، الجزائر.

65- محمد شحاتة ربيع (2000)، **قياس الشخصية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،الطبعة الأولى.

66- محمد عبد الرحمان عدس (1999)، **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**، دار مجدلاوي، الطبعة الثانية.

67- محمد عماد الدين إسماعيل (1982)، **النمو في مرحلة المراهقة**، دار العلوم، الكويت، الطبعة الأولى.

68- محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة (2006)، **المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

69- مروان عبد المجيد إبراهيم (2000)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، عمان مؤسسة الوراق.

70- مريم سليم (2002)، **علم النفس النمو**، دار النهضة العربية، لبنان، الطبعة الأولى.

71- مطاوع عصمت إبراهيم (1997)، **أوراق عربية وعالمية**، دار الفكر، القاهرة، دون طبعة.

72- ميد مرجريت (1963)، **المراهقة في المجتمعات البدائية**، باريس، نقلا عن القناوي محمد (1992)، **سيكولوجية المراهقة**، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة.

73- نادر فهي الزيود، صلاح ذياب هندي (1999)، **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الرابعة.

74- الهادي فوزي محمد (2005)، **الضغوط الأسرية من منظور الخدمة الإجتماعية**، دار القاهرة، مصر.

75- هارون توفيق الرشيد (1999)، **الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها**، زهراء الشرق، القاهرة.

76- هاريسون مونان(1990)، **المتحدث الواثق (تحدث بجرأة تحدث بثقة)**، ترجمة هيئة التأليف والترجمة بمكتبة جرير، الرياض، العربية، السعودية، الطبعة الأولى، (2008).

77- هاني السليمان (2005)، **الحوار كيف تحاور الآخرين ؟**، دار سراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

78- هيكات كتاب (1999)، **السيطرة على الضغوط النفسية**، دار العلوم العربية، لبنان، الطبعة الأولى.

79- ولد خليفة محمد العربي (1989)، **المهام الحضاري للمدرسة والجامعة الجزائرية** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون طبعة.

80- وليد السيد أحمد خليفة (2008)، **الضغط النفسي والتخلف العقلي**، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

81- وليد خليفة، مراد علي عيسي (2008)، **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي**، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى.

82- يوسف قطامي، نايفة قطامي (2002)، **إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

ب - الرسائل الجامعية :

83- بغيجة لياس (2006)، **إستراتجية التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقته بمستوى الإكتئاب والقلق**، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطفونية، جامعة الجزائر.

84- حنان دبار (2010)، **التفاعل الصفي وعلاقته بالتفكير الإبتكاري لدي تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة بوزريعة الجزائر.

85- خديجة بنت صالح أسلوب(2007)، **التعلم التعاوني وعلاقته بالتواصل الصفي اللفظي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

86- رزيقة بوزقزي (2008)، **التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

87- سيد نوال (2009)، **الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

88- شريفي هناء (2002)، **إستراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري**، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير تخصص علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

89- صادق عبده حسن (2011)، **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني في لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر**، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص الإرشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر.

90- عبد الحق لبوازدة (2011)، **تأثير الضغط النفسي على التوافق النفسي الإجتماعي لدى الطلبة الجامعيين**، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، جامعة بوزريعة، الجزائر.

91- فتيحة مهدي (2004)، **المعاش النفسي لتلميذ الثالثة ثانوي وعلاقته بنتائج إمتحان شهادة البكالوريا**، رسالة ماجستير تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر.

92- القدسي دانية صفوان (2005)، **فاعلية برنامج في تنمية أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين**، رسالة دكتوراه، جامعة عين الشمس، مصر.

93- كروم خميستي (2014)، **الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، أطروحة دكتوراه في علم النفس الإجتماعي، جامعة بوزريعة، الجزائر.

94- معاذ محمد عبد الرزاق العارضة (1998)، **إستراتجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية**، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية لكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

95- نجمة بلال (2014)، **الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي " تامدة"**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو .

96- نوال بناني (2010)، **العلاقة بين التفاعل الصفي اللفظي والعدوانية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير في علم التربية، جامعة بوزريعة، الجزائر.

ج - المجلات والمنشورات :

97- إبراهيم عبد الستار (1998)، **الإكتئاب، سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت العدد 239.

98- رياض العاسمي (2011)، **فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز حول العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيف درجة الضغط النفسي والقلق كسمة و تحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين**، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27).

99- عادل سعيد البنا(2000)، **مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي**، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة المنصورة، القاهرة، مصر، العدد الثامن.

100- عادل سعيد البينا (2005)، **مستقبل التربية العربية، المجلد التاسع**، العدد 27، أكتوبر 2005.

101- منير حسن وجمال خليل(1996)، **دراسة الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية،** مجلة مستقبل التربية العربية، مركز ابن خلدون للدراسات الايمائية، المنصورة، العدد الثامن.

102- وزارة التربية الوطنية (2008)، **مشروع إصلاح المنظومة التربوية**.

103 يحيى مريجل البداينة (2000)، **التفاعل الصفي،** مجلة ثقافية دورية، المجلد الأربعون، العدد الأول، الأردن، (محلية).

د ـ القواميس:

104- إبن منظور (1975)، **اللسان العرب المجلد السابع،** دار صادر، بيروت.

105- أنطوان نعمة وآخرون(2000)، **المنجد في اللغة العربية المعاصرة،** دار الشروق، بيروت، الطبعة الأولى.

106- حامد عبد السلام زهران (1987)، **قاموس علم النفس (إنجليزي - عربي)،** عالم الكتب، الطبعة الثانية.

107- فاخر عاقل (1979)، **معجم علم النفس (إنجليزي - فرنسي – عربي)،** دار العلم للملايين الطبعة الثانية.

108- الفرابي عبد اللطيف (2004)، **معجم علوم التربية،** دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط الطبعة الأولى.

109- المعجم الوجيز (1999)، دار الشروق، بيروت.

110- المنجد في اللغة والإعلام (1991)، دار الشروق، بيروت الطبعة الحادية والثلاثون.

111- منير البعلبكي (1989)، **المورد القريب (قاموس إنجليزي - عربي)،** دار العلم للملايين بيروت، الطبعة الثالثة والعشرون.

2 – المراجع باللغة الأجنبية :

A - LIVRES :

112- Allen. T. and al (1987), (A study of the behaviors of two groups of descriptive children when taught with quantitatively defined strategies) directive VS.Non-Directive teaching Unpublished doctoral dissertation, Tallahassee Florida State University.1976

113- Armstrong K.(1997), Instruction strategies for the student with speech, Anxiety. ERIC. ED.

114- Boubli Miriam (2002), Psychologie de l'enfant, dunod, paris, 4eme édition.

115- Bourhis. F and Allen. M(1992), Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance communication Education, 39 (1).

116- Drink water (1997),N communication apprehension as factor influencing the quality of lif of people RSA.

117- François richard (1998), les troubles psychique de l'adolescence, paris, 2eme édition.

118- Le grand (1995), le bac chez nous et ailleur, hachette éducation.

119- Marcel Postic (1996), la relation educative, paris, 7eme ED, PUF.

120- Richard Young(1995), social phobia ERIC NED 46171.

121- Yaacob, A.(1999), Under standing Oral Communiction Ansceity At. Universities UTARA Malaysia.

B- Dictionnaires :

122- Larousse (2002), **dictionnaire de poche Français /anglais English /French ,** Paris veuf.

الملاحق

ملحق رقم (01):

مقياس الضغط النفسي

التعليمة:

أعزائي التلاميذ:

يتألف هذا المقياس من عدد من العبارات التي تتناول موضوع العوامل المسببة للضغط النفسي بغرض إجراء دراسة علمية، المطلوب منكم أن تعبروا عما تشعرون به أثناء تواجدكم في البيت و المدرسة أثناء الدراسة، وذلك بأن يتبين رأيك فيما يخص كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك بوضع علامة ⊗ في الخانة التي تعبر عن رأيكم فعلا، ولاحظ بأنه لا توجد عبارة تحتمل جوابا خاطئا، وعبارة تحتمل جوابا صحيحا، فقط يجب أن تعبر إجابتكم عما تشعرون به، وبعد الإنتهاء من الإجابة الرجاء تأكدوا من إجابتكم على كل العبارات دون إستثناء.

