



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله – الجزائر (2)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

**التوافق الدراسي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية
وجودة الحياة لدى تلاميذ التعليم الثانوي**

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص علم النفس العيادي

إشراف الأستاذ الدكتور:

محمد لحرش

إعداد الطالب:

إسماعيل بن خليفة

السنة الجامعية 2017-2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي ۖ

إِنِّي تَبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴾

الأحقاف: من الآية ١٥

شكرو عرفان

ربنا لك الحمد حتى ترضا ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

و الصلاة والسلام على معلم البشرية الخير وخاتم الأنبياء والمرسلين ، ومن منطلق قول النبي ﷺ:

«من لم يشكر الناس لم يشكر الله»

عرفانا لأصحاب الفضل بفضلهم فإني أتوجه بخالص شكري وامتناني وتقديري الى أستاذي الفاضل

البروفيسور "محمد لحرش" الذي تفضل وقبل الإشراف على أطروحتي وتابع مراحلها برحابة صدر...

أشكر له كريم خلقه ولين جانبه وعلو هِمَّتِه وبُعد نظره وسلامة فكره ودقة ملاحظاته وروح

مناصحته وإرادة عمله و موضوعيته الأكاديمية التي تمثلت في أبهى صورها من خلال متابعته لهذه

الأطروحة على مدى فصول إعدادها وحتى إخراجها للنور.

والشكر موصول على أكفّ العرفان بالجميل الى السادة الأساتذة المناقشين لتفضلهم بمناقشة

أطروحتي ، وأتوجّ شكري الى أساتذة الصّحّ التعليمي الشامخ "جامعة الجزائر (2)" ، خصوصا أساتذة

كلية العلوم الاجتماعية، وكذا السادة الأساتذة المحكمين من مختلف جامعات الوطن لتفضلهم

بتحكيم أداة الدراسة ولما قدموه لي من جميل النصح والتوجيه لإثرائها وإخراجها بأفضل صورة.

والشكر مرسول الى السادة الأساتذة الأماجد من كلية الآداب و اللغات "الدكتور نور الدين مهري"

و من معهد العلوم الاسلامية "الدكتور عبد الكريم حاقة" بجامعة الوادي

اللذان قاما بتدقيق ومراجعة هذه الدراسة لغويا .

وأخيرا وليس آخرا أتقدم بأخلص الشكر والتقدير الى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة وكان خير سند

لي حتى تمكنت من إنجاز هذا الجهد المتواضع أذكر بالأخص السادة الأساتذة :

محمد خماد، إدريس ساعي، محمد الحبيب التجاني، عبد الحليم بن خليفة، صلاح الدين عبد اللاوي .

و ختاماً أقول : ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وعليه فليتوكل المتوكلون.

واللهراء

الى من كان دعاؤهما سر نجاى وحنانها بلسم جراى ...

والدى الكرىمن أطل الله عمرهما ورزقنى برهما

الى من قلدى وسام الدكتوره حتى قبل أن استحقه وترك أثر جمىلا فى حىاتى

وعلمنى بذل الجهد والمثابرة...

أخى الفقىد الأستاذ "أحمد" تغمده الله برحمته الواسعة وأسكنه فسىح جناته

الى رىحانة عمرى وشرىكة حىاتى ... التى رافقت خطواتى صبرا... ودعما... وحباً ...

زوجتى الحبىبة

الى فلذات كبدى والنجوم المتألئة فى سمائى ... أبنائى الأحبة

محمد أشرف ، وائل ، سلمى أصلحهم الله وجعلهم من علماء الاسلام

الى أختى وإخوتى الأفاضل وأصدقائى الأمجاد عرفانا وشكرا

الى كل من علمنى حرفا وترك بصمة جمىلة فى حىاتى ... أساتذتى الأكارم

الى كل هؤلاء إمتنانا وحباً أهدي ثمرة جهدى المتواضع

إسماعىل

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية الوادي، وعلاقة التوافق الدراسي بكل من الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة عند تلاميذ المرحلة الثانوية المتمدرسين بالسنة الثانية، كذا التعرف على تأثير كل من متغير الجنس على كل متغيرات الدراسة وكذلك تأثير كل من متغير نوع الشعبة الدراسية على مستوى التوافق الدراسي للتلميذ.

تم إجراء الدراسة على عينة قدرها 450 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي في شهر ماي من العام الدراسي 2017، وباستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس التوافق الدراسي لـ "يونغمان" (Young-man) ومقياس الضغوط النفسية المدرسية من إعداد الباحث ومقياس جودة الحياة لـ "منسي وكاظم"، وباتباع المنهج الوصفي وباستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري واختبار "ت" ومعامل بيرسون، ومعامل الانحدار المتعدد تم التوصل للنتائج التالية:

- أن المستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعتبر مرتفعا ولم يختلف ذلك بحسب الجنس أو نوع الشعبة الدراسية، وأن 48.44 % من التلاميذ لديهم مستوى مرتفع من التوافق الدراسي.
- أن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة يعتبر متوسطا وأن 78.89% من افراد العينة يعانون من ضغوط نفسية مدرسية متوسطة.
- أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطا وأن 78% منهم يتمتعون بمستوى متوسط من جودة الحياة.
- أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى عينة الدراسة حيث كانت قيمة الارتباط المتعدد (0.222) وهذا يشير إلى تداخل وتأثير متبادل بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة في علاقتهما بالتوافق الدراسي.

- أنه يوجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث كان معامل الارتباط بمقدار (-0.304) .
- أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة دل عليها قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ (0.463).
- أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة عند أفراد العينة حيث كان مقدار معامل الارتباط (-0.492).
- أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في المستوى التوافق الدراسي باختلاف الجنس لصالح الإناث بمقدار (-4.41) ونوع الشعبة الدراسية (علمية/ أدبية) لصالح الأدبيين بمقدار (-2.06).
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الضغط النفسية المدرسية بحسب الجنس لصالح الذكور بمقدار (4.01).
- أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مستوى جودة الحياة بحسب الجنس.

Abstract:

The study aimed at revealing the level of school adjustment, school psychological stress and quality of life among second year high school students in El-Oued, and the relationship of school adjustment with both psychological school stress and quality of life in high school students in the second year. In addition, to identify the effect of gender on all the variables of the study, as well as the effect of branch of study on the level of the student's school adjustment.

The study was conducted on a sample of 450 students (males and females) of second year high school students in El-Oued in May, school year 2017, using the data collection tools represented in Youngman Adjustment to School Scale, Psychological school stress scale designed by researcher and Kazem & Mensi quality of life scale. Using the descriptive method, the arithmetic mean, standard deviation, T-tests, Pearson coefficient, Multiple Regression the study concluded the following results:

- The level of school adjustment among second year is high, and it does not vary according to gender or branch of study, and 48.44% of students have a high level of school adjustment.
- The level of school psychological stress is moderate and 78.89% in the sample members suffer from moderate school psychological stress.
- The quality of life in the study sample was average and 78% had a moderate level of quality of life.
- There is a statistically significant relationship among school adjustment, school psychological stress and quality of life in the study sample where the correlation value was (0.222) which indicates the overlap and mutual effect between school psychological stress and quality of life in their relationship to school adjustment.
- There is an inverse statistically significant relationship between the school adjustment and school psychological stress in second year students where the correlation coefficient was (-0.304).
- There is a statistically significant relationship between the school adjustment and the quality of life indicated by the correlation coefficient value (0.463).

- There was an inverse statistically significant relationship between school psychological stress and quality of life, where the correlation coefficient was (-0.492).

- There are statistically significant differences among the sample members in the level of the school adjustment according to gender in favor of females by (-4.41) and branch of study (scientific / literary) in favor of literary by (-2.06).

- There were statistically significant differences among the sample members in the level of school psychological stress according to gender in favor of males by (4.01).

- There are no statistically significant differences among second year students in quality of life according to gender.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	بسملة
	شكر وعرافان
	إهداء
	ملخص الدراسة
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
	فهرس الأشكال
22	مقدمة
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
27	أولا إشكالية الدراسة
37	ثانيا تساؤلات الدراسة
38	ثالثا فرضيات الدراسة
38	1- الفرضية العامة
38	2- الفرضيات الجزئية
39	رابعا أهمية الدراسة
39	1- الأهمية النظرية
39	2- الأهمية التطبيقية
40	خامسا أهداف الدراسة
40	سادسا التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
40	1- التوافق الدراسي
43	2- الضغوط النفسية المدرسية
45	3- جودة الحياة

48	سابعا الدراسات السابقة
48	1- دراسات تتعلق بالتوافق الدراسي وعلاقته بالضغوط النفسية المدرسية
52	2- دراسات تتعلق بالتوافق الدراسي وعلاقته بجودة الحياة
56	3- دراسات تتعلق بالضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بجودة الحياة
60	4- تعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: التوافق الدراسي	
66	أولا التوافق النفسي
66	1- مفهوم التوافق النفسي وتعريفه
68	2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتوافق
71	3- أنواع التوافق النفسي
74	4- النظريات المفسرة للتوافق النفسي
81	ثانيا التوافق الدراسي
81	أ- تعريف التوافق الدراسي
83	ب- أبعاد التوافق الدراسي
89	ج- مؤشرات ومظاهر التوافق الدراسي
91	د- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي
92	هـ- خصائص السلوك التوافقي للتلميذ
الفصل الثالث: الضغوط النفسية المدرسية	
98	أولا الضغوط النفسية
98	1- مفهوم الضغوط
102	2- النظريات المفسرة للضغوط النفسية
111	3- مصادر الضغوط
115	4- أنواع الضغوط
117	5- آثار الضغوط النفسية
121	6- علاقة الشخصية بالضغوط

124	7- طرق قياس الضغوط
125	ثانيا الضغوط النفسية المدرسية
125	1- مفهوم الضغوط النفسية المدرسية
126	2- أعراض ومظاهر الضغوط النفسية لدى التلميذ
130	3- أبعاد الضغوط النفسية المدرسية
133	4- إدارة الضغوط النفسية المدرسية للتلاميذ
138	5- إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المدرسية
142	6- علاقة الضغوط النفسية المدرسية بالتوافق الدراسي
الفصل الرابع: جودة الحياة	
146	أولا: تعاريف جودة الحياة
149	ثانيا: الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة
149	1- الاتجاه المعرفي
151	2- الاتجاه الانساني
153	3- الاتجاه التكاملي
155	4- النموذج النظري العربي المفسر لجودة الحياة
156	ثالثا: أبعاد جودة الحياة
156	1- جودة الحياة الموضوعية
157	2- جودة الحياة الذاتية
157	3- جودة الحياة الوجدية
158	رابعا: مظاهر ومؤشرات جودة الحياة
158	أ- مظاهر جودة الحياة
161	ب- مؤشرات جودة الحياة
161	خامسا: جودة الحياة في الجزائر
162	1- تقرير التنمية البشرية الذي يصدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
162	2- تقرير التنافسية العالمي
162	3- تقرير جودة الحياة

164	سادسا: معوقات جودة الحياة
166	1- عوامل أسرية
166	2- عوامل مدرسية
166	3- عوامل مجتمعية
168	سابعا: العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة
169	1- تحقيق وتقدير الفرد لذاته
170	2- إشباع الحاجات
170	3- الوقوف على معنى إيجابي للحياة
171	4- وجود علاقات اجتماعية ومساندة اجتماعية
172	5- الرضا عن الحياة
172	6- توفر الذكاء الوجداني
173	7- توافر الصلابة النفسية
173	8- التدين
173	9- السعادة
174	10- التوجه نحو المستقبل
174	ثامنا: علاقة جودة الحياة بالتوافق الدراسي
الفصل الخامس: التعليم الثانوي في الجزائر	
178	أولا: مفهوم التعليم الثانوي
179	ثانيا: طبيعة المرحلة الثانوية
179	ثالثا: التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي
180	رابعا: الخصائص العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة المتوسطة)
180	1- مفهوم المراهقة
180	2- تعريف المراهقة
182	3- خصائص المراهقة في المرحلة الثانوية
187	خامسا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر
188	1- المرحلة الأولى (1962-1975)

188	2- المرحلة الثانية (1976-1992)
189	3- المرحلة الثالثة (1992-2005)
190	4- المرحلة الرابعة (2005 - 2017)
الجانب الميداني فصل السادس: الإجراءات المنهجية	
197	أولاً: منهج الدراسة
198	ثانياً: الدراسة الاستطلاعية
199	ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة الأساسية
204	رابعاً: تعريف أدوات الدراسة
204	أ- مقياس الضغوط النفسية المدرسية
205	ب- مراجعة مقياس الضغوط النفسية المدرسية
207	ج- مقياس التوافق الدراسي
208	د- مقياس جودة الحياة
209	هـ- تصحيح الأدوات
210	خامساً: الخصائص السيكمترية للأدوات
210	1- مقياس الضغوط النفسية المدرسية
210	1-1- الصدق
214	1-2- الثبات
217	2- مقياس التوافق الدراسي لـ " يونجمان-Yong-man"
217	1-2- الصدق
218	2-2- الثبات
220	3- مقياس جودة الحياة لـ " كاظم ومنسي"
220	1-3- الصدق
222	2-3- الثبات

224	سادسا: الأساليب الإحصائية للدراسة
224	1- النسب المئوية
224	2- المتوسط الحسابي
224	3- التباين (Variance)
225	4- الانحراف المعياري (Standard Deviation)
225	5- معامل الارتباط بيرسون (Person)
225	6- معامل ألفا كرونباخ α -Cronbach
226	7- معادلة سبيرمان وبراون
226	8- اختبار النسبة الفائية (التجانس)
226	9- اختبارات (T) لعينتين مستقلتين
227	10- معادلة "لاوشي"
227	11- معادلة الانحدار المتعدد
227	12- معامل الارتباط الجزئي
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
230	أولا: عرض ومناقشة نتائج التساؤلات
230	1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الاول
230	أ- عرض التساؤل الأول
232	ب- مناقشة نتائج التساؤل الأول
234	2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني
234	أ- عرض التساؤل الثاني
237	ب- مناقشة نتائج التساؤل الثاني
238	3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
238	أ- عرض التساؤل الثالث
242	ب- مناقشة نتائج التساؤل الثالث

243	ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات
243	1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
246	2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
246	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى
247	ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
249	3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
249	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية
249	ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
252	4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
252	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
253	ب - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
255	5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
255	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
256	ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
258	6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
258	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
259	ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
260	7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة
260	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة
261	ب - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة
263	8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة
263	أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة
264	ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة
267	ثالثا: خلاصة الدراسة واقتراحاتها
272	قائمة المراجع
300	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	مجالات جودة الحياة ومؤشراتها حسب نظرية شالوك	150
2.	إعادة الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي	190
3.	توزيع أفراد العينة على الشعب الأدبية في الثانويات	201
4.	توزيع التلاميذ على الشعب العلمية في الثانويات	202
5.	توزيع العدد الكلي للتلاميذ العلميين وأفراد العينة في كل شعبة	202
6.	توزيع أفراد العينة على الشعب العلمية في الثانويات	203
7.	نسب تقسيم مجتمع وعينة الدراسة حسب الجنس	203
8.	البنود المرفوضة في الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	206
9.	البنود المعدلة في الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	207
10.	مفتاح تصحيح بنود مقياس التوافق الدراسي	209
11.	نتائج تحكيم مقياس الضغوط النفسية المدرسية	211
12.	صدق التمييز " المقارنة الطرفية " لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	212
13.	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	213
14.	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	215
15.	الثبات بالتناسق الداخلي للبنود " ألفا كرونباخ " لمقياس الضغوط النفسية المدرسية	216
16.	صدق التمييز " المقارنة الطرفية " لمقياس التوافق الدراسي	217
17.	صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي	218
18.	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوافق الدراسي	219
19.	الثبات بالتناسق الداخلي للبنود " ألفا كرونباخ " لمقياس التوافق الدراسي	219
20.	صدق التمييز " المقارنة الطرفية " لمقياس جودة الحياة	220
21.	صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة	221
22.	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة	222
23.	الثبات بالتناسق الداخلي للبنود " ألفا كرونباخ " لمقياس جودة الحياة	223

230	24. مستويات التقدير لمقياس التوافق الدراسي
231	25. مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس التوافق الدراسي
231	26. ترتيب أبعاد التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية
234	27. مستويات التقدير لمقياس الضغوط النفسية المدرسية
235	28. مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس (ض.ن.م)
235	29. ترتيب أبعاد الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية
239	30. مستويات التقدير لمقياس جودة الحياة
239	31. مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس جودة الحياة
240	32. ترتيب أبعاد مقياس جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية
243	33. استخراج معامل الارتباط المتعدد عبر معامل الانحدار البسيط
244	34. معاملات الارتباط الجزئية بعد عزل أحد المتغيرات
246	35. قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية
249	36. قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين التوافق الدراسي وجودة الحياة
252	37. قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة
255	38. نتائج الفروق في التوافق الدراسي بحسب متغير الجنس
258	39. نتائج الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بحسب متغير الجنس
261	40. نتائج الفروق في جودة الحياة بحسب متغير الجنس
264	41. نتائج الفروق في التوافق الدراسي بحسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية/أدبية)

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	أثر طبيعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته وتأثر قدرته السلوكية والصحة النفسية بهذا الأثر	150
02	تفصيلات نظرية " أندرسون " في جودة الحياة	155
03	تصور " أبو سريع وآخرون " لتصنيف محددات جودة الحياة	156
04	هيكلية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا للقرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013	192
05	نسبة العينة من مجتمع الدراسة	201
06	نسبة تقسيم العينة حسب الجنس	204
07	نسبة تقسيم مجتمع الدراسة حسب الجنس	204

مقدمة

مقدمة:

إن ازدهار الأمم وتطورها مرهون بما لديها من ثروات بشرية واعية وقادرة على الإنتاج والتنظيم والابتكار، لذلك تعدّ المدرسة في مختلف الدول منبعاً للثروة ونظاماً اجتماعياً مميزاً له خصائصه وسماته الخاصة، التي تجعل منه قلعة حضارية بامتياز، فالمدرسة اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي فقط، بل أصبحت تهتم ببناء الفرد ونموه النمو السليم على مختلف الأصعدة والمجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، لأن أي انطلاقة حضارية تعتمد في جوهرها على الإنسان ونشاطه وفكره وإبداعه.

وبناء عليه تولي النظم التربوية رعاية وعناية خاصة بالشباب لأنهم يمثلون أعز ما تملك الأمة من الموارد وهم عماد تقدمها ونهضتها، ولذلك يجب أن نستشعر قيمة الشباب في كل مراحل التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية لأنها مرحلة مميزة يتم فيها حسم خيارات التلاميذ المستقبلية من خلال اختيار الشعبة التي تناسب ميولهم واستعداداتهم والتي يمكن أن يتحقق بها طموحهم وآمالهم في اختيار مهنة المستقبل، كما تستمد المرحلة الثانوية أهميتها من كونها تصادف مرحلة هامة من مراحل النمو الإنساني ألا وهي مرحلة المراهقة التي يظهر فيها ملمح شخصية المراهق المتمدرس، ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هو صعوبات التوافق الدراسي الناجمة عن ظهور العديد من المشكلات التي تواجه التلاميذ، وتتباين من حيث الدرجة والنوع مثل صعوبة التحصيل الدراسي، أو صعوبة تكوين علاقات إيجابية مع الزملاء والأساتذة والاضطراب والتوتر، ومشكلات أخرى مثل صعوبة بعض المناهج الدراسية، وانعدام الرغبة في الاختصاص، والانكفاء عن التفاعل مع الجنس الآخر، مما يفقد التلميذ توازنه ويجعله عرضة لضغوط نفسية مدرسية كثيرة تؤثر على مستوى التوافق الدراسي عنده، مما يؤدي إلى اختلال في صحته النفسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى جودة حياته.

وعلى هذا الأساس اهتمت الكثير من الدول بالصحة النفسية للتلميذ، وتكفلت بالمرافقة النفسية له، وجعلتها من أولويات اهتماماتها في جميع المراحل الدراسية، ولعل الجزائر بدأت تولي اهتماماً متزايداً لتطور خدمات الإرشاد والتوجيه المدرسي، وتعمل على تحسين تدرّس

التلاميذ في شتى النواحي، مما يوفر شيئاً من الرفاهية أملاً في تحقيق جودة حياة فعلية لكل التلاميذ.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة، تسليط الضوء واستكشاف مستوى التوافق الدراسي للتلميذ، وكذا مستوى الضغوط النفسية المدرسية، وجودة الحياة عنده، والعمل على كشف وإبراز العلاقة التي تربط بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية، وجودة الحياة عند تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مع الإشارة إلى ما يمكن أن يظهر من فروق في هذه المتغيرات بحسب الجنس (ذكر/أنثى) ونوع الشعبة الدراسية لدى عينة البحث، وقد جاءت هذه الدراسة مكونة من بابين:

الباب الأول يشمل الجانب النظري للدراسة والباب الثاني يشمل الجانب الميداني ويتكون كل جانب من عدة فصول حيث يتكون الجانب النظري من خمسة فصول:

يتعلق الفصل الأول: بتقديم موضوع الدراسة حيث سيتم التطرق إلى إشكالية الدراسة واعتباراتها وذلك من خلال تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضيات الدراسة وكذا أهمية الدراسة وأهدافها، وانتهاء بالمفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: فسيتطرق إلى التوافق الدراسي، وذلك بتسليط الضوء على التوافق النفسي من خلال الخوض في مفهومه والمفاهيم المتعلقة به، وذكر أنواع التوافق النفسي، والتطرق للنظريات المفسرة له، وكذا إبراز التوافق الدراسي من خلال تعاريفه وأبعاده، وتحديد مؤشرات التوافق الدراسي والعوامل المساعدة عليه، ومن ثم توضيح خصائص السلوك التوافقي للتلميذ.

أما الفصل الثالث: فسنفرد فيه جانباً للضغوط النفسية من خلال التطرق إلى مفهوم الضغوط، ثم تناول النظريات المفسرة للضغوط النفسية، مروراً بمصادر الضغوط ثم أنواعها، والآثار التي يمكن أن تترتب عنها، وكذا النظر في علاقة الشخصية بالضغوط، ثم إلى كيفية قياس الضغوط، أما الجانب الثاني من الفصل الثالث فقد خصصناه للضغوط النفسية المدرسية مبرزين مفاهيمها وكذا أعراض ومظاهر الضغوط النفسية للتلميذ وكذلك تم تناول أبعاد

الضغوط النفسية المدرسية وكيفية إدارتها عند التلميذ مع إبراز النماذج المستخدمة في ذلك وانتهاء بعلاقة الضغوط النفسية المدرسية بالتوافق الدراسي.

أما الفصل الرابع: فسيكون مخصصا لجودة الحياة حيث تدرجت مكوناته كالآتي: استهلّ الباحث هذا الفصل بتعاريف الجودة، ثم أبرز أهم الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة، كما تطرق إلى أبعاد جودة الحياة، وكذا تم تناول مظاهر ومؤشرات جودة الحياة لدى التلاميذ، مع إبراز جودة الحياة في الجزائر، ثم معوقات الجودة، وكذا العوامل المؤدية لتحقيقها، وصولا إلى علاقة جودة الحياة بالتوافق الدراسي للتلميذ.

أما الفصل الخامس: فقد كان مخصصا للتعليم الثانوي في الجزائر، حيث شرع الباحث فيه بالوقوف على مفهوم التعليم الثانوي وطبيعة المرحلة الثانوية، وكذا التعرف على التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي، ثم إبراز الخصائص العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية وصولا إلى مراحل تطور التعليم الثانوي في الجزائر.

أما الجانب الميداني فتطرق الباحث من خلاله إلى:

الفصل السادس: الذي يحوي إجراءات الدراسة، التي تمحورت حول التعريف بمنهج الدراسة، ثم الخوض في حيثيات الدراسة الاستطلاعية والتطرق إلى العينة الدراسية وكيفية تحديدها، ثم تناول الباحث أدوات الدراسة بالفحص وانتهاء بالأساليب الإحصائية للدراسة.

أما الفصل السابع: فقد كان مخصصا لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة من خلال تقديم التفسير الموضوعي للفرضيات مسندة بالنظريات العلمية والدراسات السابقة.

وفي آخر الدراسة سنعرض خلاصة نتائجها، وبعض الاقتراحات المتصلة بتلك النتائج وكذا سنرفق الدراسة بالمراجع التي تم الاعتماد عليها، وتصنيفها مع بعض الملاحق الضرورية لزيادة التوضيح.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الاطار العام للدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: تساؤلات الدراسة

ثالثاً: فرضيات الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: أهداف الدراسة

سادساً: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

سابعاً: الدراسات السابقة

أولاً: إشكالية الدراسة

يقاس الازدهار لأي أمة من الأمم بمقدار ما توليه من عناية واهتمام للميدان التربوي، فالبلدان المتقدمة ترى في التربية الوسيلة الأساسية لتأكيد قوتها ونهضتها، بل وحتى هيمنتها على البلدان الأخرى، لكون التربية لا تعد استثماراً اقتصادياً أو اجتماعياً أو ثقافياً فحسب، بل هي استثمار حضاري لا بد منه.

ويعتبر التعليم ظاهرة متعددة الجوانب، يشارك فيها المعلمون والتلاميذ والمناهج الدراسية، في تفاعل دينامي داخل المدرسة، لذلك تعتبر هذه الأخيرة بيئة اجتماعية نفسية ذات أثر كبير على حياة الطفل النفسية والاجتماعية، فقضاء التلاميذ في المدرسة ثلث يومهم تقريباً بعيداً عن الأمان الذي يوفره لهم البيت والأسرة، يتعرضون خلاله لكثير من المواقف غير المريحة، حيث إن العملية التربوية تترافق عادة مع قدر كبير من الجهد الجسدي والكره النفسي، وهذا قد يكون له عواقب وخيمة على صحة التلميذ النفسية والجسدية .

وتتفق النظم التربوية على أهمية المدرسة بعد الأسرة، لأنها تعد أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، فدورها لا يقتصر على تلقين المعارف والمعلومات والمهارات فحسب بل هي نظام اجتماعي تفاعلي ينمي التلميذ في جميع الجوانب، وبذلك فهو يسهم بشكل كبير في تحديد مسار تكوين الشخصية، فالبيئة المدرسية الصحية تساعد التلميذ على نمو الشخصية السوية المنتجة عنده، وإلى تحقيق التوافق الدراسي المرغوب (داود شفيقة، 2012)، فالمدرسة تعتبر بلا شك من أهم الميادين التي ينبغي أن تحقق للفرد (التلميذ) أكبر قدر من التوافق وتعود هذه الأهمية إلى عاملين أساسيين، أحدهما أن التلميذ يقضي سنوات طويلة من حياته داخل المؤسسة التعليمية، والآخر تأثيره على حياته من حيث التكوين الأكاديمي الذي يحقق له طموحه ويمنحه المكانة الاجتماعية . (إقروفة صفية، 2011)

وبحسب (عبد اللطيف مدحت، 1990، ص11) فإن التوافق الدراسي هو استمرار للتوافق الاجتماعي، وعليه فإن التوافق الدراسي هو حالة نفسية معينة يصل إليها التلميذ، نتيجة إشباعه لحاجاته النفسية والاجتماعية، ونتيجة التوازن والانسجام مع البيئة المدرسية ورضاه

عنها، ممثلاً في العلاقات الاجتماعية الوطيدة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته، والمشاركة الإيجابية الفعّالة في النشاط الاجتماعي، والاستثمار الجيد لأوقات الفراغ، وإتباع الطرق الصحيحة في المذاكرة، والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة، والعمل المدرسي بشكل عام فالتوافق الدراسي تبعاً لهذا المفهوم قدرة تتوقف على بعدين أساسيين، بعد عقلي، وبعد اجتماعي فهو إذن يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية، أما المكونات الأساسية للبيئة المدرسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة ووقت الفراغ. (القوصي عبد العزيز، 1952)

وإذا كانت عملية التوافق تؤثر سلباً أو إيجاباً على مواقف الحياة المختلفة فإن تأثيرها على المواقف التربوية والتعليمية باعتبارها مواقف اجتماعية كبير أيضاً، كما أن معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي أو العكس من المطالب الهامة، لأن الذين يعانون من مشكلات في التوافق الدراسي يزداد لديهم خطر انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية (عيسى ورشوان، 2006، ص45) وهذا أكدته عديد الدراسات كدراسة (الحطاب سهام، 1976) التي ترى أن التلاميذ الأكثر رضا عن ذواتهم أكثر قدرة على التوافق ودراسة (الشحيمي محمد، 1994) التي أوردت أن ترك الدراسة في المرحلة الثانوية غالباً ما يكون مسبوقاً بفشل في التوافق الدراسي، وهو ما أشار إليه (Lazarus, 1961) من أن التوافق يشير إلى القدرة على التعامل مع المتطلبات أو الضغوطات .

ففي ميدان التربية يمثل التوافق الجيد مؤشراً إيجابياً أو دافعاً قوياً يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويُرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم من ناحية أخرى بل ويجعل العملية التعليمية خبرة وممتعة وانجذاب، والعكس صحيح فالتلاميذ سيئوا التوافق يعانون من التوتر النفسي، ويعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق، أو بمسالك العنف والأنانية، والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس، واستخدام الألفاظ السيئة في التعامل مع الآخرين، وكراهية المدرسة والهروب منها، واضطرابات

سلوكية مثل اللجاجة والتلثم وقضم الأظافر والميول الإنسحابية، والسرхан والخجل والشعور بالنقص، وتنعكس كل هذه المشكلات بالطبع على التحصيل الذي هو جوهر عملية التعلم. وعليه تعد معرفة مستوى التوافق الدراسي لدى التلميذ أمراً ضروريا لمعرفة قدرته على التوافق مع ما يتعرض له بصورة عامة من ضغوط نفسية ومشكلات نتيجة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية السلبية وهو ما أشارت إليه دراسة (صالح ناهد، 1990)، ومن هنا فإن الحالة التوافقية للتلميذ تعكس قدرته على تطويع هذه الظروف والمواقف حسب مصلحته مما يحقق له النجاح في مساره الدراسي، وقد تطرقت دراسات كثيرة لهذا الأمر منها دراسة "ناصر ونعيم" (1998) (في قيس محمد، 2009، ص102) التي استهدفت التعرف على مستوى توافق الطلبة الوافدين الى الجامعات الأردنية في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والشخصية حيث أسفرت نتائجها أن نسبة توافقهم أقل بشكل ملحوظ من نسبة توافقهم في جامعات بلدانهم، كما أشارت أيضا دراسة (Zhang, 1999) أن مستوى التوافق الدراسي للطلبة الصينيين المسجلين في جامعة فيكتوريا بأستراليا متدنية في مجال العلاقة مع الأكاديميين والإداريين في الجامعة وبررت ذلك باختلاف العوامل الثقافية بين البلدين، وهذا دلت عليه أيضا دراسة (غزلان عزيزة، 1997) التي قالت بأن المتغيرات البيئية المدرسية تسهم في التوافق النفسي العام والشخصي والاجتماعي، ومن حيث العوامل المؤدية لسوء التوافق الدراسي أشارت الباحثة (يوسفى حدة، 2001) أن أهم المشكلات الناجمة عن سوء التوجيه المدرسي سوء التوافق الدراسي المتمثل في مشكلات دراسية ونفسية وسلوكية وتؤديها في ذلك دراسة (طبيي إبراهيم، 2009) التي ترى أن سوء التوافق الدراسي للتلميذ مرده، إلى عملية التوجيه التي يعرف القائمون عليها صعوبات جمة، في تحديد الاستعدادات والإمكانات الخاصة بالتلاميذ وربطها بالتخصصات والشعب الدراسية في المدرسة الثانوية، فإذا ما حدث تعارض بين توجيه التلميذ إلى شعبة ما لا تتماشى مع قدراته واستعداداته، فإن ذلك حتما يؤدي إلى سوء في التوافق الدراسي للتلميذ (طبيي إبراهيم، 2009، ص3)، وقد عزت دراسات عدة سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ، إلى تنامي مشكلاتهم المدرسية وحاجاتهم الإرشادية

وهذا مثل دراسة (بن اسماعيلي محمد، 1992) التي أجريت على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الجزائر وأثبتت نتائجها وجود فروق بين المراهقات والمراهقين في المشكلات وحدتها، إذ تزداد عند المراهقات خاصة المدرسية والاقتصادية منها، وكذا دراسة (قريشي عبد الكريم، 1999)، التي درست مشكلات التوافق الدراسي لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، وأبانت نتائجها عن وجود مشكلات توافقية لدى المراهق، شخصية واجتماعية وأنها لا تختلف باختلاف الجنس.

ونظرا لأهمية التوافق بصفة عامة والتوافق الدراسي بصفة خاصة فقد حمل لنا التراث العلمي السيكولوجي اهتمام الكثير من الباحثين بفحص العلاقة بين التوافق الدراسي ومتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي، كدراسة (الجندي بلابل، 1984) وتأثير العنف الدراسي على التوافق الدراسي كدراسة (بدوي مسعودة، 2011) والمشكلات السلوكية المرتبطة بالتوافق الدراسي، كدراسة (وادي منى، 2016) وكذا دراسة (القائدي نزار، 2012) التي هدفت الى دراسة أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بسمات الشخصية حيث أسفرت نتائجها عن إمكانية التنبؤ ببعض سمات الشخصية من خلال أساليب مقاومة الضغوط.

ورغم أن المدرسة هي إحدى أهم الحواضن الطبيعية للنمو النفسي والتنشئة الاجتماعية السليمين للتلميذ، إلا أنها في الوقت ذاته يمكن أن تكون مصدرا للضغوط النفسية، فالمدرسة عموما والثانوية منها بالخصوص، يواجه التلاميذ فيها عناصر جديدة لم يعتادوا عليها في المراحل السابقة، مما يتطلب تعديلا في أساليب توافقهم النفسي .

حيث يواجه التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وكل مراحل النمو عدة تغيرات تمس كل جوانب الشخصية عندهم، يكون لها مطالب وحاجات يتطلع الفرد لتحقيقها وإشباعها، وتوقعات وأدوار، ينتظر القيام بها، حتى يحقق التلميذ نموا سويا ويكون مهيا لمطالب المرحلة التي تليها، لكن نجد أن التعقيد الذي تتميز به الحياة المدرسية على الصعيد النفسي، الاجتماعي التربوي... قد يقف ضد تحقيق تلك المطالب وبالتالي يجعل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة زاخرة بالمشكلات وحافلة بالضغوط (مشري سلاف، 2013، ص18) لأن هذه المرحلة من التعليم

تتسق مع مرحلة المراهقة التي بلا شك تعد مرحلة عمرية حرجة حيث ورد في (Simuforosa, 2013) أن فترة (11-19) سنة تزداد فيها مستويات الضغط بشكل ملحوظ، كونها مرحلة عمرية حساسة في حياة الفرد، التي تتخللها جملة من التغيرات الفزيولوجية، النفسية والمعرفية فقد أشار (Arnett, 1999) أنها مرحلة تتسم بالنضج الفزيولوجي للدماغ والجسم مما يؤدي الى تغيرات نفسية وبدنية سريعة، فقد أثبت علميا أن التغيرات الهرمونية في هذه المرحلة تؤدي الى شدة التفاعلات المزاجية التي تظهر على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند التلاميذ الذكور وغضب واكتئاب عند الإناث منهم وهذا يؤشر إلى الاختلافات والفروق الفردية لدى التلاميذ بحسب الجنس في القدرة على تحمل الضغوط النفسية.

ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن الاهتمام والتوجه لدى الباحثين في الصحة النفسية وعلوم التربية بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية، لم يمنع من الاهتمام بالضغوط النفسية، التي فرضت نفسها على الباحثين، في ظل طبيعة الحياة المعاصرة التي أصبحت الضغوط النفسية سمة من سماتها ويعتبرها البعض "مرض القرن العشرين" ويعتبرها آخرون "القاتل الصامت" (Schwimer.D.1991) (The silent killer).

وقد تعددت أساليب دراسة الضغوط من الناحية النفسية، فمن الباحثين من اهتم بدراسة مصادر الضغوط الاجتماعية والمهنية والذاتية ومنهم من اهتم بدراسة مستوى وأعراض الضغوط النفسية، وهناك من ركز على أساليب التعامل والتوافق مع الضغوط ومنهم من ركز على آثار ونتائج الضغوط، ويشير فونتانا (1994) (في عبد النور إدريس، 2002) جنبا الى جنب مع دراسة (أبو سريع ومحمد، 1993) إلى أن الضغوط النفسية للتلاميذ في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي، لما لها من آثار سلبية تهدد كيان التلميذ حينما تفوق مستوى قدرته على التحمل، وخاصة في مجال التوافق الدراسي، باعتبار تدنيه مشكلة تربوية هامة تشكل مصدر إهدار في القوى البشرية الفعالة التي يصعب تعويضها في المجتمع وذلك من خلال تسرب عدد غير قليل من التلاميذ من

مقاعد الدراسة سنوياً أو ما يسميه عبد النور إدريس بالانقطاع الدراسي. (عبد النور إدريس، 2002، ص44) .

وإذا كانت بعض الضغوط في الإطار المدرسي ذات تأثير إيجابي بحسب (طه وسلامة عبد العظيم حسين، 2006، ص181) تجعل التلميذ يراجع دروسه بجد قبل الامتحانات ويهتم بدراسته، ويكمل واجباته في الوقت المحدد، وتزوده تلك الضغوط بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر فاعلية، إبداعاً، وإنجازاً، في الأداء وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة منها دراسة (العدل محمد، 1996) و(الرفوع محمد والقرارة أحمد، 2004) و(الصبان ومحمد وكوسة، 2008) إلى وجود علاقة بين الضغوط النفسية المدرسية وكلاً من الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية وهي مؤشرات دالة على التوافق الدراسي، فإنه قد أكد الكثير من الباحثين في الصحة النفسية أن الضغوط النفسية التي يواجهها التلاميذ نتيجة أحداث دراسية ضاغطة، تؤدي إلى القلق والعدوان والاكتئاب، وانخفاض التحصيل الدراسي ومن ثمَّ الفشل وكرهية المدرسة (بداري علي 1990، ص 28)، فبعض المواقف المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ تسبب اضطراباً في بنائهم النفسي، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عمران عبد الرحيم، 2001، ص42)، وعلى أهمية المدرسة في حياة التلاميذ فبحسب بعض الباحثين تشكل مصدراً للضغط، حيث أكدت دراسة "ديكي" أن المدرسة بحد ذاتها والعلاقة مع المعلمين هي من المسببات الأولية لضغط.

(Dicky, 1989, p 14)

كما أظهرت دراسة (Smith, 1992) أن المشكلات المدرسية محبطة ومسببة للضغط من خلال ممارسة بعض الأساليب المؤذية التي يتبعها بعض المعلمين (الطائي ذكرى، 2000، ص5) كما اتضح من دراسة (Karcher, 1994) أن الإيذاء الجسدي الذي قد يمارسه المدرس باسم النظام المدرسي لتحقيق الانضباط التام التعسفي لسلطته يولد ضغوطاً نفسية (1994، p18)، كما ورد (في بدوي مسعودة، 2002) أن دراسة (Medonald, 1993) عملت على تحديد مصادر الضغوط التي يعيشها التلاميذ، كما يدركها المعلمون في حجرة الدراسة، حيث توصلت النتائج إلى أن مصدر الضغط الدراسي لدى التلاميذ هو نوعية التوضيحات التي

يقدمها المدرسون، والمناقشات داخل حجرة الدراسة، والواجبات والتغذية الراجعة، وعدم التواصل مع المدرسين، كما أشارت دراسة (Gireesh et al,2004) بالاتفاق مع دراسة (1996، Jajdek) إلى أن من عوامل الضغوط لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية خوف التلاميذ من العلامات (النقاط) المنخفضة في الامتحانات حيث تمثل عاملاً للضغط النفسي المدرسي، وتدل نتائج الدراسة الأخيرة على أن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالضغوط لدى التلاميذ (في بدوي زينب، 2002، ص ص 17-18) وترى (ميدون مباركة، 2014) أن المدرسة بالرغم من أنها قد تشبع رغبات وحاجات بعض التلاميذ، وتشكل مكاناً ممتعاً عند بعضهم إلا أنها يمكن أن تكون مكاناً غير مريح ومصدراً للضغوطات والمشكلات التي تواجه التلميذ في الحياة المدرسية مما يعيق توافقه النفسي والدراسي ويقلل من تحصيله وأدائه وصعوبة نجاحه في المشوار الدراسي.

ويشير "لطفى عبد الباسط" إلى أن الضغط المدرسي، عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس - اجتماعية والبيئة التي يتفاعل معها التلميذ ويدرك أنها مصدر التوتر والقلق النفسي. (لطفى عبد الباسط، 2009، ص 3)

وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار الضغوط النفسية المدرسية هي إحدى الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، حيث يواجهون فيها صعوبات الدراسة المتمثلة في ضغوط المناهج، والواجبات المدرسية، وضغوط المدرسين، والإدارة، والرفاق والأساتذة، والامتحانات، والتقييم، والتفكير في المستقبل، والتي يواجهها التلميذ بالمقاومة المتمثلة في الرفض والغضب والتمرد، على كل النظم الدراسية بكافة جوانبها، ويصل بهم الأمر في بعض الأحيان، إلى الإخفاق والرسوب المتكرر، وقد يصل بهم الحال إلى التسرب من التعليم. (مروى محمد ، 2015، ص 11)

ومن جانب آخر توافق دراسة (Mchugh,s,1997) ما ورد في دراسة (Kreitner&Kiniki, 1989) من أن الضغوط النفسية المدرسية تختلف في مستوياتها وشدها تبعاً للفروق بين الأفراد التي ترتبط بالجنس والعمر والخصائص الاجتماعية والشعبة الدراسية والبيئة المحيطة وطبيعة

الدعم الاجتماعي، ولكن بحسب " تايلر " (Taylor, 2003) أن أحداث الحياة الضاغطة لا تؤدي بالضرورة للاكتئاب والعزلة، بل إن بعض هذه الخبرات يمكن أن تحقق هدفا ما، مثل بناء الذات وتؤدي الى نتائج إيجابية فيظهر معنى الحياة، وتنمو مهارات جيدة من خلال التكيف المعرفي للضغوط وهذا ما جعل الكثير من علماء النفس يذهبون الى فحص العوامل الإيجابية والمتغيرات النفسية والبيئية التي تساعد الأفراد على التوافق مع الضغوط النفسية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية، ومن تلك العوامل الإيجابية التي حظيت باهتمام كثير من المهتمين بهذا الشأن وتم دراستها على نحو واسع، بهدف معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط، عامل جودة الحياة (Quality of life). (في حسن والمحززي وإبراهيم، 2006، ص289)

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة يلاحظ اهتماما كبيرا بمفهوم الجودة بشكل عام وجودة الحياة بشكل خاص، ومن أمثلة ذلك دراسة (إبراهيم محمد وصديق سيد، 2006) ودراسة (حسن وآخرون، 2006) ودراسة (Pichler, 2006) ودراسة (Faro, 1999)، وقد أصبح متغير جودة الحياة من أكثر المتغيرات تناولا في الفترة الأخيرة، لما له من دور في تحقيق التوافق وتخفيف الضغوط النفسية والوصول للسعادة والرضا لدى الأفراد وهدفا للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف الأسمى نحو مستقبل أفضل للحياة وهي تعتبر من أهم المؤشرات الدالة على تقدم هذا المجتمع أو ذاك. (Kidd et al, 2008).

وبحسب (Bishop, m, & Feist-Price, s, 2001) ترتبط جودة الحياة بعوامل ذاتية (Subjective) مثل المفهوم الايجابي للذات، والرضا عن الحياة، والحالة الاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الفرد، كما ترتبط ببعض العوامل الموضوعية (Objective)، التي تشمل علي الامكانيات المادية المتاحة، مثل الحالة الصحية ومستوى التعليم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر في الفرد، وهذه العوامل الذاتية والموضوعية تجعل تقدير مستوى جودة الحياة لدى التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي في غاية الاهمية للتنبؤ بمستوى أدائه الدراسي ومستقبله المهني.

وحسب دراسة (Jordan, 2003) تأتي أهمية دراسة الضغوط النفسية في علاقتها بجودة الحياة باعتبار أن مستوى شعور الأفراد بالضغط النفسي، قد يقلل من مستوى تقديرهم لجودة حياتهم، حيث توصلت نتائجها إلى ارتباط جودة الحياة لدى الشباب عامة والجامعيين خاصة بكل من تقدير الذات وتخفيف الضغوط، وكذلك كان الحال بالنسبة لدراسة (Rogish, 2003) (في العازمي أحمد، 2013)، التي أسفرت نتائجها عن ارتباط جودة الحياة مع كلاً من الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي للأفراد، كما تذهب الباحثة بعبيع (2009) (في إقروفه صفية، 2011، ص 23) إلى أن الظروف الاجتماعية والبيداغوجية والعلائقية داخل المؤسسة التربوية -أو ما يمكن أن يُعرف بجودة الحياة- تشكل إطاراً لإمكانية التأثير في التوافق الدراسي بصورة إيجابية أو سلبية وتأسيساً على هذه الدراسات يمكن أن نفهم ما ذهب إليه الباحثان (منسي وكاظم، 2006، ص 65) من أن جودة الحياة هي شعور الفرد (التلميذ) بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له، في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه، ولذى يجب على المدرسة أن تأخذ دورها في تحقيق جودة الحياة للتلميذ من خلال تهيئة المرافقة النفسية له لتحقيق متطلبات نموه المعرفي والاجتماعي، وهذا ما أكدته دراسة (Divid et al, 1994) (في Sharp.S & Thompson .D, 1992) حيث ترى أن المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة ومن قبل الموظفين بالمدرسة، تخفف من الضغوط لدى المراهقين، وبالتالي تحسن من جودة حياتهم، وخاصة أن مرحلة التعليم الثانوي تعد من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مداركات التلاميذ لجودة حياتهم، فتلاميذ الثانوية يستعدون للالتحاق بالجامعة، التي تعتبر نتائجها ومخرجاتها أساساً لإعداد الإطارات العلمية المتخصصة، والتي سوف تسهم في التطور العلمي للمجتمع، وما يترتب عن ذلك من اختيارات دراسية، قد تحقق لهم طموحاتهم المهنية، ومن ثمَّ فإن نظرة التلاميذ لجودة حياتهم، تؤثر في أدائهم الدراسي وفي دافعيتهم للإنجاز وهو بالضبط ما أشارت إليه دراسة (Gavala, 2005) من أن التلاميذ الذين يبدون ارتفاعاً في مستوى الشعور بالسيطرة الأكاديمية والاستمتاع الأكاديمي يظهرون مستويات أعلى

في جودة الحياة، كما أكدت دراسة (شاهر خالد، 2007) أن انخفاض مستوى جودة الحياة للتلميذ يرتبط إلى حد كبير برسوب التلاميذ أو تسربهم من المدرسة وانقطاعهم عن الدراسة وهذا ما يعد هدرا دراسيا وسوءا في التوافق الدراسي بات يؤرق بال المختصين في علم النفس، مما يستدعي التكفل السريع بالتلميذ للرفع من مستوى توافقه الدراسي، ولخفض ضغوطهم النفسية المدرسية وعدم تركهم نهبا لتأثيراتها السلبية على جودة حياتهم .

والجزائر في سعيها لمواكبة التطور السريع في الفكر التربوي أدركت حديثا أهمية الصحة النفسية في المجال التربوي، فباشرت وزارة التربية الوطنية إصلاحات على النظام التعليمي بصفة عامة، وعلى المرحلة الثانوية بصفة خاصة، نتيجة للمشاكل التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية والتي من بينها ضعف المستوى والمردود الدراسي، وارتفاع نسبة التسرب والرسوب المدرسي، وعدم تحقيق الأهداف المسطرة إضافة إلى ضرورة الالتحاق بالتطور العلمي والتكنولوجي في العالم، كل هذا أدى بالدولة إلى وضع استراتيجية مدروسة لإصلاح قطاع التعليم في السنوات الأخيرة، حيث شرعت وزارة التربية الوطنية في عام (2003) و(2004) في تنفيذ إصلاحات جذرية على مراحل التعليم بداية من المرحلة الابتدائية ووصولاً إلى المرحلة الثانوي، التي كانت في (2005-2006) حيث شهدت هذه المرحلة تنصيب مناهج جديدة للسنوات الأولى والثانية على التوالي وتنصيب مناهج السنة الثالثة في (2007-2008) (مهدي بالعسل، 2011) وتهدف هذه الإصلاحات إلى تحديث أساليب التعلم وإعادة النظر في الأهداف التربوية والمناهج والكتب المدرسية، وهي تعمل على إعداد المعلمين والمديرين والمرشدين وتدريبهم، لتحقيق الإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية، الذي يرمى إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجح، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. (بن بوزيد أبوبكر، 2006، ص7)

وعليه فإن جودة حياة التلميذ غدت تحديا للمدرسة الجزائرية، من أجل تحسين مخرجاتها للمجتمع، من خلال تلميذ متوافق دراسيا وقادر على مواجهة الضغوط النفسية المدرسية بما يحقق له التوازن النفسي ويرفع من جودة حياته.

وتأسيسا على ما تقدم نسعى في الدراسة الحالية للكشف عن مستوى كل من التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة، وكذا إبراز العلاقة بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية، وجودة الحياة، لدى تلاميذ السنة الثانية من المرحلة الثانوية بولاية الوادي، والعمل على فحص الفروق في هذه المتغيرات بحسب الجنس، وكذلك الفروق في التوافق الدراسي بحسب نوع الشعبة الدراسية (علمية / أدبية)، لدى أفراد العينة من المتمدرسين وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية.

ثانيا: تساؤلات الدراسة

- 1 / ما مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 2 / ما مستوى الضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 3 / ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 4 / هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ؟
- 5 / هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 6 / هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 7 / هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- 8 / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ؟
- 9 / هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ؟

10/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ؟

11/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية / أدبية) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ؟

ثالثا: فرضيات الدراسة

1- الفرضية العامة :

• توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

2- الفرضيات الجزئية :

1/ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

2/ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

3/ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

4/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي.

5/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي.

6/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

7/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية / أدبية) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

رابعاً: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. الأهمية النظرية:

* تستمد الدراسة أهميتها من كون الدراسات العربية والمحلية التي تناولت متغيرات الدراسة التوافق الدراسي، الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة في مرحلة التعليم الثانوي قليلة في حدود ما اطلع عليه الباحث.

* أهمية هذه الدراسة تكمن في تسليطها الضوء على العلاقة التي يمكن أن تربط بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

* هذه الدراسة ترتبط بمرحلة دراسية مهمة وهي المرحلة الثانوية التي تتسق مع مرحلة المراهقة وما يترتب عنها من مطالب نمو في بيئة تعد من أهم مصادر تكوين شخصية الفرد وهي البيئة المدرسية.

* هذه الدراسة تكشف عن العديد من المشكلات المطروحة في المؤسسات التربوية وتسهم في التعرف على الأسباب المؤدية إلى سوء التوافق الدراسي وانخفاض مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ، وتقاوم الضغوط النفسية المدرسية لديهم.

2. الأهمية التطبيقية:

في ضوء ما قد تُسفر عنه هذه الدراسة من نتائج نتوقع الاستفادة منها في المجالات الآتية:

- مساعدة المختصين في الصحة النفسية في وضع برامج إرشادية وقائية وعلاجية للتلاميذ الذين يعانون من سوء التوافق الدراسي.

- تضع هذه الدراسة أساساً للقواعد والخطط المستقبلية للصحة النفسية في الوسط المدرسي من خلال التوعية بتأثير الضغوط النفسية المدرسية على التوافق الدراسي للتلميذ ومستوى جودة الحياة لديه.

- يتوقع الباحث أن هذه الدراسة ستفيد في آفاق تحسين البيئة المدرسية وجودة حياة التلميذ.

خامسا: أهداف الدراسة

- الكشف عن مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف عن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف عن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية ومستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.
- الكشف عن تأثير متغير: الجنس (ذكر/ أنثى)، في التوافق الدراسي وفي الضغوط النفسية المدرسية وفي جودة الحياة.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمه في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي تُعزى لمتغير نوع الشعبة الدراسية (علمية/أدبية).

سادسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1. التوافق الدراسي:

حظي موضوع التوافق الدراسي باهتمام العديد من العلماء والباحثين ولهذا تعددت المفاهيم المفسرة لموضوع التوافق الدراسي، حيث يعتبر التوافق الدراسي مجالا من مجالات التوافق العام، ومن مظاهر التوافق إحساس الفرد بقدراته وإمكانياته وقبوله لها، ورضا الفرد عن عمله ونجاحه فيه، والنمو المتوازن مع المرحلة العمرية والمشاركة في حياة المجتمع وتطويره والمحافظة على شخصية متكاملة، والنظرة الواقعية للحياة، والإحساس بإشباع الحاجات النفسية للفرد، وتحمل المسؤولية، والشعور بالسعادة وهذه المظاهر لا بد أن تُضمّن للتلميذ في مجاله الدراسي (الأنديجاني عبد الوهاب ، 2011).

ومن خلال ذلك يمكن للتلميذ أن يتوافق مع البيئة المدرسية التعليمية، بما فيها من مناهج ومواد دراسية مختلفة ومعلمين وزملاء، وأن تكون له مشاركة إيجابية فعّالة في الأنشطة

المدرسية إذا كانت البيئة التعليمية تتفق مع ميوله، ورغباته، واتجاهاته، وهذا يمكنه من الشعور بالرضا والارتياح والتقبل والاستقرار.

ويرى "عبد الخالق" أن التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتوائم بين المعلم والتلميذ بما يهيئ للأخير ظروفًا للنمو السوي، معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا (عبد الخالق أحمد، 1993).

ويشير الدمنهوري (1996) إلى أن الباحثين تفرقوا إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية في فهمهم للتوافق الدراسي وهي:

الاتجاه الفردي: يرى أصحابه أن التوافق يمثل إشباعًا لحاجات الفرد تثيرها دوافعه والتوافق عندهم هو المرونة في مواجهة الظروف المتغيرة .

الاتجاه الاجتماعي: أصحاب هذا الاتجاه يرون أن التوافق هو المسابقة للمجتمع وموافقه على معايير وأنماطه السائدة.

الاتجاه التكاملي: يرى أصحابه أن التوافق عبارة عن عملية مُواءمة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة بمكوناتها المادية والاجتماعية والقيمية. (شاقورة عبد الرحيم، 2002)، وعليه تباينت تعريفات التوافق الدراسي وفيما يلي نعرض لبعض منها، حيث عرّفه " الشربيني وبلفقيه"، أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين التلميذ من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم التلميذ، ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة، في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية، والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق (الشربيني زكريا وبلفقيه نجيب، 1998) ويرى "الدسوقي" أن التوافق الدراسي شأنه شأن كل توافق آخر هو عملية تغير وتغيير والدارس يبدو في هذا المقام أكثر من أي موقف آخر وكأنّ عليه هو دائما أن يتغير لا أن يُغير. (الدسوقي كمال ، 1979)

أما "الشاذلي" فيعتبر أن التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف على بعدين، بعد عقلي وبعد اجتماعي، فهو عنده يتوقف على كفاية إنتاجية، وعلاقات إنسانية، من خلال تعامل التلميذ مع المدرسين والأنشطة التربوية والتعليمية (الشاذلي محمد، 2001، ص53).

ويعرفه أركوف (Arkoff) بقوله إن التوافق الدراسي عملية يتم بموجبها إقامة علاقات جيدة مع المحيط المدرسي، من أساتذة وزملاء، كما يتضمن الاتجاه الإيجابي نحو المدرسة، وتنظيم الوقت وطريقة الاستدكار (الأسمرى علي، 1997، ص21)، وتؤكد "منى محمد وادي" أن التوافق الدراسي هو علاقة التلميذ الإيجابية المتبادلة مع كل من له علاقة به داخل المدرسة من زملائه والمعلمين، والمرشد، والإدارة المدرسية، والمشاركة الفعالة في الأنشطة الإضافية والاعتراف بقدراته وقبولها (وادي منى، 2016، ص55) وتعتبر عفراء إبراهيم خليل العبيدي "أن التوافق الدراسي، هو قدرة التلميذ على تحقيق الانسجام بينه وبين زملائه وأساتذته ومواد التخصص الدراسي، ويظهر ذلك بوضوح من خلال سلوك التلميذ مع المحيطين به في بيئة المدرسية (العبيدي عفراء، 2013، ص129)، ويتفق كل من "عوض والزيادي" في تعريفهما للتوافق الدراسي بأنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة، التي يقوم بها التلميذ لاستيعاب مواد الدراسة، والنجاح فيها وتحقيق التوأمة بينه وبين بيئته المدرسية، ومكوناتها الأساسية، والأساتذة والزملاء والأنشطة الاجتماعية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي. (راشد محمد، 2011، ص 709)

أما "أماني محمد" فيشير إلى أن التوافق الدراسي هو محاولة التلميذ التفاعل والتواصل داخل المؤسسة التعليمية، مع جميع جوانب العملية التعليمية المختلفة من أساتذة ومدرسة وأقران ومناهج دراسية ونظام امتحانات، ومواقف أكاديمية وغيرها، بحيث يسهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة الدراسية وبالتالي رضا التلميذ عن هذه الجوانب وقناعته بها (أماني محمد، 2006، ص9).

وبناء على ما تقدم من تعاريف للتوافق الدراسي يمكن أن نخلص إلى ملاحظة احتوائها على قواسم مشتركة كثيرة، حيث تتشابه تلك التعريفات في تركيزها على عدة محاور، من

أهمها قدرة التلميذ على إقامة علاقات اجتماعية مع المدرسين ومع زملائه في الدراسة، وكذلك قدرته على التوافق مع البيئة المدرسية، ومنهم من يرى أن التوافق الدراسي يتمثل في مساهمة التلميذ في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر إيجاباً في صحته النفسية وفي تعامله الاجتماعي.

وعليه يرى الباحث أن التعريف الاصطلاحي للتوافق الدراسي هو ما يلي: "التوافق الدراسي هو حالة نفسية معينة يصل إليها التلميذ، نتيجة إشباعه لحاجاته النفسية والاجتماعية، ونتيجة التوازن والانسجام مع البيئة المدرسية ورضاه عنها، ممثلاً في العلاقات الاجتماعية الوطيدة مع زملائه ومدرسيه ومدرسته، والمشاركة الإيجابية الفعالة في النشاط الاجتماعي، والاستثمار الجيد لأوقات الفراغ، وإتباع الطرق الصحيحة في المذاكرة، والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة، والعمل المدرسي بشكل عام".

أما إجرائياً فهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ المفحوص على أبعاد مقياس التوافق الدراسي المستخدم في هذه الدراسة التي تتعلق بالجد والاجتهاد والإذعان والعلاقة بالمدرس.

2 . الضغوط النفسية المدرسية:

لقد أصبحت الضغوط النفسية لدى التلاميذ موضع اهتمام الكثير من الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية، وذلك لما لها من آثار سلبية، تنعكس على مستوى أداء التلاميذ وتؤدي إلى عدم شعورهم بالرضا، عن الدراسة وعملية التعلم عبر المراحل الدراسية المختلفة. فالضغوط تمثل متصلاً، أحد طرفيه التحديات التي يمتلك الفرد فيها نفسه، وعلى الطرف الآخر، زيادة المتطلبات المفروضة التي لا يمكنه الالتزام أو الوفاء بها، وبالتالي الشعور بالإخفاق والإحباط.

وتعد الضغوط النفسية المدرسية، إحدى الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ في المواقف الحياتية المختلفة، وقد تنبثق نتيجة تفاعل الفرد وبيئته، عبر التعرض لمثيرات قد يدركها الفرد على أنها ضاغطة، وعليه فقد تباينت تعريف الضغوط النفسية المدرسية عند

المختصين، لأنها مصطلح حديث النشأة في الصحة النفسية وكل ينظر إليه حسب زاوية اختصاصه، وفي ما يلي نورد مجموعة من التعاريف على سبيل المثال لا الحصر، حيث عَرَّف "طه عبد العظيم حسين" الضغوط النفسية المدرسية بأنها حالة من عدم التوازن تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها وتمثل تهديدا. حسب إدراكه لها وبين ما لديه من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، ويجد أنها تتجاوز هذه الإمكانيات والمصادر والقدرات، حيث يُصاحب تلك الحالة أعراض فيزيولوجية ونفسية وسلوكية سلبية (رؤوف طارق، 1974)، أما "الأهواني" فيعتبر أن الضغوط النفسية المدرسية هي مجموعة من الصعوبات والمعاناة والمشقة، التي يواجهها التلميذ ويدركها في المواقف والمجالات الدراسية والتي تتمثل في، البيئة المدرسية وضغوط المناهج وضغوط الواجبات المدرسية وضغوط المدرسين وضغوط الإدارة والرفاق والأسرة وضغوط الامتحانات والتقييم، بالإضافة إلى ضغوط التفكير في المستقبل (الأهواني حسين، 2005، ص177)، ويرى "العمرى" أن الضغوط النفسية المدرسية هي التوترات والصعوبات التي يواجهها ويدركها التلميذ في المواقف المدرسية، والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسي، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه وصعوبة كل من الاختبارات والمناهج الدراسية (العمرى مرزوق، 2012)، وعرفت الباحثة "أميرة السيد" بأنها المشاعر النفسية غير المريحة المصاحبة لتفاعل التلميذ مع كل من المعلم والزملاء والبيئة المدرسية داخل المدرسة (أميرة السيد، 2007) ويرى "حريزي موسى" أن الضغوط النفسية المدرسية هي تلك الضغوط التي تنشأ من خلال تعامل التلميذ مع البيئة المدرسية التي تتمثل في النظام المدرسي، وأساليب الامتحانات والتقييم ومحتوى المقررات الدراسية والتفاعل الاجتماعي في محيط المدرسة والمشكلات الشخصية التي يعاني منها وعملية التعلم والتي قد تكون لها تأثيرها في رسوبه، أو تسربه وانقطاعه عن الدراسة. (حريزي موسى، 2001، ص3)

وبالنظر لما تقدم من تعاريف، يرى الباحث أنه يمكن اعتبار ما ذهب إليه "مروى محمد" تعريفا اصطلاحيا للضغوط النفسية المدرسية وذلك لشموليته واحتوائه على كل أبعاد هذا

المتغير تقريبا حيث ترى هذه الباحثة أن الضغوط النفسية المدرسية هي إحدى الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، حيث يواجهون فيها صعوبات الدراسة المتمثلة في ضغوط المناهج، والواجبات المدرسية، وضغوط المدرسين، والإدارة، والرفاق والأساتذة، والامتحانات، والتقويم، والتفكير في المستقبل، والتي يواجهها التلاميذ بالمقاومة المتمثلة في الرفض والغضب والتمرد، على كل النظم الدراسية بكافة جوانبها، ويصل بهم الأمر في بعض الأحيان، إلى الإخفاق والرسوب المتكرر، وقد يصل بهم الحال إلى التسرب من التعليم. (مروى محمد ، 2015، ص 11)

أما إجرائيا فهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ المفحوص على ابعاد مقياس الضغوط النفسية المدرسية المستخدم في هذه الدراسة التي تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والبيئة المدرسية والمناهج الدراسية والواجبات المنزلية والانشطة اليومية المصاحبة والإمتحانات.

3 . جودة الحياة:

يعتبر مصطلح جودة الحياة "Qualiy of life" من المفاهيم الحديثة نسبيا التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية منها، علم البيئة، الصحة، الاقتصاد، الإدارة، علم النفس وعلوم التربية وغيرها، وعليه يعد تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة، وذلك لعدة اعتبارات توردها "سميرة أبو الحسن" وآخرون أهمها:

1. أن المختصين في كل مجال من المجالات المختلفة اعتبروا دراسة هذا المفهوم حكرا عليهم وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، فقد استخدمه البعض لمعرفة جدوى برامج الخدمات الطبية والاجتماعية، أو للتعبير عن الرقي والتقدم واستخدمه آخرون لتحديد إدراك الفرد لمدى قدرة الخدمات المقدمة إليه على إشباع حاجاته الأساسية.

2. أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الزمان، وحالة الفرد النفسية، والمرحلة العمرية، فالسعادة مثلا يراها المريض في الصحة، ويراها الفقير في المال، فتتغير المفاهيم بتغير الظروف المحيطة.

3. لا توجد نظرية محددة لجودة الحياة ينطلق منها هذا التعريف وعليه تجد الدراسات صعوبة في قياس هذا المفهوم، أو تحديد تعريف إجرائي له، فتلجأ إلى الاكتفاء بتحديد المؤشرات الدالة عليه، فيما اعتبرت دراسات أخرى أن جودة الحياة هي نتاج للصحة النفسية الجيدة.
4. إن مفهوم جودة الحياة تحدده بعض المتغيرات الثقافية، مما يجعل هناك فروقا في

التعريف بين الثقافات المتعددة. (سميرة وحمد وبحيري، 2015)

وعلى الرغم من هذه الصعوبات في الوصول إلى تعريف واحد محدد يحوز على اتفاق الجميع لجودة الحياة، فإن هناك محاولات عديدة تحمل وجهات نظر واهتمامات من قدموا هذه التعريفات، وفيما يلي نعرض بعضها على سبيل المثال لا الحصر.

- يرى "الأشول" جودة الحياة في أنها درجة الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم من الأصدقاء والأشقاء والأقارب، أي جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والنفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد (الأشول عادل، 2005).

- أما "أبو حلاوة" فيشير إلى أن جودة الحياة هي وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية، لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الإيجابي فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي، كما يعبر عنها بالسعادة والرضا عن الحياة (أبو حلاوة محمد، 2010).

- ويعتبر "عراقي وآخر" أن جودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كنتاج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط بهذا الأخير، لكونه يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى. (عراقي صلاح الدين ومظلوم رمضان، 2005)

- وبحسب "هويده وأخرى" فإن موسوعة علم النفس (Encyclopedia of psychology 1999) تُعرّف جودة الحياة بأنها مفهوم ذو أبعاد عديدة، تشمل سبعة محاور تمثل في مجموعها جودة الحياة، وهي التوازن الانفعالي، والحالة الصحية للجسم، والاستقرار المهني، والاستقرار الأسري، واستمرار تواصل العلاقات الاجتماعية خارج نطاق العائلة، والاستقرار الاقتصادي والتوائم الجنسي (هويده حنفي وفوزية الجمالي، 2010).
- ويرى الباحثان (فوقية رضوان وحسن عبد الحميد، 2006)، أن جودة الحياة هي الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فضلا عن إدراك الفرد لجوانب حياته، والشعور بمعنى الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية، وتوافقه مع القيم السائدة في المجتمع.
- وعرّفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، واتساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية وحالته النفسية ومستوى استقلاليته علاقته الاجتماعية، معتقداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة (Shoz.E.H. 1997. pp 132-136) وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته، ولكن في المقابل نجد أن (Church, 2004) أكد أن جودة الحياة ماهي إلا قياس لقدرة الفرد على الأداء الجيد بدنيا وانفعاليا واجتماعيا في سياق بيئته عند مستوى يتسق أو يتناسب مع توقعاته الخاصة. (Church, M.C. 2004)
- وتأسيسا على ما تقدم من تعاريف يرى الباحث أن تعريف الباحثان (منسي وكاظم، 2006) يمكن اعتماده كتعريف اصطلاحي لجودة الحياة نظرا لما يشتمل عليه من أبعاد تخدم مقاصد هذه الدراسة حيث يرى الباحثان أن جودة الحياة، هي شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته، من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له، في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

أما إجرائيا فجودة الحياة، هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ المفحوص على أبعاد مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة التي تتعلق بجودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، وجودة العواطف (الجانب الوجداني) وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته .

سابعا: الدراسات السابقة:

1- دراسات تتعلق بالتوافق الدراسي وعلاقته بالضغط النفسية المدرسية:

1-1 دراسة لورانس وآخرون (Lawrence, et al, 1987):

كانت هذه الدراسة بعنوان الحياة وتأثير التوافق النفسي على الحياة دراسة تجريبية على عينة من المراهقين الصغار وآبائهم، حيث هدفت لمعرفة مدى تأثير الآباء والأبناء بالأحداث السلبية ومعرفة مدى تأثير الوظائف النفسية بالضغط، وتكونت عينة الدراسة من (33) تلميذا وتلميذة بالتعليم الأساسي من الصف السادس والسابع والثامن الأساسي، وقد استخدم الباحثون الأدوات التالية: مقياس الضغوط النفسية، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس تقدير الذات، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة ومشاكل الصحة النفسية والحياتية كما وجدت أن ضغوط الحياة لها تأثير سلبي على الوظائف النفسية. (Lawrence, et al, 1987)

1-2- دراسة ابو سريع ومحمد (1993):

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين الضغط النفسي والتوافق لدى طلاب الجامعة على عينة مكونة من (266) طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الثانية والرابعة بكلية بَنَّاها، طبق عليهم مقياس الضغط النفسي تقنين الباحثين، وكذلك مقياس التوافق النفسي لهيوبل ترجمة نجاتي، وأبانت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الضغط النفسي بين الذكور والإناث، كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين ارتفاع الضغط النفسي، وسوء التوافق بجميع جوانبه، لدى عينة البحث (ابو سريع محمد ومحمد رمضان 1993، ص ص 2-31).

1-3- دراسة ديفيد وآخرون (Divid et al, 1994):

تناولت هذه الدراسة التأثير المنتظر للخسارة الاجتماعية الاقتصادية وضغوط الحياة والمساندة الاجتماعية على توافق المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (339) تلميذا منهم (177) أنثى و(162) ذكرا من الصف السابع والثامن الأساسي، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس البيئة الاجتماعية، ومقياس أحداث الحياة، ومقياس المشاجرات اليومية ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس التوافق النفسي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين البيئة الاجتماعية، وتوافق المراهقين، الذين يتأثرون بالخسارة الاقتصادية وعدد أفراد الأسرة كما وُجد أن المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة ومن قبل الموظفين بالمدرسة، تخفف من الضغوط لدى المراهقين (Sharp.S & Thompson .D, 1992, PP.671– 688)

1-4- دراسة مارتن وآخرون (Martun et al, 1995):

كانت حول العلاقة بين الضغوط المدركة ومظاهر الاكتئاب، وجرى الدراسة على مجموعة من الطلبة المراهقين من كلية الطب، وتم تطبيق قائمة الاكتئاب ومقياس أحداث الحياة وتوصلت نتائج الدراسة لوجود ارتباط عامل وأسلوب إدراك الضغوط بالاكتئاب لدى الجنسين. (عطية محمود، 2010)

1-5- دراسة عادل محمد العدل (1996):

كشفت هذه الدراسة عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي، من خلال بعض المتغيرات غير المعرفية، منها الضغوط النفسية، والاحتراق النفسي، والالتزان النفسي، حيث بلغت عينة الدراسة (188) تلميذا بالصف الأول الثانوي بمدينة الرياض وتم استخدام مقاييس لقياس الضغوط النفسية والعدوانية والالتزان النفسي والاحتراق النفسي والاعتراب، ومن خلال استخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي وتحليل المسار واختبار (ت) وتحليل الانحدار المتعدد، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة، بين درجات التلاميذ في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في كل من الضغوط النفسية، والالتزان النفسي، والاحتراق النفسي، والاعتراب، وعدم

وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي، بين مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية.
(العدل عادل محمد، 1996)

1-6- دراسة متشغ (Mchugh, S, 1997):

كانت هذه الدراسة بعنوان: العلاقة بين الضغط والتوافق، وأعراض المرض لدى عينة من المراهقين الإيرلنديين، وهدفت إلى الكشف عن علاقة التوافق مع الضغوط، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس الضغوط الحياتية، ومقياس التوافق.
وتوصلت الدراسة، إلى أن الإناث أكثر تعرضاً للضغوط الأساسية، وضغوط الأقران، كما أن الإناث تستخدم استراتيجيات الدعم الأسري والاجتماعي في مواجهة الضغوط، وكان الذكور الأكثر تعرضاً للضغوط الدراسية، كما أبانت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الضغط والتوافق لدى أفراد العينة. (Mchugh, S.E, 1997)

1-7- دراسة مدحت سمير (2002):

فحصت هذه الدراسة العلاقة بين ضغوط البيئة المدرسية، والتوافق النفسي، وشملت عينة الدراسة (150) تلميذا وتلميذة بالمعاهد الابتدائية الأزهرية، واستخدمت الدراسة مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس التوافق النفسي، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة سالبة دالة بين الضغوط المدرسية والتوافق النفسي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك الضغوط. (مدحت سمير، 2002).

1-8- دراسة محروس إحسان (2002):

هدفت هذه الدراسة، إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية، ومستوى السواء النفسي، وشملت عينة الدراسة (120) فرداً من الشباب واستخدم الباحث في الدراسة مقياس أحداث الحياة الصاعقة، ومقياس جودة الصحة النفسية، ومقياس عمليات تحمل الضغوط، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج، منها وجود علاقة سالبة بين الضغوط النفسية والسواء النفسي، وكذلك عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية (محروس إحسان، 2002).

1-9- دراسة دياب مروان (2006):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة، والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين، وبلغت عينة الدراسة (55) تلميذا من تلاميذ المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية من إعداد القريطي والشخص (1992) ومقياس المساندة الاجتماعية ومقياس الأحداث الضاغطة من تقنين الباحث، وتم استخدام أساليب إحصائية متعددة منها تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون واختبار (ت)، وكان من أهم النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الأحداث الضاغطة والمساندة الاجتماعية، وعلاقة عكسية قوية دالة إحصائياً بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية لدى المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي الأحداث الضاغطة ومتوسطات مرتفعي الأحداث الضاغطة بالنسبة للصحة النفسية لدى المراهقين وكانت الفروق لصالح منخفضي الأحداث الضاغطة (دياب مروان، 2006).

1-10- دراسة روجاس (Rojas, 2011):

عملت هذه الدراسة على توضيح الأساليب التأملية المتنوعة التي تؤثر على الأداء النفسي والتحصيل الأكاديمي للتلاميذ الإسبان، وتكونت عينة الدراسة من (116) تلميذاً في الصف التاسع والعاشر من إحدى المدارس الثانوية، وقد أجاب الآباء عن مقياس الأساليب التأملية لتصنيف الآباء نفسياً، وأجاب التلاميذ عن مقاييس إدراك الضغط وتعزيز الدافعية والدعم الأكاديمي، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين كل من تقدير الذات والدعم الأكاديمي وتعزيز الدافعية الأكاديمية وزيادة التحصيل الأكاديمي والأداء النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الضغوط وكل من التحصيل الأكاديمي والأداء النفسي (Rojas, C, 2011).

1-11- دراسة ليد معتز (2013):

كان عنوان الدراسة، أساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة.

حيث هدفت الدراسة، إلى الكشف عن علاقة أساليب مواجهة ضغوط الحياة بالتوافق النفسي والتعرف على أكثر أساليب المواجهة شيوعاً لدى أفراد العينة، التي شملت (620) من طلبة كليات المجتمع المتوسطة بغزة، منهم (296) طالبا و(324) طالبة حيث طبق الباحث المنهج الوصفي، واستخدم مقياس أساليب مواجهة الضغوط، ومقياس التوافق النفسي بعد التحقق من خصائصهما السيكومترية، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى التوافق النفسي جيد لدى عينة الدراسة بوزن نسبي قدره (71,7%) مع وجود علاقة دالة إحصائية بين أبعاد أساليب مواجهة الضغوط: (إعادة التقييم الإيجابي، التدعيم الاجتماعي، التعامل الفعال النشط، والتكيف الروحي، والسيطرة على الأعصاب، والتخطيط) والتوافق النفسي في حين توجد علاقة عكسية دالة إحصائية بين أبعاد أساليب مواجهة الضغوط: (الشرد العقلي، التركيز والتفريغ الانفعالي، والانكار والسخرية، والانسحاب السلوكي) والتوافق النفسي كما بينت الدراسة وجود فروق في التوافق النفسي تبعا للجنس لصالح الإناث، كما أكدت الدراسة وجود تأثير دال إحصائي للتفاعل بين الجنس "ذكور-إناث" ومعظم أساليب مواجهة ضغوط الحياة "منخفض-مرتفع" على التوافق النفسي لدى أفراد العينة. (لبد معتز ، 2013).

2- دراسات تتعلق بالتوافق الدراسي وعلاقته بجودة الحياة:

2-1- دراسة الحطاب سهام (1976):

تناولت هذه الدراسة بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضا عن الدراسة عند تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية، وتهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ والتلميذات الأكثر رضا والأقل رضا، في توافقهم الشخصي، وتوافقهم الاجتماعي، وفي مستوى ذكائهم، وفي مستوى تحصيلهم، وفي الاتزان الانفعالي، وكذلك في المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، واختيرت العينة من تلاميذ السنة الثانية في المدارس الثانوية من القسمين العلمي والأدبي للعام الدراسي 1973/1974 وتتراوح أعمارهم بين 16 و 18 سنة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (503) فردا منهم (228) تلميذا و(274) تلميذة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الرضا (وضعه فليب

ويليام جاكسون) ويهدف إلى تقرير الرضا العام أو عدم الرضا عن المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بالنسبة للتوافق الشخصي فقد دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأكثر رضا، بالنسبة لمتغيرات الاعتماد على النفس والإحساس بالقيمة الذاتية والإحساس بالحرية الشخصية والشعور بالانتماء، وكذلك على بعدي الميول الإنسحابية والأعراض العصبية (في اتجاه تصحيح عكسي أي أن التلاميذ الأكثر رضا، أكثر قدرة على التوافق الشخصي، أما بالنسبة لمتغيرات التوافق الاجتماعي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأكثر رضا على متغيرات المعايير الاجتماعية والعلاقات الأسرية والعلاقات المدرسية والعلاقات بالبيئة المحلية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين التلاميذ الأكثر رضا والأقل رضا لصالح المجموعة الأولى، بينما لم يكن الفرق دالا إحصائيا بين مجموعة التلميذات، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات الأكثر رضا والأقل رضا في وظيفة الأب والأم ودرجة تعليمهما وعدد أفراد الأسرة. (الحطاب سهام، 1976)

2-2- دراسة صالح ناهد (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على جودة الحياة للطالب الجامعي حيث طبقت على عينة من الطلبة الجامعيين بلغ حجمها (247) طالبا وطالبة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن جودة الحياة ترتبط بمستوى المعيشة، مثل الدخل والاستهلاك والخدمات الاجتماعية المتاحة، كما ترتبط بنمط الحياة التي يعيشها الفرد، وتتأثر جودة الحياة بالعديد من المؤشرات الذاتية للأفراد في المجتمع، مثل السعادة والرضا عن الذات والآخرين، وضبط الانفعالات والمسؤولية الاجتماعية، والتوافق الشخصي والاجتماعي والصحي والأسري والمهني، والتفاؤل. (صالح ناهد، 1990، ص ص 85 - 105)

2-3- دراسة غزلان عزيزة (1997):

تناولت هذه الدراسة المفاهيم النظرية لعوامل البيئة المدرسية الفيزيائية والبشرية والتوافق النفسي، وعلاقتها باتجاهات المعلمين والإدارة المدرسية نحو التلاميذ، كما يدركها التلاميذ والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ التي تسهم في التوافق النفسي من خلال عملية التطبيق الاجتماعي داخل البيئة المدرسية، وتكونت العينة من (216) تلميذا بالصف السابع للتعليم الاساسي بمحافظة الإسكندرية وتوصلت الدراسة إلى أن متغيرات البيئة المدرسية البشرية تسهم في التوافق النفسي العام والشخصي والاجتماعي، وتزداد النسبة التي تسهم بها متغيرات البيئة المدرسية البشرية، مع وجود الذكاء والثقافة المدرسية (غزلان عزيزة، 1997).

2-4- دراسة شيك (Shek, 2002):

تناولت الدراسة الارتباط بين الوظائف الأسرية والتوافق النفسي لدى عينة بلغت (1519) من الصينيين المراهقين، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين الأداء الأسري وجودة الحياة النفسية لدى المراهقين والتوافق الدراسي (الأداء الأكاديمي المدرك) والرضا عن الأداء الأكاديمي والسلوك المدرسي، والسلوك المُشكّل (السلوك الانحرافي المعتمد على المواد المخدرة).

(Shek, D.T, 2002, P, 215)

2-5- دراسة جافالا (Gavala, 2005):

بحثت هذه الدراسة العلاقة بين إدراك الضغوط وعدم الارتياح في البيئة الجامعية والاستمتاع والدافعية الأكاديمية، وجودة الحياة النفسية، لدى عينة بلغت (122) طالبا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يظهرون درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة في البيئة الجامعية، وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية، كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل في جودة الحياة النفسية، وانخفاض الشعور بالاستمتاع الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وفي حال ارتفاع الشعور بالسيطرة الأكاديمية فإن الطلبة الذين يشعرون بالارتياح في البيئة الجامعية يظهرون بمستويات أعلى في جودة الحياة النفسية. (Gavala, J.R, 2005, p. 52)

2-6- دراسة شيرين رمزي (2005):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نوعية الحياة، وعلاقتها بتوافق المرأة المصرية مع البيئة الصحراوية والريفية والحضرية، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين نوعية الحياة والتوافق الاجتماعي وأيضاً التوافق الذاتي لدى عينات السيدات المنتميات لمجتمعات صحراوية وريفية وحضرية وقد اختارت الباحثة عشوائياً عينة قوامها (435) سيدة تتوزع على النحو الآتي: (145) سيدة من الريف، (145) سيدة من الحضر و(145) سيدة من المناطق الصحراوية واستخدمت في ذلك أداتين من إعداد الباحثة هما: مقياس نوعية الحياة ومقياس التوافق مع البيئة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائية بين التوافق ونوعية الحياة لصالح المرأة في الحضر، ومن خلال خمسة أنواع من التوافق هي التوافق: السكني والصحي والأسري والمهني والذاتي والبيئي، كما أفادت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة بين نوعية الحياة والتوافق الاجتماعي في البيئات الثلاث وذلك يعني أن مدى الرضا بالحياة لا يؤثر على مدى الانسجام النفسي مع الحياة الاجتماعية وأن علاقات المرأة في البيئات الثلاث لا تتأثر بنوعية الحياة التي تعيشها، كما دلت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق، لصالح المرأة التي تحتل مستوى تعليم عال، وأن هناك علاقة طردية بين مستوى التوافق والمستوى التعليمي للمرأة المتزوجة، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للمرأة المتزوجة كلما أثر ذلك على تقييمها ورضاها وسعادتها بالحياة التي تعيشها. (شيرين رمزي، 2005)

2-7- دراسة الجهني ياسمين (2013):

تناولت هذه الدراسة المقارنة بين المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات في جودة الحياة والتوافق النفسي، وأيضاً دراسة العلاقة بين المتغيرين لدى المصابات بسرطان الثدي والوقوف على الفروق بين المصابات الصغيرات والكبيرات في السن في جودة الحياة والتوافق النفسي، وتم استخدام المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس جودة الحياة ومقياس التوافق النفسي على عيني الدراسة، التي شملت (45) من المصابات بسرطان الثدي و(45) من غير المصابات بأية أمراض جسمية أو نفسية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود

فروق ذات دلالة إحصائية، بين المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات، في جودة الحياة والتوافق النفسي.

ووجود علاقة دالة بين جودة الحياة والتوافق النفسي لدى المصابات بسرطان الثدي، ولم يتبين وجود فروق، بين المصابات الصغيرات والكبيرات في السن، في جودة الحياة والتوافق النفسي (الجهني يسمين، 2013).

3- دراسات تتعلق بالضغط النفسية المدرسية وعلاقتها بجودة الحياة:

3-1- دراسة لونج (Long, 1993):

هدفت هذه الدراسة، إلى الكشف عن آثار أساليب المواجهة المرتبطة بضغط العمل (السلطة والدعم)، على الاضطرابات السيكوسوماتية والرضا الوظيفي، وبلغ عدد أفراد العينة (83) مدير بمتوسط عمر (43) سنة وقد تم استخدام قائمة أساليب المواجهة، مقياس الرضا الوظيفي، مقياس الأعراض النفسية والجسمية، ومقياس لأحداث الحياة، وظهرت النتائج وجود معامل ارتباط سالب بين أسلوب المواجهة (التحرر والعمل) والرضا الوظيفي، وارتباط موجب بين أسلوب المواجهة والتحرر من العمل والاضطرابات السيكوسوماتية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود ارتباط بين التفاؤل والاضطرابات السيكوسوماتية ولكن وجد ارتباط بين التفاؤل والرضا الوظيفي العالي. (Long.B.C. 1993. pp 184-199)

3-2- دراسة قون وكوهين (Mc Gowan & Cohen, 1994) :

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بلغت (97) طالبا وطالبة لمعرفة العلاقة بين أحداث الحياة السارة وغير السارة مع الوضع النفسي السوي وغير السوي، باستخدام مقياس الأحداث الحياتية لطلبة الجامعة، ومقياس الاكتئاب ومقياس التحكم الانفعالي ومقياس جودة الحياة، فقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين عامل جودة الحياة وتخفيف الضغوط النفسية لدى الطلبة. (في حسن وآخرون، 2006)

3-3- دراسة "جوردن" (Jordan, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام معادلة النمذجة البنائية، في التعرف على مسار العلاقات القائمة بين الضغوط النفسية المدركة ومؤشرات نوعية الحياة (التفاؤل/التشاؤم، وتوكيد الذات والمشاعر الموجبة /السالبة) وذلك لدى عينة من طلاب وطالبات كلية الصيدلة المقيمين وعددهم (142) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية ذات تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا في الإحساس بنوعية الحياة وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجات المنخفضة من الضغوط النفسية والمؤشرات الإيجابية لنوعية الحياة (التفاؤل، والدرجات المرتفعة من توكيد الذات والمشاعر الموجبة)، كما توصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية تعد منبئا جيدا بنوعية الحياة (Jordon, C, 2003).