ونحيطكم علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية المطلقة، ولن تطلع عليها إلا الباحثة ونشكركم مسبقا على تعاونكم معنا لإجراء هذا البحث.

الرجاء منكم أعزائي التلاميذ ملئ الخانات التالية قبل الإجابة على عبارات المقياس:

الثانوية:

الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

شعبة الدراسة:

المستوى الدراسي:

رقم الفقرة / درجة الموافقة		لا أعاني من مشكلة	أعاني بدرجة بسيطة	أعاني بدرجة شديدة
الرقم	الفقرة	1	2	3
01	أعاني من مستوى تحصيلي(معدلي) المدرسي بشكل عام.			
02	أعاني من تدني تحصيلي(معدلي) في المواد العلمية (الرياضيات والفيزياء).			
03	أعاني من تدني تحصيلي في اللغة الإنجليزية.			
04	أعاني من ضعف قدرتي على الإستيعاب.			
05	أنسى كل أو بعض ما أدرسه.			
06	لا أجد الرغبة الكافية في الدراسة.			
07	لا يتوفر لي جو ملائم للدراسة في البيت.			
08	كثيرا ما أشعر بالملل داخل الصف (القسم).			
09	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة.			
10	يزعجني ما يفعله بعض الطلبة لعرقلة الحصص.			
11	أخاف من الإمتحانات.			
12	أجد صعوبة في توجيه الأسئلة إلى المعلم.			
13	لا أعرف كيف أدرس.			
14	أعاني من السرحان (أحلام اليقظة).			
15	أعاني من كثرة تشتت إنتباهي داخل الصف (القسم).			
16	أجد صعوبة في التفاهم مع والدي أو أحدهما.			
17	لا يهتم والدي بدراستي.			
18	يكلفني أهلي بمعظم أشغال البيت.			
19	يعاملني أخي الأكبر معاملة سيئة ويحاول فرض سيطرته علي.			
20	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي.			

21	أعاني من كثرة الشجار مع إخوتي.			
22	أعاني من عدم إحترام والدي لرأيي.			
23	والدي يفضلان إخوتي علي.			
24	لا أستطيع مصارحة والدي بمشاكلي.			
25	يتدخل والدي في إختيار أصدقائي.			
26	والدي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع.			
27	أعاني من تدخل والدي أو أحدهما في شؤوني الخاصة.			
28	علاقتي بالمدرسين أو بعضهم سيئة.			
29	يزعجني أن المعلمين غير منصفين في تعاملهم مع الطلبة.			
30	أشعر أن المعلمين لا يحترمون الطلبة.			
31	أشعر أن المعلم لا يهتم بي.			
32	يوبخني المعلم و يهينني أمام الصف (في القسم).			
33	أخاف من المعلم.			
34	لا يوجد لي صديقات/أصدقاء.			
35	زميلاتي/زملائي لا يحبونني.			
36	يتعامل معي زميلاتي/زملائي بأنانية.			
37	كثيرا ما أتشاجر مع زميلاتي/زملائي.			
38	يضايقني مزاح زميلاتي/زملائي معي.			
39	يوبخني زملائي/زميلاتي بألفاظ نابية.			
40	يناديني زملائي/زميلاتي بألقاب لا أحبها.			
41	لا يتقبل زملائي/زميلاتي أن أختلف معهم في الرأي.			
42	لا يحترم زملائي/زميلاتي مشاعري.			
43	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء/الصديقات.			