3-4- دراسة "جريش وآخرون" (Gireesh et al, 2004):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين ضغوط حياة الطالب ونوعية الحياة المرتبطة بالصحة وذلك لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بكلية الصيدلة، بلغ عددهم (166) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة احصائية بين الدرجات المرتفعة من الضغوط المرتبطة بحياة الطالب وإحساسه بنوعية الحياة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور وإناث) في الإحساس بنوعية الحياة، كما توصلت تلك الدراسة إلى أن أكثر مسببات الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة تتمثل في الامتحانات ونتائجها والتدريبات العملية ومجموعة الأقران. (Gireesh, V, et al, 2004; pp: 1-9)

3-5- دراسة حسن وآخرون (2006):

قامت هذه الدراسة ببحث علاقة كل من نوعية الحياة واستراتيجيات مقاومة الضغوط بمستوى الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، لدى عينة من (183) طالبا وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس بعمان، موزعون على التخصصات العلمية والأدبية وكذا السكن الداخلي والخارجي والنوع (ذكور/إناث)، ولقد تم استخدام أداتين هما مقياس نوعية الحياة وقد اشتمل على الأبعاد التالية: الطاقة، أدوار العائلة، اللغة والتحدث، الحركة، الحالة المزاجية

الشخصية، الأدوار الاجتماعية، التفكير، العمل والانتاجية)، ومقياس مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين نوعية الحياة والضغوط النفسية فكلما زادت الضغوط النفسية على الفرد قل إحساسه بنوعية الحياة ووجود علاقة موجبة دالة بين نوعية الحياة ومعدل استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط، فكلما زاد معدل الفرد من استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط زاد إحساسه بنوعية الحياة (حسن وآخرون، 2006).

3-6- دراسة ليند هولم (Lindholm, 2007):

بحثت هذه الدراسة في طبيعة العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية واستخدام ثلاث من استراتيجيات المواجهة (استراتيجية البحث عن طلب العون، واستراتيجية الهروب والاستسلام واستراتيجية حل المشكلات) ونوعية الحياة المدركة، وذلك لدى عينة يمثلها (137) طفلاً ممن يعانون من التوحد، وباستخدام معادلة النمذجة البنائية توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والإحساس بنوعية الحياة، كما أشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية تؤثر في الإحساس بنوعية الحياة بصورة غير مباشرة عبر استراتيجيات المواجهة المستخدمة (Lindholm, M; 2007).

3-7- دراسة بيتر (Peters, 2007):

تناولت هذه الدراسة العلاقة القائمة بين الضغوط النفسية المدركة، ونوعية الحياة، العناية بالذات، والشعور بالوهن، وذلك لدى عينة من طلبة الدكتوراه، بكلية التربية بجامعة كولومبيا من تخصصات أكاديمية مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الضغوط النفسية والإحساس بنوعية الحياة وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الإحساس بنوعية الحياة تعود إلى عامل الجنس وعامل العمر الزمني (Peters, B, M, 2007).

3-8- دراسة عجاجة صفاء (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة بين كل من الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط ونوعية الحياة، وتعرف على أكثر العوامل المساهمة في نوعية الحياة، لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق بلغ قوامها (223) طالبا وطالبة من تخصصات علمية وأدبية مختلفة وقد تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني (إعداد: بارا . اون 1997، ترجمة حسن عبد المعطي) ومقياس نوعية الحياة (إعداد: بيكر وليزام، 1996، ترجمة حسن عبد المعطي)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني ونوعية الحياة بأبعادها المختلفة، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية بين أساليب المواجهة المختلفة ونوعية الحياة بأبعادها المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب المواجهة تتوسط مسار العلاقات القائمة بين الذكاء الوجداني ونوعية الحياة، وقد أشارت النتائج إلى أن أساليب المواجهة تعد منبئ جيد بنوعية الحياة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأبعاد المختلفة لنوعية الحياة. (عجاجة صفاء، 2007)

3-9- دراسة العازمي أحمد (2013):

هدفت هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين نوعية الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت حيث شملت عينة الدراسة (318) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الكويت منهم (157) من الذكور و(161) من الإناث. من طلبة الأقسام العلمية والأدبية واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما طبق قائمة مشكلات وضغوط الحياة إعداد عبد الستار إبراهيم (2011) ومقياس نوعية الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية ترجمة وإعداد أحمد عبد الخالق (2008) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية قوية، بين تقدير أفراد العينة لنوعية حياتهم، وبين تقديرهم لما يشعرون به من ضغوط وأعراض هذه الضغوط النفسية والجسمية والمعرفية والسلوكية، وأشارت هذه الدراسة إلى أن ارتفاع إدراك الضغوط، يرتبط بانخفاض تقدير نوعية الحياة، كما بينت

نتائج الدراسة، أن الذكور أقل معاناة من الضغوط النفسية مقارنة بالإناث، وأن تقدير نوعية الحياة منخفض عند الإناث عنه عند الذكور، كما بينت نتائج الدراسة، القدرة التنبؤية للأعراض العضوية والمعرفية والاجتماعية في التنبؤ بمستوى ودرجة تقدير نوعية الحياة لدى الطلبة الجامعيين (العازمي أحمد، 2013)

4- تعقيب على الدراسات السابقة :

بعد تناول الباحث مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالتوافق الدراسي، وعلاقته ببعض المتغيرات، ومنها الضغوط النفسية المدرسية، وجودة الحياة عند الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ومن خلال استقراء هذه الدراسات تبين ما يلي:

أولاً: من حيث أهداف الدراسة:

تبين من خلال العرض السابق أن أغلب الدراسات السابقة سعت للكشف عن العلاقة بين التوافق، وبعض المتغيرات الأخرى المتنوعة، حيث تباينت أهدافها وكانت كما يلي:

أ- هدفت بعض الدراسات السابقة الى تناول العلاقة بين التوافق بشكل عام، والتوافق الدراسي بشكل خاص، والضغوط النفسية من جوانب متعددة مثل: استراتيجيات المواجهة التنبؤ بالتحصيل الدراسي، البيئة المدرسية، الدافعية للإنجاز، الإحترق النفسي، أعراض المرض الاكتئاب... وذلك كما في دراسة (Divid et al, 1994) ودراسة (Martun et al, 1995) ودراسة (العدل، 1999) ودراسة (Mchugh, S, 1997) وقد هدفت معظم هذه الدراسات السابقة إلى الكشف عن وجود علاقة إرتباطية إحصائية عكسية (سالبة) بين التوافق بشكل عام، والدراسي منه بالخصوص والضغوط النفسية.

ب- كما تناولت بعض الدراسات الأخرى التوافق النفسي والتوافق الدراسي في العلاقة مع جودة الحياة لدى الطلاب، وتطرقت لهذه العلاقة من زوايا عدة، مثل الرضا عن الدراسة، كما في دراسة (الحطاب، 1976) ودراسة (Shek, 2002) ومستوى المعيشة، كما في دراسة (غزلان، 1997)، والشعور بالارتياح والدافعية الأكاديمية، كما في دراسة (Gavala, 2005) وعملت معظم هذه الدراسات، على فحص العلاقة الإحصائية الارتباطية الموجبة بين التوافق بشكل

عام والدراسي منه بالأخص، وجودة الحياة كما في دراسة (شيرين رمزي، 2005) ودراسة (الحطاب، 1976).

ج- تطرق قطاع واسع من الدراسات السابقة إلى دراسة علاقة الضغوط النفسية بمختلف أنواعها، وجودة الحياة، حيث هدفت مجموعة منها إلى تناول هذه العلاقة وفق منظور مختلف من دراسة لأخرى مثل: آثار أساليب المواجهة على جودة الحياة، كما في دراسة (Long, 1993)، ودراسة (حسن آخرون، 2006)، ودراسة (Lindholm, 2007)، وفي دراسة أخرى عن الحياة السارة والوضع النفسي السوي، كما في دراسة (Mc gowan & Cohen, 1994) وعن الضغوط النفسية المدركة ومؤشرات جودة الحياة مثل التفاؤل / التشاؤم، كما في دراسة (Jordan, 2003) ودراسة (Peters, 2007) ونوعية الحياة المرتبطة بالصحة كما في دراسة (Gireesh et al, 2004)، كما يُلاحظ أن جُل هذه الدراسات قصدت التعرف عن طبيعة العلاقة الارتباطية السالبة، بين الضغوط النفسية وجودة الحياة.

د- إن تتبّع أهداف جل الدراسات السابقة سالفه الذكر، يُظهر تبايناً وتنوعاً كبيرين من حيث الظاهر في هذه الأهداف، لكن الملاحظة المتفحصة الدقيقة تفضي إلى القول أن معظمها هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية، بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية أو التوافق الدراسي وجودة الحياة، أو الضغوط النفسية وجودة الحياة، وقد وافقت في ذلك الدراسة الحالية، لكنها كشفت عن العلاقة بين هذه المتغيرات مثني مثني، لكن اختلفت معها في كون الدراسة الحالية، تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات السابقة جملة واحدة، في محاولة لمعرفة التأثيرات المتبادلة بينها، وهذا لم يرد في أي من الدراسات السابقة، التي استطاع الباحث الحصول عليها.

ثانياً: من حيث عينة الدراسة :

من الملاحظ في الدراسات السابقة، أن نوع وحجم العينة كانا متباينين من دراسة لأخرى، حيث اختلفت العينة في الدراسات السابقة من حيث المرحلة العمرية والحجم، حيث كانت في أغلبها من شريحة الطلبة على اختلاف مستوياتهم، وهذا قصده الباحث لكي يأخذ تصوراً

أوضح عن هذه الشريحة بما يفيد عينة الدراسة الحالية التي جاءت متسقة مع عينات معظم الدراسات السابقة حيث تناولت شريحة المتدرسين في مرحلة التعليم الثانوي على غرار بقية المراحل التعليمية الأخرى، حيث جاءت بعض الدراسات بعينات من طلبة الجامعة كما في دراسة (العازمي، 2013)، ودراسة (حسن وآخرون، 2006)، ودراسة (Jordan, 2003)، ودراسة (Peters, 2007)، ودراسة (صفاء عجاجة، 2007)، وغيرها من الدراسات، أما في المستوى الثانوي من التعليم فأورد الباحث عدة دراسات، منها دراسة (Rojas, 2011)، ودراسة (دياب، 2006)، ودراسة (Shek, 2002) ودراسة (Mchugh, 1997)، ودراسة (الحطاب، 1976)، أما في مستوى المتوسط من التعليم فكانت دراسة (إبراهيم، 2002)، ودراسة (غزلان، 1997)، ودراسة (Lawrence et al, 1987)، ودراسة (Divid et al, 1994)، وشملت عينات الدراسة فئات أخرى كالمديرين مثلاً، كما في دراسة (Long, 1993) والاطفال التوحيدين، كما في دراسة (Lindholm, 2007) والملاحظ في هذه الدراسات أن حجم العينة كان في معظمه متوسطاً كما هو الحال في عينة الدراسة الحالية التي بلغ تعداد أفرادها (450) تلميذ وتلميذة بينما ورد حجم العينة صغيراً في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (دياب، 2006) ودراسة (Lawrence et al, 1987)، حيث كانتا بحجم (55) و(33) فرداً على التوالي، أما دراسة (Shek, 2002) فكانت من الحجم الكبير نسبياً حيث بلغت (1519) فرداً.

ثالثاً: من حيث أدوات الدراسة:

من خلال النظر إلى هذه الدراسات يتبين أن أغلبها استخدم المقاييس في دراسة المتغيرات المختلفة كما في دراسة (دياب، 2006) حيث استخدم مقياس الأحداث الضاغطة وكذا دراسة (معتز لبد، 2013) الذي استخدم مقياساً لأساليب مواجهة الضغوط، ومقياس التوافق الدراسي وكذا دراسة (شيرين رمزي، 2005) التي استخدمت فيها مقياساً لنوعية الحياة، ومقياساً للتوافق مع البيئة، ونجد الأمر نفسه، مع دراسة (الجهني، 2013) حيث استخدمت مقياساً لجودة الحياة وآخر للتوافق النفسي، وتكرر هذا مع عديد الدراسات الأخرى في اتفاق مع ما ورد في الدراسة الحالية، حيث استخدم فيها الباحث مجموعة من المقاييس لفحص متغيرات الدراسة

لكن نجد أن دراستي (Martun et al,1995) و(العازمي،2013) قد استخدمتا قائمة للاكتئاب وأخرى للمشكلات وضغوط الحياة على التوالي، ولعل طبيعة المتغيرات المدروسة قد دفعت بالباحثين إلى هذه الخيارات دون غيرها.

رابعاً: من حيث نتائج الدراسة:

تبيين من خلال استقراء الباحث لنتائج الدراسات السابقة ما يلي:

أ- تأكيد الدراسات السابقة على وجود علاقة احصائية ارتباطية عكسية (سالبة) بين التوافق بشكل عام والضغوط النفسية بمختلف أنواعها ومن زوايا مختلفة مثل: أساليب مواجهة الضغوط، أحداث الحياة الضاغطة، الاحتراق النفسي... وهذا كما ورد في دراسة (أبو سريع، 1993)، ودراسة (العدل، 1996)، ودراسة (مدحت سمير، 2002)، ودراسة (محروس، 2002)، ودراسة (Rojas,2011)، ودراسة (معتز لبد، 2013)، وغير من عديد الدراسات.

والملاحظ أن أغلب الدراسات السابقة، تناولت العلاقة بين التوافق النفسي بشكل عام والضغوط النفسية، في حين أن الدراسة الحالية تناولت هذا الأمر بشكل أدق وهو علاقة التوافق الدراسي مع الضغوط النفسية المدرسية، وهذا ما ندر في الدراسات السابقة - في حدود ما اطلع عليه الباحث -

ب - أثبتت جل الدراسات السابقة وجود علاقة إرتباطية موجبة، بين التوافق النفسي وجودة الحياة وذلك كما في دراسة (صالح ناهد، 1990)، ودراسة (Gavala,2005) ودراسة (شيرين رمزي، 2005)، ودراسة (الجهني، 2013)، حيث أكدت نتائجها، أن جودة الحياة من العوامل المؤثرة في توافق الفرد بشكل عام والدراسي بشكل خاص وهو ما تعمل هذه الدراسة للكشف عنه .

ج- بينت الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية عكسية (سلبية) بين الضغوط النفسية وجودة الحياة وذلك كما في دراسة (Long,1993)، ودراسة (Mc gowan&Cohen,1994) ودراسة (Jordan,2003) ، ودراسة (Gireesh et al,2004)، ودراسة (حسن وآخرون، 2006) ودراسة (Lindholm,2007)، ودراسة (العازمي، 2013)، ولم يعثر الباحث على أي دراسة

سابقة -في حدود ما اطلعَ عليه- تناولت العلاقة بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة مجتمعة في دراسة واحدة وهذا ما يجعل هذه الدراسة تكون دون مثال سابق مما يكسبها طابع الجدة ويؤكد أهميتها.

د- فحصت بعض الدراسات السابقة الفروق في المتغيرات التي تناولها الباحث في هذه الدراسة وهي: التوافق الدراسي، الضغط النفسية المدرسية، جودة الحياة بحسب الجنس (ذكر - أنثى) حيث أسفرت عن نتائج متباينة قد تعود إلى طبيعة البيئة التي أجريت فيها الدراسات أو نوع العينة المستهدفة وكذا الهدف من الدراسة، حيث نجد مثلاً أنه يوجد فروق في التوافق بمختلف أنواعه كما في دراسة (معتز لبد، 2013)، ودراسة (شيرين رمزي، 2005) ودراسة (الجهني، 2013)، ودراسة (الخطاب، 1976)، وكذا توجد فروق بالنسبة لمتغير الضغط النفسية بجميع تبايناته، كما ورد في دراسة (العاظمي، 2013) ودراسة (أبو سريع، 1993)، ودراسة (Mchugh, 1997)، ودراسة (دياب، 2006)، ولا يوجد فروق في ذات المتغير بحسب دراسة (مدحت سمير، 2002)، ودراسة (محروس، 2002)، أما بالنسبة لمتغير جودة الحياة فإن أغلب الدراسات السابقة قالت بوجود فروق بحسب الجنس في هذا المتغير وذلك كما في دراسة (الجهني، 2013)، ودراسة (العاظمي، 2013)، ودراسة (عجاجة صفاء، 2007)، وعدم وجود فروق في جودة الحياة حسب الجنس كما في دراسات أخرى، مثل دراسة (Peters, 2007) ودراسة (Gireesh et al, 2004).

الفصل الثاني: التوافق الدراسي

أولاً: التوافق النفسي

ثانياً: التوافق الدراسي

تمهيد:

إنّ التوافق مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، والصحة النفسية بصفة خاصة، فالتوافق يُعدّ من الضروريات لأي فرد، حيث إنّ معظم سلوكه هو محاولات من جانبه لتحقيق التوافق، لأنّ التوافق في الحياة عملية مستمرة بالنسبة للفرد، ويعتبر التوافق الدراسي جانبا مهما من جوانب التوافق، وخاصة أنّ المدرسة تمثل مجتمعا غير متجانس نسبيا بين أفرادها، من حيث السن، والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، لذا فإنّ دور المدرسة لا يقتصر فقط على التعليم وإعطاء المعرفة، وإنما يمتد إلى أبعد من ذلك، من خلال مساعدة التلميذ على التوافق مع ذاته ومجتمعه وبيئته.

وعليه فإنّ التوافق الدراسي يمثل مؤشرا مهما في تحديد الدور والمكانة، التي سيحصل عليها التلميذ في واقعه العملي والمهني في المستقبل.

أولاً: التوافق النفسي :**1- مفهوم التوافق النفسي وتعريفه:****أ- التوافق لغة :**

يذكر "ابن منظور" أنّ التوافق يفيد معنى وفق الشيء: لاعمه و وافقه، موافقة واتفق معه توافقا. (جمال الدين بن منظور، 2006، ص 62)

وورد عند "الفيروز أبادي" أنّ التوافق هو الإتفاق والتظاهر، ووفقه الله توفيقا والمتوافق من جمع الكلام وهيأه. (فيروز أبادي، 1991، ص 419)

ويرى "الرازي" أنّ التوافق يعني التظاهر أو بمعنى الوفاق، والوفاق من الموافقة بين الشيئين كالتحام. (أبوبكر الرازي، 1988، ص 304)

ب- تعاريف التوافق النفسي :

1- تعريف "عبد السلام زهران": التوافق النفسي عملية دينامية مستمرة، تتناول السلوك والبيئة (الطبيعية والاجتماعية) بالتغيير والتعديل، حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته، وهذا

التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد، وتحقيق متطلبات البيئة. (عبد السلام زهران، 2005، ص27)

2- تعريف "مصطفى فهمي": التوافق النفسي هو تلك العملية الديناميكية المستمرة، التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة، وهو القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته. (مصطفى فهمي، 1967، ص 39)

3- تعريف "سفيان نبيل صالح": التوافق النفسي يتم من خلال إشباع الفرد لحاجته النفسية وتقبله لذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليده وقيم المجتمع. (نبيل سفيان ، 2004، ص 152)

4- تعريف "لازاروس . Lazarus": التوافق هو مجموعة العمليات النفسية، التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة. (القذافي رمضان، 1998، ص 109)

5- تعريف "شوبن - Shoben": التوافق هو السلوك المتكامل، الذي يحقق للفرد أقصى حد من الاستغلال للإمكانيات الرمزية والاجتماعية، التي ينفرد بها الإنسان ويؤدي إلى بقاءه وتقبله للمسؤولية وإشباع حاجاته وحاجات الغير، وهذا التوافق يتميز بالضبط الذاتي والتقدير للمسؤولية الشخصية والاجتماعية، وهو توافق إيجابي يتضمن النضج الانفعالي. (الشاذلي عبد الحميد، 2001، ص 76)

6- تعريف "يونج-Young": التوافق هو المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه، لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل، بين تعبيره عن طموحه وتوقعاته ومطالب المجتمع. (الخالدي فؤاد، 2009، ص 99)

يلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنّ هناك اختلافاً بين العلماء والباحثين في تعريف التوافق النفسي وهذا بحسب الخلفية الفكرية التي ينطلق منها الباحث، وهذا لا يمنع وجود نوع من التكامل والانسجام بين التعريفات السابقة بحيث يعطي الفهم الواضح والمعنى الشامل لمصطلح التوافق النفسي.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالتوافق:

أ- التوافق والصحة النفسية:

يُعدّ مفهوم التوافق من المفاهيم الأساسية والحيوية في أدبيات علم النفس، حتى إن البعض يرى علم الصحة النفسية، هو علم التوافق، حيث يذكر (صمويل مغاريوس، 1974، ص، 71) أنه يمكن تعريف الصحة النفسية بأنها درجة نجاح الفرد في التوافق الداخلي بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي التوافق الخارجي في علاقاته ببيئته المحيطة.

ويرى (رضوان سامر، 2002) أن الصحة النفسية هي حالة من التوازن بين البيئة والجسد والذات أي بين متطلبات البيئة المادية والاجتماعية وبين إمكانيات الفرد الجسدية والاجتماعية وتُعرّف منظمة الصحة العالمية الصحة النفسية بأنها حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية، وليست عدم وجود المرض (القذافي رمضان، 1998، ص98).

ويؤكد (عبد السلام زهران، 1997) أن الصحة النفسية، هي حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا (نفسيا، انفعاليا، اجتماعيا) مع نفسه ومع بيئته، ويشعر فيها بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، فتكون شخصيته متكاملة ويكون سلوكه عاديا، بحيث يعيش في سلامة وسلام. (عبد السلام زهران، 1997، ص27)

من خلال ما تقدم نرى أنه يكاد يجمع معظم الباحثين في الحقل النفسي على أن التوافق هو مفهوم مركزي في الصحة النفسية فمعظم سلوك الفرد هو محاولات للتوافق الشخصي أو الاجتماعي وبالتالي فإن مظاهر سوء التوافق تعبر عن اعتلال في الصحة النفسية.

ويؤكد باحثون آخرون، أن السلوك التوافقي ليس هو الصحة النفسية، بل أحد مظاهرها، فالصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط، والسلوك التوافقي دليل توفرها، في حين يرى آخرون، أن الشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية، وفي الحقيقة إن التداخل كبير بين هذه المصطلحات (بطرس حافظ، 2008، ص112)، لذلك نجد (نبيل سفيان، 2004) يشير بأن لا توافق دون تمتع بصحة نفسية جيدة، ولا صحة نفسية بدون توافق جيد، فهدف الصحة النفسية تحقيق التوافق السليم، ويخطأ من يضمن أنهما مترادفين لمفهوم واحد (نبيل

سفيان، 2004، ص157) ولكنهما مفهومين لصيقين جدا بمفهوم الشخصية السوية كما أن تحقيق التوافق هو هدف كل إنسان، وهو غاية كل العاملين في حقل الصحة النفسية.

ب- التوافق والتكيف:

يرى بعض الباحثين في علم النفس، أن التكيف مفهوم مستمد من علم البيولوجيا كما حددته نظرية داروين (Darwin)، المعروفة بنظرية التطور عام (1859)، حيث تشير إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه، من أجل البقاء ولهذا أطلق علماء البيولوجيا على التكيف مصطلح (المواءمة)، واستُخدم في المجال النفسي والاجتماعي تحت مصطلح التكيف أو التوافق (الحكمي وجدان، 2003، ص83)، وقد أشار "عبد الظاهر الطيب" (1990) أن هناك خلط بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف فالأول وهو التوافق مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته، ومواجهة مشكلات حياته، من إشاعات وإحباطات وصولاً إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام مع الذات، ومع الآخر في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها، وعليه فالتوافق مفهوم إنساني، أما المفهوم الثاني وهو التكيف فهو يشمل تكيف الإنسان والحيوان والنبات إزاء البيئة الفيزيائية التي يعيشون فيها، ولكي يعيش الكائن الحي سواء الإنسان أو الحيوان أو النبات في البيئة عليه أن يكيف نفسه، وأن يعدل من نفسه وظروفه، لمواجهة تغيرات هذه البيئة، وعليه يعتبر التكيف وفق هذا المنظور مفهوم بيولوجي (فوزي جبل، 2000، ص64) ويستخدم هذا المصطلح بشكل واسع عند علماء الفيزيولوجيا ليشيروا إلى التغيرات التي تحدث في أحد أعضاء الجسم، كنتيجة لآثار معينة تعرض لها، كما يستخدم مصطلح التكيف في علم الأحياء للإشارة إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الكائن الحي، لتجعل سلوكه أكثر موائمة للظروف البيئية، ولهذه التغيرات قيمتها في بقاء الكائن الحي، ولهذا يرتبط مفهوم التكيف بالجوانب الحسية والجسمية عند الكائن الحي بصورة أكبر، بينما يرتبط مفهوم التوافق بالجوانب الاجتماعية أي ما يخص الإنسان دون غيره (كفاي علاء الدين، 2006، ص45) ويرى (العبدى محمد، 2009) أن ما يقوم به الكائن الحي، من عمليات بيولوجية في

مقابل بيئة مادية، هو سلوك تكيفي، بينما ما يقوم به الإنسان من عمليات نفسية في مقابل البيئة الاجتماعية، هو سلوك توافقي. (العبدى محمد، 2009، ص15)

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نتبين أن مصطلح التكيف عند كثير من الباحثين بيولوجي يخص كل الكائنات الحية بما فيها الإنسان، أما التوافق فهو مفهوم إنساني خاص بالإنسان وحده، ويتعدى الجانب البيئي الطبيعي ليشمل الجوانب النفسية والاجتماعية للإنسان، ولكن في مقابل هذا، نجد من علماء الصحة النفسية من يقول باتفاق المصطلحين ومنهم (عبد السلام زهران، 2005) بقوله إن التوافق عملية ديناميكية مستمرة، تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغير والتعديل، حتى يحدث التوازن. (عبد السلام زهران، 2005، ص27) وفي السياق نفسه، يشير "لازاريس" (Lazarus) إلى أن التوافق والتكيف يمثلان زاوية وظيفية لفهم سلوك الانسان والحيوان، باعتبار أن السلوك عملية تكيف مع الحاجات الفيزيائية المختلفة، وأنه نوع من التوافق مع الحاجات النفسية. (محمد مصطفى، 1996، ص08)

وبناء على ما تقدم نلاحظ أن علماء النفس استعاروا المفهوم البيولوجي للتكيف، أو ما اصطلاحوا عليه بالتوائم (Adaptation) واستخدموه في المجال النفسي والاجتماعي تحت مصطلح التوافق (Adjustment)، وحيث إن الإنسان يتلاءم مع بيئته النفسية والاجتماعية مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية، من هنا شدد علماء النفس على ما يسمى البقاء السيكلوجي (Psychological Survival) والاجتماعي، مثلما شدد علماء البيولوجيا على البقاء الطبيعي الفيزيولوجي أو البيولوجي (biological, Physical Survival) وعليه نلاحظ أن مصطلح التكيف وفق هذا المنظور مرادف لمصطلح التوافق (عباس عوض، 1988، ص36)

3- أنواع التوافق النفسي:

هناك عدة أنواع للتوافق نذكر منها :

أ- التوافق الذاتي (الشخصي):

يعرف التوافق الشخصي على أنه عملية تفاعلية بين الفرد وبيئته، يقوم الفرد من خلال هذه العملية، إما بتعديل سلوكه، أو بتعديل بيئته، ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه، وأدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، وذلك لتحقيق السعادة وإزالة القلق والتوتر، ولإرضاء الجميع إرضاء مناسباً في وقت واحد، حتى يخلو من الصراع الداخلي .

كما أن التوافق الذاتي ينسق بين القوى الشخصية والاجتماعية، ولهذا يعتبر أساس تكامل الشخصية واستقرارها، والعجز عن تحقيق التوافق الشخصي يجعل الفرد في صراعات مستمرة، وعرضة للتعب الجسدي والنفسي لأقل جهد وذو صبر نافذ، سريع الغضب، مما يؤدي إلى سوء علاقاته الاجتماعية بالآخرين، أي إلى سوء التوافق الاجتماعي، وهذا يوضح العلاقة المتبادلة بين التوافق الذاتي (الشخصي) والتوافق الاجتماعي .

وبوضح لنا أيضاً أن التوافق الذاتي هو خلوّ الفرد من الصراعات الداخلية وهناك عدة عوامل تساعد الفرد على تحقيق التوافق الشخصي وهي :

- أن يعتنق الفرد مبادئ وقيماً معينة تكون هدفاً له في حياته، وتساعد على حسم المواقف التي يواجهها.

- أن يكون هناك توافق بين وظائفه النفسية المختلفة.

- أن يكون قادراً على مواجهة أزماته النفسية، والتغلب عليها .

والتوافق الشخصي يشمل الرضا عن النفس، وإشباع الحاجات الأولية والحاجات الثانوية المكتسبة، وانسجامها وحل صراعاتها، وأن تتناسب قدرات الفرد مع إمكانياته وطموحه.

(عبد الله الدويبي، 1998، ص ص 144-145)

وقد استعار علماء النفس من علماء الأحياء مصطلح التكيف، وأعادوا تسميته بمصطلح التوافق إذ يعتبر علم النفس بكل فروع دراسة لعمليات التكيف فهو علم دراسة الفرد مع مواقف حياته التي تملئها عليه طبيعة الإنسان في استجابتها لمواقف الحياة.

ويلجأ الفرد إلى التوافق إذا ما اختل توازنه النفسي، إمّا بعدم إشباع حاجته أو عدم تحقيق أهدافه بقصد إعادة هذا التوازن الذي يتحقق بإشباع هذه الحاجات وتحقيق هذه الأهداف.

وإذا حللنا عملية التوافق النفسي، نجد أنها تتم وفق الخطوات الآتية :

- وجود دافع أو حاجة تدفع الإنسان إلى هدف خاص، مثل : تلميذ يود أن يكون طبيباً في المستقبل.

- وجود عائق أو محيط يمنع الوصول إلى تحقيق الهدف: توجد مثلاً مشاكل عائلية اجتماعية.

- القيام بمحاولات للتغلب على هذا العائق : المثابرة والاجتهاد

- الوصول إلى الهدف: الوصول إلى أن يكون طبيباً.

(دسوقي كمال، 1979، ص ص31-32)

ب- التوافق الاجتماعي:

بحسب "الحنفي عبد المنعم" (2003) يُعرّف التوافق الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي بـ "عملية التطبيع الاجتماعي".

ويتم هذا التطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيشها الفرد ويتفاعل معها، سواء كانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة، أو المدرسة أو العمل أو غيره، والتطبيع الاجتماعي الذي يحدث من هذه الناحية ذو طبيعة تكوينية، لأنّ الكيان الشخصي والاجتماعي للفرد، يبدأ باكتساب الطابع الاجتماعي السائد في المجتمع، من اكتساب اللغة وتشرب بعض العادات والتقاليد السائدة، وهذا يعني تكيف الفرد مع بيئته الخارجية المادية والاجتماعية ونقصد بالبيئة المادية كل ما يحيط بنا من عوامل مادية، كالطقس والجبال والبحار، أما الاجتماعية فهي كل ما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقاليد ودين وعلاقات اجتماعية، ولمّا كانت هذه البيئة

متغيرة، ماديا أو اجتماعيا، فإنّ هذا التغير يثير مشكلات تستلزم من الفرد التفكير والمواجهة وتعرضه للانفعال والقلق، وتتطلب منه تعديل بعض سلوكياته لهذا كان لابد من تعاون الوظائف النفسية المختلفة وتقويتها لمقاومة التغيرات، أمّا إذا كان العكس أي أن تكون التغيرات شديدة وعجز الفرد عن التوافق معها، سيكون نتيجة ذلك وقوعه فريسة للاضطرابات النفسية. (فوزي جبل، 2000، ص ص 68-69)

ويرى "ولمان" (wolmen) أنّ التوافق الاجتماعي، هو جملة التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية، ولمواجهة متطلبات المجتمع وإقامة علاقات منسجمة مع البيئة.

ويقوم بعد التوافق الاجتماعي عند الفرد على أساس الشعور بالأمن الاجتماعي، وهو يتضمن النواحي الآتية :

❖ الاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية :

أن يدرك الفرد حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة، أي يعرف ما هو صائب وما هو خطأ، ويتقبل أحكامها برضا .

❖ اكتساب المهارات الاجتماعية :

أن يُظهر الفرد مودته نحو الآخرين، ويبدل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم، ويتصف باللباقة في معاملته مع معارفه وغيرهم، ويرعى الآخرين ويعاونهم .

❖ التحرر من الميول المضادة للمجتمع :

أي أنّه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين، أو عصيان النظم العامة، أو تدمير ممتلكات الغير، وهو كذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين، كما أنه عادل في معاملته للآخرين.

❖ العلاقة في الأسرة :

أن يكون الفرد على علاقة حسنة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر بالأمن والاحترام من أفراد أسرته له، وهذه العلاقات لا تتنافى مع سلطة عادلة من الوالدين على الفرد المراهق، وتوجيه سلوكه .

❖ العلاقة في المدرسة :

أن يشعر التلميذ كفرد، بأنّ معلميه يحبونه، ويستمتع بزماله أقرانه، ويجد أنّ العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقة الحسنة تتضمن شعور التلميذ بأهميته في المدرسة التي ينتمي إليها.

❖ العلاقة في البيئة المحلية :

أن يتوافق الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، حيث يشعر فيها بالسعادة عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كما يحترم القواعد التي تحدد العلاقات بينه وبينهم، وكذلك يهتم بالوسط الذي يعيش فيه. (محمد مصطفى، 1996، ص12)

ج- التوافق الدراسي :

هو حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها التلميذ، لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية، ومكوناتها الأساسية فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم، قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي وبعد اجتماعي وهو إذن يتوقف على، كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية .

أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة والوقت (وقت الفراغ - وقت المذاكرة) وطرق الاستذكار.(صبرة محمد وشريت أشرف، 2004، ص 131)

4- النظريات المفسرة للتوافق النفسي:

أ- نظرية التحليل النفسي:

تعددت وجهات النظر في مدرسة التحليل النفسي، في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني حيث بدأ هذا الاتجاه بظهور نظرية "فرويد" الكلاسيكية، ثم ظهور الكثير من الاتجاهات المجددة. ولهذا فإنّ تفسير التوافق من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي، يختلف باختلاف المسلمات التي تقوم عليها كل نظرية، وفيما يلي سوف نستعرض أهم هذه النظريات:

يشير "الكيال" أنّ "فرويد-Freud" يركز على عدة مسلمات، منها التركيز على غريزة الجنس والعدوان من ناحية، وأهمية بناءات الشخصية "الهو، الأنا، الأنا الأعلى" من ناحية أخرى.

كما يركّز على خبرات الطفولة، ويرى أنّ لها دورا مهما في بناء وتشكيل الشخصية، ويرى أنّ كبت الغريزة يؤدي إلى العُصاب.

كما يؤكد "زهران" (1977) أنّ التوافق لدى "فرويد"، يعني التوازن بين قوى الشخصية الثلاثة، وقدرة الأنا على الموازنة بين مطالب الواقع والهو، أمّا عدم التوافق فيعني وجود خبرات شعورية مكبوتة تحاول الخروج، أو التعبير عن نفسها في شكل من الأشكال العصابية ممّا يعني زيادة الصراع بين القوى الثلاثة .

أمّا "فهيم" (1978) فيقول بأنّ "فرويد" يرى أنّ عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية، أي إن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، كما أنّ الشخص المتوافق عند "فرويد"، هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا.

ولقد خرج كثير من المنتسبين لمدرسة التحليل النفسي عن نهج "فرويد" في تركيزه على العوامل الشخصية، وخاصة البيولوجية منها، والمتمثلة بشكل واضح في الجنس والعدوان حيث بدأ التركيز بإعطاء أهمية أكبر للعوامل الاجتماعية، أو العوامل الشخصية الشعورية المتمثلة في نمو الأنا، ويتضح ذلك في فكر كل من "يونيغ" و"أدلر" و"سوليفان" و"هورني" و"فروم" وغيرهم، وفيما يلي نعرض باختصار شديد أهم العوامل الأساسية التي ركزوا عليها في تفسيرهم للتوافق :

فحسب "محمود" (1980) يركز "يونيغ-Young" على العوامل الاجتماعية الحاضرة والمتوارثة، من خلال تركيزه على اللاشعور الجمعي، ومن خلال تقسيمه لأنماط الشخصية، حيث يرى أنّ الناس ينقسمون من حيث سلوكهم العام في حياتهم إلى نمطين أساسيين هما، النمط الانطوائي، والنمطي الانبساطي.

ولذلك فإنّ "السيد وآخرون" (1990) يرون أنّ "يونج" يفسّر التوافق أو عدم التوافق بطريقتين الأولى أن تكون حركة الفرد متجهة إلى العالم الخارجي، ويسمى الفرد في هذه الحالة منبسّطاً أو أن تكون حركة الفرد متجهة نحوى العالم الداخلي (الذات)، وفي هذه الحالة يسمى الفرد منطويًا. (في علي الأسمرى، 1997، ص ص 11-12)

أما "أدلر - Adler" فإنه بحسب "ويتنج" (1977) يركز على العوامل الاجتماعية، من خلال أثرها، في حل مشاعر العجز وتحقيق أهداف الفرد في تحقيق التكامل، حيث يرى أنّ الشخص قد يدرك نقائصه فيشعر بالدونية، ومن ثمّ يعمل على تعويض هذا النقص، كما ركز على أهمية العوامل الاجتماعية، من خلال تركيزه على أساليب التربية، وأثرها في خلق التوافق، فالطفل المدلل يشعر بالضعف والنقص، ومن ثمّ يكون غير متوافق، أما الطفل غير المدلل، الذي يعامل معاملة طيبة متميزة، فإنه يتخذ أسلوباً متوافقاً يتفق مع هذه المعاملة

ويشير "ريب" (1976) أنّ "فروم - fromm" يركز على العوامل الاجتماعية المرتبطة بالحاجات الاقتصادية، ولذلك يرى أنّ الشخص المتوافق هو الشخص المنتج الذي يبدي توجهها منتجا حيث يحقق الفرد إمكانياته ويصل إلى أهدافه، دون أن يسيء للآخرين ودون أن يسيء له الآخرون.

وعليه فإنّ "عبد اللطيف" (1993) يؤكد أنّ الشخصية المتوافقة لدى "فروم" هي التي يكون لديها موجه في الحياة وتكون مستقبلية للآخرين ومتفتحة عليهم ولديها القدرة على التحمل والثقة .

وبحسب "غنيم" (1979) فإنّ "هورني - Horney" ركّزت على أهمية العوامل الاجتماعية الأسرية في بناء الشخصية، وترى أنّ العُصاب وعدم التوافق ينشئ عن بعد الشخص عن ذاته الحقيقية، والسعي وراء صورة مثالية وغير واقعية، وذلك لفشله في السيطرة، أو لافتقاده الحب في الأسرة، أو وجود بعض العوامل السلبية الأسرية، مثل التحكم والسيطرة المباشرة وغير المباشرة، واللامبالاة والإهمال والإسراف، في الحماية والانعزال عن الأطفال الآخرين، والتفرقة في المعاملة وعدم العدالة، مما يؤدي إلى الاضطراب وسوء التوافق.

أما "سوليفان - Sullivan" فإنه بحسب "دفيدوف" (1983) قد ركّز على أهمية العلاقات الاجتماعية المتبادلة والتي تُشكّل البناء الأساسي للشخصية، فإذا كانت إيجابية ينشأ الفرد متوافقا نفسيا واجتماعيا، وإذا كانت سلبية أصبح الفرد غير متوافق نفسيا واجتماعيا .

ويشير "إريكسون" (1985) أنّ نمو الشخصية يكون في مراحل تستمر مدى الحياة والنقطة الأساسية في نظريته هي البحث عن الذات وتحقيق الهوية، وقد قسم "إريكسون" حياة الإنسان إلى ثمان مراحل من التطور النفسي والاجتماعي، وكل مرحلة تثير صراع يتطلب الحسم وتتطوي على أزمة نمو، والصراعات حسب "إريكسون" موجودة كلها عند الميلاد لكنها تصبح أكثر سيطرة عند نقاط خاصة في دائرة الحياة، ولهذا فإنّ التوافق لدى "إريكسون" يتمثل في الحل الايجابي لكل صراع، في أي مرحلة بينما يقود الحل السلبي إلى عدم التوافق. (في علي الأسمرى، 1997، ص ص 13-14)

ب- النظرية السلوكية:

بحسب "عبد الخالق" (1996) فإنّ المنظرين في المدرسة السلوكية الكلاسيكية، يرون أنّ معظم سلوك الإنسان مُتعلّم، وأنّ الفرد يتعلّم السلوك السوي، وهذا يعني أنّ الاضطرابات السلوكية غير المتوافقة ما هي إلا سلوك متعلّم، أمّا أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي فإنّهم يرون أهمية المحددات البيئية والموقفية للسلوك.

ويشير "عاقل" (1983) أنّ "واطسون - Watson" يقول إنّ أي طفل سوي يتاح له المحيط المناسب والتدريب اللازم يمكن أن نجعل منه أي اختصاص نريد (طبيباً، محامياً أو حتى متسوّلاً...) بغض النظر عن مواهبه وميوله ونزعاته وقدراته وعرق أسلافه.

وفي نفس السياق يرى "Monte" (1987) أنّ "سكينر. Skinner" يؤكد على أهمية الاشتراط في التعلم، فالسلوك ما هو إلا نتيجة حتمية لمثيرات، ويختلف "سكينر" على من سبقوه بتركيزه على أهمية التعزيز، فعند حدوث السلوك يصبح التعزيز مؤثراً مهماً في اكتسابه، كما أنّ السلوك المضطرب والقلق والعُصاب وغيرها من الاضطرابات ما هي إلا سلوكيات تمّ تعزيزها وتعميمها، حيث يؤكد "عبد اللطيف" (1993) أنّ "واطسن" يقول إنّ عملية التوافق الشخصي

لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثابتها.

وهذا حسب "انجلز" (1991) ما يؤكد "سكينر"، إذ يرى أن تغير الشخصية والسلوك الإنساني يتم من خلال الفهم الكامل للاستجابات والقوى والعوامل البيئية المختلفة.

ويؤكد "Monte" (1987) أن "بندورا-Bandura" على الرغم من أنه سلوكي، إلا أنه حاول الخروج من الدائرة الضيقة للفكر السلوكي الراديكالي، مستفيدا من النظريات الأخرى بما فيها التحليلية، ولذا فالتعلم عنده يتأثر بالمشيرات الاجتماعية (النماذج) وهي وجود القدوة وملاحظتها والانتباه للنماذج المراد تقليدها، ويرى "باندورا" أن المعزز التلقائي هو الإثابة، التي يراها الفرد تعطى للقدوة التي أمامه.

وعليه فالشخص المتوافق عند "باندورا" تكون لديه عمليات الحفظ والنمو المعرفي العقلي منظمة، ومرتبطة بما لديه من خبرات، وبالتالي تترجم إلى سلوكيات إيجابية متوافقة. (في علي الأسمر ص ص 15-17)

ج- الاتجاه الإنساني:

ينظر رواد الاتجاه الإنساني إلى أن الإنسان ككائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأنه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد، أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون. (مدحت عبد الحميد، 1999، ص 58)

ويذكر "أنجلز" (1991) أن التوافق بحسب رواد هذا الاتجاه، يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات من حيث إن سوء التوافق ينتج عن شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سالب عن ذاته، وتُمثّل نظريتا "روجرز" و"ماسلو" أهم النظريات في هذا المجال، حيث يربطان إجمالا التوافق بتحقيق الذات، ويرى "روجرز" أن الشخص المنتج الفعّال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى، أو إلى الحد الأعلى، وأنه يتصف بعدة صفات أهمها:

- **الانفتاح على الخبرات:** حيث يكون الشخص مدركا وواعيا لكل خبراته ولا يشوّهها.
 - **الإنسانية:** هؤلاء الأشخاص لديهم القدرة على العيش والسعادة والاستمتاع بكل لحظة من لحظات وجودهم، فكل خبرة بالنسبة إليهم تعتبر جديدة فهم لا يحتاجون إلى تصورات مسبقة لكل فكرة، أو موقف، لتفسير ما يحدث.
 - **الثقة:** هؤلاء الأشخاص قد يأخذون آراء الناس الآخرين، وموافقة مجتمعهم في الحساب لكنهم لا يتقيدون بها، حيث إنّ محور أو نواة اتخاذ القرار موجود في داخلهم.
 - **الحرية:** هؤلاء الأشخاص يتصرفون بشكل سوي، خياراتهم حرة يوظفون طاقاتهم إلى أقصى حد ويشعرون ذاتيا بالحرية وواعين لحاجاتهم ويستجيبون للمثيرات على ضوء ذلك.
- وبالمُجمل فإنّ أصحاب المدرسة الإنسانية وعلى رأسهم "روجرز" صاحب نظرية الذات، يرى أنّ الإنسان لديه القدرة على قيادة نفسه والتحكم فيها وعزا أنواع السلوك الإنساني كافة، إلى دافع واحد وهو تحقيق الذات، والشخصية هي نتاج للتفاعل المستمر، بين الذات والبيئة المادية والاجتماعية، فهي ليست ساكنة بل هي دائمة الحركة والتغير. (أمانى الكحلوت، 2011، ص ص 28-29)
- أمّا "ماسلو" فقد اتفق مع "روجرز" في أنّ السلوك التوافقي والصحة النفسية بشكل عام ترتبط بتحقيق الذات، فالشخص المتمتع بالصحة النفسية يحقق الإمكانيات الموجودة لديه وعليه، فقد أكد "ماسلو" على أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد وقام بوضع عدة معايير للتوافق وتتلخص في الآتي:

- الإدراك الفعّال للواقع.
- قبول الذات.
- التلقائية.
- التمرکز حول المشكلات لحلها.
- نقص الاعتماد على الآخرين.
- الاستقلال الذاتي.

- استمرار تجديد الإعجاب بالأشياء، أو تقديرها.
- الخبرات المهمة الأصلية.
- الاهتمام الاجتماعي القوي، والعلاقات الاجتماعية السوية.
- الخلق الديمقراطي.
- الشعور باللاعداوة تجاه الإنسان.
- التوازن والموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.

(مدحت عبد الحميد، 1999، ص90)

وعليه فإنّ التوافق عند الاتجاه الإنساني، يقوم على تحقيق الفرد لذاته وإنسانيته، وأنّ الفرد إذا شعر بالتهديد والعجز عند إشباع حاجاته ومواجهة مشكلاته، فإنّه لا يستطيع أن يحقق ذاته ويصبح سيء التوافق.

د- النظرية المعرفية:

بحسب "الزعبي" (1994) فإنّ أصحاب النظرية المعرفية يرون أنّ طريقة الفرد في معالجة محيطه تؤدي إلى توافقه، فالتوافق الشخصي، كما يرى "كيلي-Kelly" يأتي عبر تفاعل الشخص مع عالمه المحيط به بالطريقة نفسها التي يتفاعل بها مع العالم، حيث يقوم بوضع الفروض واختبارها، حيث تعتمد هذه الفروض على الأسلوب الذي يتخذه الفرد في تنظيم خبرته وتغييرها، أمّا الشخص الذي يعاني من تهديد ما فإنه يشعر بأنّ تغييرا أساسيا على وشك الحدوث في جهازه التكويني.

كما تشير "سمارة" (1991) إلى أنّ "ألبرت إليس . Albert Ellis" يرى أنّ التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان لذاته وقدراته، والتكيف معها والتوافق، حسب إمكانياته المتاحة، وأنّ كلّ إنسان يمتلك القدرة على التوافق الذاتي، وعلى هذا الأساس فقد أكدّ عبر خبرته مع المرضى بتوضيحه لهم، أنه يمكن عبر الحديث الداخلي امتلاك القدرة على التوافق.

حيث يرى أهمية تعلم المرضى النفسيين كيف يغيرون تفكيرهم، في حل المشكلات وأن يوضح للمريض أنّ حديثه غير المنطقي مع ذاته يمكن أن يعتبر مصدرا لاضطرابه الانفعالي

وأن يبين له كيف يمكن للأحاديث الذاتية المنطقية أن تساعد على أن يستقيم تفكيره، حتى يصبح الحديث الذاتي لديه أكثر فاعلية، وبالتالي يصبح غير مصحوب بانفعالات سلبية، أو سلوك إحباطي، لا تكفي للذات. (أنيس أبو شمالة، 2002، ص ص 19-20)

وبالمُحصلة، فإن أصحاب هذا المذهب يرون أن للإنسان الحرية في اختيار أفعاله، التي يتوافق بها مع نفسه ومع مجتمعه، ومع بيئته وتؤكد المدرسة المعرفية أهمية قدرة الفرد الذاتية والمعرفية في اكتساب التوافق، فكلما كان الفرد متعلماً ومكتسباً للأفكار التي تتناسب مع الواقع المحيط به، كلما كان قادراً على تحقيق التوافق السليم.

هـ - النظرية البيولوجية الطبية:

يقرر مُريدوها، أن جميع أشكال الفشل في التوافق، تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها، أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع اللبّات الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من "داروين"، "مندل"، "جالتون" و"كالمان" وغيرهم. (مدحت عبدالحميد، 1999، ص 86)

ثانياً: التوافق الدراسي:

يعد التوافق الدراسي جانباً مهماً من جوانب التوافق، حيث يسعى التلميذ دائماً أثناء نشاطه أن يحصل على حالة إرضاء وإشباع لحاجاته، من خلال استيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، وقد تعددت وتتنوع تعريفات الباحثين للتوافق الدراسي، طبقاً لاهتماماتهم البحثية، ونعرض فيما يأتي بعضاً من هذه التعاريف.

أ- تعاريف التوافق الدراسي:

1- تعريف "يونجمان . Young man" (1979): التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على التفاعل داخل حجرة الدراسة، بالمواظبة والمحافظة على النظام، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين مدرّسيه. (رشاد عبد العزيز ، ب.س، ص 343)

2- تعريف "الصفطي" (1983): التوافق الدراسي هو السلوك السوي للتلميذ، في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، وتحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة، مع زملائه ومدرّسيه ومدرسته، ومساهمته الفعّالة في ألوان النشاط المدرسي والاجتماعي والثقافي والرياضي. (على الأسمرى، 1997، ص 21)

3- تعريف "كمال الدسوقي" (1988): إنّ التوافق الدراسي هو عملية تغيير وتغيير والدارس يبدو في هذا الموقف، أكثر من أي موقف توافقي آخر، وكأنّ عليه هو دائماً أن يتغير لا أن يُغيّر. (حسني النجار، 2010، ص 196)

4- تعريف "الشربيني وبلقيه" (1998): التوافق الدراسي هو المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين التلميذ من جهة، وبين محيطه المدرسي من جهة أخرى، والتي تسهم في تقدم التلميذ ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في، الاجتهاد والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه، على نحو منسق ومنظم. (نجمة الزهراني، 2005، ص 6)

5- تعريف "حسني زكريا السيد النجار" (2010): التوافق الدراسي هو عملية ديناميكية مستمرة، يتفاعل من خلالها التلميذ مع المواقف التربوية المختلفة، لتحقيق التلاؤم والانسجام بينه وبين البيئة الدراسية، ومكوناتها الأساسية، والتفاعل والتواصل الإيجابي مع جميع جوانب العملية التعليمية، المتمثلة في المعلمين والزملاء والأنشطة المدرسية والمواد الدراسية، والاهتمام بالدراسة وتنظيم الوقت. (حسني النجار، 2010، ص 197)

من خلال التعريفات السابقة للتوافق الدراسي نلاحظ أنّ هذه التعريفات تركّز على عدة محاور من أهمها قدرة التلميذ على إقامة علاقات اجتماعية مع المدرّسين ومع زملائه في الدراسة، وكذلك قدرته على التوافق مع البيئة المدرسية، ومنهم من يرى أنّ التوافق الدراسي يتمثل في مساهمة التلميذ في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي، بشكل يؤثر إيجابياً في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي وقد لخصّ "بونجمان-Young man" المحاور السابقة لمفهوم التوافق

الدراسي في ثلاثة أبعاد هي: الجدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس، وهي التي سوف نعتمدها كأبعاد للتوافق الدراسي في الدراسة الحالية.

ب- أبعاد التوافق الدراسي:

تتضح أبعاد التوافق الدراسي من خلال الأبعاد الثلاثة التي حددها "يونجمان"، والتي من خلالها تتحدد نوع العلاقة وطبيعتها بين التلميذ ومدرسته، تلك العلاقة التي تبرز مظاهرها أكثر كلما تقدم التلميذ عبر سنوات الدراسة، خصوصاً في فترة المراهقة المبكرة، التي بحسب "دسوقي" تبدأ مع مرحلة التعليم المتوسط، حيث يتحول اهتمام التلميذ من الدراسة في حدّ ذاتها، إلى العلاقات الاجتماعية والأنشطة الحرة. (كمال دسوقي، 1979، ص 337)

كما أنّ نمط العلاقات الاجتماعية السائدة، له أثره على توافق التلميذ، فالعلاقة بينه وبين أقرانه إذا اتسمت بالمودّة والاحترام، فإنّ ذلك يجعل التلميذ يقبل على يومه الدراسي بابتهاج وسعادة، مما يزيد في التفاعل معهم داخل وخارج الدراسة، في الآراء والمناقشات فضلاً عن أن العلاقة بين التلميذ ومدرّسه، لها أثر بالغ على التوافق الدراسي فإذا كانت العلاقة العلمية بينهما مبنية على الثقة، فإنها تعود بالنفع على التلميذ وتوافقه الدراسي.

وحسب (البوز عبد الله، 2002) فإنّ التلميذ في فترة المراهقة يصبح شديد الحساسية كثير المطالب، يرى أنّ جُلّ اهتمام المحيطين به ينصبّ حوله، كما تتميز هذه المرحلة بفقدان الميل للدراسة وللمواد الدراسية، بل لا يُبدي رغبة فيها، كما تتوتر علاقته بمدرّسيه كونهم يشكلون مصدر ضغط وتقييد لحريته التي اكتسبها.

وعليه فإنّه بالنظر إلى أهمية أبعاد التوافق الدراسي في تشكيل شخصية التلميذ، نلقي الضوء عنها على النحو التالي:

1- الجدّ والاجتهاد:

إنّ الجدّ والاجتهاد، من بين المؤشرات الهامة على التوافق الدراسي للتلميذ في حياته الدراسية، حيث يختلف التلاميذ بحسب فروقهم الفردية في هذا المؤشر، إذ إنّ قوة الدافع تتميز

بين التلاميذ حسب مدركاتهم وتصوراتهم للدراسة واتجاهاتهم نحوها، وكذا أهدافهم منها.

(لبوز عبد الله ، 2002، ص 107)

وعليه تأتي إثارة الدافع لدى التلميذ كحثّ على التعلّم وإثارة لهمة الإقبال على الدرس والعمل على أن ينبع الدافع للتعلم من التلميذ نفسه، ك الرغبة في المعرفة والفهم والاستطلاع أو الاكتشاف، وهذا الذي ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول، حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص، الذي يغني عن أي عقاب أو ثواب. (كمال الدسوقي، 1979، ص 334)

ويعتبر التوافق الدراسي، جملة من المواقف تتحدد إزاء علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي حيث تتضح بارزة من خلال تفاعل التلميذ مع المحيط، متخذة من الجدّ والاجتهاد صورة واضحة لها، حيث يكونان بقدر دافع التلميذ واهتمامه، لذا فإنّ جدّ التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح للتقدّم، وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته، من تكوين الفرد الصالح المزود بالخبرات والمعارف والمهارات، التي يستغلها في حل مشكلاته وحتى مشكلات غيره، ولجدّ التلميذ واجتهاده علاقة كبيرة برضاه عن نفسه وثقته بها وتقديره لذاته، ومن ثمّ يكون النجاح كمحصلة لذلك. (لبوز عبد الله ، 2002، ص 108)

كما أنّ اجتهاد التلميذ يثير في زملائه التنافس، الذي يُعدّ من أهم مميزات القسم الدراسي حيث يكون التلميذ خلال هذا التنافس، بعيدا عن تمرّكه حول ذاته وانطوائه وانعزاله، ومن هنا فإنّ إثارة التنافس "Compétition" والتسابق "Racing" بين الدارسين يدفع إلى الغيرة والاهتمام. (كمال دسوقي، 1979، ص 335)

وحسب (ويلارد أولسون، 1962) فإنّه إذا كانت الدافعية من أهم عوامل جد واجتهاد التلميذ، فإنّ للأهداف التي يضعها والتي يعمل على تحقيقها، عامل لا يقل أهمية عن العوامل الأخرى، إذ إنّ التلميذ في ضوء أهدافه، يمكنه أن يتعلم كيف يُقيّم قدراته بمرور الوقت، ومن ثمّ تمتزج الدافعية بالأهداف، لنجد أنّ معرفة الطفل بمستوى طموحه هي التي تجعله يرفض

المعونة عندما يكون النجاح بوسعه، ويتقبلها عندما يتبين له بوضوح أنّ المهمة التي أخذها على عاتقه أصعب من مستواه. (ويلارد أولسون، 1962، ص 416)

2- الإذعان:

يرى " فؤاد البهي السيد " (1997) أنّ عمليات السيطرة والإذعان بين المدرّس والتلميذ لا تبدأ في المدرسة، إذ إنّ الكثير من العلاقات الموجودة، هي انعكاس للعلاقات السائدة في البيت، ومن هنا تتحدد العلاقات بين الآباء والأبناء في إحدى الصور الأربع التالية:

- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين لا يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين لا يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم.

ومن خلال الملاحظة، نجد أنّ الهوة تزداد اتساعاً بين الصورة الأولى والرابعة، بل هما على النقيض تماماً، إذ في الصورة الأولى نلاحظ أنّ الآباء يخضعون لمطالب الطفل على العكس، ممّا هو عليه في الصورة الرابعة، وسيطرتهم لا تبدو عليه بل الطفل هو الذي يسيطر على الموقف وهذه حماية زائدة وفي المقابل نلاحظ في الحالة الرابعة، صورة مغايرة تتمثل في المعاملة القاسية من الآباء لأبنائهم، فهم لا يحققون مطالب الطفل بسرعة ويثقلون عليه بمطالبهم المستمرة، وهي سيطرة من الآباء وخضوع وإذعان من الابن من خلال أوامر الآباء ونواهيهم المستمرة .

ومن هنا نجد أنّ المدرسة وأساليب التربية فيها، لا تختلف كثيراً عن أساليب التربية في البيت، إذ إنّ المدرّس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ، هذا من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزوداً بالخبرات الأولية، التي تلقاها من والديه من جهة أخرى، حيث إنّ المدرّس قبل أن يكون كذلك، هو في الأغلب أب وله أبناء والتلميذ يأتي من أسرة وله علاقات مع أبويه، وكل منهما (المدرّس والتلميذ) يسقط لا شعورياً خلفياته الأسرية على المواقف المدرسية، ومن هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان، أشكالاً لا تختلف كثيراً عما هو عليه خارج القسم.

وتعد أوامر المدرّس ونواهيه، في إتيان سلوك معين أو تركه، استمرار لأسلوب قائم في البيت بالنسبة للتلميذ، الذي يتلقى دوماً هذه المعاملة، أو تكون أسلوباً غريباً بالنسبة للتلميذ الذي لم يتعود من أبويه مثل هذه المعاملة، ممّا يجعله في وضع غريب وجديد يرفضه ولا يخضع له، ولا يستجيب لمثل هذا الأسلوب من قبل المدرّس. (لبوز عبد الله، 2002، ص 110)

وعليه يرى "سرحان" (1973) أنّ المدرسة من خلال المدرّس هي سلطة تعليمية تتمثل في العطاء التربوي، من هيئة التدريس، المالكة للعلم والمعرفة والمهارة، إلى التلاميذ المحتاجين إليها، على أن يكون هذا العطاء، بحسب حاجات التلاميذ واستعداداتهم، وفي ضوء رغبات الكبار من أفراد المجتمع، والتغير الثقافي في هذا الأخير.

وتختلف أنماط السلطة التعليمية في المدرسة إلى ثلاثة أشكال متباينة هي على النحو التالي:

2-1 السلطة الديكتاتورية:

تظهر هذه السلطة من خلال قبضة المدرّس وسيطرته على القسم، سيطرة مُبالغاً فيها تكون لصالحه على حساب مصلحة التلميذ، يكون فيها المدرّس متفرداً بإدارة القسم والتلميذ عنصراً سلبياً ينفذ الأوامر والنواهي، يشمل ذلك حتى مدير المدرسة الذي يتخذ من اللوائح والقوانين المنظمة للإدارة المدرسية، ذريعة للضبط والضغط، على التلاميذ وحتى على المدرّسين أنفسهم، بأخذ قوانين جامدة لا مجال لمناقشتها، بل هي واجبة التنفيذ وهذا يضعف التفكير الابتكاري والإبداعي، والسلطة المدرسية على هذا النحو تتسم بالاهتمام بالمظهر دون الجوهر. (منير سرحان، 1973، ص 207)

2-2 السلطة السائبة (المتراخية):

وهذه السلطة هي على نقيض السلطة السابقة، إذ تتميز بالاتجاه نحو التحرر الطبيعي المطلق، إذ تتمثل هذه السلطة في الحرية المطلقة، التي ربما تصل إلى حد الفوضى في مواجهة المواقف، وحسم المشاكل. (إبراهيم ناصر، 1996، ص 83)

ولكنّ الحال قد يؤول إلى عدم تحمل المسؤولية، لدى العاملين في المدرسة ولدى التلاميذ مع غياب تام للضوابط والتوجيهات، مما يبرز المواقف الشخصية والاتجاهات والنزوات

الفردية، وتغيب الأهداف التربوية للمدرسة، وهذا بسبب الحرية المطلقة التي حلت محل القيود الجامدة والنظم الصارمة. (منير سرحان، 1973، ص 208)

2-3 السلطة الديمقراطية:

تتحو هذه السلطة منحى التسيير العقلاني للمؤسسة، إذ أنّ السلطة الديمقراطية تتمثل في إيجابية وديناميكية الأخذ والعطاء التربوي، بين أفراد المدرسة، وفي إحساسهم بالمسؤولية وفي قوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية. (منير سرحان، 1973، ص 208)

ومن خلال السلطة الديمقراطية يُدرك كل طرف مسؤوليته، ويتحملها كاملة، وهذا يزيد من الأداء العام للمدرسة، حيث تتكامل فيها الأدوار دون ضغط أو تمييز.

ومن خلال ما تقدم، يمكن أن ندرك أنّ الإذعان ليس خضوع التلميذ المطلق لأوامر المدرس ونواهيه، من غير رغبة منه، وإنما الإذعان يكون انقيادا عن طوعية وفهم وإدراك للسلوكيات التي يُبديها المدرّس في المواقف المدرسية المختلفة، والذي يجب أن يتميز بشخصية ناضجة تعمل على تهذيب سلوك التلميذ، عن وعي وإدراك.

3- العلاقة بالمدرّس:

يقول الباحث الفرنسي "جيلي . Gilly" (1980) إنّ سلوكنا إزاء الآخرين مرتبط بالتصور الذي نبنيه إزاءهم، من حيث أنّ التصور يشارك في ضبط معالم سلوك الفرد، وعليه فإنّ التصورات والمدرّكات عند التلاميذ، التي تتم عن طبيعة العلاقات الموجودة بين التلاميذ والمدرّسين لهي من أهم العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، ذلك لأنّ التواصل بين الطرفين يتحدد بفعل تلك التصورات. (Gilly,M,1980,p15)

ومنه فإنّ أهمّ المكاسب للمدرّس الناجح في القسم، أن تكون علاقته جيدة مع التلاميذ ويمكن أن نخلّص إلى أنّ المدرّس المميز، هو من يستطيع حب الأطفال، والتأثير فيهم بصورة بناءة، وتوجيه مساهمهم النمائي، ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقلية، ومن ثمّ مساعدتهم على تحقيق التوافق الدراسي.

ويرى "مالك مخلول" (1982) أنّ المُدرّس الجيد في نظر التلاميذ، يجب أن يتمتع بالصفات التالية:

- الصفات الشخصية: لطيف، صادق، مرح، متعاطف مع الآخرين.
- الصفات الانضباطية: متقيد بالنظام، عادل، موضوعي، إيجابي، صارم.
- الصفات الإنتاجية: يثير الاهتمام بالأشياء، يعرف كثيرا، يشرح جيدا، يساعد الأفراد في دروسهم، يعين التلاميذ على الإفصاح عن آرائهم، دؤوب على العمل.
- الصفات الترويحية: المشاركة في الألعاب.
- الصفات الجسمية: المظهر الخارجي، الزينة، الصوت.

(لبوز عبد الله ، 2002، ص ص 114-115)

وحسب الدراسات التي أجراها "أندرسون" و"برور" فإنّ أهم الصفات الضرورية للمدرّس الناجح في علاقاته الاجتماعية، هي استمتاعه بمهنته وحبّه لها، وإيمانه برسالته وحبّه لطلّبه وميله إليهم، ومقدرته على تكوين جوّ جميل من الصداقة حوله، وتحمّسه لكل التطورات الصحيحة لمهنته، ومواجهته لمشاكله ومشاكل تلاميذه، باطمئنان وهدوء وقدرته على رؤية هذه المشاكل بالطريقة التي يرى بها المراهقون، والمساعدة على حلّها من خلال رصانته واتزانه واتصاله المباشر بطلّبه. (بن إسماعيلي محمد ، 1992، ص ص 83-84)

ويعتبر الوصول إلى علاقة شخصية هادئة مريحة، مثلاً أعلى يسعى إليه البيت والمدرسة حيث أنّ تحقيق هذه العلاقة، يتطلب قدراً من التسامح مع الأطفال، كما يتطلب قبول الطفل كما هو، والاستعداد لمنحه المجال لابتكار أنواع النشاط المختلفة، والقيام بها وكذلك القدرة على وضع الحدود لسلوكه، بطريقة حازمة ولكنها ودية في الوقت نفسه. (ويلارد أولسون 1962، ص 573)

وعليه يمكن أن نخلص، إلى أنّ طبيعة العلاقة بالمدرّس، هي التي تجعل منه النموذج والمصدر الذي يستمد منه التلميذ، النواحي المعرفية والثقافية والخلقية، التي تساعد على أن يسلك سلوكاً سوياً.

ج- مؤشرات ومظاهر التوافق الدراسي:

تتجلى مظاهر التوافق الدراسي للتلميذ من خلال عدة مؤشرات ومعايير تختلف علماء النفس في تحديدها نذكر منها:

(1) الراحة النفسية:

من بين سمات التلميذ المتوافق، هو قدرته على الصمود إزاء المشكلات التي تواجهه وتجاوزها بسلام، وحسب (لازروس Lazarus) فالشخص غير المرتاح نفسياً لا يمكن أن يحقق توافقاً، ويذكر من أمثلة عدم الارتياح حالات الاكتئاب أو الانقباض والقلق المزمن. (أبو سوسو سعيدة، 2003، ص 45)

(2) الكفاية في العمل والدراسة:

يعجز الشخص عن استغلال استعداداته ومهاراته بسبب سوء توافقه، لذلك تقل كفايته الإنتاجية، ويقل مستواه الدراسي إذا كان تلميذاً، حيث يكون مستواه الدراسي أقل مما تُنبأ به قدراته العقلية، لأن الفرد المتوافق تكون له القدرة على إتقان أعماله، وفق ما تسمح به قدراته وإمكانياته الذاتية، في اكتساب معلومات ومهارات، يستطيع توظيفها في خدمة الفرد والمجتمع. (مسعودي زهية، 2008، ص 161)

(3) المشاركة الاجتماعية السوية:

المشاركة في النشاطات التربوية والثقافية والرياضية التي تتضمنها المدرسة أو التي يبادر بها بعض التلاميذ وإيمانه بالفائدة المرجوة منها.

فالعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، تعتبر من أهم أسباب تحقيق التوافق، ذلك أن علاقة التلميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة الصف أو خارجها، تنعكس بصورة واضحة في تفاعلهم وتعاملهم مع بعض، فإذا كان تفاعلاً إيجابياً، فإنه يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي ويزيد في توافقهم، كما أن العلاقات الإيجابية والتواصل الجيد بين التلميذ والمعلم، يتيح الفرصة لظهور انفعالات إيجابية لدى التلميذ، تمكنهم من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بكل صراحة

وهذا يساعدهم على الدافعية نحو التعلم والرضا عن المدرسة. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص 198)

4) النجاح الدراسي:

يعتبر النجاح الدراسي من أهم المؤشرات للتوافق الدراسي، وهو عنصر مهم للعملية التعليمية كونه يشير إلى قدرة الفرد المتعلم على إشباع حاجاته، المعرفية والانفعالية، ويزيد من دافعيته للإنجاز، ولذلك يدل تحقيق النجاح الدراسي، على أن التلميذ يملك قدرا من الاتزان الانفعالي والحماس والدافعية للتحصيل بحيث يتمكن من بذل الجهد والدأب والمثابرة (موسى جبريل ونزيه حمدي، 2009، ص 61)

5) المحافظة على الصحة الجسمية:

إن للصحة الجسمية حسب "شافر - Shafer" تأثير كبير على السلوك التوافقي ولذلك فإن الشخص (التلميذ) المريض جسديا تقل قدرته على التوافق غالبا (أبو سوسو سعيدة، 2003، ص 40)، إذ إن خلو الجسم من الاضطرابات والأعراض السيكوسوماتية ذات المنشأ النفسي للفرد المتعلم يدل على قدرته على التوافق السليم (فوزي جبل، 2000، ص 74) ويمكن حوصلة مظاهر ومؤشرات التوافق الدراسي لدى التلميذ فيما أورده (علي الأسمرى، 1990، ص ص 21-22) من علامات تدل عليه فيما يلي:

- إدراك التلميذ لقدراته وإمكاناته، وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانات، فمتى عرف التلميذ حدود تلك الإمكانيات والقدرات من حيث المجال الدراسي، كان اختياره لنوع الدراسة سليما، وكان أداؤه أثناء العمل الدراسي جيدا.
- الرغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين في المحيط المدرسي، والشعور بالاستمتاع في حالة وجود مثل تلك العلاقات، فالتلميذ في المرحلة الثانوية مثلا يحتك بمجتمع معين يتكون من التلاميذ والمدرسين والإداريين وغيرهم، ممن هم داخل إطار الثانوية أو ما يتبع ذلك الإطار، فكلما كان التلميذ مقبلا على بناء علاقات فردية سليمة مع هؤلاء الأفراد،

كلما أشبع جزءا من حاجاته العامة، مثل الحاجة إلى الانتماء وتقبل الآخرين مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق لديه .

• مدى النجاح الذي يحققه التلميذ في دراسته، ورضاه عن هذا النجاح، وغالبا ما يتحقق هذا عندما يكون هناك تجانس بين نوع الشعبة الدراسية التي يلتحق بها التلميذ في المرحلة الثانوية، وبين قدرات هذا التلميذ واستعداداته وميوله وتوقعاته، مما يكون له أثر كبير في نجاحه وتقدمه في الدراسة.

د- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي:

هناك العديد من العوامل التي تساعد على تحقيق التوافق الدراسي، منها عوامل تتعلق بالتلميذ، وأخرى مرتبطة بالبيئة المدرسية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1- تهيئة الفرصة اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، وذلك عن طريق الكشف عن قدرات التلاميذ، باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها، لمعرفة إمكانات كل منهم.

2- إثارة الدوافع والحث على التعلم، الذي ينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي، والاتجاه، والحرص على المعرفة والفهم والاستطلاع والاستكشاف.

3- ولكي تتجح المدرسة في تكوين شخصيات متوافقة، لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات وواجبات دراسية، وبين ما يقدر عليه التلاميذ، أي الموازنة بين المقررات والقدرات لأنّ في عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه، تعجيزا للدارس وتثبيطا لاهتمامه يؤديان به إلى الفشل .

4- إثارة التنافس والتسابق بين الدارسين، بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام، ولكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة، كإس الضعفاء، وغرور الأقوياء، وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم.

5- تشجيع التعاون والعمل الجماعي، في المذاكرة أو المشروع أو أي عمل مشترك كي يتعلم التلاميذ التضحية والإيثار، في سبيل الهدف المشترك، ويتدربون مبكرين على حياة المجتمع الكبير، وديمقراطية القيادة، وتحمل المسؤولية. (علي الأسمرى، 1997، ص 23)

6- التوافق النفسي للتلميذ، وقدرته على الاستقلال النفسي في بداية المراهقة ونهاية مرحلة الطفولة، والشعور بالهوية كفرد له كيانه المستقل، من أهم العوامل في تحقيق التوافق الدراسي.

7- الظروف الاقتصادية والمعيشية، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة عوامل جد مهمة في تحقيق التوافق الدراسي، فكلما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كلما زاد ذلك في توافق التلميذ وإنجازه التعليمي والعكس صحيح. (نجمة الزهراني، 2005، ص 52)

وتتلخص جملة العوامل التي يمكن أن تساعد التلميذ على تحقيق توافقه الدراسي في ثلاثة نقاط أساسية هي:

❖ **تتعلق بالتلميذ:** أن يكون متوافقا نفسيا، ومدركا لقدراته، وقادرا على الاستقلال بشخصيته ومعتمدا على نفسه.

❖ **تتعلق بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:** فكلما زاد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، زاد معه الانجاز التعليمي، فالظروف الاقتصادية والمعيشية، تنعكس على التوافق الدراسي للتلميذ.

❖ **تتعلق بالمدرسة:** باعتبارها المسؤولة عن تهيئة الفرص اللازمة للتعلم، بإثارة دوافع التلاميذ للتعلم، وتشجيعهم على العمل والتنافس النزيه، والعمل المشترك، والموازنة بين ما تعطيه المناهج الدراسية، وبين ما يقدر عليه التلميذ.

هـ - خصائص السلوك التوافقي للتلميذ:

إن معرفة الخصائص التي يجب أن تميز سلوك التلميذ، ليكون إنسانا صحيحا نفسيا في مجتمعه، هدف جوهري للباحثين في الصحة النفسية، حيث يمكن أن يتخذ من هذه الصفات والخصائص، أهدافا للتنشئة الاجتماعية والعملية التربوية، ويساعد التلميذ على اكتسابها لتعينه على الإحساس بالسعادة والكفاية .

ولقد تعددت هذه الخصائص، واختلفت باختلاف مفهوم الصحة النفسية عند الباحثين فمنهم من أكد على الجوانب الخلقية، ومنهم من جعل الخصائص على مستوى إنساني عام، حيث يكون التلميذ متوافقا نفسيا مع ذاته، ومع بيئته، ويشعر بالسعادة مع نفسه، ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته، واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حدّ ممكن ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، ويكون سلوكه عاديا، بحيث يعيش في سلام وطمأنينة. (بطرس حافظ ، 2008، ص ص 139-140)

وعليه ، لكي يكون سلوك التلميذ توافقيا يجب أن تتوفر فيه الخصائص التالية:

1- تقبل الفرد الواقعي لحدود إمكانياته:

ترى "سهير كامل" (1998) أنّ تقبّل التلميذ لإمكانياته بمعنى أن يكون راضيا عنها وعن نفسه، على أن لا يكون هذا الرضا سلبيا، بل يحاول جاهدا التغيير إلى الأفضل، ضمن الإمكانيات والقدرات التي يتصف بها، على ألاّ يُحمّل نفسه ما لا تطيق، لأنّ تحمّل المشاق قد يؤدي إلى النكوص، وبالتالي اللاسواء والتوتر.

وقد نجد في المدرسة بعض التلاميذ لهم بصيرة بأنفسهم، ويفهمون ذواتهم فهما واقعا وهذا يهيئ لهم تجنّب كثير من الإحباط والفشل، ويساعد على الانجاز والتوافق السليم، حيث يلاحظ أنّ كثيرا من التلاميذ يبالغون في تصور قدراتهم، ويتوهمون أنفسهم أكثر مما يستطيعون فعلا، كما يحاول البعض الآخر أن يُهوّن من شأن نفسه ويُرَكِّز على عيوبه ونقائصه وهذا أيضا لا يساعد كثيرا على توافقه الدراسي، أو على التعامل الناجح مع الآخرين.

وبشير "مصطفى فهمي" (1970) أنّ التلميذ الناضج، يعرف مدى ما تتحمّله طاقته، إنه يوازن بين دراسته ولهوه، فيعطي كل ناحية حقه.

فيما يعتبر "عباس فيصل" (1994) أنّ من مؤشرات التوافق لدى التلميذ، قدرته على الإنتاج المعقول، في حدود ذكائه وحيويته واستعداداته. (أنيس أبو شمالة 2002، ص 36)

2- الإحساس بإشباع الحاجات الأساسية (الفزيولوجية والنفسية):

يذكر "عباس فيصل" (1994) أنه من غير المعقول، أن يكون الفرد جائعا أو يشعر بعدم إشباع حاجاته الفزيولوجية، ثم يكون مستقرا متزنا متوافقا مع من حوله، فمن مؤشرات التوافق والصحة النفسية الشعور بإشباع هذه الحاجات الأولية بالدرجة الأولى، وحتى يتوافق التلميذ أيضا مع نفسه ومع الآخرين، فإن أحد مؤشرات ذلك أن يحس بأن حاجاته النفسية مشبعة، ويتمثل ذلك في أن يشعر بدرجة مناسبة من الأمن النفسي، فالتلميذ الذي لم يُشبع حاجاته للأمن، والذي لا يشعر بالاستقرار، لا يستطيع أن يواجه الحياة المدرسية بمشكلاتها وصعوباتها. وحسب "محمود الظاهر" (1994) فإن الشعور بالأمن عند التلميذ، يتضمن إحساسه بأنه محبوب من الآخرين، وأن لديه القدرة على الحب، وإذا ما أحسّ التلميذ بأن كل هذه الحاجات مشبعة لديه، فإنّ هذا بمثابة أحد المؤشرات المهمة لتوافقه.

ويشير "ياسين وآخرون" (2000) أنّ من عوامل الشعور بالأمن عند الأطفال، حسن المعاملة والتربية، حيث تشير الدراسات النفسية في مجال الطفولة، أنّ إساءة معاملة الطفل وعدم مساعدته على إشباع حاجاته، تُشكّل عاملا مهما في انحرافه، سواء كانت الإساءة عن طريق رفض الوالدين للطفل، أو عن طريق عدم إشباع حاجاته النفسية، أو عن طريق إساءة معاملة مُدرّسيه له، فخلو حياة الطفل من الحبّ والحنان، يمكن أن يعرقل مسيرته النمائية، فمن حقّ الطفل على أبويه أن يحسنا تربيته.

وحسن التربية هنا يعني، إكسابه العطف والحنان والأمن، وتزويده الدائم بها كالطعام والشراب والكساء على حدّ سواء .

وعلى هذا الأساس فإنّ شعور التلميذ بالأمن وإحساسه بتقبّل الآخرين وعطفهم وحنانهم يشير إلى توافقه. (أنيس أبو شمالة، ص 37)

3- توافر مجموعة من سمات الشخصية الإيجابية:

إنّ التلميذ الذي يتميز بالتوافق والسواء تتوفر لديه مجموعة من سمات الشخصية التي تدل على توافقه وعلى صحته النفسية ومن هذه السمات :

أ- **الالتزان الانفعالي:** يرى "الطيب" (1994) أن الالتزان الانفعالي هو القدرة على تناول الأمور بأنة وصبر، فلا يُستفز ولا يُستثار من الأحداث التافهة، ويتسم بالهدوء والرزانة عقلا في مواجهة الأمور، يتحكم في انفعالاته.

ب- **القدرة على ضبط الذات:** يرى " فهمي" (1970) أن المؤشرات الهامة التي تشير إلى التوافق هو قدرة التلميذ على ضبط ذاته، وعلى إدراك عواقب الأمور، لأنه يستحضر في ذهنه جميع النتائج التي يحتمل أن تترتب على أفعاله في المستقبل، وكلما زادت القدرة على ضبط الذات، كلما قلّت الحاجة إلى الضبط الصادر من سلطة أخرى خارجية كسلطة المدرّس.

ج- **المسؤولية الاجتماعية:** يشير "الطيب" (1994) أن المقصود بهذه الخاصية أن يحسّ التلميذ بمسؤوليته إزاء الآخرين، وإزاء المجتمع بقيمه ومفاهيمه، ومن ثمّ يبتعد عن الأنانية ويتمثل هذا في سلوك التلميذ بالاهتمام بمجتمعه، والتعاون مع أفراد، والحفاظ على ممتلكاته. (أنيس أبو شمالة، مرجع سابق، ص 38)

إضافة إلى ما تقدم فإنّ هناك مجموعة أخرى من الخصائص تدل على توافق التلميذ وهي على سبيل المثال لا الحصر:

- أن يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية.
- أن يواصل التفاعل مع الحصّة الدراسية.
- أن يشارك زملاءه في النشاط المدرسي.
- أن يأخذ موقف المتعلم الإيجابي الفعّال.
- أن يتقيد بتعليمات المدرّس.
- أن لا يغيب عن الحصص الدراسية وأن يحضر في الوقت المحدد.
- أن يأخذ العبرة من خبرات الفشل بدل تبريرها.
- أن لا يُعظّم نجاحاته. (شكوة نجاد، 2004، ص258)

خلاصة الفصل:

تناول الباحث في هذا الفصل التوافق الدراسي، حيث وُطِّأ له من خلال تناول التوافق النفسي، الذي تطرق إلى أهم تعاريفه وأنواعه، كما أدرج أبرز النظريات المفسرة لهذا التوافق ثم أفرد الباحث جزءاً هاماً من هذا الفصل تناول فيه بشيء من التفصيل، التوافق الدراسي كأحد أهم أنواع التوافق، موضحاً أبعاده والعوامل المساعدة على تحقيقه، ومبرزاً في الأخير خصائص السلوك التوافقي لدى التلميذ.

الفصل الثالث:

الضغوط النفسية المدرسية

أولاً: الضغوط النفسية

ثانياً: الضغوط النفسية المدرسية

تمهيد:

الضغوط النفسية ظاهرة موجودة في كل مجالات الحياة، فقد أصبح الفرد يواجه ألوانا شتى من الضغوط، في المدرسة والعمل وفي الأسرة، وبين الأصدقاء وفي كل جوانب الحياة، وعلى جميع المستويات المختلفة، الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية، حتى أصبح يطلق على هذا العصر عصر الضغوط.

ويعيش المجتمع الجزائري حياة تزخر بالعديد من التغيرات، الأسرية والاجتماعية والمهنية والتربوية هذا إلى جانب ما أحدثته تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصالات السريعة مثل القنوات الفضائية وشبكة الإنترنت وغيرها، من طفرة اجتماعية وما ترتب عليها من تعقيدات في حياة الناس، وارتفاع في معدلات الشعور بالضغط بين الأفراد، مما استدعى اهتماما متزايدا من جانب الباحثين بدراسة الضغوط، بهدف الوقوف على طبيعتها وآثارها وكيفية التعامل معها بنجاح.

أولاً: الضغوط النفسية

1- مفهوم الضغوط :

إن مصطلح الضغوط النفسية مشتق من الكلمة الفرنسية القديمة "Destresse"، والتي تشير إلى معنى الاختناق، والشعور بالضيق والألم، والظلم والشعور غير المرغوب وغير المحبب ويرى سميث أنها مشتقة من الكلمة اللاتينية "Stictus" وهي تعني الصرامة ويمكن اعتبار هذا المصطلح في الأصل دالا على المعاناة والضيق والاضطهاد. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص17)

ومصطلح الضغوط النفسية مأخوذ من العلوم الفيزيائية، إذ هو نتاج وضع ثقل على شيء كوضع وزن على جسر، وقد تؤثر عوامل أخرى على الضغط الفيزيائي مثل الرياح والحرارة أما في العلوم الإنسانية فيستخدم لوصف كمية الضغط البيئي، الذي يستطيع الشخص تحمله قبل أن يبدأ بمواجهة مشكلاته، ويعتبر "هانز سيللي" الرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط النفسية إلى الساحة العلمية، وعرفه بأنه حالة من حالات الكائن الحي، التي تشكل أساساً

للتفاعلات التي يبدي فيها تكيفاً، أو التي يبدي فيها سوء تكيف ويشير "هانز سيللي" (1959) لتعريف الضغط بالتدقيق بأنه "استجابة الجسم غير المحددة نحو أي مطلب يفرض عليه". (Lôo, P, et al ,2003, p2)

ويرى "موراي" بأن الضغط صفة لموضوع بيئي أو شخصي تيسر أو تعوق جهود الفرد في تحقيق هدف ما. (هارون الرشيدى، 1999، ص19)

ويعرفه "ولمان" بأنه حالة من الشد الجسمي أو النفسي تؤدي إلى تغيرات في الجهاز العصبي اللاإرادي. (غريب عبد الفتاح، 1999، ص 295)

ويذكر "ماك جراف" (1970) أن الضغوط هي الإحساس الناتج عن فقدان الاتزان، بين المطالب والإمكانات، وتصاحبه عادة مواقف فشل، ويصبح هذا الفشل في موازنة المطالب والإمكانات مؤثراً في إحداث الضغط النفسي. (اعتماد الزيناتي، 2003، ص77)

ويُعرف "لازروس" الضغط بأنه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها، وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية، التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف. (عبد الرحمان الطريري، 1993، ص 439)

ويشير "كوكس" إلى أن الضغط النفسي ظاهرة تنشأ نتيجة صراع، بين المطالب الملقاة على الفرد، وقدراته على التعامل معها، وأن أي اختلال بينهما يؤدي إلى ظهور الضغط الذي ينتج من تفاعل الفرد مع البيئة، سواء كانت داخلية أو خارجية. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص 20)

ويرى "كاندلر" أن الضغط النفسي حالة من التوتر العاطفي، تنشأ من أحداث الحياة. (هارون الرشيدى، 1999، ص20)

وقد بين "فيلدمان" أن الضغط النفسي، هو العملية التي تتم من خلالها تصنيف الأحداث على أنها متحدية، مهددة، أو مؤذية، والاستجابة لهذه الأحداث على المستوى النفسي

والانفعالي والمعرفي والسلوكي، أحداث في حد ذاتها، قد تكون سلبية أو إيجابية، ولكن ما يعرف عنها أنها أحداث ضاغطة. (حابس العوامل، 2006، ص 260)

ويؤكد "علي عسكر" أن المشكلة الرئيسية ضمن إطار إيجاد تعريف محدد للمفهوم، في كون الضغط النفسي تكوين فرضي، وليس شيئاً ملموساً واضح المعالم، من السهل قياسه، فغالبا ما يستدل على وجود الضغوط، من خلال استجابات سلوكية معينة، كما هو الحال في التعرف على الذكاء، أو مفهوم الذات، أو نمط معين من الشخصية (علي عسكر، 2003، ص 25)، وهذا ما جعل التعريفات السابقة تختلف في تناولها للموضوع، فبعضها يتناوله بصورة شمولية، بحيث تتضمن كل العناصر المحتملة، والبعض الآخر يركز على عنصر أو بعض العناصر، وهذه العناصر نجملها في ثلاثة أشياء هي: المثيرات والاستجابات والعلاقة التفاعلية، فبعضهم ينطلق من المثير المحدث للإثارة والبعض الآخر ينطلق من الاستجابة الصادرة إزاء المثير، والبعض الآخر يجمع بين المثير والاستجابة مع متغيرات وسيطية، نحاول أن نفصل فيها فيما يأتي:

1-1- الضغوط كمثيرات: يتبنى معظم علماء النفس تعريف الضغوط باعتبارها مثيرات، وهذه المثيرات الضاغطة، هي في الغالب أحداث تفرض على الشخص، أو ظروف تتبع من داخل الشخص نفسه (مثل الجوع أو الرغبة الجنسية)، كما تنشأ أيضا من الخصائص العصبية لديه، وهناك أنواع عديدة من الأحداث التي توجد في البيئة المحيطة بالفرد، والتي يمكن أن يطلق عليها مثيرات المشقة أو الضواغط، ويصنفها "لازروس وكوهين" في ثلاثة فئات هي: التغيرات الحياتية الكبرى أو الرئيسية، وهي عادة مزلة وتؤثر في أعداد كبيرة من الأشخاص ثم أحداث الحياة الكبرى التي تؤثر على شخص واحد أو عدد قليل من الأشخاص ثم منغصات الحياة اليومية. (Lazarus, Richard S.. et Folkman Susan, 1984 . p12)

من هنا يمكن أن نُعرّف الضغوط، بأنها الأحداث التي تفرض على الشخص، وتلزمه أو تتطلب منه تكيفا فسيولوجيا، أو معرفيا، أو سلوكيا.