44	مصروفي اليومي لا يكفيني.				
45	لا أملك ثمن الكتب و الدفاتر و المستلزمات المدرسية.				
46	دخل أسرتي لا يكفينا لتغطية نفقاتنا المعيشية.				
47	أعاني من الخجل من الجنس الأخر.				
48	أعاني من تورطي في علاقة مع الجنس الأخر.				
49	أشعر بالإكتئاب و الحزن في كثير من الأحيان.				
50	يسيطر علي الخجل عندما أكون في جماعة .				
51	يضايقني أنني سريع الغضب.				
52	أعاني من الأرق.				
53	أشعر بالقلق في الكثير من الأحيان.				
54	أشعر بالملل في الكثير من الأحيان.				
55	أخاف من الفشل الدراسي.				
56	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح.				
57	معدلي لا يؤهلني لدراسة التخصص الذي أحب أن أدرسه.				
58	إمكانياتنا المالية لا تمكنني من إكمال دراستي.				
59	لا أعرف ماذا أفعل بعد أن أكمل دراستي.				
60	لا يوجد لدي معلومات عن فرص الدراسة في المستقبل.				

ملحق رقم (02) :

مقياس التفاعل الصفي

البيانات الشخصية:

الجنس:
المستوى:
الشعبة:

التعليمة:

عزيزي التلميذ: أرجو منك قراءة كل عبارة من العبارات التي يحتويها هذا المقياس بسرعة وبدون تردد، وتحديد مدى إنطباقها على حالتك داخل القسم، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي تمثل إجابتك، علما بأن المعلومات ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

رقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق إطلاقا
1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية داخل القسم، لأتواصل جيدا بالأستاذ .			
2	أشعر بالملل عندما أدرس لوحدي داخل الصف (القسم).			
3	أفضل تطبيق ما يوكل إلي المدرس فعله داخل الصف (القسم) في وقته دون تردد أو تأخر.			
4	أقدم أعمالي وواجباتي للأستاذ من أجل تصحيحها .			
5	أشعر بالإرتياح كلما أوشك على مقابلة المدرس والحديث إليه أثناء الدرس.			
6	لا أتردد بالإدلاء برأيي أثناء الدرس، حتى ولو رفض المدرس وجهة نظري.			
7	عندما أستمع إلى شرح المدرس، لا أكتفي بمشاطرة ما يقوله، بل أحاول مشاركته الفكرة والتعليق عليها.			
8	عندما أرغب في المشاركة أثناء الدرس، لا أشعر بأي حرج أو قلق من أن يراقب التلاميذ تصرفاتي.			
9	أفضل المشاركة في إنجاز الدرس بدلا من التزام الصمت طيلة حصة الدرس.			
10	أشعر دائما برغبة قوية في الإنخراط في حلقة الحوار والنقاش داخل الصف (القسم).			
11	أبادر بالصعود إلى السبورة لحل التمارين.			
12	لا أشعر بالحرج عندما أغير رأيي أثناء النقاش الصفي.			
13	لا أشعر بمخاوف من النشاطات الجماعية، ولا أميل إلى الإنسحاب منها.			
14	أبادر بالقيام بقراءة نص ما أو تقديم عرض شفهي من دون الشعور بأي توتر أو إضطراب.			

15	عندما أبادر بتصحيح التمرين على السبورة لا أخشى الوقوع في الخطأ.			
16	أقوم من حين لآخر بعروض شفهية رغم عدم إستعدادي وتحضيري لها.			
17	أتحمس إلى إلقاء كلمة أمام زملائي كلما طلب منا المدرس ذلك.			
18	أفضل أن يتم تقييمي من خلال إجراء الإمتحانات الشفهية.			
19	أفضل التعلم عن طريق الحوار والنقاش الصفي أكثر من التعلم عن طريق الإستماع فقط.			

ملحق رقم (03) : نتائج إختبار الفرضية الأولى.

Corrélations

Corrélations

		stress	interaction
stress	Corrélation de Pearson	1	-,371**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	200	200
interaction	Corrélation de Pearson	-,371**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	200	200

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (04) : نتائج إختبار الفرضية الثانية.