1-2- الضغوط كاستجابات: يُعدُّ "هانز سيلى" واحداً من الذين يعتبرون الضغوط استجابة للظروف البيئية، ومن ثَمَّ فهي تُعرف على أساس معايير ومحكات مختلفة، مثل الانزعاج الانفعالي، وتدهور الأداء، أو التغيرات الفسيولوجية، مثل زيادة توصيل الجلد للكهرباء أو زيادة في مستوى هرمونات معينة، ويرى بعض الباحثين الآخرين مثل "لازاروس"، أنه من الصعوبة بمكان تعريف الضغوط بطريقة موضوعية، ومن ثَمَّ فهو يقترح أن الطريقة التي ندرك بها، أو نقدر بها البيئة، هي التي تحدد ما إذا كان الضغط موجوداً أم لا، وبشكل أكثر تحديداً فإننا نحس أو نشعر بالضغط عندما نُقيّم الموقف بأنه يتطلب استجابات تكيفية من الفرد، ومن هنا فإن التعريف بهذه الطريقة يسمح لنا أن نضع في اعتبارنا الفروق الفردية، في كيفية الاستجابة للأحداث المتشابهة. (جمعة يوسف، 2007، ص12)

1-3- الضغوط كعلاقة تفاعلية:

يرى بعض الباحثين أن تعريف الضغوط، ينبغي أن يؤكد على العلاقة بين الفرد والبيئة أي بين المثيرات والاستجابات، فالضغوط هي مترتبات عمليات التقدير لدى الفرد، وتقييم ما إذا كانت مصادر الفرد كافية للوفاء بالمتطلبات المفروضة عليه من البيئة أم لا، ومن ثَمَّ فإن الضغوط تتحدد بمدى المواءمة بين الشخص والبيئة، وهذا طبعاً بتدخل عوامل كثيرة من الفرد في حد ذاته، يصطلح عليها البعض العوامل الوسيطة (عبد الرحمان الطريري، 1994، ص10). فعندما تكون مصادر الفرد كافية ومناسبة، للتعامل مع الموقف الصعب، فسوف يشعر بقليل من الضغوط، وعندما يدرك الفرد أن مصادره ربما لن تكون كافية للتعامل مع الحدث أو الموقف إلا بشق الأنفس وبذل جهد كبير، فسوف يشعر بمقدار متوسط من الضغط، أما عندما يدرك الفرد أن مصادره لن تكون كافية لتلبية متطلبات البيئة، فسوف يشعر بتعرضه لكم هائل من الضغوط، و بالتالي فإن الضغوط تنتج عن عملية تقدير الأحداث، باعتبارها ضارة أو مهددة، أو تمثل تحدياً، وفحص الاستجابات الممكنة والاستجابة لتلك الأحداث.

وقد عرّف الباحثان " نبيل دخان وبشير الحجار " الضغوط النفسية على أنها مجموعة المواقف والأحداث أو الأفكار، التي تقضي إلى الشعور بالتوتر، وتشتت عادة من إدراك

الفرد بأن المطالب المفروضة عليه، تفوق قدراته وإمكانياته (نبيل دخان وبشير الحجار، 2006، ص 372)، أي أنها الحالة التي يدركها الفرد الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة، بأنها غير مريحة، أو مزعجة، أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف، أو إعادة التكيف، وأن استمرارها قد يؤدي إلى آثار سلبية، كالمرض والاضطراب وسوء التوافق.

ويُشار هنا إلى أن الضغوط ليست مرادفة بالضرورة للقلق والتوتر النفسي أو العصبي، كما أن الضغوط ليست بالضرورة سلبية أو سيئة، فالضغوط المعتدلة لها دور مهم في تنشيط الكائن واستثارة دافعيته للإنجاز، ولذلك فإن انخفاض الضغوط أو ارتفاعها عن حدود معينة يكون له أضرار مؤكدة على الفرد، وأخيرا فإن القول بإمكانية تجنب الضغوط أو ضرورة تجنبها قول يجانبه الصواب. (جمعة يوسف، 2007، ص 13)

2- النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

اهتمت نظريات علم النفس بتفسير طبيعة الضغط النفسي، والانفعالات المتعلقة به، وأثر هذه الانفعالات على الصحة النفسية، ورغم تباين النظريات في هذا التفسير واختلافها في أسباب الضغوط، إلا أنها اتفقت في أن الضغوط منبه أو عبء يبعث على التحدي أو التهديد ويتطلب التكيف معه (محمد جاسم، 2004، ص 317) وفيما يلي سنعرض بعضها:

2-1- نظرية التحليل النفسي:

يميز التحليليون بين الشعور بالقلق الموضوعي، الذي يعتبر هو ردة فعل معقولة لمواقف مؤلمة، والقلق السلبي الذي يعتبر كمثير داخلي، ناتج عن صراعات غير منطقية وغير محددة ومصحوب بالخطر الحقيقي.

وقد اعتقد "فرويد"، بأن القلق السلبي يمكن إيقاظه بواسطة الصراعات غير الشعورية داخل الأفراد، وعلى الخصوص بين الذين يعانون من مشاكل جنسية وعدوانية، وآلية التحكم بها ربما تصطدم بالأنا والأنا الأعلى، والعديد من الرغبات تقف أمام تهديدات الآخرين، لأنها على نقيض من شخصيتهم أو قيمهم الاجتماعية.

وطبقاً لهذه النظرية النفسية، فإننا جميعاً لدينا صراعات غير شعورية، ولدى بعض الناس هذه الصراعات أكثر حدة وعدداً، وهؤلاء الناس يرون حوادث حياتهم كمسببات للضغط واعتبر "فرويد" الكبت من أهم عوامل ووسائل ميكانيزمات الدفاع اتجاه الضغوط، وفي الكبت أو الإخضاع، تكون الذكريات والتأثيرات مرعبة جداً أو مؤلمة، ومستثناة من الوعي والإدراك المحسوس، أو الوعي والذكريات التي تهيج الخجل، والذنب والاكنتاب ويعتبرها "فرويد" أنها غالباً ما تكبح، ويعتقد أن كبح بعض عوامل الضغط من مشاعر ورغبات ومخاوف، يتم في الطفولة، وأن الكبح نادراً ما يكون ناجحاً كلياً، والذين يعانون منه تبرز لديهم أمراض.

كما يرى علماء مدرسة التحليل النفسي، أن الضغوط من خلال كل موقف أو سلوك تعبير عن صراع، ما بين قوى ونزعات ورغبات متعارضة أو متباينة، سواء بين الفرد والمحيط الخارجي، أو داخل الفرد ذاته، وعندما تصطدم النزعات الغريزية بتحريم يأتي من المحيط الاجتماعي، أو من الرقابة النفسية الداخلية، التي يمثلها الأنا الأعلى، فإن التفاعلات تؤدي إلى نشوء الآليات الدفاعية.

ويؤكد "يونغ" على أن الضغط النفسي، كمسبب للأمراض والاضطرابات النفسية، أنه ناتج عن الطاقة التي هي مع الإنسان بالفطرة، وهذه الطاقة تنتج عن سلوكيات فطرية وتطورها خبرات الطفولة، مما يكون شخصيته المستقبلية وسلوكه المتوقع، وإذا ما واجه الإنسان أنواعاً من الصراعات النفسية الداخلية نتيجة ضغوط حياتيه مختلفة، ويتغير السلوك المتوقع حدوثه وهو ما يسمى بالمرض النفسي الناتج عن الضغوط الذي يحتاج إلى علاج. (يجي ندى، 1998، ص21)

2-2- النظرية السلوكية

يرى السلوكيون، أن الضغوط تتمثل في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق، من خلاله يتم معالجة معلومات المواقف الخطرة، التي يتعرض لها الفرد والمثيرة للضغط، وتكون هذه المثيرات مرتبطة شرطياً مع مثيرات حيادية أثناء الأزمة، أو مرتبطة بخبرة سابقة فإن الفرد يصنفها على أنها مخيفة ومقلقة. (عبد الرحمن الطريحي، 1994، ص74)

ويرى السلوكيون أن التفاعلات المتبادلة لدى إنسان ككائن حي مع وسطه الفيزيائي والاجتماعي هو ممارسة التنبؤ والتوقع لمعرفة السلوك قبل وقوعه، ورأوا أن التكيف سلوك حسب متطلبات الموقف المحدد ، وبصورة ذات معنى ومغزى، وأن جسم الإنسان ليس سلبياً بل هو فعال، يسعى لأن يتكيف ولا يُفسر بفعل الوسط، فالوسط والجسم يُفسران سوياً مع بعضهما البعض.

ويرى أتباع هذه المدرسة أن النماذج الوالدية، تلعب دوراً مهماً في ظهور الضغوط لدى الأبناء، وفي كيفية التعامل معها ومواجهتها أيضاً، فالوالد الذي يبالغ في الاستجابة حيال المواقف الضاغطة التي يتعرض لها مثلاً، يؤثر في ظهور الضغوط عند الأبناء وبالعكس عندما يقوم الآباء باستجابات فعالة لمواجهة الضغوط، فإنه ينعكس على سلوك الأبناء خاصة عندما يواجهون نفس الأحداث، وهكذا نرى أن الآباء الذين يعانون من نقص في مهارات التحكم في الضغوط، يُنمذجون سلوك الضغط أمام أبنائهم، والنتيجة هي أن أطفالهم غالباً ما يُظهرون مستويات مرتفعة من الضغوط، ولا يستطيعون التعامل بفاعلية عندما يواجهون الضغوط والعكس كذلك، قد يتعلم الأبناء من آبائهم مواجهة الضغوط بفاعلية. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص64)

إن النتائج النفسية والسلوكية التي تحدثها الضغوط، تتأثر بنمط السلوك المعتاد أو المتعلم وكثرة الضغط تؤدي إلى القلق، ولكنه يكون أحياناً ناجحاً وعملياً لأنه يؤدي بالإنسان إلى اتخاذ قرارات حاسمة ويقوي إرادته، التي تمكنه من مواجهة الفشل أو النجاح في المستقبل كما يعلم الضغط الإنسان أسلوب حل المشكلات منذ الصغر، ويهيئ شخصيته لتكون فاعله في مواجهة ما قد يقع مستقبلاً من أحداث، ولن يتمكن أحد من تفسير سلوك الفرد الخاطئ لأن السلوك يفسر بمدى وقع الضغط عليه، ليسهل تعديله والتخلص من مسبباته. (يحيى ندى، 1998، ص20)

2-3- النظرية المعرفية :

إن استجابة الفرد للأحداث في البيئة تتحدد بشكل كبير بتفسيرات الفرد لهذه الأحداث ولهذا يرى علماء النفس المعرفيون أن العوامل المعرفية السلبية تلعب دورا كبيرا في نشأة الضغوط لدى الفرد بحيث إن الضغوط تظهر عندما تكون للفرد رؤية سلبية عن الذات وعن الآخرين وعن المستقبل.

وعلى هذا الأساس فإن الضغوط تبدأ عندما تكون طريقة إدراك الفرد للحدث مبالغاً فيها وتفكيره غير منطقي، إذ إن أنماط التفكير الخاطئة تؤثر سلباً على مشاعره وسلوكياته، فعندما يقع الفرد تحت أحداث ضاغطة يفقد القدرة على التفكير السليم، ويلجأ إلى التحريفات المعرفية ويميل إلى تفسير هذه الأحداث والمواقف بصورة سلبية.

فالسلك المختل وظيفيا، والمشاعر السلبية وفق هذه النظرية، ترجع إلى وجود أساليب تفكير سلبية، وغير منطقية في تفسير الخبرات والأحداث التي يمر بها الفرد عبر مواقف الحياة المختلفة، فالموقف الذي يدركه الفرد على أنه ضاغطة، قد يدركه شخص آخر أنه طبيعي، فالشعور بالضغط ناتج عن تفسير الحدث، وليس عن الحدث، بمعنى أن الموقف يصبح ضاغطة، حينما يدرك الفرد الموقف على أنه يشكل تهديداً له، وفي إطار هذا السياق ظهرت عدة اتجاهات إرشادية معرفية تهدف بشكل أساسي إلى إحداث تغيير في طريقة تفكير الفرد، وتعديل معارفه وطريقة تقييمه للأحداث، والتخلص من الآثار السلبية الناتجة عن الأحداث التي تواجهه في البيئة. (يحي ندى، 1998، ص22)

وفي هذا الصدد أيضا يرى "أرون بيك" الضغط النفسي بأنه استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته، أو مشكلة يصعب حلها وتسبب له إحباطا وتعوق اتزانها، أو موقف يثير أفكارا عن الشعور بالعجز واليأس لديه، ومن هذا المنطلق فإنه يمكن أن نخلص إلى أن طريقة تفكير الفرد وإدراكه للمواقف المختلفة تؤثر في انفعالاته وسلوكه كما أنها تحدد مدى تأثره بالموقف الضاغطة، و تتنبأ عن مدى قدرته على المواجهة، فضلا عن تحديدها لرؤيته لنفسه ومستقبله وعالمه الخاص.

2-4- نظرية هانز سيللي:

كان "هانز سيللي" بحكم تخصصه كطبيب . متأثراً بتفسير الضغط تفسيراً فزيولوجياً وتتعلق نظريته من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة لعامل ضاغط يميز الشخص، ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماطاً معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج ويعتبر "سيللي" أن أعراض الاستجابة الفزيولوجية للضغط عالمية، وهدفها المحافظة على الكيان والحياة. (فاروق السيد، 1999، ص98)

وحدد "سيللي" ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط، ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التوافق العام وهي:

2-4-1- مرحلة الإنذار أو التنبيه:

وهي مرحلة سريعة تترجم استجابة الفرد عند تعرضه للمثير، وتنقسم إلى مرحلتين:

- **مرحلة الصدمة:** وتتميز بسرعة خفقان القلب، وبنقص في حيوية العضلات، وانخفاض في حرارة الجسم، وازدياد ضغط الدم، وبنقص الحموضة في المعدة، وانخفاض في عدد الكريات البيضاء، وارتفاع عابر في نسبة السكر في الدم، يصاحب ذلك استجابات انفعالية حادة، مثل: الغضب، الخوف، التوتر، والاهتياج.

- **المرحلة المضادة للصدمة:** وهي مرحلة دفاعية تتميز بنقص السكر في الدم بسبب إفراغ الأدرينالين من لب الكظر، مما يزيد من مقاومة الجسم، فإذا صار الضغط مخففا عاد الجسم إلى حالته الطبيعية، أما إذا استمر أو ازدادت شدته فإن العضوية تنتقل إلى المرحلة الموالية، مرحلة المقاومة، وفي حال كان الضاغط من الشدة بدرجة كبيرة جداً فإن المقاومة تنهار، ويتعرض الفرد للأمراض، إذ أن معظم أمراض الضغط مرتبطة بهذه المرحلة أو تحدث الوفاة. (بشرى إسماعيل، 2004، ص53)

2-4-2 مرحلة المقاومة:

وفي هذه المرحلة تختفي معظم مواصفات المرحلة الأولى، ويحاول الجسم التكيف مع المطالب الفزيولوجية التي تقع على كاهله، وذلك بتحريكه لمجموعة من أجهزة الدفاع ضد العامل الضاغط، حيث يناط الدور الرئيسي للهيبيوثلاموس والغدة النخامية، الشيء الذي يسمح بتنامي نشاط قشرة الكظر وازدياد حجمها، ونكوص سريع في الغدة الصعترية وسائر الأعضاء اللمفاوية، وتزداد مقاومة المثيرات بفضل الهرمونات القشرية (الكورتيزول والكورتيزون) التي تؤثر على تمثيل السكر والبروتين، وتمنع التفاعلات الالتهابية والحساسية، وهكذا إذا كانت المقاومة ناجحة، فإن الجسم يعود لوضعه الطبيعي، لكن إذا استمر الضغط وفشلت المقاومة فإن الفرد يدخل في المرحلة الثالثة. (بشرى إسماعيل، 2004، ص54)

2-4-3 مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك:

في هذه المرحلة تنهك الطاقة اللازمة للتكيف، وتبدأ العمليات الجسمية في الانهيار، ويعاني الجسد من تلف أو دمار، وتحدث ما يُطلق عليها "سيلي" اسم أمراض التكيف، ويعتبر المرض في هذه الحالة، ثمناً للدفاع ضد العوامل الضاغطة، وإذا أستمّر الضغط دون مواجهة، قد تظهر العلامات المميزة لاستجابة الإنذار من جديد، بينما يموت الشخص أو الكائن. (بشرى إسماعيل، 2004، ص54).

2-5- نظرية لازروس

أشار "لازروس" منذ سبعينات القرن الماضي، إلى دور العمليات الذهنية، التي يتم من خلالها فهم وتقييم أهمية المثير، ومدى القدرة على التكيف معه أو مواجهته، في تحديد استجابة الفرد للضغوط، ويؤكد "لازروس" أن إدراك الفرد لأهمية الأحداث الضارة التي يواجهها، ومدى التحدي الذي تمثله له هذه الأحداث، وإدراكه لقدرته على التكيف معها يؤثران على مدى استجابته للضغوط.

كما أشار "لازروس" إلى العلاقة التبادلية المستمرة والمتغيرة بين الفرد والمحيط، حيث تقام علاقة دائرية بين العامل الضاغط والمعاش الإنفعالي الذي يسببه، والتحليل المعرفي لهذه

العلاقة يبدأ بتعريف خصائص العامل الضاغط، ثم البحث عن الحل الفعّال، وعن طريق الحلول المتوصل إليها، يتم تنشيط مجموعة ردود الأفعال، وعليه فالعامل الضاغط لا يحمل إلا التقدير والقيمة التي يمنحها له الفرد، كما أن طريقة الفرد في مواجهة هذا العامل الضاغط ليست ثابتة، لأنها في تعريف وإعادة تنظيم مستمرين. (مسعودي رضا، 2010، ص16) لهذا فمن الأهمية بمكان ألا نغفل دور وجهة نظر الفرد للوضعية الضاغطة، كعامل يسهم سلباً أو إيجاباً في الاستجابة للضغوط الواقعة عليه، إذ يلعب التقدير المعرفي من قبل الفرد لحجم الضغط الواقع عليه دوراً في اختيار طريقة التعامل، وتحديد استجابات الفرد وانفعالاته، وكذلك النتائج التكيفية، وهو ما يفسر لنا تباين استجابة الأفراد لعامل ضاغط واحد.

وحسب "لازروس" فإن معنى الحدث الضاغط يتحدد وفق نوعين أساسيين للتقدير المعرفي هما التقدير الأولي والتقدير الثانوي (Servant, D, 2007, p158).

2-5-1 التقدير الأولي (الضغط المدرك):

هو تقدير تلقائي (آلي) سريع، على شكل الكل أو اللاشيء، يُقيّم الشخص من خلاله دلالة معاملة أو علاقة معينة، بالنسبة لاستقرار الحياة والصحة النفسية، وهو يشير إلى العمليات التي تتعلق بإدراك الشخص للموقف الضاغط، وهي تتعلق بالإجابة عن سؤال: هل سأكون بخير أو سأواجه متاعب؟

وإجابة السؤال تأتي ضمن أحد ثلاث أحكام صادرة عن إجراءات عملية التقييم وهي:

- غير متصلة بالموضوع.
- ايجابية - معتدلة.
- ضاغطة.

ويشير التقييم غير المتصل بالموضوع، إلى الحكم بالتقييم للموقف ليس له أهمية بالنسبة للفرد، وتعني الأحكام الإيجابية المعتدلة، أن التقدير الأولي إيجابياً ملطفاً، يشير إلى أن العلاقة أو المعاملة غير مرهقة، ولا تغطي أو لا تتجاوز إمكانيات وموارد الفرد، وتشير إلى

نتائج مفيدة ونافعة وإيجابية (هدى داوود، 2002، ص28)، أما التقييمات الضاغطة فهي عادة ما تشمل بدورها ثلاث أشكال هي:

- الضرر أو الأذى: تلف أو خسارة وقعت بالفعل.
- التهديد: ضرر أو خسارة متوقعة أو مستقبلية.
- تحدي: أحداث مستقبلية ربما تتضمن فوائد شخصية.

فقد يكون التقدير الأولي سلبيا ضاغطا، يسبب ضرراً أو تهديداً أو تحدياً يفوق إمكانيات الفرد، وعادة ما يصاحب التقدير السلبي انفعالات سلبية، كالضغط والخوف والاستياء، إلا أن تقديرات التحدي غالبا ما تصاحبها انفعالات سارة كالاستثارة والتحفز والتطلع، وقد يتم تقييم حدث كمهدد، وباعث للتحدي في نفس الوقت (مسعودي رضا، 2010، ص 40)، ويتأثر التقييم الأولي بعاملين هما:

العوامل الشخصية: وهي مفاهيم يكونها الفرد عن نفسه وعن العالم، ويتبناها ويستخدمها كعدسات لإدراك الأحداث، أو هي نظرة شخصية عن الذات، لا توجد خلال الوعي الشعوري ولكنها تكمن في نسق المفاهيم قبل الشعورية، التي تتكون من خبرات الشخص وتوجه سلوكه، إذ أنها مفاهيم سابقة الوجود حول الواقع، تعمل كعدسات إدراكية؛ وتشمل المعتقدات والالتزامات.

تجدر الإشارة إلى أن هناك تشكيلة واسعة من المعتقدات، منها المعتقدات العامة كالمعتقدات الدينية، والبدهييات العلمية، وكذلك المعتقدات التي يحملها الفرد عن ذاته من حيث إدراكه لقدراته ومدى فعاليته في مواجهة أحداث الحياة، وكلما كانت هذه المعتقدات الخاصة إيجابية، فإن هذا يعني أن الفرد سيكون أقل عرضة للضغوط.

وتعتبر الالتزامات كذلك من أهم محددات التقدير الأولي، حيث تنظم المتطلبات حسب الأولويات والأهمية، وتعرف على أنها مستويات من التجريد، تتراوح بين القيم والمثل العليا والأهداف الخاصة.

العوامل الموقفية: وتشمل طبيعة الضرر أو التهديد، وما إذا كان الحادث الذي تعرض له الفرد مألوفاً لديه، أو جديداً عليه، وما هي احتمالات حدوثه والوقت المتوقع فيه، وإلى أي درجة من الوضوح أو الغموض تبدو نتيجته المتوقعة. (مسعودي رضا، 2010، ص 40)

2-5-2 التقدير الثانوي (التحكم المدرك):

ويقصد به تقييم إمكانات التعامل، أو مواجهة الحادث الضاغط، أو هو معالجة للسؤال "ماذا يمكنني أن أفعل؟"، ويتأثر التقدير الثانوي، بقدرات وإمكانات الفرد البدنية والنفسية والاجتماعية والمادية، مع مراعاة متطلبات الوضعية، وتتمثل الإمكانيات والموارد البدنية في صحة الفرد وقدرته على التحمل، أما الموارد الاجتماعية فتشمل شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، وحجم المساندة المقدمة له، سواءً كانت مساعدة مادية أو عاطفية أو تواصلية أو أيديولوجية، أما الإمكانيات النفسية فتشمل معتقدات الفرد التي يمكن الاستناد إليها في الإبقاء على الأمل، ومهارات حل المشكلات، وتقدير الذات، والروح المعنوية، وتشير الإمكانيات المادية إلى الأشياء الملموسة كالمال والأدوات والتجهيزات.

ولقد ذكر "لازروس" (1966) في كتابه "الضغط النفسي وعمليات التكيف" بأنه كلما كانت درجة إدراك الفرد لذاته بأنه قادر عن التحكم في الموقف عالية، كانت درجة تعرضه للضغوط قليلة والعكس صحيح. (مسعودي رضا، 2010، ص 40)

2-5-3 إعادة التقدير (التقييم):

وتشير إلى تكرار عمليات التقييم، ومعادلتها بالإمكانيات المتاحة من الفرد، ويشمل التغيير الذي يحدث عدة أشكال: التقييم المختلف للحدث بصورة أفضل، وشكل الاستجابات، وطرق المواجهة، وإعادة التقييم عبارة عن عملية تغذية راجعة تأخذ شكلين:

- الأول: يشمل معلومات جديدة واستتبصاراً جديداً عن علاقة الفرد بالبيئة.
- الثاني: ويشمل إعادة التقييم المبني على العمليات الدفاعية، ويكون الهدف منه خفض الضيق، وبدلاً من أن يكون التقدير متضمناً للضرر والتهديد، كما كان في التقدير الأولي

أصبح في عملية إعادة التقييم غير مهدد، وبالتالي أدى إلى خفض الضيق والتوتر خاصة لو لازم ذلك عمليات الاستبصار للحدث المهدد.

وللعلم فإن عمليتي التقييم الأولي والثانوي يتمان بسرعة مع تغذية راجعة مستمرة، ثم تتشكل الانفعالات كنتيجة لسياق مستمر من التقييمات، ومع استمرار الضغط تتوالى التقييمات المعرفية واستراتيجيات المقاومة في شكل دائري، مع تغذية راجعة مستمرة، فإذا نتج عن التقييم المعرفي أن هناك عمل يمكن القيام به يستعمل الفرد أسلوب المقاومة المتمركز حول حل المشكل، وإذا كان التقييم عكس ذلك يفسح المجال لأساليب المواجهة المركزة على الانفعال والتي قد تعمل على تغيير المعنى الذاتي للوضعية الضاغطة، مما قد يجعلها تقدر على أنها غير مهددة، أو أنها لا تتجاوز إمكانيات الفرد وموارده، وهكذا إلى أن يحصل التكيف وإعادة التوازن أو يحدث الاضطراب وسوء التوافق. (مسعودي رضا، 2010، ص41)

3- مصادر الضغوط:

إن الإنسان عادة يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط، وإن مصادر الضغوط الواقعة على الإنسان تحيط به من كل جانب، وقد لا تنتهي، علما بأنها تختلف من فرد لآخر، كما أنها تختلف لدى الفرد الواحد من مرحلة إلى أخرى، عبر المراحل النمائية التي يمر بها في حياته، فالإنسان يواجه سلسلة من الضغوط في كل المستويات: الأسري والمهني والتربوي والثقافي وغيرها.

ويشير "باندلر" و"باركر" إلى أن الموقف الضاغط هو عبارة عن المتغيرات الموقفية التي تتفاعل مع متغيرات أخرى، لتحدث استجابة الضغط، وهناك عنصران أساسيان يشكلان الموقف الضاغط، وهما مصادر الضغط والاستجابة للموقف، فمصادر الضغط هي عبارة عن المثيرات، التي تؤدي إلى ظهور استجابة الضغط. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص36)

وهناك العديد من مصادر الضغط، بعضها بيولوجي وفيزيقي كالسموم والحرارة والبرودة والآخر نفسي مثل انخفاض تقدير الذات والقلق والإحباط والصراع النفسي والطموح الزائد

والتنافس وطرق التفكير السلبية، وبعضها اجتماعي كالبطالة، ولقد حدد "ميلر" مصادر الضغوط في مصدرين أساسيين هما: الضغوط الداخلية والضغوط الخارجية، كما يذكر أن "الزروس" قسمها إلى منغصات منزلية، صحية، ذاتية، بيئية...

وقد صنف "طه عبد العظيم وآخر" مصادر الضغط إلى سبع مجموعات وهي :

أ- **الضغوط الفيزيائية:** وتتمثل في ضغوط الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعية والكوارث الطبيعية، كالزلازل والبراكين والأعاصير.

ب- **الضغوط الاجتماعية والنفسية:** وتتمثل في الخلافات الأسرية، والطلاق والمرض العضوي لأحد أفراد الأسرة، والحرمان الثقافي وصراع القيم، وصراع الأجيال، وعدم العدالة في توزيع الدخل العام، وضغوط الأحداث المؤلمة مثل فقدان شخص عزيز، هذا إلى جانب الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد، ونقص تقدير الذات ونقص الاستحقاق والشعور بالقيمة والقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية، إضافة إلى ذلك فإن الأحداث السارة يمكن أن تكون مصدرا للضغوط لدى الفرد، مثل الترقية في الوظيفة وشراء سيارة جديدة أو منزل جديد، حيث تؤدي هذه الأحداث السارة إلى حدوث تغيير في أسلوب حياة الفرد وتتطلب إعادة التوافق مع البيئة.

ج- **الضغوط المادية أو الاقتصادية:** وتتمثل في الفقر وانخفاض الدخل والبطالة والتفاوت الطبقي وانخفاض معدل الإنتاج، بالقياس إلى معدل الاستهلاك للأفراد.

د- **الضغوط السياسية:** وتنشأ من عدم الرضا عن أنظمة الحكم الاستبدادية والصراعات السياسية والنقابية وهيمنة بعض القوى في المجتمع والاضطرابات السياسية.

هـ- **الضغوط الثقافية:** وتتمثل في استيراد الثقافات، والانفتاح على الثقافات الوافدة دون مراعاة لأطر المجتمع، وانفتاح العالم على بعضه بمختلف قنوات الاتصال عن طريق الفضائيات والانترنت، وكما أن هناك ضغوط خاصة بالمغتربين الذي قد يعانون من سوء التأقلم لصعوبة اللغة، واختلاف العادات والتقاليد، وفقدان المساندة الاجتماعية، وأساليب التفاعل.

و- **الضغوط المهنية:** ترتبط ببيئة العمل، مثل العبء الكمي والكيفي للعمل، وصراع الدور وغموضه، والخلافات بين الرفاق في العمل، وضغوط القواعد واللوائح وعدم الرضا عن العمل وقلة المرتبات...

ي- **الضغوط المدرسية:** ترتبط بالمجال الدراسي، وتتمثل في انتقال التلميذ من مدرسة إلى أخرى، أو من المدرسة إلى الجامعة، وصعوبة المواد، ونقص الدافعية، وكثرة المواد التي يدرسها التلميذ، وطرق التدريس ونظام الامتحانات والواجبات المدرسية، وتوتر العلاقة مع الأساتذة. (طه عبد العظيم حسين، 2006، ص39)

2-3 مصادر الضغوط عند التلاميذ:

إن التعرف على مصادر الضغط عند التلاميذ أمر هام وضروري، لمعرفة كيفية التعامل معه، ويمكن تصنيف مصادر الضغط عندهم إلى:

1-2-3 العوامل الأسرية :

لاشك أن الأسرة هي أكثر الوسائط والمؤسسات الاجتماعية تأثراً بالأحداث التي يمر بها الفرد والمجتمع، فالأحداث الضاغطة السلبية التي يتعرض لها الفرد كنتيجة لحدوث خلل في وظائف الأسرة وفعاليتها منها :

- أساليب المعاملة الوالدية غير السوية تجاه الأبناء.
- توتر العلاقات والصراعات الوالدية.
- التباين بين توقعات الآباء وقدرات الأبناء.
- ضيق المسكن وانخفاض الدخل.
- العيش في الأسرة ذات العائل الواحد.
- العيش في أسر مختلطة.
- الطلاق أو الانفصال.
- مرض أحد أعضاء الأسرة.
- غياب الأب لفترة طويلة للعمل بالخارج.

• تعاطي أحد أفراد الأسرة للمخدرات.

• خبرات الإساءة في الطفولة.

(طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص 837)

3-2-2- العوامل المدرسية:

تشكل الظروف المدرسية جزءاً رئيسياً في الإحساس بالضغوط لدى التلاميذ، وذلك عندما لا يستطيعون التغلب على التحديات والصعوبات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجههم فيها وتتحدد الضغوط المترتبة عن المدرسة والتي تسهم في زيادة الضغوط لدى التلاميذ، في انخفاض التحصيل الأكاديمي، وتوتر العلاقات الاجتماعية مع الأقران والمدرسين والإدارة وعدم المشاركة في الأنشطة داخل الفصل الدراسي، ومن العوامل المدرسية التي تتسبب في حدوث الضغوط لدى التلاميذ ما يلي:

- البيئة المادية الفيزيائية للمدرسة.
- الوقت والجداول الجامدة .
- صعوبة المواد الدراسية.
- كثرة الواجبات المدرسية.
- صعوبة المناهج الدراسية وطرق التدريس التقليدية.
- أسلوب التقويم ونظام الامتحانات.
- التنافس الشديد بين التلاميذ.
- الفشل الدراسي للتلاميذ.
- توتر العلاقات بين الأقران والخوف من النبذ.
- المناخ المدرسي غير الآمن.
- الأسلوب الإداري السائد في المدرسة.

3-2-3- العوامل المجتمعية

وفي ضوء ما تقدم لا نستطيع أن نزعّم أن جميع مسببات الضغوط لدى التلاميذ تنشأ من البيئة الأسرية والمدرسية فقط، بل قد تنتج الضغوط لديهم من عوامل مجتمعية، ويتمثل ذلك في سلوك العنف والجريمة السائد في المجتمع، والتمييز والتعصب بين التلاميذ على أساس السن أو لون الجلد أو الخلفية العرقية، وهذه التفرقة تساعد على ظهور الغضب والإحباط والقلق واليأس والعزلة، وانخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالضغط. ومن العوامل المجتمعية التي تسهم في انتشار الضغوط بين التلاميذ، التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، فنحن نعيش اليوم في عالم سريع التغير في جميع مجالات الحياة حيث أصبح التغير سمة مميزة له، ويتمثل ذلك في اتساع الهوة بين الطبقات داخل المجتمع هذا إلى جانب البطالة، والمستقبل المظلم للتلاميذ بعد التخرج، كما أصبحت وسائل التكنولوجيا والاتصالات تمثل هي الأخرى مصدرا للضغوط، فلقد أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة، فقد كان الناس في الماضي ينتظرون أياما عديدة ليسمعوا عن نتيجة حدث هام، ولكنهم اليوم يسمعون ويعرفون كل شيء ليس عن وطنهم فقط بل عن كل العالم ويشاهدون الأخبار عندما تحدث، وتغطي أحداث مختلفة حول العالم، وهذا بدوره أصبح يمثل مصدرا للضغوط لدى العديد من الناس، خصوصا عندما تؤكد الاخبار الواردة على أحداث مخيفة ومزعجة. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص200)

4- أنواع الضغوط :

نستطيع القول بوجه عام إن الضغوط ليست بالضرورة شيئا سلبيا، بل تكون في بعض الأحيان دافعا للإنجاز والأداء، وعلى هذا الأساس ميز "هانز سيللي"، نوعين من الضغوط: ضغوط حسنة، وضغوط مزعجة أو ضغوط سلبية، وضغوط إيجابية:

فالضغوط السلبية تؤثر سلبا على أداء الفرد الأكاديمي والمهني وتعوقه عن الإنجاز والإبداع وتؤدي إلى سوء التوافق المدرسي والاكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط والعدوان على الآخرين والصعوبة في تحقيق الفعالية المدرسية.

أما الضغوط الإيجابية، فهي تزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعاً وإنجازاً في أدائه، وأكثر قدرة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، فهذه كالضغوط التي يشعر بها التلميذ قبل الامتحانات، مما يجعله يذاكر بجد ويهتم بدروسه ويكمل واجباته في الوقت المحدد.

فالفرد يحتاج إلى قدر من الضغط ليؤدي عمله بفاعلية، ولكن هذه الفاعلية تقل إذا تجاوز الضغط عتبة تحمل الفرد في مواجهة الموقف الضاغط، وحاجة الفرد إلى قدر من الضغط في حياته، لا يعني أن يتجاوز الضغط قدرات الفرد وإمكاناته وإلا انهارت حياته، ومحك التمييز بين الضغط السلبي والضغط الإيجابي، يتحدد بنوع الضغوط التي يواجهها وطريقة إدراكه وتفسيره للموقف الضاغط، ونوع الأساليب أو الاستراتيجيات التي يستخدمها في التعامل مع الموقف الضاغط.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليست كل الأحداث والخبرات السلبية وحدها بالضرورة هي المسببة للضغوط، فمن الممكن أن تكون هناك أحداث إيجابية، وقد ينتج عنها الضغط السلبي ومن أمثلة ذلك الترقية في الوظيفة أو شراء منزل جديد أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أعلى والتفوق والنجاح، فعلى الرغم من أن هذه الأحداث إيجابية، حيث ترفع من المكانة الاجتماعية للفرد، فإن مثل هذه الأحداث الإيجابية قد تتسبب في ظهور الضغط لدى الفرد. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص31)

والضغوط النفسية تختلف في المدة التي تستغرقها، ولذلك يمكن أن تصنف الضغوط إلى ضغوط مؤقتة وضغوط مزمنة. (Servant, D, 2007. p154)

فالنوع الأول عبارة عن تلك الضغوط التي تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تنتهي، مثل ضغوط الامتحانات أو الزواج الحديث، وهذه الضغوط تكون عادية في أغلبها إلا إذا زادت وتجاوزت قدرة الفرد وإمكاناته على تحملها، أما الضغوط المزمنة فإنها تحيط بالفرد لفترة طويلة، مثل وجود الفرد في ظل ظروف أسرية اجتماعية واقتصادية غير ملائمة، وتلك الضغوط المزمنة هي ضغوط سلبية تجعل الفرد يجند كل ما لديه من طاقة وإمكانات لمواجهةها، وعلى ذلك

فإن حدوث الضغوط المستمرة يرتبط بظهور العديد من المشكلات الجسمية والنفسية للفرد الواقع تحت الضغط.

ومن جهة أخرى تختلف الضغوط من حيث الشدة إلى قوية ومتوسطة وعادية: فالضغوط القوية والعنيفة هي التي يصعب على الفرد تجاهلها أو التغاضي عنها نظرا لما تفرضه من تهديدات على الفرد، وهي ضغوط طويلة المدى مثل الضغط الناتج عن المبنى المدرسي الآيل إلى السقوط.

والضغوط المتوسطة مثل الضغوط الناتجة عن توزيع الجدول المدرسي، وتوزيع الأنشطة المدرسية طوال العام الدراسي، واستقبال التلاميذ الجدد في بداية العام الدراسي، أما الضغوط العادية فهي التي تتصل بالمواقف اليومية الراهنة، التي تنشأ من التفاعلات اليومية وصراعات العاملين في البيئة المدرسية وعلاقاتهم بالرؤساء في العمل مثل الضغوط الناتجة عن كثرة غياب المدرسين، وتوزيع الحصص على المدرسين، وهكذا تختلف الضغوط من حيث درجة الشدة. (Servant , D, 2007,p155)

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول إن الضغوط التي يتعرض لها الفرد (التلميذ) تتباين في شدتها واستمرارها، كما تتباين استجابات الأفراد (التلاميذ) إزاء المواقف الضاغطة، فهناك أفراد تكون استجاباتهم ضعيفة، وهناك آخرون تكون استجاباتهم قوية ويستطيعون التعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة، لأن لديهم إمكانيات ومصادر تمكنهم من التعامل مع المواقف الضاغطة بنجاح، أو لأنهم يدركون تلك المواقف بطريقة مختلفة.

5- آثار الضغوط النفسية:

تسبب شدة الضغوط النفسية والتعرض المتكرر لها، في ظهور كثير من الآثار السلبية على شخصية الفرد، فلا شك أن الفرد عندما يكون واقعا تحت الضغط يكون مختلفا من الناحية الفيزيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية عنه في الحالات العادية، فالشخص الواقع تحت الضغط يعاني كثيرا من الاختلالات والآثار السلبية في مختلف جوانب الشخصية

والنتائج السلبية التي تتجم عن الضغوط تختلف من فرد إلى آخر باختلاف الأحداث الضاغطة، وباختلاف الأفراد أنفسهم، وباختلاف المجالات التي تظهر فيها.

وقد اهتم الباحثون بدراسة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط، وفيما يلي وصف لبعضها.

5-1- الآثار المعرفية :

تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- * نقص الانتباه، وصعوبة التركيز، وضعف قوة الملاحظة .
- * تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف، وتزداد الأخطاء.
- * عدم القدرة على اتخاذ القرارات، ونسيان الأشياء.
- * فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف.
- * ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات، وصعوبة معالجة المعلومات.
- * التعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين.
- * اضطراب التفكير، حيث يكون التفكير النمطي والجامد، هو السائد لدى الفرد.

(هارون الرشيدى، 1999، ص 34)

5-2- الآثار الانفعالية :

وتظهر في الأعراض التالية:

- * سرعة الاستثارة والخوف.
- * القلق والإحباط والغضب والهلع.
- * ازدياد التوتر النفسي والفزيولوجي.
- * زيادة الشعور بالعجز وانعدام الحيلة واليأس .
- * سيطرة الأفكار والوساوس القهرية .
- * زيادة الصراعات الداخلية.
- * عدم القدرة على التحكم في الانفعالات والسلوك.

* انخفاض تأكيد الذات والشعور بعدم الاستحقاق والقيمة.

* انخفاض تقدير الذات وفقدان الثقة بالنفس.

* التردد وتوهم المرض.

* زيادة الاندفاعية والحساسية المفرطة.

* النظرة السوداوية للحياة.

* انخفاض مستوى الطاقة وبذل الجهد لدى الفرد.