Test-t

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
stress	1,00	81	89,6173	17,13080	1,90342
	2,00	119	93,1681	16,47151	1,50994

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
stress	Hypothèse de variances égales	,177	,675	-1,472	198	,142	-3,55078	2,41146	-8,30623	1,20467
	Hypothèse de variances inégales			-1,461	167,418	,146	-3,55078	2,42960	-8,34738	1,24581

الملحق رقم (05) : نتائج إختبار الفرضية الثالثة.

Test-t

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
interection	1,00	81	41,0741	6,85160	,76129
	2,00	119	40,9580	7,26892	,66634

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
y	Hypothèse de variances égales	,105	,747	,113	198	,910	,11609	1,02319	-1,90166	2,13384
	Hypothèse de variances inégales			,115	178,503	,909	,11609	1,01172	-1,88037	2,11256

الملحق رقم (06) : نتائج إختبار الفرضية الرابعة.

Test-t

Statistiques de groupe

	specialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
stress	3,00	129	91,0620	17,22178	1,51629
	4,00	71	92,9437	16,02399	1,90170

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
stress	Hypothèse de variances égales	,177	,675	-1,472	198	,142	-3,55078	2,41146	-8,30623	1,20467
	Hypothèse de variances inégales			-1,461	167,418	,146	-3,55078	2,42960	-8,34738	1,24581

الملحق رقم (07) : نتائج إختبار الفرضية الخامسة.

Test-t

Statistiques de groupe

	specialite	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
interaction	3,00	129	41,1705	6,70369	,59023
	4,00	71	40,7042	7,77247	,92242

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	1,208	,273	,444	198	,657	,46632	1,04917	-1,60267	2,53530
Hypothèse de variances inégales			,426	127,377	,671	,46632	1,09509	-1,70061	2,63325

ملحق رقم (08) : نتائج ثبات مقياس الضغط النفسي.

1- ثبات مقياس الضغط النفسي بطريقة الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

```
RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
    VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
  VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
    VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021
 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027VAR00028 VAR00029
    VAR00030 VAR00031
    VAR00032 VAR00033 VAR00034
  VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042
    VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046
    VAR00047
VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
    VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060
    /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
    /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	49	98,0
	Exclus[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

a. Supp
variable

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,930	60

2- ثبات مقياس الضغط النفسي بطريقة التجزئة النصفية .

```
                                RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
                            VAR00008 VAR00009
                                VAR00010
   VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018
                        VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022
                    VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
                        VAR00036 VAR00037 VAR00038
                                VAR00039
   VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046 VAR00047
                        VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051
                        VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055
                    VAR00056 VAR00057 VAR00058 VAR00059 VAR00060
                            /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
                                /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	49	98,0
	Exclus[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,836
		Nombre d'éléments	30[a]
	Partie 2	Valeur	,914
		Nombre d'éléments	30[b]
	Nombre total d'éléments		60
Corrélation entre les sous-échelles			,721
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,838
	Longueur inégale		,838
Coefficient de Guttman split-half			,823

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

b. Les éléments sont : VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00048, VAR00049, VAR00050, VAR00051, VAR00052, VAR00053, VAR00054, VAR00055, VAR00056, VAR00057, VAR00058, VAR00059, VAR00060.

ملحق رقم (09) : ثبات مقياس التفاعل الصفي .

1 - ثبات مقياس التفاعل الصفي بطريقة الإتساق الداخلي (ألفا كرونباخ).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014
    VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019
    /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
    /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	49	98,0
	Exclus[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,806	19

2- ثبات مقياس التفاعل الصفي بطريقة التجزئة النصفية .

```
                RELIABILITY
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
                    VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011
 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019
                        /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
                               /MODEL=SPLIT.
```

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	49	98,0
	Exclus[a]	1	2,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données0]
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,709
		Nombre d'éléments	10[a]
	Partie 2	Valeur	,755
		Nombre d'éléments	9[b]
	Nombre total d'éléments		19
Corrélation entre les sous-échelles			,462
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,632
	Longueur inégale		,633
Coefficient de Guttman split-half			,632

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010.

b. Les éléments sont : VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019.