كما أن الضغوط تؤثر في الحالة المزاجية للفرد، فالأحداث السارة تستدعي المزاج الإيجابي، الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة والسعادة والحيوية، في حين أن الأحداث المؤلمة وغير السارة تستثير حالة المزاج السلبي، التي تعكس حالة التعب والإجهاد والشعور بالضيق كما أن الأحداث والخبرات الصدمية التي يمر بها بعض الأفراد تؤدي بهم إلى المعاناة من مجموعة أعراض مختلفة، وهي جملة أعراض ضغوط ما بعد الصدمة. (عبد الرحمن الهيجان، 1998، ص 225)

3-5 الآثار الفزيولوجية :

كما أن الضغوط تؤثر سلباً على النواحي الفزيولوجية للفرد، فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وإفرازات الغدد وفي الجهاز العصبي، وتتمثل هذه الآثار الفزيولوجية الناتجة عنها في الأعراض التالية:

* إفراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي إلى سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم، والتنفس، وزيادة نسبة السكر في الدم، واضطراب الأوعية الدموية.

* زيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم، مما يؤدي إلى الإنهاك.

* ارتفاع مستوى الكوليسترول في الدم قد يؤدي إلى تصلب الشرايين والأزمات القلبية.

* اضطرابات المعدة والأمعاء.

* الشعور بالغثيان والرعشة.

* جفاف الفم واتساع حدقة العين وارتعاش الأطراف. (السيد فاروق، 2001، ص30)

5-4 الآثار السلوكية :

وتظهر في الأعراض التالية :

- * انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة.
- * اضطرابات لغوية مثل التأتأة والتلعثم.
- * انخفاض مستوى نشاط الفرد، حيث يتوقف عن ممارسة هواياته.
- * انخفاض إنتاجية الفرد.
- * تزايد معدلات الغياب عن العمل أو المدرسة، وعدم الرضا عنها.
- * تعاطي العقاقير والمخدرات وتدخين السجائر.
- * اضطرابات النوم وإهمال المنظر والصحة. (عبد الرحمان الهيجان، 1998، ص 245)

5-5 الآثار الاجتماعية:

- * عدم الثقة غير المبررة في الآخرين.
 - * إلقاء اللوم على الآخرين.
 - * نسيان المواعيد، أو إلغائها قبل فترة وجيزة.
 - * مراقبة ومتابعة أخطاء الآخرين.
 - * تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين.
 - * التفاعل مع الآخرين بشكل آلي.
 - * التخلي عن الواجبات والمسؤوليات، والإلقاء بها على عاتق الآخرين.
 - * الانسحاب عن الآخرين، والميل للعزلة. (بغيجة لياس، 2006، ص78)
- والجدير بالذكر، أن ظهور بعض هذه الأعراض على الفرد يعد بمثابة جرس إنذار وتنبيه للفرد، بأنه قد اقترب من الخطر، كما أن معظم التغيرات التي تحدث في المواقف الضاغطة تنشأ عن تنشيط الجهاز العصبي السمبثاوي، فكثيرا ما يطلق على الجهاز العصبي السمبثاوي جهاز الطوارئ، وذلك نظرا لنشاطه في المواقف الضاغطة، وأثناء الأزمات.

ومما لا شك فيه، أن استمرار تعرض الفرد للأحداث الضاغطة لفترة طويلة، مع تكرار حدوثها قد يجعل الأعراض النفسية والسلوكية تتخفف لدى الفرد، ولأن تكرار الحدث الضاغط يؤدي إلى ألفة الفرد به، وقلة تأثيره عليه، ومن المهم الإشارة إلى أن هذه الأعراض تتجم عن التعرض للضغوط السلبية، أما التعرض للضغوط الإيجابية فيكون لها تأثير إيجابي على دافعية الفرد، حيث تدفعه إلى تحقيق الذات والأداء الجيد والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

6- علاقة الشخصية بالضغوط:

عند تناول شخصية الفرد وعلاقتها بمصادر الضغط السلبية، فإن الاهتمام ينحصر في دور الاستعداد الشخصي في مواجهة هذه المصادر، وانعكاس تلك المواجهة على الصحة البدنية والنفسية للفرد، وبهذا الصدد يتفق الباحثون في هذا المجال، على أن شخصية الفرد لها دور في نوعية الاستجابة لمصادر الضغوط، وفي الغالب تعتبر شخصية الفرد عملاً بسيطاً أو متداخلاً تخفف أو تزيد من وطأة الموقف السلبي.

وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد، فإنهم بالتالي يختلفون في ردود فعلهم للمواقف الضاغطة. (عبد الرحمان الطيرري، 1993، ص155)

وضمن هذا الإطار، يقول الطبيب المشهور "وليام أوسلر" بأن صفات المريض (شخصيته) وليس نوع المرض، هو العامل الحاسم في التعامل عند الإصابة بأحد الأمراض الخبيثة فهناك من ينهار ويفقد الأمل من أول لحظة يصل إلى أسماعه خبر إصابته بمرض عضال وفي الوقت نفسه هناك من يتعامل مع خبر مماثل برباطة جأش وبدرجة من الثقة والتفاؤل والإيمان والتغلب على المرض. (علي عسكر، 2003، ص157)

وفيما يتعلق بالشخصية وعلاقتها بالضغوط، فقد وُجد أن سمات مثل التسلبية، الانبساطية تحمل الغموض، القلق، الحالة الانفعالية، درجة توكيد الذات والثقة بالنفس، درجة التفاؤل وغيرها، من السمات لها علاقة في نوعية الاستجابات السلوكية للمواقف المختلفة. وبعبارة أخرى، تساهم هذه السمات أو الصفات الشخصية سلباً أو إيجاباً في الضغوط الواقعة على الفرد. (علي عسكر، 2003، ص 154)

ويمكن ذكر بعض السمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط النفسية فيما يلي:

6-1- الصلابة والشدة النفسية:

وتشير الصلابة النفسية إلى أن الفرد الذي يمتلك مجموعة من السمات، تساعد على مواجهة مصادر الضغوط، فالفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية، لديه القدرة على توقع الأزمات والتغلب عليها، ويرى الباحثون أن تلك الصلابة تعمل عازل يخفف الآثار السلبية للضغوط، وكما أن الضغوط تمثل لهم عاملا للإثارة في حياتهم، وليس مصدرا مسهما في زيادة التحمل. (نبيل دخان وبشير الحجار، 2006، ص 373)

6-2- الكفاية الذاتية:

يدل مفهوم الكفاية الذاتية على إدراك الفرد لقدرته وفعاليته، في مواجهة أحداث الحياة. ويرى " ألبرت بندورة " بأن الكفاءة في الشخصية الإنسانية لا تقتصر على امتلاكها مهارات سلوكية متنوعة، بل إلى جانب ذلك الثقة والاعتقاد والكفاية الذاتية، وإدراك الفرد لكفايته الذاتية، يؤثر على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته .

ويمكن اعتبار الكفاية الذاتية المفهوم المرادف للقدرة، فعندما يواجه موقفا معينا ما نتساءل عن مدى إدراك الفرد للقيام بالسلوك المطلوب، فنجاح أو فشل الفرد يعتمد على نتائج المعلومات التي يتم معالجتها بصورة تكاملية. (علي عسكر، 2003، ص 157)

6-3- التفاؤل:

يرى الباحثان "كارفر" و"شير" أن الفرد الذي يتسم بالاستعداد أو النزعة التفاؤلية، غالبا ما يمتلك وسائل للتعامل مع المواقف الضاغطة، مقارنة بصاحب النظرة التشاؤمية، إذ أن أصحاب النظرة التفاؤلية يظهرون أعراضا بدنية ونفسية سلبية أقل، مقارنة بالذين يفتقدونها. (علي عسكر، 2003، ص 154)

6-4- مفهوم الذات:

يدل هذا المفهوم على الصورة الكلية للأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد في نفسه، وهذه الصورة تتكون من خلال تفاعل الفرد مع من يتواجد في محيطه الاجتماعي، بدءا بالأسرة

والأصدقاء، فهؤلاء يمثلون مصادر التقييم أو المعلومات التي يستند إليها الفرد في معرفة مصادر القوة ومصادر الضعف في شخصيته، وهذه المعلومات تسهم في رسم الصورة الكلية، ومنها التي يدركها الفرد عن نفسه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وهذا المفهوم يبدأ في التكوين من السنوات الأولى في حياة الفرد، ومع وجود الفروق البدنية والانفعالية، يتباين في مواقف الحياة وردود الفعل بين الأفراد خلال التفاعل الاجتماعي، حيث تبرز مستويات مختلفة من مفهوم الذات، تتفاوت من الدرجة العالية في السلبية، إلى الدرجة العالية في الإيجابية. (عبد الرحمن الهيجان، 1998، ص 101)

5-6- توكيد الذات :

من جوانب الشخصية التي تبين ارتباطها بالنجاح أو الفشل في العلاقات الاجتماعية، ما يسمى بالتوكيدية أو تأكيد الذات، أو ما يطلق عليه أيضا حرية التعبير عن المشاعر. فلتوكيدية دور مهم في الوقاية من حدوث الضغط، والإيجابية في التعامل مع مسبباته فالشخص التوكيدي يستطيع حماية نفسه، ضد مؤثرات وعواقب ومصادر الضغط، وعلى العكس من ذلك نجد الشخص غير التوكيدي معرضا لضغوط أكثر وأشد من زملائه، من قبيل أن يكلف بأعمال الآخرين دون وجه حق، ويضاف إلى ذلك فشله في التعبير عن رفضه أو أفكاره ومشاعره، أو إذعانه بطريقة تجعل الآخرين أقل تقديرا له ولجهوده، مما يشكل ضغوطا إضافية تزيد من معاناته. (مسعودي رضا، 2010، ص 55)

6-6- القلق:

يُعرّف القلق بأنه شعور من الخوف أو التوتر، الذي يرتبط بشيء أولا يكون الارتباط بشيء معين، فالفرد القلق يحمل أفكار مزعجة حول مخاطر لا يعرف مصدرها، وتمثل بعض الأعراض الأكثر حدة كالشعور بالتوتر الدائم أو الشعور بالخوف المستمر أو الشعور بالتعب أو الإجهاد، وهؤلاء يكونون أكثر عرضة للاضطرابات السيكوسوماتية بسبب نشاط الجهاز السمبثاوي والبراسمبثاوي، والاستمرارية على هذا الحال تؤدي إلى إصابة الأعضاء الحيوية للجسم بالتلف. (بغيجة لياس، 2006، ص 93)

وتجدر الإشارة إلى أن السمة، من مثل الصلابة أو التفاؤل وغيرها من السمات التي تميز الفرد عن غيره، لا تظهر في بعدين متطرفين للسمة كما تقيسها الاختبارات، بل هناك درجات متفاوتة بين الحدين، حيث يميل البعض إلى حد دون الآخر، وبعبارة أخرى يتباين الفرد عن غيره في درجة أية سمة ترتبط به، وتميزه عن غيره يكون ضمن منظور الشخصية. (علي عسكر، 2003، ص154)

7- طرق قياس الضغوط:

لاشك أن غموض وتباين تعريفات الضغوط النفسية بين العلماء، أدى إلى تنوع طرق القياس لها، فالضغوط متغير معقد ومتعدد العوامل ومن ثم توجد عدة طرق تستخدم في دراسة الضغوط وقياسها، منها الملاحظة والمقابلة والاستبيان، وتعد الاختبارات أكثر الطرق استخداماً في دراسات الضغوط، بالإضافة إلى ذلك توجد الطرق الفزيولوجية ولكنها استخدمت بشكل قليل، وتستهدف قياس معدل التنفس وسرعة ضربات القلب ومعدل ضغط الدم، أي قياس الضغوط من خلال أعراضها الفزيولوجية.

أما بخصوص اختبارات أو مقاييس الورقة والقلم التي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي وتستخدم في قياس الضغوط فهي كثيرة ومتنوعة، فهناك استبيانات تقيس الضواغط أو المثيرات، من قبيل قياس أحداث الحياة الضاغطة والمنغصات، وهناك مقاييس تقيس ردود الفعل الناجمة عن الضغوط، وهذه تكون أسهل في قياسها لأن تأثيراتها تظهر على جميع أجهزة الكائن العضوي، فهي تقيس التغيرات التي تحدث على المستوى الفزيولوجي والمعرفي والسلوكي عقب التعرض للضواغط.

وفي حقيقة الأمر لا توجد وسيلة قياس ملائمة لكل المجتمعات لقياس الضغوط، ولذلك تختلف وسائل وطرق قياس الضغوط باختلاف المجتمعات، وباختلاف المجال الذي تعد له المقاييس، وهناك مقاييس تستهدف قياس الضغوط المهنية، ومقاييس أخرى أعدت لقياس الضغوط الأكاديمية لدى التلاميذ، ومقاييس أعدت لقياس الضغوط الأسرية والضغوط الوالدية كما أن المقاييس التي تستخدم في قياس الضغط، تختلف باختلاف العمر الزمني للأفراد

فهناك مقاييس تقيس الضغوط لدى الأطفال والمراهقين وكذلك الراشدين. (طه عبد العظيم حسين آخر، 2006، ص 47)

ولقد اعتمدنا لقياس الضغوط النفسية المدرسية في دراستنا أسلوب التقرير الذاتي لإدراك الفرد (التلميذ) للضغوط من خلال الإجابة على مقياس وضع لهذا الغرض.

ثانياً: الضغوط النفسية المدرسية

1. مفهوم الضغوط النفسية المدرسية

لقد أصبح موضوع الضغوط النفسية المدرسية محط اهتمام الكثير من العاملين في المجال التربوي، فهي أحد أنواع الضغوط التي يتعرض لها الفرد (التلميذ) نتيجة تفاعله مع بيئته، من خلال التعرض لمثيرات قد يدركها الفرد على أنها ضاغطة.

وعليه يرى "طه عبد العظيم حسين وآخر" أن الضغوط النفسية للتلميذ هي حالة من التوتر الجسمي والنفسي، التي يشعر بها التلميذ والتي تنتج عن إدراكه لعدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث التي يتعرض لها، سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية، والتي تضع مطالب نفسية وجسدية تتجاوز قدراته وإمكاناته، ومصادره الشخصية والاجتماعية ولذا يتم إدراكها على أنها تمثل تهديداً وضراً لشخصيته. (طه عبد العظيم وآخر، 2006، ص 182)

كما أوضحت "زينب بدوي" (2002)، أن الضغوط المدرسية هي قوى خارجية ومشكلات تتبع من بيئة التلميذ الخارجية، سواء أكانت أسرية أو مدرسية أو غيرها، حيث يؤدي عدم قدرة التلميذ على مواجهة هذه المشكلات إلى القلق والإحباط (بدوي زينب، 2002، ص 15) ويؤكد "الأهواني" (2005) أن الضغوط النفسية المدرسية هي مجموعة من الصعوبات والمعاناة والمشقة، التي يواجهها التلميذ ويدركها في المواقف والمجالات الدراسية، والتي تتمثل في البيئة المدرسية، وضغوط المناهج، وضغوط الواجبات المدرسية، وضغوط المدرسين وضغوط الإدارة والرفاق والأسرة، والدروس الخصوصية وضغوط التقويم، بالإضافة إلى ضغوط التفكير في المستقبل (الأهواني هاني، 2005، ص 7).

ويرى "مرزوق العمري" (2012) أن الضغوط النفسية المدرسية هي التوترات والصعوبات التي يواجهها ويدركها التلميذ في المواقف المدرسية، والتي تؤدي إلى عدم توافقه مع البيئة المدرسية، وإلى اضطراب علاقته بأفراد المجتمع المدرسي، وذلك نتيجة لزيادة الأعباء الملقاة عليه، وصعوبة كل من، الاختبارات والمناهج الدراسية (مرزوق العمري، 2012، ص 12).

وتعرفها الباحثة "مروى عبد الوهاب" (2015) بقولها إن الضغوط المدرسية هي إحدى الضغوط النفسية، التي يتعرض لها التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، حيث يواجهون فيها صعوبات الدراسة، المتمثلة في ضغوط المناهج والواجبات المدرسية، وضغوط المدرسين والدروس الخصوصية، والإدارة والرفاق والأسرة، والامتحانات والتقويم والتفكير في المستقبل والتي يواجهها التلاميذ بالمقاومة، المتمثلة في الرفض والغضب والتمرد على كل النظم الدراسية بكافة جوانبها، ويصل بهم الأمر في بعض الأحيان إلى الإخفاق والرسوب المتكرر وقد يصل بهم إلى التسرب من التعليم. (مروى عبد الوهاب، 2015، ص 11)

2- أعراض ومظاهر الضغوط النفسية المدرسية لدى التلميذ :

وفيما يتعلق بمظاهر وأعراض الضغوط التي يعانيها التلاميذ، فهي تظهر في ثلاث فئات مختلفة، وهي الأعراض الفيزيولوجية والأعراض السلوكية، والأعراض النفسية. فالأعراض الفيزيولوجية الناتجة عن الضغوط تتمثل في توتر العضلات والصداع والصراخ والبكاء المفرط وألم في المعدة وغيرها.

أما الأعراض السلوكية، فهي تتضمن العدوانية والانسحاب والهروب من البيت والتغيب عن المدرسة والشعور بالاستياء، والرفض للمدرسة، والسرققة من البيت أو المدرسة والمشغبة مع الأقران ومع المدرسين، وتعاطي المخدرات واضطرابات النوم واضطرابات الأكل وعدم احترام رموز السلطة .

وتتضمن الأعراض النفسية للضغوط، الوسواس وانخفاض في تقدير الذات والبلادة والأفكار الانتحارية ومحاولات الإقدام على الانتحار، وسلوك تدمير الذات وتدهور العلاقات مع الأسرة

والأصدقاء، ونقص الثقة بالنفس والغضب، والتغيير في أنماط وعادات الأكل والنوم. (طه عبد العظيم حسين وآخر ، 2006، ص182)

ويرى "الصبيحي" (2007) أن أهم مظاهر الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة هي:

أ- القلق: وهو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة تهديد خطر فعلي أو متخيل الحدوث ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية بدنية، حيث إن حالة القلق النفسي ظاهرة شائعة عند التلاميذ، وتتضمن أعراضاً مختلفة منها: التهيج والبكاء، والصراخ، وسرعة الحركة والتفكير الوسواسي، والأرق، والأحلام المرعبة، وفقدان الشهية، والتعرق، والغثيان، وصعوبات التنفس، والتقلصات الإرادية. ولعل أبرز مثال يوضح ما يعانيه الطفل من قلق، هو ما ينتاب بعض الأطفال من مشاعر قبل الامتحانات، أو عند الذهاب في رحلة مدرسية بعيداً عن الوالدين، أو عند مرض الأم أو ولادتها، إذ ينتابهم الخوف الشديد من خطر محقق لا مبرر له، ولا يتلاءم مع حجم أو مستوى الحدث، وغالباً ما يرافق حالة القلق النفسي هذه أعراض بدنية، واضطراب في الوظائف الحيوية.

ب- أحلام اليقظة :

ويمكن تعريف أحلام اليقظة على أنها انغماس الشخص بالأحلام في وقت غير مناسب على نحو يتضمن عدم القدرة على التركيز، واللجوء إن أحلام اليقظة التي تمكن التلميذ من التخفيف من معاناة الانفعالات السلبية، والتطرق إلى الاهتمامات التي قد يعجز عن مجرد الإشارة إليها في حياته الواقعية، فتظهر في تخیلاته نزوات عدوانية كانت عرضة لكبت مطلق يمنعها من الانطلاق، فقد يحس التلميذ مثلاً بتعنت معلمه فيكرهه ويتمنى موته بيده، إلا أن أعراف المجتمع وقيمه تعترض النزوات المدمرة، وتكبت فكرة الانتقام التي لا تموت بل تبقى تتأجج في الداخل بحثاً عن مخرج، ويأتي المخرج بأحلام اليقظة فقد يتصور التلميذ المعلم مهشماً في حادث سيارة، أو مطروداً من عمله في المدرسة.

ج- الهرب من المدرسة :

من المشكلات الأخرى التي تلاحظ عند التلاميذ نتيجة الضغوط النفسية، هي ميل البعض منهم إلى الهرب من المدرسة، فلماذا يهرب التلميذ من المدرسة وكيف يمكن الحد من ذلك. يُعرّف الهرب من المدرسة، بأنه الحالة التي يعتمد فيها التلميذ الذي يتراوح عمره بين (6) و(17) سنة التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني ودون موافقة الأبوين أو المسؤولين في المدرسة، وعادة ما تقترن كثرة التغيب عن المدرسة بانخفاض الدرجات (النقاط) المدرسية وزيادة احتمال الجنوح. (عبدالرحمن الصبيحي، 2007، ص 7)

* أسبابه:

1. اتجاهات الأبوين اللامبالية نحو المدرسة، فقد تكون الأم عاملة وتفضل بقاء التلميذ في البيت للقيام بالأعمال البيتية، وفي هذه الحالات غالباً ما يكون التلميذ من أسرة مفككة.
2. صعوبات التحصيل، والقلق المرتبط بالواجبات المدرسية، التي يعدها التلميذ صعبة.
3. قد يكون بعض التلاميذ متفوقين عقلياً على زملائهم، ولذا فهم يبتعدون عن المدرسة لأنهم يجدون الدروس مملة وغير ممتعة.
4. الخوف من العنف في المدرسة، أو لأن التلميذ يستعمل العقاقير أو يذهب باحثاً عن المغامرة، إلا أن التلميذ الذي يكثر من التغيب عن المدرسة، غالباً ما يكون هارباً من أمر ما أكثر منه باحثاً عن المتعة.
5. عدم حب التلميذ للمعلم أو للمادة الدراسية.
6. الامتحانات وصعوبتها وتكرارها، والأسلوب الذي تطبق به، قد يؤدي إلى الهروب من المدرسة، والبحث عن مكان آخر.
7. انشغال التلميذ بمشكلة، أسرية أو شخصية اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية.
8. سوء الظروف المدرسية، كعدم توفر الإضاءة والتدفئة شتاءً أو التكييف صيفاً.

د - الغش

الغش سلوك شائع منذ الصغر، مثل الكذب والسرقة، وهو نزوع لدى بعض التلاميذ نحو التزوير لواقع الحال، بحيث يؤدي ذلك إلى اضطراب سلوكي، يهدف إلى إظهار حقائق الأمور بشكل غير حقيقي وكاذب ومزور، لغرض الوصول إلى غاية معينة أو تغطية العجز أو التقصير أو الإهمال.

وغالباً ما يحقق التلميذ بهذا الأسلوب مكاسب مؤقتة، مادية أو غير مادية، ويمارس بعض التلاميذ الغش في البيت والمدرسة، ولكن أوضح حالات الغش هي ما تجري في المدارس وغالباً ما تكون أفعال الغش عابرة وغير متكررة، وتنتهي بانتهاء الحاجة إليها، ولا تزرع في نفس التلميذ الرغبة في استخدامها واللجوء إليها مرة أخرى، لأنها عادة ما تخلف في نفسه شعوراً بالإنثم والخجل من الذات. (عبد الرحمن الصبيحي، 2007، ص 11)

* الأسباب:

يمكن تقصي أسباب الغش عند التلاميذ في الآتي:

1. الضغط الخارجي على التلميذ ليكون من المتفوقين في صفه.
2. شعور التلميذ بعدم الكفاءة أو سوء الاستعداد فيتوقع فشله في أداء مهمة ما، مما يزيد احتمال قيامه بالغش.
3. التخلص من العقاب البدني أو النفسي المتوقع من قبل الوالدين، إذا فشل التلميذ في مهمة ما.
4. سعي التلميذ إلى الاحتفاظ بالكرامة والاعتداد بالنفس أمام زملائه، لذا يلجأ إلى الغش للحصول على أفضل النتائج.
5. عدم استعداد التلميذ للاختبار كلياً أو جزئياً نتيجة لظروف أسرية أو مشاكل عاطفية.
6. تأثر التلميذ بأحد أفراد أسرته أو زملائه، وتبنيه لعادة الغش.
7. صعوبة المهمات التي أوكلت إليه، وتعدد مطالبها.
8. تحدي سلطة المعلم أو تعليماته تبعاً لأسلوب معاملته أو عدم حب التلميذ له.

هـ - ضعف الدافعية للدراسة:

من المشكلات الأخرى التي يواجهها التلاميذ، ضعف دافعتهم للدراسة، وحتى يتمكن المختصون من مساعدة التلميذ على زيادة دافعيته للدراسة، عليهم فهم طبيعة هذه المشكلة ومصادرها وأساليب الإرشاد المناسبة لمعالجتها.

ويعتبر الدافع هو ما يحفز الإنسان إلى القيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف معين.

وتشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبيّن مدى رغبة التلميذ في الإنجاز والنجاح، ولما كانت هذه الحاجة اتجاهًا، أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين التلاميذ جميعهم، وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها.

ويؤدي نقص الدافعية إلى ضعف التحصيل الدراسي، فالتلاميذ الذين لا توجد لديهم دافعية لا يبذلون جهداً يتناسب مع إمكانياتهم، ويصف المعلمون التلاميذ منخفضي الدافعية بأنهم لا يبدون اهتماماً بالأشياء والعلاقات، وتثبط همّتهم بسرعة، ولا يجدون في المدرسة شيئاً يجذب انتباههم لفترة طويلة، ولا يبدون حماساً في المواقف التي تستثير اهتماماً لدى زملائهم الآخرين. (عبد الرحمن الصبيحي، 2007، ص 18)

3. أبعاد الضغوط النفسية المدرسية

الضغوط النفسية المدرسية كما ورد في تعريفها، هي مجموعة المواقف والأحداث أو الأفكار التي تقضي إلى الشعور بالتوتر، وتستشف عادة من إدراك الفرد بأن المطالب المفروضة عليه تفوق قدراته وإمكانياته، ومن خلال تناول مصادر الضغوط وكذلك الضغوط عند التلميذ، يمكن تحليل مفهوم الضغوط النفسية المدرسية إلى أبعاد ومن خلال الآتي سنتطرق إليها بشيء من التفصيل:

3-1- ضغوط العلاقات الاجتماعية:

وهي الضغوط النفسية التي تتعلق بالجوانب الاجتماعية للتلميذ، فالتلميذ لا يذهب إلى المدرسة وهو صفحة بيضاء، كما كان يحلو للبعض أن يقول، لان للتلميذ خصائص وتوجهات

وخبرات تحدد لدرجة لا يستهان بها مسار حياته الدراسية، وسلوكياته وتفاعلاته وعلاقاته، وقد تكون هذه الخصائص والتوجهات متوافقة مع متطلبات الحياة المدرسية وتوقعاتها، مما يوفر أسس النجاح لها، كما قد تكون على العكس من ذلك قاصرة على تلبية هذه المتطلبات أو متعارضة مع هذه التوقعات، مما يؤدي إلى التعثر وسوء التوافق الدراسي والضغط النفسي (مصطفى حجازي، 2004، ص 225)، مما يجعل التلميذ يشعر بعدم الارتياح نتيجة الإحباطات التي قد يسببها المعلم، أو التأثير السلبي للرفاق ومضايقتهم له في الفصل الدراسي أو المدرسة، وعدم مراعاة قواعد الانضباط المدرسي أو ما يمكن أن يتعرض له التلميذ من أساليب معاملة والديه غير السوية، أو كثرة الواجبات الاجتماعية.

3-2- ضغوط البيئة المدرسية:

إن المدرسة ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي عبارة عن مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالبيئة المدرسية بما تحويه من زملاء التلميذ ومعلمين وإداريين وتجهيزات ومناهج وامتحانات وعلاقات بين التلاميذ بعضهم مع البعض وبينهم وبين المعلمين، كل ذلك يمثل نوعا من الضغوط، التي من شأنها أن تؤثر في سلوك وقدرة التلميذ على التوافق الدراسي، وكل عنصر من عناصر بيئة المدرسة قد يشكل عنصرا ضاغطا بمفرده أو مجتمعا مع بقية العناصر، مما قد يبذل طاقة التلميذ. (مدحت سمير ، 2002)

3-3- ضغوط المناهج الدراسية:

إن كثافة البرامج والدروس يثير الخوف والتوتر خلال فترة الامتحان، مما ينعكس سلبا على الأداء الدراسي للتلميذ، وقد يؤدي إلى ضغوط نفسية على التلاميذ تظهر من خلال إحساس التلميذ بالمعاناة والضيق، عند استخدام الكتاب المدرسي، وشعوره بجمود المناهج الدراسية وانفصالها عن الواقع، وضعف الاستفادة الشخصية منها، واعتمادها الكلي على الحفظ، فمحتوى المناهج والكتب لا يتوافق في بعض الأحيان مع الأهداف المسطرة، وهو مكثف ولا يتلاءم مع عدد الحصص المقررة له في المنهاج، ولا مع قدرة التلميذ الاستيعابية،

وهذا كله يشكل نوعاً من الضغط على المتدرس، ويرى "عطية محمود" أن المناهج الدراسية غير المرنة التي تدرس لجميع التلاميذ بنفس الطريقة دون مراعات الفروق الفردية بينهم ودون النظر إلى ميولهم واستعداداتهم، وبالتالي يصبح المنهاج وطريقة التدريس ضغطاً وعبئاً على بعض التلاميذ. (عطية محمود، 2010)

3-4- ضغوط الواجبات المدرسية والأنشطة المصاحبة:

تعتبر الواجبات المدرسية والأنشطة اللاصفية، وسيلة لزيادة الخبرات التعليمية، وهي مؤشر رئيسي لديمومة أثر التعلم لدى التلميذ، وهي حلقة الوصل بين ما تعلمه في المدرسة وبين ما يستخدمه من هذا التعلم في حياته، لكن الواجبات الزائدة قد تؤثر سلباً على موقف التلميذ تجاه المدرسة والصف، وعلى ثقته في نفسه ومهاراته الاجتماعية، وطريقة حياته حيث يشعر التلميذ أثناء فترة الدراسة بضغوط نفسية، تتولد من تراكم التكاليف والمتطلبات المدرسية يترتب عنها الكثير من السلبيات، على دافعية التلميذ للإنجاز، ورغبته في المدرسة.

وقد دلت الدراسة التي قام بها بنيامين وآخرون (Benjamain et al,1981) أن التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان ينخفض مستوى أدائهم في الواجبات المنزلية، ويصادفون مشكلات في تعلم المواد الدراسية، وفي تحديد العناصر المهمة في التمارين الصفية. (هند العزاوي، 2014، ص8)

3-5- ضغوط الامتحانات:

كشفت الكثير من نتائج الدراسات أن بعض التلاميذ ينجزون أقل من مستوى قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تنسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات، حيث نجد التلميذ في هذه المواقف يشعرون بالاضطراب والتوتر والضيق (الضامن منذر عبد الحميد، 2003) حتى إن بعضهم لا يستطيعون استرجاع المعلومات التي اكتسبوها، ويرجعون هذا النسيان إلى الخوف من الامتحانات ومن النتائج، لأن الانفعال يعرقل العمليات العقلية كالتذكر والتفكير (حريزي موسى، 1991)، فالضغوط النفسية التي تقع على عاتق التلميذ سواء أكانت أسرية، متمثلة في رغبة الأسرة في تفوق ابنها وحصوله على أعلى تقدير، أم ضغوطاً مدرسية، متمثلة في

المناهج المدرسية ونظم الامتحانات، والتفاعل القائم بين التلميذ والمدرسين والزملاء والحرص على عدم الفشل، وارتفاع مستوى طموح الفرد، كل هذه الضغوط تتجسد في مشكلة قلق الامتحان، وخاصة إذا كان امتحانا مصيريا يحدد مستقبل التلميذ (محمود عبد الظاهر، 1994).

4- إدارة الضغوط النفسية المدرسية للتلاميذ:

إن التعرف على كيفية مواجهة وإدارة الضغوط يعتبر ذا أهمية بالنسبة للفرد، وذلك لأنها تسهم بدور فعال في خفض الضغوط لديه، وتحقيق قدر ملائم من التوافق النفسي.

ويقصد بإدارة الضغوط حسب "لطفى راشد محمد" تلك الجهود الصريحة التي يبذلها الفرد لكي يسيطر على، أو يحد من، أو يدير، أو يتحمل، مسببات الضغط التي تفوق طاقاته الشخصية" (مسعودي رضا، 2010، ص73).

فمعالجة الضغوط، لا تعني التخلص منها، أو تجنبها، واستبعادها من حياتنا، فوجود الضغوط في حياتنا أمر طبيعي، ولكل فرد منا نصيبه من الأحداث اليومية بدرجات متفاوتة ووجودها لا يعني أننا مرضى، بقدر ما يعني أننا نعيش ونتفاعل مع الحياة، ونحقق طموحات معينة، وخلال ذلك، وبسببه تحدث أمور متوقعة أو غير متوقعة.

ومن ثم فإن علاج الضغوط يتم بالتعايش الإيجابي معها، ومعالجة نتائجها السلبية، وأن نتعلم الطرق التي تساعدنا على التعامل اليومي مع هذه الضغوط، والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص146)

إن التغيير من البيئة المشحونة بالتوتر، والبعد عن الموقف المثير للضغط، يؤدي إلى تحسين تلقائي في الأعراض النفسية التي تنتج عن الضغوط، ويعتبر التغيير من الموقف المسبب للضغط، من أهم مصادر التحسن، ولكن في كثير من الأحيان يتعذر تغيير البيئة وفي تلك الحالة، لا يكفي أسلوب تعديلها. (عبد الستار إبراهيم، 1998، ص179)

والفرد في إدارته للضغوط يستعمل استراتيجيات مواجهة عبر الطرق والأساليب المعرفية والسلوكية المتنوعة التي تُستخدم في الحياة، للتخفيف من الآثار السلبية على الشخصية.

والناظر للتراث السيكولوجي لهذه الأخيرة، يرى تنوعا كبيرا في أساليب إدارة الضغوط، ذلك أن بعض هذه الأساليب عام ويطبق على معظم أنواع الضغوط، مثل: الالتجاء إلى الله، وقراءة القرآن، والدعاء، أو ممارسة بعض التمارين الرياضية، والاسترخاء، في حين أن بعض الأساليب خاص بأنواع معينة من الضغوط دون غيرها، مثل: إعادة تصميم الوظائف بالنسبة لأعباء العمل.

والى جانب ذلك فإن هناك أساليب تحاول التركيز على مسببات الضغوط، والتحكم فيها وتجنيب الأفراد التعرض لها، أو التقليل من حدتها، في حين أن البعض الآخر، يحاول الاهتمام بآثار هذه الضغوط ومعالجتها، بينما نجد أساليب أخرى تهتم بالأسباب والآثار الناجمة عن هذه الضغوط في آن واحد.

كما تختلف أساليب إدارة الضغوط من حيث درجة سهولة أو صعوبة استخدام كل أسلوب منها، فهناك بعض الأساليب السهلة، التي من الممكن أن يطبقها الفرد دون الحاجة إلى جهد كبير أو تدخل من طرف آخر، من ذلك مثلا: تعديل البيئة، أو التنفس، أو ممارسة الأنشطة الرياضية. بينما نجد أن هناك بعض الأساليب متوسطة الصعوبة من حيث الاستخدام، من ذلك مثلا: الاسترخاء العصبي والعضلي، في حين أن هناك بعض الأساليب الصعبة التي تتطلب من الفرد تغيير بعض آرائه ومعتقداته واتجاهاته بخصوص مواقف أو سلوكيات معينة، أو قد تتطلب تدخل المرشد أو الطبيب النفسي لمساعدته.

إن التصور العام عن أساليب التعامل مع الضغوط شامل ويحتاج إلى تفصيل أكثر وخاصة إذا استخدم مع آليات الدفاع اللاشعورية، حيث يرى بعض علماء النفس أن أساليب التعامل مع الضغوط تعتمد على:

- وسيلة تعديل أو محو الموقف الذي يزيد من حدة المشكلة التي تسبب الضغط.
- وسيلة التحكم الإدراكي واستدعاء الخبرات لتحديد المشكلة.
- وسيلة التحكم بالنتائج الانفعالية للمشكلة ضمن حدود الاستجابة الناجحة للحل.

وعموماً فإننا نرى بأن التعامل مع الضغوط عبارة عن أساليب تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم. (مسعودي رضا، 2010، ص74)

وعليه فمن الطبيعي أن يتعرض كل شخص لمواقف ضاغطة إيجابية وسلبية فالضغط عنصر مصاحب لحياة البشر، ويلعب دوراً هاماً في البقاء، ويملك الضغط تأثيراً إيجابياً كما يملك تأثيرات سلبية في صحتنا الفيزيائية والانفعالية، لكن المهم هنا هو إدراكنا وتفسيراتنا الذاتية للضغوط، وكيفية التعامل معها، وهذا يعتمد على الخبرات الشخصية من مهارات لإدارة الضغوط التي نملكها، ولهذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لهذه المهارات يساعده في التعامل الناجح مع هذه الضغوط وخفضها (سرور عبد الغني، 2003، ص9)، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب لإدارة هذه الضغوط لدى التلاميذ تساعدهم على خفض الضغوط المدرسية لديهم، سواء في البيئة الأسرية أو في البيئة المدرسية نوجزها على النحو التالي:

أ - في البيئة المدرسية: يمكن خفض الضغوط السلبية لدى التلاميذ من خلال الآتي:

* تشجيع التلاميذ على الإحساس بالنجاح وقيمتهم، وخصوصاً التلاميذ الذين يكون لديهم تاريخ من الفشل الدراسي.

* تشجيع التلاميذ على تكوين علاقات إيجابية وسارة مع بعضهم البعض، ومع المعلم.

* مساعدة التلاميذ على إدراك الأشياء الإيجابية، التي يحققونها أو ينجزونها وتنمية المواهب الخاصة لديهم، والتفاعل الإيجابي مع أقرانهم.

* تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة إيجابية وتوكيدية وذلك من خلال توفير بيئة الصف التديمية.

* تعليم التلاميذ أسلوب التعلم من خلال الأخطاء، وتدعيمه لكي يتمكن التلاميذ من التعلم من خلال ما يقومون به من أخطاء.

* تشجيع التلاميذ على المشاركة في التعلم التعاوني والتدعيمي.

* تشجيع التلاميذ على ضبط الذات والتحكم في سلوكهم ومشاعرهم.

ب- في البيئة الاجتماعية الأسرية:

من المتغيرات التي تسهم بدور فعّال في مساعدة التلاميذ في إدارة المواقف الضاغطة أو التغلب عليها ما يلي:

- * وجود علاقات سوية من الآباء.
- * أن تكون للتلاميذ مهارات اجتماعية جيدة.
- * أن يتمتعوا بمهارات التدريب على حل المشكلات.
- * أن يكون لديهم إحساس بالهدف والمستقبل.
- * الإحساس بتقدير الذات الإيجابي، والمسؤولية الشخصية.
- * تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال.
- * إظهار الحب والدفء بين أفراد الأسرة.
- * أن تكون بيئة الأسرة تدعيمية.
- * أن تكون توقعات الآباء واضحة، وتتلاءم مع إمكانيات وقدرات الأبناء.
- * المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب والأصدقاء.
- * دعم الشعور بتقدير الذات.
- * إتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعبير عن المشاعر السلبية لديهم.
- * التدريب على الاسترخاء والتنفس العميق.
- * تعليم الطفل استراتيجيات حل المشكلات، والتدريب على حل الصراعات.
- * اللعب كوسيلة هامة تساعد الأطفال على التعامل مع الضغوط.
- * استخدام السيكدراما (التمثيل النفسي المسرحي) كأداة للتعبير عن ما يعانيه من قلق وتوتر وما يواجهونه من أحداث ضاغطة. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص ص 204-210)
- وباعتبار أن التلميذ يواجه في حياته كثيرا من الظروف والخبرات الضاغطة حيث أشار "مارش . march" (1992) إلى أن إدارة الضغوط تتطلب التدريب على المهارات الآتية: إعادة

البناء المعرفي، التدريب على المهارات الاجتماعية، البحث عن المعلومة، التدريب على الاسترخاء. (أماني عبد المقصود وآخر، 2007، ص 48)

ج - النماذج المستخدمة في إدارة الضغوط النفسية:

أشار المنظرون في علم النفس، إلى عدة نماذج في إدارة الضغوط النفسية، وفيما يلي سنعمد الى تناول الموجز لبعضها :

• نموذج " فيرز وجيل " (Furz & Gale, 1996):

يعتمد هذا النموذج على الوقاية من الضغوط قبل وقوعها، من خلال اكتساب الأفراد القدرة على تحديد الطرق، التي يتعاملون بها مع المواقف الضاغطة، وذلك وفق الخطوات التالية:

- * التأكد من طبيعة الموقف: من خلال رؤية مدى وجود المشكل محل المعاناة.
- * تحديد رد فعل الأفراد: عن طريق فتح قنوات الاتصال حول مشاعر الأفراد تجاه عبء العمل، والمسؤولية، وإدارة الذات، وتعديل التوقعات الخاصة بالدور، الذي يؤديه.
- * طرح الأفكار: إن إتاحة الفرصة للأفراد للتعبير عن أفكارهم، حول المواقف الضاغطة التي تؤثر على أدائهم في العمل أو في المدرسة، يؤدي إلى تحسين قدرتهم على التوافق والتكيف الإيجابي مع هذه المواقف الضاغطة.

* تعديل الأفكار السلبية: تسهم الأفكار السلبية والخاطئة لدى الأفراد تجاه المواقف التي يتعرضون لها في بيئة العمل، في حدوث الضغط، ومن ثم يجب تعديلها، واستبدالها بأفكار أكثر عقلانية وإيجابية، حتى يتم خفض الآثار السلبية الانفعالية والسلوكية الناجمة عن الضغوط.

* إيجاد بيئة عمل صحية: تسهم بدور فعال في إدارة الضغوط في بيئة العمل، وتعمل على توفير مناخ نفسي صحي يحفز على تحسين الأداء.

* التنمية المهنية للعاملين: وذلك من خلال وضع برامج تدريب على إدارة الضغوط وتسهيل فرص التنمية المهنية، التي تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف لدى إدارة المدرسة

والأفراد العاملين بها، ووضع برامج إرشادية حول كيفية التكيف والتوافق مع الضغوط. (طه عبد العظيم حسين، آخر، 2006، ص 241)

• نموذج "ميكنبوم" (meichenbaum, 1985):

طور "ميكنبوم" (1985) نموذج التدريب التحصيلي ضد الضغوط وتكوّن هذا النموذج من ثلاث مراحل متداخلة هي:

- 1- الرحلة التعليمية التربوية: وهي مرحلة التصور أو تكوين المفاهيم وفيها يتم التركيز على إقامة علاقات ودّ مع العملاء لمساعدتهم على الفهم الجيد لطبيعة وتأثير الضغوط.
 - 2- مرحلة اكتساب المهارات والتدريب عليها: وفيها يتم التعرّف والتدريب على مهارات التعامل مع الضغوط، مثل التدريب على الاسترخاء العضلي، ومهارات المواجهة المعرفية.
 - 3- مرحلة التدريب على أداءات فعلية: حيث تُمارس فيها المهارات من أفعال وأداءات علمية، للتعامل مع الضغوط عن طريق استدعاء بعض المواقف الضاغطة للعملاء من حياتهم العملية، مما يساعدهم على التفاعل معها، من خلال مهارات المواجهة التي تعلموها في الخطوات السابقة. (أمانى عبد المقصود وآخر، 2007، ص ص 48-49)
- وبعبارة موجزة نستطيع أن نقول، إن إدارة الضغوط تعني مجموعة الجهود والأساليب التي يمكن أن يستخدمها كل من التلميذ والمدرسة، بغرض التوافق، والتعامل الفعّال، مع الضغوط النفسية السلبية في بيئة المدرسة .

5- استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المدرسية:

هناك استراتيجيات مواجهة عديدة يستخدمها الأفراد في التعامل مع الضغوط، فبعض الباحثين يميز بين أساليب المواجهة الإرادية، في مقابل أساليب المواجهة اللاإرادية وآخرون يرون أن هناك استراتيجيات مواجهة تركز على المشكلة، في مقابل استراتيجيات مواجهة تركز على الانفعال، واستراتيجيات مواجهة إقدامية، في مقابل استراتيجيات مواجهة إحجامية.

واستراتيجيات مواجهة فعّالة وإيجابية، في مقابل استراتيجيات مواجهة سلبية، أو غير فعّالة وهكذا لم يتشكل إجماع على استراتيجيات المواجهة التي تكون أساسية في التعامل مع الأحداث

والمواقف الضاغطة، ومن بين الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها مع التلاميذ لمواجهة الضغوط النفسية المدرسية نورد ما يلي:

5-1- استراتيجية حل المشكلات:

تُعنى هذه الاستراتيجية بإيجاد حل أو حلول للمشكلة التي يواجهها الفرد، على أن تكون هذه الحلول نهائية وليست مؤقتة حتى يتخلص الفرد من الضغط الذي يعانيه من هذه المشكلة، ويمكن القول إن هذه الاستراتيجية لكي تكون مفيدة وفعالة فلا بد من اتباع الخطوات اللازمة لها وهي على النحو التالي:

- تحديد المشكلة بشكل واضح لا لبس فيه، حتى لا تختلط مع المشاكل الأخرى ولا يكون هناك مجال للضبابية في هذا الأمر.
- جمع البيانات الملائمة للمشكلة، ووضع قائمة بكل البيانات الممكنة.
- تحليل البيانات التي تم جمعها.
- محاولة توليد المزيد من الحلول للمشكلة.
- تقييم بدائل الحل التي تم طرحها ثم اختيار أحد الحلول.
- طرح البدائل والحلول ليتم مناقشتها، مناقشة متأنية وبهدوء ومن ثمَّ اختيار أفضل هذه الحلول لتنفيذها.
- تطوير خطة عمل، ومن خلالها يتم إيجاد الوسائل لتنفيذ الحل الذي تم اختياره.
- تنفيذ خطة العمل.
- مراجعة ناتج تنفيذ هذه الخطة. (جمعة يوسف، 2007، ص 49)

5-2- تعديل أسلوب الحياة:

يرى "Jaunes et frankin" أن أسلوب الحياة يتكون من الأنماط الثابتة لاتساق الشخصية والتي يمكن التعبير عنها بصورة مختلفة، وفي مجالات متعددة وتشمل عدة جوانب عقلية وانفعالية، واجتماعية، ودافعية للفرد. (هارون الرشيد، 1999، ص 103)

وعليه يقول الباحثان "طه وسلامة، عبد العظيم حسين" إن أسلوب حياة الفرد يتعلق بشخصيته هو مفهوم غير ثابت بل هو مفهوم دينامي، يمكن تعديله وتطويره تبعاً لمتطلبات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وعلى هذا فإن بعض الاستجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد إزاء المواقف الضاغطة، قد تُضعف قدرته على مقاومتها، فمثلاً الشخص الذي يكثر من تناول القهوة ويتعاطى التدخين بهدف خفض ما يعانيه من القلق والتوتر الناتج عن الخبرات الضاغطة، ربما يكتشف أن ذلك لم يساعده في حل مشكلته بل أدى إلى ظهور مشاكل أخرى، مثل الحرمان من النوم وضعف الأداء، ولكن إذا حدث تغير في أسلوب الفرد وعاداته السلوكية اليومية، في تناول الغذاء وتعاطي المنشطات وغيرها، وأصبح يمارس الرياضة والمشي، ويقلل من المنبهات والمنشطات، فذلك يساعده على مواجهة الضغوط وإدارتها، وبالإضافة إلى ذلك فإن تغير مفهوم أسلوب الحياة يساعد على تفسير الضغوط في إطار ايجابي، وهذا يساعد الفرد على استرداد أفعال نشطة توجه نحو مصدر المشكلة (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص ص 152)

3-5- التدريب على الاسترخاء:

يمكن أن نقول إن التوتر سمة العصر، مما ينعكس ذلك على أدائنا العلمي والمهني، وإذا كان التوتر يصيب الأشخاص في مختلف المهن، فإن قلة تصمد أمام هذا التوتر وهذه القلة هي التي تعلمت الاسترخاء والتأمل، حيث إن تعلم السيطرة على الضغوط، لا يتم في لحظة ولكنها تحتاج إلى تدريب منتظم على الاسترخاء، وممارسته بأسلوب علمي، وأن أهداف السيطرة على التوتر تتضمن أن يتعلم الشخص أن يتحول من حالة القلق التي تميز حياته إلى حالة من الاسترخاء الملحوظ، خلال بضع دقائق، ثم يكرر ذلك مرة بعد مرة حتى يصبح الاسترخاء معتاداً، ويساعد الاسترخاء على تقليل بعض أنماط الألم والمعاناة، كما يقلل من الاستجابة الشخصية للمنبهات المروعة، كالضجيج المبالغت. (فاروق عثمان، 2001، ص 106)

وينطلق الاسترخاء من مبدأ أن جميع الناس تستجيب للاضطرابات الانفعالية والقلق من خلال الزيادة في توتر العضلات، هذا التوتر الذي يؤدي بدوره إلى الانفعالات والخوف

والسلبية، لذا فإن التقليل من التوترات العضلية، يقلل من الانفعالات المصاحبة لهذه التوترات. (عبد الستار إبراهيم، 1983، ص ص 89 - 102)

وموجز القول إن الفرد عندما يكون يشعر أنه مسترخيا أو هادئا فإنه يستطيع أن يقوم باستجابات مواجهة ايجابية وفعّالة، للمواقف الضاغطة التي تعرّض له.

5-4- استراتيجيّة اللعب والممارسة الرياضية:

يعدّ اللعب وسيلة فعّالة لخفض التوتر والانفعال الزائد والقلق حيث يعتبر "جود" (good; 1965) أن اللعب هو عبارة عن نشاط موجه أو غير موجه يقوم به الفرد من أجل تحقيق التسلية، ولعب الأفراد عادة يساهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المعرفية والجسمية والوجدانية وقد لخص "ارنود . Arnoud" (1974) وظائف اللعب في الآتي:

- يعمل اللعب كمولد ومنظم لعمليات التعلّم المعرفي.
 - يساعد اللعب في السيطرة على القلق، والصراعات النفسية العادية.
 - يساعد اللعب في تحقيق النمو الجسمي والمهارات العقلية.
 - يساعد اللعب في تعلم الطرق المختلفة لحل المشكلات.
 - يساعد اللعب في تعلم الابتكار، والاختراع.
 - تساهم الرياضة والتمارين، في تخفيف حدة الضغوط النفسية.
 - ينمي اللعب الخبرة الذاتية للفرد، ويساعده على اكتساب الثقة في ذاته.
- ويعتبر "بياجيه" أن اللعب يرتبط بعمل المعلم، فعلى المعلم أن يعتبر كل ما في البيئة مصدرا للتعلّم، وعليه أن ينظم الأطفال من خلال الأنشطة التعليمية الممارسة، وإذا أحسن التخطيط لها، فستكون بالنسبة للمتعلم لعبا ممتعا وليس تعلّما مفروضا عليه من الخارج.
- (فاروق عثمان، 2001، ص 149)

5-5- استراتيجيّة البحث عن الدعم الاجتماعي:

وهي عبارة عن الإحساس بأهمية الانتماء إلى شبكة اجتماعية، بإمكانها أن تقدم المساعدة عند الحاجة إليها، وتؤكد الدراسات أن الدعم الاجتماعي، يساعد على التكيف أثناء أوقات

الضغوط، حيث يعمل الجهد الذي يقوم به الناس للحصول على المساندة الاجتماعية، في التخفيف من الوضع الضاغط وأثره. (آيت حمودة حكيمة، 2006، ص 183) ويرى " بنجمان ستورا-Bingemen stora"، أنه بإمكان البيئة الاجتماعية المؤلفة من العائلة والرؤساء والزملاء أن تساعد على التخفيف من الضغوط النفسية من خلال تخفيف القلق والانهيار والإحساس بالطمأنينة. (بنجمان ستورا، 1997، ص 112)

وعليه نرى أن السند الاجتماعي يُفَعِّل مشاعر إيجابية، منها إحساس الفرد بالقيمة والتقدير والإحساس بالاحترام والعناية، من خلال السند العاطفي أو المادي أو المعنوي الذي يُستمد من الآخرين في بيئته الاجتماعية والثقافية .

وقد كشفت نتائج الدراسات أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة، تكون مفيدة للتلاميذ في التكيف مع المواقف الضاغطة، وذلك مقارنة باستراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال، وهذا لأن التلاميذ يشعرون بالتحسن، عندما يتعاملون بشكل مباشر مع المشكلة أو الموقف الضاغط. (طه عبد العظيم حسين وآخر، 2006، ص 201)

وقد لخص "سولس وفليتشر" (Suls & Fletcher, 1985) من خلال تحليلاتهما لثلاث وأربعين دراسة حول سلوك المواجهة بالتركيز على الانفعال، أن هذه الاستراتيجية تكون فعّالة على المدى القصير، بينما تؤدي أساليب المواجهة بالتركيز على المشكلة إلى تكيف أفضل على المدى البعيد (Suls & Fletcher, 1985) .

6- علاقة الضغوط النفسية المدرسية بالتوافق الدراسي:

تعتبر الضغوط النفسية حسب (بطرس حافظ، 2008) من أسباب سوء التوافق، حيث يمكن أن تتخذ هذه الضغوط أشكالاً شتى على مستوى الجماعات، أو على المستوى الفردي كما في حالة الإصابة بمرض، والمفتاح الرئيسي لفهم الاستجابات للضغوط لا يعتمد على طبيعة الضغوط ومصادرها، وإنما يتوقف على الكيفية التي يستجيب بها الفرد لتلك الضغوط وقد أكدت دراسة (أوهام الثابت، 2009) أنه كلما زادت الضغوط النفسية لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر انخفض في المقابل مستوى التوافق النفسي لديهن.

ويؤكد (عبد المعطي مصطفى، 2006) أن الضغوط النفسية تثقل القدرة التوافقية للفرد والتي تؤدي في ظروف معينة، إلى الاختلال الوظيفي والسلوكي لديه. (عبد المعطي مصطفى، 2006، ص 23)

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الضغوط النفسية تزداد إذا كان الفرد يمر بفترة نمائية حرجية، مثل مرحلة المراهقة، إذ يؤثر الضغط النفسي على مستوى التوافق لدى المراهق مما يؤدي إلى اختلال الصحة النفسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى الطموح، والدافعية للإنجاز، وبالتالي التوافق الدراسي للمتعلم، وهذا ما أكدته دراسة (داود نسيم، 1995) من أن أكثر مصادر الضغط النفسي انتشاراً بين التلاميذ المراهقين، هي المتعلقة بالمدرسة والجو الصفي والانفعالات والمشاعر.

هذا ويمكن اعتبار أن من أهم الأسباب التي تؤثر على المسار الدراسي للتلميذ، تنسب لمتغير الضغوط النفسية، حيث تؤدي هذه الأخيرة إلى عدم قدرة التلميذ على التوافق مع البيئة المدرسية، التي تعتبر حاضنة نجاح التلميذ في مساره الدراسي، إذ يعتبر التوافق الدراسي نتاج علاقة تفاعلية بناءة، بين التلميذ والبيئة المدرسية، فحسب "عوض" و"الزيادي" هو عملية ديناميكية مستمرة، يقوم بها التلميذ لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التوائم بينه وبين البيئة المدرسية (راشد محمد، 2011، ص 709)، وعليه يتضح أن العلاقة بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي، علاقة تأثير وتأثر، حيث أكدت دراسة (Uguak, U. et al, 2006) أن الحالة النفسية للتلميذ تنبأ أكثر على التوافق الدراسي، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للتلميذ.

ومن خلال ما تقدم، يمكن أن نخلص إلى أن الضغوط النفسية المدرسية تنعكس سلباً على التوافق الدراسي للتلميذ، وعليه يمكن أن يكون سوء التوافق الدراسي مؤشراً قوياً للضغوط النفسية المدرسية.

خلاصة الفصل:

تطرق الباحث في هذا الفصل لمفهوم الضغوط النفسية، مبرزاً أهم التعاريف الواردة في ذلك، ثم تناول النظريات المفسرة للضغوط النفسية، مروراً بمصادر الضغوط ثم أنواعها والآثار التي يمكن أن تترتب عنها، وكذا تناول علاقة الشخصية بالضغوط، ثم كيفية قياس الضغوط، أما الجانب الثاني من الفصل الثالث فقد خصصه للضغوط النفسية المدرسية مبرزاً مفاهيمها، وكذا أعراض ومظاهر الضغوط النفسية للتلميذ، وكذلك تم التطرق لأبعاد الضغوط النفسية المدرسية وكيفية إدارتها عند التلميذ، مع إبراز بعض النماذج المستخدمة في ذلك وانتهاء بعلاقة الضغوط النفسية المدرسية بالتوافق الدراسي.

الفصل الرابع

جودة الحياة

أولاً: تعاريف جودة الحياة

ثانياً: الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة

ثالثاً: أبعاد جودة الحياة

رابعاً: مظاهر ومؤشرات جودة الحياة

خامساً: جودة الحياة في الجزائر

سادساً: معوقات جودة الحياة

سابعاً: العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة

ثامناً: علاقة جودة الحياة بالتوافق الدراسي

تمهيد:

تُعالج القضايا المرتبطة بالصحة النفسية في الوقت الراهن تحت مصطلح أعم وأوسع دلالة هو مصطلح "جودة الحياة" الذي أصبح محط تركيز الكثير من البحوث والدراسات حيث تنوعت السياقات التي يستخدم فيها، وعلى ضوء الموروث السيكلولوجي لمفهوم جودة الحياة سنبحث في هذا الفصل أهم مضامينها وخاصة ما تعلق بجودة حياة التلميذ في الوسط المدرسي، لأن مخرجات العملية التربوية في المدرسة هي الثروة الحقيقية لأي مجتمع ينشد التقدم والازدهار والحياة السعيدة.

أولاً: تعاريف جودة الحياة

يُعدّ تعريف جودة الحياة من المفاهيم المعقدة نسبياً، إذ تسهم فيه مجموعة متنوعة من المكونات والأبعاد والجوانب تجعل كل منا ينظر إلى جودة حياته من زاوية أو مجال أو عدة مجالات، فهي مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقاً للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها أو يتعايش معها.

ولذا يعدّ تعريف جودة الحياة من المهام الصعبة نظراً لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على معنى محدد لهذا المصطلح، وقد يرجع هذا إلى حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي الدقيق أو لاعتبار المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة أن دراسة هذا المفهوم يعتبر خاصاً بمجالهم وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة، فهو يستخدم أحياناً للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم أحياناً أخرى للتعبير عن إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة.

وهناك من ينظر إلى جودة الحياة باعتبارها دالة التغير النفسي والاجتماعي الإيجابي الذي يحدث في استجابة الأفراد والجماعات تجاه البرامج والخدمات المقدمة.

وعلى الرغم من أن جودة الحياة مفهوم شائع إلا أنه لا يزال غير واضح حيث تحتوي أدبيات البحث على تعريفات عديدة لجودة الحياة حيث يرى (العارف بالله الغندور، 1999)

أن جودة الحياة هي ذلك البناء الكلي الشامل، الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة، التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية تقيس القيم المتدفقة ومؤشرات ذاتية تقيس قدر الإشباع الذي تحقق.

ولعلنا نجد في إسهامات كل من (هويذة حنفي، وفوزية عبد الباقي، 2010) ما يشير إلى أن جودة الحياة هي تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة ورضاه عن حياته وعلاقاته الأسرية والاجتماعية ونجاحه الأكاديمي وشعوره بالسعادة واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته، وفي نفس السياق يرى (الأشول عادل 2005) أن جودة الحياة هي درجة الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع وإدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة، ولا يمكن أن يدرك الفرد جودة الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم، أي أن جودة الحياة ترتبط بالبيئة المادية والنفسية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد .

وتعتبر "هناء الجوهري" (1994) أن جودة الحياة هي نتاج لكل من العوامل الاجتماعية (دخل، خدمات، صحة، مسكن، وتعليم)، وعوامل ذاتية هي إدراك الفرد لمدى مناسبة هذه العوامل الاجتماعية له، وبالتالي فالإدراك مع بقية المؤشرات النفسية تعتبر المخرجات التي تظهر من خلالها جودة حياة الفرد (فوقية أحمد، 2006).

أما أبو سريع فقد عرّف جودة الحياة بأنها المشاعر الذاتية بالسعادة الشخصية والرضا عن النفس، وعن الجوانب ذات الأهمية في حياة الشخص مع التأكيد على مفهوم الذاتية باعتبار أن تقدير الشخص الذاتي لمدى سعادته ورضاه هو الأساس في الحكم على جودة حياته. (أبو سريع و آخرون، 2006، ص206)

وتشير الأدبيات السيكولوجية للدراسات المختلفة إلى صعوبة صياغة تعريف محدد لجودة الحياة نظرا لتباين تعاريف العلماء والباحثين لهذا المفهوم، وعلى الرغم من عدم الاتفاق على

تعريف واحد لجودة الحياة إلا أنه عادة ما يعتد بما قدمته منظمة الصحة العالمية (W.H.O) كمقياس لجودة الحياة يُورد في تعريفها على أنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في ضوء النظام القيمي والثقافي الذي يعيش فيه، وفي علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييرها واهتماماته. ويعتبر ذلك من التعريفات التي تركز على الجوانب الذاتية أكثر من الجوانب الموضوعية، أما منظمة اليونسكو فتعتبر جودة الحياة مفهوما شاملا يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته. (أشرف أحمد، 2006)

ويخلص "جود- Goode" (1994) إلى أن جودة الحياة هي نتاج لتفاعلات فريدة بين الفرد والمواقف الحياتية الخاصة وعرفها بأنها درجة استمتاع الفرد بإمكانياته المهمة في حياته أي إلى أي حد يرى الفرد حياته جيدة ويرى "جود" أن جودة الحياة مفهوم يعكس مواقف الحياة المرغوبة لدى هذا الأخير في ثلاثة مجالات رئيسية للحياة هي:

- الحياة الأسرية المجتمعية.

- العمل.

- الصحة.

ويضيف إليها أربعة عوامل أساسية لتشكيل جودة الحياة هي:

أ- حاجات الفرد (الحب، التقبل، الجنس، الصداقة، الصحة، والأمن).

ب- التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.

ج- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعيا.

د- النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات.

ومن كل ما سبق فإنه يمكن القول بأن جودة الحياة مفهوم دينامي يحوي العديد من الجوانب المتفاعلة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بحسن الحياة وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة.

وشعور الفرد وإدراكه لمعنى الحياة وتمتعته بالصحة الجسمية الإيجابية وإحساسه بمعنى السعادة في عيش متناغم ومتوافق بين جوهر الإنسان والمنظومة القيمية السائدة في المجتمع. وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث أن تعريف الباحثين (منسى وكاظم، 2006) هو الأقرب إلى توضيح المضامين العامة لهذا المفهوم من خلال ما أورده من أن جودة الحياة هي شعور الفرد بالرضا والسعادة، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والنفسية والتعليمية مع حسن إدارة الوقت والاستفادة منه.

ثانيا: الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة:

1- الاتجاه المعرفي:

1-1- نظرية " لاوتن " : (Lawton.1996):

وضّح "لاوتن" فكرته عن جودة الحياة من خلال ما سماه بمفهوم طبيعة البيئة (Environnemental lress) الذي يتمحور حول الآتي:

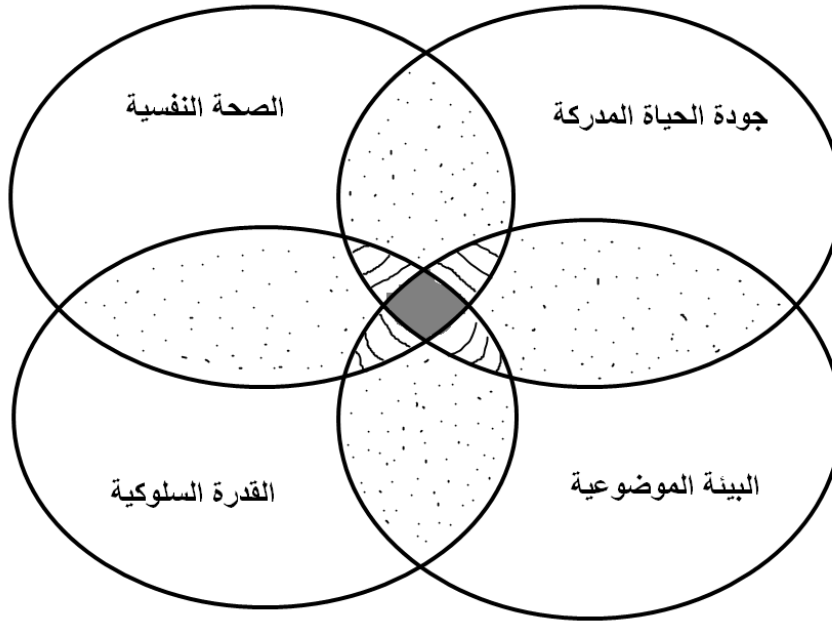
أ- **الظرف المكاني:** تؤثر البيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، ولطبيعة البيئة حسب الظرف المكاني تأثيرين هما:

- تأثير مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلا.

- تأثير غير مباشر يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها.

ب- **الظرف الزماني:** إن إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابيا كلما تقدم في العمر، حيث أنه يكون أكثر سيطرة على ظروف بيئته وينعكس ذلك التأثير بشكل إيجابي على شعوره بجودة حياته. (Argyle, 1999, p 353)

شكل رقم (01): يوضح أثر طبيعة البيئة على إدراك الفرد لجودة حياته وتأثر قدرته السلوكية والصحة النفسية بهذا الأثر: (Brown,2009,p25)



1-2- نظرية شالوك (Schalok,2002):

وضع "شالوك" تحليلاً مفصلاً لمضمون جودة الحياة مكون من ثمانية مجالات حيث أن كل مجال يتكون من ثلاث مؤشرات تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية، لأنها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة.

ومن خلال الجدول التالي نستوضح تفاصيل نظرية "شالوك" للمجالات الثمانية ومؤشراتها:

جدول رقم (01): يوضح مجالات جودة الحياة ومؤشراتها حسب نظرية شالوك

المجالات							
السعادة الوجدانية	العلاقات بين الشخصية	السعادة المادية	النمو الشخصي	السعادة البدنية	تقرير المصير	الاندماج الاجتماعي	الحقوق البشرية والقانونية
- الرضا - مفهوم الذات - انخفاض الضغوط	- التفاعلات - الإسناد - العلاقات	- الحالة المادية - العمل - المسكن	- التعليم - الكفاءة الشخصية - الأداء	- الصحة - الأنشطة اليومية - وقت الفراغ	- الاستقلالية - الأهداف - الاختبارات	- التكامل - الترابط الاجتماعي - الأدوار المجتمعية	- الحقوق الفردية - حقوق الجماعة - القانون والعمليات الواجبة

(عبد الرحمان، 2007، 340)

2- الاتجاه الإنساني:

يعتبر المنظور الإنساني أن فكرة جودة الحياة تستلزم دائما الارتباط الضروري بين عنصرين أساسيين هما:

- وجود كائن حي ملائم.

- وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن.

وهذا لأن ظاهرة الحياة، تكون نتاج التأثير المتبادل بين هذين العنصرين، وذلك من خلال البيئة الطبيعية ممثلة بالمواد الطبيعية التي تكون مقومات حياة الفرد وهناك البيئة الاجتماعية التي تضبط سلوك الأفراد والجماعات طبقا للمعايير السائدة في المجتمع، فجودة البيئة تتحقق بمقدار امتثال الأفراد لهذه المعايير وعدم تجاوزها بالخروج عنها، وقد أكد هذا الاتجاه في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات (self-concept).

ومن أهم نظريات هذا الاتجاه "نظرية رايف" (رضوان فوقية، 2006، ص-ص 96-99).

- نظرية رايف: (Ryff,1989):

يرى "رايف" أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة، التي وضع لها ستة أبعاد، يحتوي كل بعد على ستة صفات تعتبر كنقاط التقاء لتحديد معنى السعادة النفسية وهذه الأبعاد هي:

أ- البعد الأول: الاستقلالية (autonomy) وصفاته هي:

- يقرر المصير بنفسه.

- مستقل بذاته.

- قادر على مقاومة الضغوط الاجتماعية.

- يحسن التصرف.

- منظم في سلوكه.

- يقيم ذاته بما يناسب قدراته الشخصية.

ب- البعد الثاني: التمكن البيئي (environmental mastery) وصفاته هي:

- الكفاية الذاتية.
- قدرة الفرد على التحكم وإدارة نشاطاته وبيئته.
- قدرته على الاستفادة من الفرص المتاحة إليه.
- القدرة على اتخاذ الخيارات المناسبة لحاجاته النفسية والاجتماعية.
- قدرته على اختيار قيمه الشخصية.
- القدرة على التصرف بما يناسب معايير مجتمعه.

ج- البعد الثالث: النمو الشخصي (personal growth) وصفاته هي:

- شعور الفرد بالنمو والارتقاء المستمر.
- إدراك الفرد لتطور وتوسع ذاته.
- انفتاحه على التجارب الجديدة.
- إحساسه الواقعي بالحياة.
- شعوره بتحسين ذاته وتطور سلوكه.
- سلوكه يتغير بشكل يزيد من معرفته وفاعليته الذاتية .

د- البعد الرابع: العلاقة الإيجابية مع الآخرين (positive relation with others):

وصفاته هي:

- رضا الفرد عن علاقاته الاجتماعية.
- ثقته بالآخرين من حوله.
- قناعته برفاهية الآخرين.
- قدرته على التعاطف والتودد للآخرين.
- إهتمامه بالتبادل الاجتماعي.
- إظهاره للسلوك التواصلي مع الآخرين.

هـ - البعد الخامس: تقبل الذات (self- acceptance) ومن صفاته:

- التوجه الإيجابي نحو الذات.
- القبول بالسّمات أو الخصائص المكونة لذاته (إيجابية وسلبية).
- الشعور الإيجابي لحياته الماضية.
- تفكيره الإيجابي لذاته المستقبلية.
- الشعور بخصائص ذاته المميزة.
- يظهر النقد الإيجابي لذاته.

و - البعد السادس: الهدف من الحياة (purpose in life) وصفاته هي:

- امتلاك المعتقدات التي تعطي معنى لحياته الماضية والحاضرة.
- أن يضع أهدافا تجعل حياته ذات معنى في تحقيقها.
- أن يسعى لتحقيق غاياته في الحياة.
- أن تكون له القدرة على توجيه أهداف حياته.
- أن يكون قادرا على الإدراك الواضح لأهداف حياته.
- إدراك أن صحته النفسية تكمن في إحساسه بمعنى الحياة. (Ryff,1989,p971)

3- الاتجاه التكاملي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفهوم جودة الحياة بدلالة الجوانب الموضوعية مفهوم ضيق كما أن مفهوم جودة الحياة بدلالة التقييم الذاتي مفهوم قاصر، ومن ثمّ يرى أصحاب هذا الاتجاه أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية ومن رواد هذا الاتجاه "أندرسون" الذي أشار إلى أن إدراك الفرد لحياته يجعله يُقيّم شخصا ما يدور حوله، كما يمكنه أن يُكوّن أفكارا يصل بها إلى الرضا عن الحياة، وفيما يلي أهم أفكار هذا الاتجاه من خلال نظرية هذا الأخير:

- نظرية أندرسون (Anderson theory, 2003):

قدم أندرسون مع آخرين شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة معتمداً على مفاهيم السعادة (happiness)، معنى الحياة (meaning of life) نظام المعلومات البيولوجي (the biological information system) الحياة الواقعية (realizing life) وتحقيق الحاجات (fulfillment of needs) مع مراعاة العوامل الموضوعية الأخرى إطاراً نظرياً متكاملاً لتفسير جودة الحياة (ventegodt, et al, 2003, pp1032.1035)

حيث أشار (أندرسون، 2003) إلى وجود ثلاث سمات مجتمعة معا تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة:

- السمة الأولى: تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد لتحقيقه.

- السمة الثانية: المعنى الوجودي الذي يتوسط العلاقة بين الأفكار والأهداف.

- السمة الثالثة: الشخصية والعمق الداخلي. (Ventegodt, et al, 2003, pp1037)

وعلى ضوء هذه السمات فإن النظرية التكاملية تضع المؤشرات الآتية الدالة على جودة الحياة:

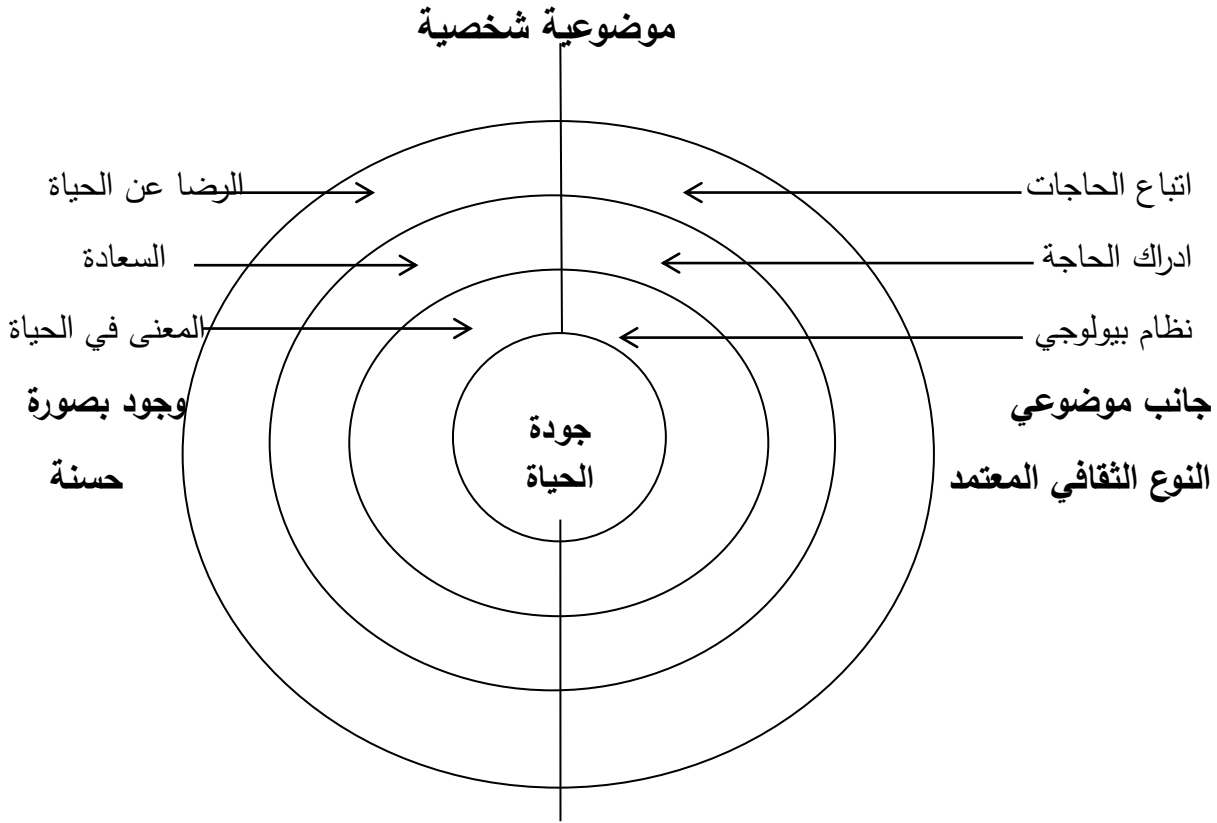
1- إن شعور الفرد بالرضا يشعره بجودة حياته.

2- إن إشباع الحاجات لا يؤدي بالضرورة إلى رضا الفرد وشعوره بجودة حياته لأن هذا الأمر نسبي يختلف باختلاف الأفراد والثقافات.

3- إن استغلال الفرد لإمكانياته في نشاطات إبداعية مختلفة وعلاقات اجتماعية جيدة وأهداف للحياة ذات معنى وعائلة تبث فيه الإحساس بالحياة هو الذي يشعره بجودة حياته.

ويوضح المخطط التالي تفصيلات نظرية "أندرسون" في جودة الحياة.

شكل رقم (02) تفصيلات نظرية "أندرسون" في جودة الحياة



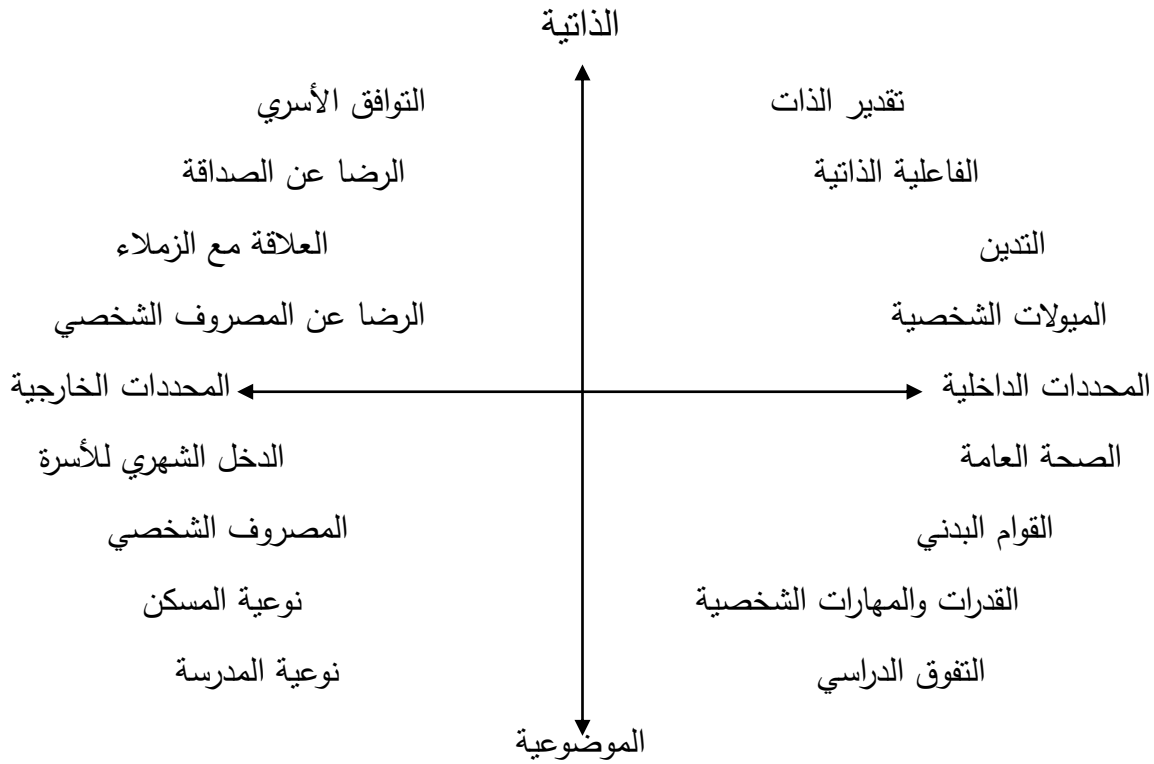
(Ventegod, et al,2003,p1032) الذاتية

4- النموذج النظري العربي المفسر لجودة الحياة:

يقترح "أبو سريع وآخرون" (2006) نموذجاً لتفسير جودة الحياة يعتمد على تصنيف المتغيرات المؤثرة في تشكيل جودة الحياة موزعة على بعدين متعامدين، حيث يشمل البعد الأفقي قطبي توزيع محددات جودة الحياة حسب كمونها داخل الشخص أو خارجه، وتسمى "بعد المحددات الشخصية الداخلية في مقابل المحددات الخارجية"، أما البعد الرأسي فيمثل توزيع تلك المحددات وفق أسس قياسها وتقدير مدى تحققها، والتي تتوزع ما بين أسس ذاتية يقدرها الفرد من منظور شخصي كما يدركها ويشعرها وإلى أسس موضوعية تشمل الاختبارات والمقاييس ومقارنة الشخص بغيره أو بمتوسط جماعته المعيارية أو اعتماداً على معايير كمية أو كيفية أخرى مثل الملاحظة ومقاييس التقدير ويسمى ذلك بعد الذاتية في مقابل الموضوعية.

والمخطط التالي يبين ذلك:

الشكل رقم (03) تصور " أبو سريع وآخرون " (2006) لتصنيف محددات جودة الحياة



(كاظم علي والبهادلي عبد الخالق، 2006، ص5)

ووفق هذا التصور فإن جودة الحياة تمثل ظاهرة ذات مفهوم دينامي متعدد الجوانب (نفسية، اجتماعية، صحية، اقتصادية...) تتأثر بقيم المجتمع ونظمه وتقاليده ومفهوم الرفاهية فيه ومعتقدات أفراده المختلفة فضلا عن نظامه السياسي السائد.

ثالثا: أبعاد جودة الحياة:

يرى "حسن مصطفى" (2005) أن لجودة الحياة ثلاثة أبعاد هي:

1- جودة الحياة الموضوعية: وتعني ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية إلى

جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد. (حسن مصطفى، 2005، ص17)

وبحسب (الشيراوي مريم، 2013، ص72) فالتركيز يكون في هذا البعد على البيئة الخارجية التي تتضمن الظروف الصحية والرفاهية الاجتماعية والعلاقات والظروف المعيشية والتعليم والأمن والسكن ووقت الفراغ والأنشطة. وتشير (الدليمي ناهد وحسن إيمان، 2012) أن غالبية

الباحثين يركزون على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة نظرا لكونه يتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر، مثل أوضاع العمل ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية والاقتصادية وحجم المساندة المتاحة من شبكة العلاقات الاجتماعية.

2- جودة الحياة الذاتية: وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها، أو مدى الرضا والقناعة عن الحياة والسعادة بهذه الحياة (حسن مصطفى، 2005، ص17)، ويشمل هذا البعد بحسب (الشيراوي مريم، 2013) إدراكات الفرد لظروفه من خلال تقويم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقويم على قياس الرفاهية النفسية أو الرضا والسعادة الشخصية، كما يقيس أيضا المشاعر الإيجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم لذاتهم، ويعتبر البعض أن هذا البعد هو جوهر التقويم الذاتي لجودة الحياة (الشيراوي مريم، 2013، ص71) حيث يشير (بكر جوان، 2013) أن جودة الحياة هي تعبير عن الإدراك الذاتي لها أي أن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه عنها وأن تقويم الفرد للمؤشرات ذات البعد الموضوعي في حياته كالتعليم والمسكن والعمل والدخل يمثل في حقيقة الأمر في أحد مستوياته إنعكاسا مباشرا لإدراك الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد، إذ أن البعد الذاتي يتدخل في التقييمات الاجتماعية والاقتصادية. (بكر جوان، 2013، ص51)

3- جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد، والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، كما يعيش توافقا مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع. (حسن مصطفى، 2005، ص17)

ويشير حمدي الفرماوي (1999) إلى أن جودة الحياة في جوهر الإنسان حيث يرى أن السبيل لجودة الحياة ورونقها يكمن في ثلاثة أمور مهمة هي:

أ- مجاهدة النفس: ويتخذ ذلك باستنهاض الإرادة والانشغال بالاستقامة واستباق الخيرات وتثبيت النفس والسمو والعفة.

ب- تمسك الإنسان بالكينونة وتعميق الوجود، حيث أن السبيل لجودة الحياة الجيدة يكمن في تمسك الإنسان بكينونته وليس بما يملكه ويتم ذلك عبر مسلكين هما:

- البعد عن شهوة التملك حتى يغني الإنسان نفسه من القلق والترقب والخوف.
- البعد عن الأثرة إلى الإيثار أي العطاء بلا توقع مقابل، فإرادة العطاء جزء من إرادة الوجود وفي تحقيقها معنى لوجود الإنسان وكينونته. (حمدي الفرماوي، 1999، ص ص 219-221)

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن لجودة الحياة أبعادا متعددة حيث أشارت غالبية الدراسات في هذا المجال إلى هذه الحقيقة كما أن هناك اتفاقا عاما بين غالبية الدراسات النفسية والاجتماعية والطبية... على أن مفهوم جودة الحياة تتضمن بعدين أساسيين هما: جودة الحياة الموضوعية (OQOL) وجودة الحياة الذاتية (SQOL). (سميرة عبد السلام وعبد الإله حماد وصفاء بحيري، 2015)

رابعا: مظاهر ومؤشرات جودة الحياة:

أ- مظاهر جودة الحياة

يرى (حسن مصطفى 2005، ص ص 18-20) أن لجودة الحياة خمس مظاهر رئيسية حيث يتضمن كل مظهر بعض المكونات الفرعية وهي كما يلي:

- 1- العوامل المادية والتعبير عن حسن الحال.
- 2- إدراك الفرد للقوى والمتضمنات الحياتية وإحساسه بمعنى الحياة.
- 3- إشباع الحاجات والرضا عن الحياة.
- 4- الصحة والبناء البيولوجي وإحساس الفرد بالسعادة.
- 5- جودة الحياة الوجودية، وهي المظهر الأكثر عمقا في داخل النفس.

ويؤكد الكثير من الباحثين أن لجودة الحياة عدة مؤشرات حيث يرى "لوتن وآخرون" إلى أنه يجب التوسع في المؤشرات الدالة على جودة الحياة لتشمل عمليات أكثر في مجال الحاجات الاجتماعية والإنسانية ويرون أن المؤشرات الموضوعية والذاتية لجودة الحياة تمثل متغيرا متصلا، وأن في الكثير من الدراسات يصعب الفصل بين هذه المؤشرات لذلك فإن أحد

الاتجاهات الأساسية في مجال جودة الحياة يؤكد على الاعتماد على المؤشرات الذاتية للجودة حيث أنها ترتبط برفاهية الفرد بينما تؤكد دراسات أخرى على ضرورة التركيز على رؤية الفرد وإدراكه لجودة الحياة وتقييمه الذاتي للمؤشرات الموضوعية مثل الدخل وعدد الأصدقاء... (سميرة عبد السلام وآخرون، 2015)

ونستطيع القول أنه تتحكم في تحديد مؤشرات جودة الحياة عدة عوامل، وهي تختلف من شخص لآخر حسب ما يراه من معايير تقييم حياته حيث تُمثل هذه الأخيرة على النحو التالي:

- 1- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.
 - 2- القدرة على التحكم.
 - 3- الصحة الجسمية والعقلية.
 - 4- الأحوال المعيشية والعلاقات الاجتماعية.
 - 5- المعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية.
 - 6- الأوضاع المالية والاقتصادية والتي من خلالها يحدد كل شخص ما هو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحياها. (صالح الهمص، 2010، ص 45)
- وقدم شالوك (Schalok, 2002) تحليلاً مفصلاً لمفهوم الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات، وكل مجال يتكون من ثلاث مؤشرات وهي على النحو التالي:

1- السعادة الوجدانية:

- الرضا

- مفهوم الذات

- انخفاض الضغوط

2- العلاقات بين الشخصية:

- التفاعلات.

- العلاقات.

- الإسناد.

3- السعادة المادية:

- الحالة المادية.
- العمل.
- المسكن.

4- النمو الشخصي:

- التعليم.
- الكفاءة الشخصية.
- الأداء.

5- السعادة البدنية:

- الصحة.
- الأنشطة اليومية.
- وقت الفراغ.

6- تقرير المصير:

- الاستقلالية.
- الأهداف.
- الاختيارات.

7- الاندماج الاجتماعي:

- التكامل
- الترابط الاجتماعي.
- الأدوار المجتمعية.

8- الحقوق البشرية والقانونية:

- الحقوق الفردية.
- حقوق اجتماعية.
- القانون والعمليات الواجبة. (بشرى مالك، 2011، ص725)

ب- مؤشرات جودة الحياة

ومن جهة أخرى حدد "فلوفيلد" (Follow Fied, 1990) مؤشرات جودة الحياة كالتالي:

- 1- **المؤشرات النفسية:** تتبدى في درجة شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة والرضا.
- 2- **المؤشرات الاجتماعية:** تتضح من خلال القدرة على تكوين العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.
- 3- **المؤشرات المهنية:** وتتمثل في درجة رضا الفرد عن مهنته وحبها لها ومدى سهولة تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.
- 4- **المؤشرات الجسمية والبدنية:** ويقصد بها رضا الفرد عن حالته الصحية وقدرته على التعايش مع الآلام والنوم والشهية والقدرة الجنسية. (منسي وكاظم، 2006، ص65)

خامسا: جودة الحياة في الجزائر:

تعتبر الجزائر من بين أغنى الدول الإفريقية من حيث الموارد الاقتصادية بالنظر إلى مقدراتها الطبيعية من نفط وغاز طبيعي ومعادن وغيرها، بالإضافة إلى غناها بالموارد البشرية حيث يشكل الشباب فيها نسبة مرتفعة، كما تتوفر الجزائر على بنية تحتية جيدة في التعليم والصحة والطرق والخدمات، وكل هذا يؤهلها لأن تكون جودة حياة مواطنيها مرتفعة غير أن المؤشرات العالمية للتنمية تنزل الجزائر في مراتب متأخرة نسبيا مقارنة بإمكانياتها ومواردها، حيث يظهر أماننا على الأقل ثلاث تقارير سنوية ذات طابع عالمي تستهدف ترتيب دول العالم المختلفة وفقا لمؤشرات ومعايير ومقاييس مختلفة تجمع على أساسها البيانات ذات الصلة وتصنفها

وتأتي أهمية هذه التقارير في كونها تسهم في تكوين الصورة الذهنية عن البلدان التي تشملها وهذه التقارير هي:

1- تقرير التنمية البشرية الذي يصدر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: فوفقا لتقرير التنمية البشرية في عام 2016 الذي يقوم على 3 أعمدة رئيسية تتمثل في: الدخل، الصحة، التعليم، ويغطي 188 دولة جاءت النرويج في المرتبة الأولى، تلتها كلاً من سويسرا وأستراليا في المرتبة الثانية، أما البلدان العربية فقد جاءت قطر في مقدمتها محتلة المرتبة 33 عالمياً ثم المملكة العربية السعودية في المرتبة 38 عالمياً، ثم الإمارات في المرتبة 42 في العالم، أما الجزائر فقد جاء تصنيفها في المرتبة 83 عالمياً محسنة وضعها عن تقرير التنمية لـ2013 الذي رتبها في المرتبة 93 عالمياً، وقد جاءت في تقرير 2016 بعد لبنان وألبانيا والسيشل وسيريلانكا. (تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة، 2016)

2- تقرير التنافسية العالمي: يغطي هذا التقرير 138 دولة ويقيس مؤشر التنافسية العالمية العوامل التي تسهم في دفع عجلة الإنتاجية والازدهار لعدة دول حول العالم ويعتمد على ثلاثة مؤشرات رئيسية من المتطلبات الأساسية للاقتصاد والعوامل المحسنة لكفاءة الاقتصاد وعوامل الإبداع والتطور، ويصدر عن المنتدى الاقتصادي العالمي وقد جاء في هذا التقرير تصدر سويسرا للعالم للعام الثامن على التوالي تلتها سنغفورة، وأظهر التقرير على مستوى الدول العربية تصدر دولة الإمارات الترتيب الأول عربياً واحتلالها المركز 16 عالمياً تلتها قطر بالمركز 17 عالمياً وجاءت الجزائر 9 عربياً واحتلت المرتبة 87 عالمياً بعد الأردن والمغرب. (تقرير التنافسية العالمي، 2016-2017)

3- تقرير جودة الحياة: يصدر في شهر جانفي من كل عام عن مجلة "انترناشيونال ليفتج" ويحسب مؤشر جودة الحياة حسب 9 معايير أساسية هي مؤشر: الأمن، المناخ، كلفة المعيشة، الترفيه والثقافة، الصحة، الاقتصاد، حماية البيئة، البنية التحتية، الحريات وتصدرت الولايات المتحدة الأمريكية قائمة البلدان التي يطيب فيها العيش تليها نيوزيلاندا ومالطا واحتل

المغرب المرتبة الأولى عربيا رفقة تونس ثم بعيدا عنهما تأتي الجزائر رفقة مصر بـ 52 نقطة في ترتيب المجلة التي تهتم لجودة الحياة في 192 بلدا في العالم. (أنترناشيونال ليفيتج، 2016) أما وفق الدراسات التي يجريها موقع " Mercer " (2017) عن 230 مدينة من أكبر المدن العالمية جودة للعيش، جاءت الجزائر في المرتبة 187 عالميا و15 عربيا بعد تونس العاصمة والرباط والدار البيضاء المغربيتين، وهذا يعطينا تصورا غير مريح عن مدى جودة الحياة في الجزائر العاصمة فما بالك ببقية المدن الأخرى وخاصة الداخلية منها.

وفي السياق نفسه، أوضح الباحث (حبيب تلوين، 2012) من جامعة وهران في محاضرة بعنوان "جودة الحياة والصراعات النفسية" أن مؤشر الدخل الخام كمؤشر للنمو الاقتصادي في الجزائر غير كاف داعيا إلى اعتماد مؤشر آخر سماه "مؤشر الدخل العام من السعادة" كمؤشر نفسي ومكمل للمؤشرات الاقتصادية، وجاء هذا الاقتراح نتيجة للدراسة التي يشرف عليها رفقة فريق بحث من مخبر العمليات التربوية والسياسات الاجتماعية منذ سنة 2003 في تتبعه لتطور التقديرات الشخصية لجودة الحياة بمختلف مظاهرها لدى عينات واسعة من الجزائريين (حوالي 16000 فرد) في فترات متساوية (كل 18 شهر) حيث أكدت الدراسة أن من منظور جودة الحياة ما يزال أمام الجزائر شوط كبير لتحقيق نسبة مقبولة في جودة الحياة ولاحظت الدراسة أن مستوى الرضا عن العلاقات الشخصية يساهم في الرضا عن الحياة بشكل عام، ومن جهة أخرى سجلت الدراسة نفسها أن نسبة الرضا لدى فئة الذكور أكبر من الإناث مما يعني أن المرأة أكثر حساسية من الرجل فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية كما تمت ملاحظة أنه كلما انتقلنا من الشمال إلى الجنوب ارتفعت نسبة الرضا عن الظروف المعيشية، كما أكدت الدراسة حسب "تلوين" أن 41% من الجزائريين متخوفون من المستقبل ويعاني 28% من غياب الأمن، بينما لا يشعر 31% من الجزائريين بالانتماء للمجتمع، ويشكو 33% منهم من الظروف الاجتماعية المزرية، في حين كشف أن 32% من المستجوبين لا يشعرون بالسعادة، وأن 36% من الجزائريين لم يقدموا إنجازا يستحق الذكر بينما عبر 26% من أفراد العينة عن علاقاتهم الاجتماعية السيئة.

هذه المعطيات المادية والنفسية حددت مدى جودة الحياة لدى الجزائريين وشعورهم بالسعادة حيث بلغت جودة الحياة سنة 2003 حسب نفس الدراسة ما نسبته 52% من الجزائريين الذين أبدوا ردودا إيجابية حول مختلف جوانب حياتهم بينما عبر 48% عن افتقارهم للسعادة وتراجعت هذه النسبة سنة 2005 لأدنى مستوى بـ38% واستقرت سنتي 2006 و2008 في نسبة 40%، وبلغت سنة 2010 نسبة 41%. وارتفعت سنة 2011 إلى 46%، وعليه فإن نسبة 54% من الجزائريين يشعرون بالسعادة ولا يشعر أغلبهم بالراحة النفسية وجودة الحياة. وقد اعتمدت الدراسة التي انطلقت سنة 2003 إلى غاية 2015 بالتنسيق مع عدد كبير من الباحثين من مختلف القارات الذين يشتغلون في مجال دراسة ومتابعة جودة الحياة في أزيد من 221 بلد عبر العالم.

وأشار "تلوين" أن الدراسة اعتمدت على مؤشرات مادية ومعنوية في شخصية المستجوبين وذلك بالتركيز على سبعة أسئلة لكل فرد من أفراد العينة، هي على التوالي: "مستواك المعيشي صحتك، علاقاتك الشخصية مع الآخرين، أمنك الشخصي، الانتماء إلى مجتمعك مستقبلك ما تتجزه أو تحققه في حياتك، وتقيم الإجابة عن هذه الأسئلة بالاعتماد على سلم يحتوي على مئة نقطة من "0" غير راض تماما إلى "100" راض كل الرضا.

وتأسيسا على ما تقدم نلاحظ تدني لمرتبة الجزائر في جودة الحياة، حسب الكثير من التقارير العالمية الرسمية والدراسات الأكاديمية الموثوقة، رغم أنها دولة غنية بمواردها البشرية وبخيرات الباطنية وخاصة البترول الذي أدى تذبذب أسعاره إلى دخول الجزائر في مرحلة لترشيد النفقات، جعل أكبر التقارير الدولية يبعد هذا البلد عن مؤشرات جودة الحياة.

سادسا: معوقات جودة الحياة

يتضمن البناء النفسي لكل فرد مكامن قوة ومواطن ضعف، فإذا نظرنا إلى مواطن الضعف أو القصور في إطار النسق الاجتماعي العام الذي يعيش فيه الإنسان، أمكننا تحديد مجموعة من الظروف التي تعيق الفرد عن تحقيق أحلامه وطموحاته، وتسبب كفا أو كُموْنا لمكامن القوة التي لديه، فإنسان القرن الحالي يعيش في عالم مليء بالتوترات والمشاحنات ووسائل

التطور والتكنولوجيا الحديثة التي قد تكون أراحت الجسد ولكنها أثرت بالسلب على العقل والنفس والكثير من الأمراض التي اختفت قديما عادت للظهور بشكل أكثر ضراوة مما كانت عليه.

حيث يشير (أبو حلاوة محمد، 2010، ص26) أنه من المهم عند وصف مكانم الضعف في جودة حياة الفرد أن نميز بين الظروف الداخلية، ويقصد بها الخصائص البدنية والنفسية والاجتماعية للفرد، والظروف الخارجية ويقصد بها العوامل المرتبطة بتأثيرات الآخرين، أو البيئة التي يعيش فيها ذلك الشخص، وتوضح المعوقات في الظروف الداخلية، بالمرض والإعاقات والخبرات الحياتية السلبية، أما الظروف الخارجية، فتتضح في نقص المساندة الاجتماعية، والانفعالية وظروف الحياة المعيشية، والبيئية.

وترى (حنان مجدي، 2009) أن من معوقات جودة الحياة هي الصدمات التي يتعرض لها الفرد سواء كانت عائلية أم مالية، والمشاكل الناجمة عن تقييم الذات، والتي تنشأ من نظرة نقص إلى الذات، أو احتقارها، حيث أن كل ما سبق يسهم بشكل أو بآخر في إعاقة الفرد عن الشعور بجودة الحياة التي يعيشها.

وتؤكد "حنان مجدي" أن عامل الصحة من معوقات جودة الحياة، إذ أن العلاقة وثيقة بين المرض والحياة نفسها، وبالتالي فهناك علاقة أكيدة بين ما يعانيه الفرد من مشكلات صحية أو مشكلات اجتماعية تنعكس بدورها على الحالة الصحية وبين مدى شعور الفرد بجودة حياته، حيث يشير (O'connor, 1998) إلى أن شعور الفرد بالهناء أو الرفاهية يتأثر بخبرات أو أحداث الحياة، ومن بين المتغيرات التي يمكن اعتبارها مؤثرة في مدى شعور الفرد بالرفاهية، هو عامل الصحة والإحساس بالكفاءة. (حنان مجدي، 2009، ص68)

وبحسب (فوقية أحمد، 2006) فإنه يوجد عوامل أخرى يمكن أن تؤثر على جودة حياة الأطفال، و بشكل خاص الجوانب المختلفة المتعلقة بالبيئة التي يعيشون فيها وهي كالتالي:

1- **عوامل أسرية:** حيث قدم "جيرالنيك" (Guralnik,1998) بعدين للأسرة يؤثران في جودة حياة الطفل هما:

أ- خصائص الأسرة التي تشمل الملامح الديمغرافية والاجتماعية كالحالة الاقتصادية والاجتماعية وتعلم الآباء ومستوى الذكاء للوالدين وغيرها.

ب- أنماط التفاعلات التي تتم داخل الأسرة، حيث يؤكد الباحثون أن جودة حياة الفرد ترتبط بتلك المحيطة به ويشيرون إلى الجهود التي تبذل لجودة حياة الفرد يجب أن تشمل جودة حياة المحيطين به.

2- **عوامل مدرسية:** أكدت نتائج العديد من الدراسات أهمية البيئة المدرسية لدى الأطفال، حيث تتخفف مشاركة التلاميذ ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية والحسية في الأنشطة المدرسية، وعليه نستعرض العوامل المؤثرة في جودة الحياة لدى الأطفال وهي:

أ- **مناخ المدرسة:** تلعب المدرسة دورا بارزا في تزويد التلاميذ بخبرات هامة في نموهم الاجتماعي، فهي مكان تتكون فيه الاتجاهات نحو المدرسة ونحو أنفسهم، والتي ترتبط بجودة العلاقات، حيث تشكل المدرسة المدى الذي يشعر التلاميذ فيه بالقبول الشخصي والاحترام والدعم من الآخرين في البيئة الاجتماعية للمدرسة، وعليه فإن المناخ المدرسي البيئي يلعب دورا هاما في التأثير على جودة حياة التلميذ.

ب- **الصعوبات المدرسية:** لفهم المشكلات التي تحدث في المدرسة فإنه من المهم اكتشاف العلاقة بين التلميذ والمطالب البيئية للمشاركة الفعالة وأشارت الدراسات التي أجريت إلى وجود عوائق وحواجز في المدارس وخاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشمل العوائق كيفية تنظيم وتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية، وعدم توفر الأجهزة المساعدة كل ذلك ينعكس على جودة حياة التلميذ.

3- **عوامل مجتمعية:** يعد المجتمع من البيئات الهامة للطفل، وخاصة بالنسبة لنموه وسلوكه وخبرته العامة، وفيما يلي نعرض لخصائص المجتمع وأثرها على حياة الطفل المتمدرس.

أ- **خصائص المجتمع:** اقترح "ماك ميلان" و"شافيز" (Mc millan et Chavis,1986) نموذجاً لإحساس التلميذ بالمجتمع، كما بحث "بريتي وآخرون" (Pretty et others,1994) الإحساس بمؤشر المجتمع لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية بكندا وتوصلوا إلى أن انخفاض درجة الانتماء للمجتمع مرتبط بالإحساس بالاغتراب الذي يرجع إلى الترابط والعضوية في المجتمع، كما اكتشف الباحثون استخدام الإحساس بالمجتمع في البيئة المدرسية حيث أكدت النتائج ارتباط الإحساس بالمجتمع سلباً بالوحدة، كما أكدت الدراسة وجود علاقة بين الإحساس بالمجتمع والسعادة الذاتية.

ب- **المصادر المتوفرة في المجتمع:** سلطت العديد من الدراسات الضوء على تأثير موارد المجتمع وحدوده الاقتصادية على الأطفال، حيث توصلت دراسة (Weatherly,1979) إلى أن مستوى المدارس مرتبط بشكل أساسي بثروة ومستوى ثراء الولاية التي تقع فيها المدرسة كما أكدت دراسة (Duncan,1994) أن المراهقين الذين ينشأون في بيئة فقيرة لم يستكملوا المدرسة الثانوية وكانت معدلات تسربهم مرتفعة عن أقرانهم ممن يعيشون في بيئة غنية. (فوقية عبد الفتاح، 2006، ص22)

وتشير (إيمان الطائي، 2016) إلى معوقات أخرى يمكن أن تشكل عاملاً مؤثراً على جودة حياة الفرد هي:

- **ضغوط الحياة:** إن الضغوط بحسب (الإمارة، 2001) تمثل خطراً على صحة الفرد وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي وما ينشأ عنها من آثار سلبية كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية وانخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإرهاك النفسي، وقد يواجه الفرد يومياً العديد من الضغوط في البيت والشارع ومكان العمل وغيره.

- **الحروب:** وما يصاحبها من توتر وخوف وقلق وخسائر في الأرواح والممتلكات وتحطيم المثل والأخلاقيات والشعور بالضياع وفقدان الأمن، كل هذا يؤثر سلباً على جودة الحياة.

• الكوارث الطبيعية: يرى (الدباغ، 1977) أن الزلازل والفيضانات والأوبئة الفتاكة وتلوث الهواء وغيرها، كلها معوقات طبيعية لجودة الحياة، بالإضافة إلى الأمراض والأوبئة والجهل، التعصب الديني، التخلف العلمي والثقافي وقصور برامج التخطيط. (إيمان الطائي، 2016، ص184)

سابعا: العوامل المؤدية لتحقيق جودة الحياة:

إن جودة الحياة كما يراها "ليتوين" Litwin لا تقتصر على تذليل الصعاب والتصدي للعقبات والأمور السلبية فقط، بل تتعدى ذلك إلى تنمية النواحي الإيجابية. (بخش أميرة، 2006) وعليه أشار "أورت وآخرون" (Orte et al) إلى ضرورة البحث في تحسين جودة الحياة من خلال المساندة الاجتماعية، وبرامج التدخل وتنمية الصحة النفسية، التي تتضمن تنمية تقدير الذات والتفاؤل والرضا عن الحياة وفعالية الذات ومعنى الحياة، وكذلك تحسين الرعاية الصحية للفرد والعمل على إعداد برامج وقائية علاجية. (أبو راسين محمد، 2012)

وبحسب (جميل وعبد الوهاب، 2012) فإن وجهة النظر هذه تتأكد وتزداد أهميتها لكون جودة الحياة ليست مكونا فطريا بل تحتاج إلى جهود مختلفة لتنميتها فهي حسبهم تستلزم دائما الارتباط بين عنصرين لا غنى عنهما وهما وجود الفرد الملائم والبيئة الجيدة التي يعيش فيها هذا الفرد حيث ينصح أتباع المنهج الوقائي بتعليم الأطفال في سن العاشرة من العمر مهارات التفكير والسلوك المتفائل لتخفيض معدل الاكتئاب عندهم بما يصل إلى النصف عند البلوغ وحسب أصحاب هذا الاتجاه فإن التقدم الذي يمكن أن يحدث لمنع المرض النفسي يأتي من إدراك وتنمية منظومة من القدرات والكفاءات والفضائل في الشباب مثل: الرؤية المستقبلية والأمل، ومهارات العلاقات الشخصية والشجاعة والتدفق والإيمان وأخلاق العمل والقدرة على الاستمتاع والتوجه نحو المستقبل والبحث عن الفضيلة والإبداع. (جميل سمية وعبد الوهاب الياخيري، 2012)

وفي هذا السياق قدمت "Ryff" سنة 2008 نموذجاً يعرف بنموذج العوامل الستة ترى أنه من خلاله يمكن تنمية الوصول إلى تحقيق جودة الحياة لدى الفرد حيث تتمثل هذه العوامل في: تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، السيطرة على البيئة، الحياة الهادفة، والنمو الشخصي. (أحمد سمية و حسين وفاء، 2009)

وفي السياق نفسه يشير (هاشم سامي، 2001، ص132) إلى أربعة عوامل أساسية في تشكيل جودة الحياة في المجتمع هي:

- 1- حاجات الفرد (الحب والتقبل والجنس والصدقة والأمن).
 - 2- التوقعات بأن هذه الحاجات خاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد.
 - 3- المصادر المتاحة لإشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة اجتماعياً.
 - 4- النسيج البيئي المرتبط بإشباع هذه الحاجات.
- ويرى "هاشم" أن الفرد يشعر بجودة حياته عندما تشبع حاجاته الأساسية وتكون لديه الفرصة لتحقيق أهدافه وترتبط جودة حياته بجودة حياة الأشخاص الآخرين الذين يعيشون معه في البيئة نفسها، حيث تعكس جودة حياة الفرد تراثه الثقافي وتراث المحيطين به.
- كما تقترح (حنان مجدي، 2009، ص71) مجموعة من الجوانب تتفق مع نموذج "Ryff" إلا أنها أضافت عليه جوانب أخرى جد هامة حيث ترى أنها يجب أن تتطافر لكي تصل بالفرد إلى تحقيق جودة الحياة وتتمثل في الآتي:

1- تحقيق وتقدير الفرد لذاته:

يعرف كل من " جابر " و "كفافي" (1995) مفهوم الذات على أنه فكرة الفرد وتقييمه لنفسه بما تشتمل عليه من قيم وقدرات وأهداف استحقاق شخصي، وبحسب (أمال فهمي، 1994، صص13-15) أن مفهوم الذات لدى الفرد يتكون من مجموعة من العوامل أهمها:

(تحديد الدور، المركز، المعايير الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، اللغة والعلاقات الاجتماعية)

ولكن ترى (حنان مجدي، 2009) أن السعي لفهم الذات وتقديرها والعمل على تحقيقها في ظل ظروف الحياة المليئة بالضغط هي الشعور الإنساني بالرضا عن النفس وتشير إلى

علاقة تحقيق الذات بجودة الحياة، من خلال دراسة قام بها فيتيرسو (Vetterso) (2004) عن السعادة الشخصية مقابل تحقيق الذات من أجل تنمية جودة الحياة على (264) من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية بين كل من السعادة الشخصية وتحقيق الذات من ناحية وجودة الحياة من ناحية أخرى.

2- إشباع الحاجات:

ويشير (العارف بالله الغندور، 1999، ص30) إلى أن لُب موضوع جودة الحياة يكمن في دراسة "ماسلو" عن الحاجات الإنسانية، ومن المعلوم أن تصنيف "ماسلو" للحاجات الإنسانية يشتمل على خمسة مستويات متدرجة حسب أولويتها وهي كالتالي:

- الحاجات الفيزيولوجية.
- الحاجة للأمن.
- الحاجة للانتماء.
- الحاجة للمكانة الاجتماعية.
- الحاجة لتقدير الذات.

3- الوقوف على معنى إيجابي للحياة:

يعتبر (حسن مصطفى، 2005) أن مفهوم معنى الحياة مفهوم هام جدا ويرتبط بجودة الحياة، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين وشعر بإنجازاته ومواهبه أدى إلى إحساسه بجودة الحياة. (حسن مصطفى، 2005، ص19)

ويرى "فرانكل" (Frankl) (1969) أن الإنسان يستطيع اكتشاف معنى لحياته بثلاث طرق مختلفة هي:

- عمل شيء جديد أو القيام بعمل ما.
 - تجربة خبرات وقيم سامية مثل الخير والحق والجمال.
 - الالتقاء بإنسان آخر في أوج تفرد الإنسان.
- وحدد "فرانكل" ثلاث مصادر يستطيع الفرد من خلالها تحقيق معنى لحياته هي:

- **القيم الإبداعية: (Experiential Values):** وتتضمن كل ما يمكن أن يحصل عليه الإنسان، من خبرات حسية ومعنوية ويمكن الحصول عليه بالاستمتاع بالجمال، أو في محاولات البحث عن الحقيقة...الخ.

- **القيم الاتجاهية:** وتتكون من الموقف الذي يتخذه الإنسان في مواقف الألم والمعاناة التي لا يمكن تجنبها كالقدر أو المرض أو الموت. (حنان مجدي، 2009، ص-ص 76-77) ويشير "الأنصاري" (2002) إلى مفهوم التوجه نحو الحياة بقوله، أن الفرد هو الذي يجعل من السعي الدؤوب وتحمل المشقة شيئاً يرفع من قيمة الحياة ويجعلها تستحق أن تعاش وهذا يعني أن الإيمان بمعنى الحياة يمد الفرد بالقدرة على العطاء والتسامي على الذات ومن هنا يكون إدراك قيمة الحياة. (الهنداوي محمد، 2010، ص 46)

4- وجود علاقات اجتماعية ومساندة اجتماعية:

يؤكد (فاروق عثمان، 2001، ص 211) أن العلاقات الجيدة من أهم مصادر السعادة، كأن يكون الفرد متزوجاً زيجة سعيدة، وله أصدقاء وعلاقاته جيدة مع أفراد الأسرة والأقارب وزملاء العمل والجيران، وربما يحتاج الفرد إلى تدريب على المهارات الاجتماعية التي تجلب له السعادة.

ويذكر "شو - Chou" (1999) في دراسة له بعنوان "المساندة الاجتماعية وموضوعية السعادة لدى صغار المراهقين في هونغ كونج" حيث أجريت على عينة من 475 تلميذاً ومن بين ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة بين المساندة الاجتماعية وكل من البهجة والهدوء والاسترخاء والاهتمام والمشاركة والانتباه كمشاعر موجبة تدل على الصحة النفسية والسعادة، كذلك درجات الرضا عن المساندة الاجتماعية من الأسرة والأصدقاء تعد منبأ جيداً للتوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي. (حنان مجدي، 2009، ص 79)

5- الرضا عن الحياة:

يشير (مجدي الدسوقي، 1998، ص158) إلى أن الرضا عن الحياة هو تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي، وهو يعتمد على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته، ويعتبر موضوع الرضا عن الحياة وما يتعلق بها من جوانب أخرى، من الموضوعات الهامة التي تحظى باهتمام العاملين في مجال الصحة النفسية وعلم الأمراض العقلية على حدّ سواء، كذلك يعتبر الشعور بالرضا عن الحياة مؤشراً مهماً من مؤشرات الصحة النفسية السليمة، فالرضا يدفع الفرد إلى الحياة ويزيد رغبته فيها. وبحسب (حنان مجدي، 2009) فإن الرضا عن الحياة هو مصدر هام يستمد منه الفرد جودة حياته، فالرضا قد يعني حالة التشبع التي يشعر بها الفرد تجاه احتياجاته البيولوجية أو الاجتماعية، كذلك قد يعني له حالة التقبل أي تقبل الذات والآخرين والعمل، كذلك تقبل الآلام والضغط، وقد تعني أيضاً إمكانية التعايش والتكيف ومحاولة التقارب بين الأحلام والواقع. وعليه يعتبر الرضا عن الحياة مهماً جداً في حياة الفرد وهو إحدى الطرق التي تؤدي بالفرد إلى الوصول إلى تحقيق جودة حياته.

6- توفر الذكاء الوجداني:

يعرف "جولمان" (2004)، الذكاء الوجداني بأنه القدرات التي تمكنك من تشجيع الذات والإصرار رغم الإحباطات والتحكم في الاندفاع وتأجيل الإشباع والتحكم في المزاج الشخصي وعدم السماح للاكتئاب بتشويش الفكر. حيث أشار "بار أون-bar, on" (2005) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الوجداني على السعادة الشخصية لدى عينة من الراشدين حيث أظهرت النتائج فعالية الذكاء الوجداني في تحسين جودة الحياة وتنمية الرضا عن الحياة، وتحقيق مستويات أعلى من السعادة الشخصية. (هشام عبد الله، 2008، ص13)

والذكاء الوجداني يعبر عن القدرة على ضبط انفعالاتنا إزاء المواقف الحياتية الضاغطة، فهو من ناحية يتضمن ضبط العواطف وردود الأفعال و من ناحية أخرى يساهم في تغيير أنماط السلوك المتعلمة التي تؤثر في شعورنا بجودة الحياة.

7- توافر الصلابة النفسية:

يعرفها (جبير محمد، 2005، ص160) بأنها إحدى السمات الإيجابية للشخصية التي تساعد على تحمل أحداث الحياة الشاقة والتعايش معها ومواجهتها إيجابيا وتخطي آثارها السلبية وعليه فإن الصلابة النفسية تعتبر من أهم السمات الشخصية التي تساعد الإنسان في معاناته اليومية، وهذا يؤثر بشكل إيجابي على شعوره بجودة الحياة.

8- الدين:

يرى (حسن مصطفى، 2005، ص142) أن الإرشاد الديني يستخدم كمخفض للإحساس بضغوط الحياة، ويجعل الفرد أكثر قدرة على ضبط انفعالاته إلى الحد الذي يساعده على النجاح في الحياة، وهذا تؤكدته الدراسة التي قام بها "Rule" (2007) لبحث العلاقة بين الدين وجودة الحياة لدى عينة من الشباب في جنوب إفريقيا، حيث أثبتت النتائج أن الشباب الأكثر تدينا هم الأكثر شعورا بجودة الحياة وأكثر رضا عن الحياة. (هشام عبد الله، 2008، ص16)

9- السعادة:

يرى "الهنداوي" (2010) أن السعادة لها أثر كبير على صحة الفرد النفسية والجسمية والاجتماعية ويستطيع الفرد أن يحقق سعادته من خلال تقبل ذاته، ومن خلال حب الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية قائمة على الصدق والمحبة، وكذلك من خلال التفكير في الأشياء التي تبعث الراحة والسرور في النفس، ومن خلال العمل والأنشطة الاجتماعية والإحساس بمعنى الحياة، وهناك الكثير من الأمور التي يستطيع الفرد تحقيقها والتي يشع من خلالها بالسعادة وهي جزء لا يتجزأ من إدراك الفرد وإحساسه بجودة الحياة. (الهنداوي محمد، 2010، ص48)

وفي السياق نفسه تشير (حنان مجدي، 2009) أن الشعور بالسعادة يؤثر في الصحة النفسية والجسمية، كما تتأثر السعادة بأمور عدة أهمها تكامل شخصية الفرد، تقبل الذات، الرضا عن الحياة بما فيها من ضغوط ومصاعب، كذلك تتحقق السعادة من خلال حب الآخرين، والتفاعل معهم بإيجابية، والحرص على إقامة صداقات جديدة، لذلك فالشعور بالسعادة جزء لا يتجزأ من شعور الفرد بجودة حياته سواء النفسية أو الاجتماعية، وتؤكد ذلك نتائج دراسة "رينج وآخرين" (Ring et al, 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من السعادة النفسية والشخصية والشعور بجودة الحياة. (حنان مجدي، 2009، ص 87)

10- التوجه نحو المستقبل:

يذكر (إبراهيم محمود، 2003، ص 34) أن بعض الدراسات العربية الحديثة تناولت مفهوم قلق المستقبل، وهو حسبه وثيق الصلة بمفهوم التوجه نحو المستقبل، وهما على طرفي متصل واحد، فبقدر ما يكون قلق المستقبل حافزا على الإنجاز فإنه يقترب من التوجه نحو المستقبل وحسب (الهنداوي محمد، 2010، ص 49) فإن الفرد يمكن أن يفكر كثيرا في المستقبل أو بمعنى آخر في واقع مجهول، وبالتالي يكون الفرد في هذه المرحلة في حالة قلق دائم وخوف شديد ولذلك يجب أن تتولد لدى الفرد الثقة بالنفس، وأن يفكر فقط في الحاضر وأن يطور من نفسه ويهيئها لما قد يكون، من أجل القدرة على مواجهته ويجب عليه أن ينظر إلى المستقبل نظرة تفاؤل وأن يدرك أن الحياة جميلة باستطاعته أن يعيشها ويحقق فيها الكثير وصولا إلى تحقيق جودة حياته.

ثامنا: علاقة جودة الحياة بالتوافق الدراسي:

إن جودة الحياة بحسب (يحي النجار وعبدالرؤوف الطلاع، 2015) هي الإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية، والإحساس بالسعادة، وصولا إلى أن يعيش الفرد حياة متوافقة بين جوهره والقيم السائدة في المجتمع.

وهذا ما يؤكد " Tayler " (2005)، من أن جودة حياة التلميذ ما هي إلا وصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم، مما يؤدي إلى نجاحه في الحياة وشعوره بالرضا والسعادة أثناء أدائه الأعمال المدرسية التي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعليم، وهو مؤشر لتوافقه الدراسي، حيث إن تحسين جودة الحياة لدى الأشخاص كما يراه (الشعراوي صالح، 2014، ص2) منبئ بتحسين الحال والتوافق النفسي والاجتماعي وهذا يقتضي صحة نفسية وإيجابية.

ويؤكد (أبو حلاوة محمد، 2010) أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة، وهذا تعبير عن التوافق النفسي يعكسه شعور الفرد بالسعادة.

وفي دراسة أجراها (نبيل دخان وبشير الحجار، 2006) عن التوافق لدى المصابات بسرطان الثدي أكد فيها أن التوافق لديهن هو أن تعيش حياتك بطريقة طبيعية، وهو ما يعني أن يكون لديك جودة حياة تساعدك على التخلص من القلق وهذا ما ذهبت إليه دراسة (الجهني يسمين، 2013) حول علاقة جودة الحياة بالتوافق النفسي لدى المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين جودة الحياة والتوافق النفسي لدى عينة البحث.

وفي دراسة أخرى أجراها (الكناني كيلاني، 2015) حول العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية أكد فيها الباحث وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي لديهم، ولعل هذا الأخير يعتبر من المؤشرات الدالة على التوافق الدراسي مما يدعونا وتأسيساً على كل ما سبق إلى أن ندرك العلاقة بين جودة الحياة والتوافق الدراسي للتلميذ.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل جودة الحياة، من خلال التطرق الى أهم تعاريفها، ثم فحصنا مفهوم جودة الحياة، بالتعرف على أهم الاتجاهات النظرية المفسرة لها، وكذا أبعادها التي تتركز عليها عند أغلب المنظرين، كما أبرزنا أهم مظاهر ومؤشرات جودة الحياة بشكل عام، وعند تلميز المرحلة الثانوية بشكل خاص، وصولا الى إسقاط هذه المؤشرات والمظاهر على واقع جودة الحياة في الجزائر، من خلال التطرق الى أهم المؤشرات العالمية الدالة عليها، وكذا أحدث الدراسات المحلية التي تناولتها في الجزائر، مع التطرق الى المعوقات التي تحول دون الوصول اليها، في مقابل العوامل المؤدية لتحقيقها، وفي ختام الفصل تناول الباحث العلاقة بين جودة الحياة والتوافق الدراسي للتلميذ .

الفصل الخامس

التعليم الثانوي في الجزائر

أولاً: مفهوم التعليم الثانوي

ثانياً: طبيعة المرحلة الثانوية

ثالثاً: التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي

رابعاً: الخصائص العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة المتوسطة)

خامساً: تطور التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد:

يكتسي التعليم الثانوي أهمية بالغة نظرا لأن هذه المرحلة من التعليم يتم فيها إعداد التلميذ للخروج الى الحياة العامة أو الالتحاق بالجامعة وتتباين التوجهات العامة لهذا التعليم في بلدان العالم تبعا للمخرجات المراد الحصول عليها، وللمرحلة الثانوية أهميتها لأنها تحتضن الشباب اليافع، في سن المراهقة التي تعتبر حسب المختصين مرحلة نمو حرجة، كما تختتم هذه المرحلة من التعليم بشهادة البكالوريا التي تفتح آفاقا واسعة للمتحصل عليها.

أولا: مفهوم التعليم الثانوي

يتبوأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية في العالم، وهذا ما أكده خبراء البنك العالمي، إذ اعتبروه الدعامة الأساسية للأنظمة التربوية، وتبرز أهميته لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإلزامي من جهة والتعليم العالي من جهة ثانية والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة أخرى، وهو الذي يحدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان (وزارة التربية الوطنية، 1992، أ، ص6)، وتطور حوله منظومة التربية والتعليم بكل أطوارها، وتكمن أهمية التعليم الثانوي في كون المرحلة الثانوية يتم فيها إعداد التلميذ للخروج إلى الحياة العامة وممارسة الحياة العملية أو الانتظام في الدراسة بالجامعة ويتجه التعليم الثانوي في بعض الدول إلى الدراسات التطبيقية الميدانية لإعداد فنيين يلتحقون بقطاعات العمل والإنتاج.

لذلك نجد أن معظم المواد الدراسية ترتبط أساسا بالقيمة التطبيقية للمعرفة المتاحة للتلميذ. وقد عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة التعليم الثانوي بأنه المرحلة التي تقود التلاميذ إلى الدراسة الجامعية المتخصصة، أو سوق الشغل، وتدوم الدراسة فيه ثلاث سنوات تكون السنة الأولى منها جذعا مشتركا، ويتم التركيز في السنتين الأخيرتين على إحدى المجموعات التخصصية المهنية لأحد الأقسام في الجامعة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة، 1985، ص15)

ثانيا: طبيعة المرحلة الثانوية:

تمتد مرحلة التعليم الثانوي عادة من سن الثالثة عشر (13) إلى نهاية سن الثامنة عشر (18) من عمر التلميذ وهي تمثل مرحلة المراهقة عند الفرد، ويتم فيها إعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا، مهنيا وأخلاقيا ضمانا لدخولهم الدراسات العليا أو معترك الحياة، والإفادة من قدراتهم الفكرية والعلمية، والحصول على المراكز الاجتماعية كل حسب قدراته واستعداداته وميوله ليستفيد المجتمع من مواهب كل أفراده.

وتعتبر هذه المرحلة من أدق المراحل في حياة التلاميذ، بفعل التغيرات الأساسية التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة، فالأزمات النفسية أو الظواهر الجسمية أو الحالات الانفعالية والحساسية الشديدة وغيرها من مشكلات السلوك، كل ذلك يجعلهم يتغيرون عن ذي قبل تغييرا جذريا يشمل جميع نواحي حياتهم.

لهذا فإن الاهتمام في هذه المرحلة يجب أن يركز على مساعدة التلاميذ على مواصلة دراستهم بنجاح ومساعدتهم على حل مشاكلهم بأنفسهم وكشف قابليات كل فرد وتوجيهه توجيهها تربويا، نفسيا واجتماعيا.

وهذا ما يعتبر أهم أهداف التربية الحديثة، لهذا ينبغي أن تستند جميع طرق التدريس التخطيط التربوي، المناهج الدراسية، أساليب التوجيه، على تفهم دقيق لطبيعة هذه المرحلة. (هادي مشعان، 2003، ص157)

ثالثا: التوجهات العالمية في مجال التعليم الثانوي:

ركزت الدراسة التي قام بها خبراء البنك العالمي في مجال التعليم الثانوي على ست نقاط هامة هي:

- 1- أهمية التعليم الثانوي تكمن في الربط بين تغيرات التربية والنمو الاقتصادي الذي يبرز ضرورة توسيع مجال الالتحاق به.
- 2- مواجهة هذا التعليم لتحديد مزدوج يتمثل في توسيع قاعدته، وفي تحسين نوعيته في إطار احترام تساوي الفرص.

- 3- تغير طرائق العمل والتسيير في سياق الاقتصاد المبني على المعرفة مما يقضي اعتماد مقاربات جديدة في مجال اختيار مضامين المناهج.
- 4- تحريك مهنة التعليم في هذه المرحلة لمسارات تنمية المهارات الإنسانية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتنمية الفردية.
- 5- تحويل المدارس من تنظيم ذي طابع صناعي إلى تنظيم ذي طابع تعلّمي.
- 6- تكريس موارد مالية قصد مواجهة الأعباء الناجمة عن توسيع مجال الالتحاق وتحسين نوعية التعليم الثانوي.

وتتجلى هذه التوجهات العالمية في العديد من منظومات التربية في العالم وخاصة المتقدمة منها مبرزة مدى أهمية هذه المرحلة من التعليم. (طبيي إبراهيم ، 2009، ص49)

رابعاً: الخصائص العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة المتوسطة):

1- مفهوم المراهقة :

وهي مرحلة نمو تقع بين سن الطفولة وسن الرشد، وتتسم بأنها فترة معقدة تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وذهنية ينتقل فيها الطفل الناشئ غير الناضج جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً إلى فرد متدرج نحو بدء النضج في جميع جوانب شخصيته ليصبح عضواً في مجتمع الراشدين، فالمراهقة هي الانتقال من مرحلة الاتكالية إلى مرحلة الاعتماد على الذات. (مريم سليم، 2002، ص375)

2- تعريف المراهقة :

1-2- المراهقة لغة:

جاءت كلمة المراهقة عند العرب من الفعل "راهق" وتقيد الاقتراب والدنو من الحلم ويؤكد فقهاء اللغة أن الفعل رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنا.

وبشير إلى ذلك الثعالبي بقوله: " فإذا كاد يبلغ الحلم أو بلغه فهو يافع ومراهق". (الثعالبي النيسبوري، 1618، ص82) ويؤكد اللغويون هذا المعنى بقولهم رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنا، فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج. (فؤاد البهي، 1975،

ص275) وإذا راق الغلام فقد قارب سن الحلم وبلغ مبلغ الرجال. (ميخائيل أسعد، 1995، ص225)

2-2- المراهقة اصطلاحاً :

يرى "تركي رابح" المراهقة بأنها الاقتراب والدنو من الحلم والمراهق هو الطفل الذي يدنو من الحلم واكتمال الرشد والتدرج نحو النضج الجنسي والعقلي والانفعالي وكلمة المراهقة من اللفظ اللاتيني (adoleson) وتعني كُبراً ونُمُوا بمعنى التدرج في جميع الخصائص البدنية، الجنسية، الانفعالية والعقلية للمرء. (تركي رابح، 1990، ص18)

ويشير "دوروتي روجز" بأننا نستطيع تعريف المراهقة بطرق عديدة مثلاً هي فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية، ومرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة ويبقى التعريف الأكثر شيوعاً هو أن المراهقة هي فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. (ميخائيل أسعد، 1986، ص225)

ومن خلال هذا التعريف يتضح أن المراهقة مرحلة من مراحل النمو بين الطفولة والشباب رغم أن الفصل بين مراحل النمو يبقى مستحيلاً نظراً للتداخل الملحوظ بين هذه المراحل إذ تفضي الأولى إلى التي تليها بتدرج واتصال دونما انقطاع، حيث تبدأ المراهقة بالبلوغ الجنسي "la puberte" وما يصاحبه من تغيرات فيزيولوجية ونفسية وعقلية وكذا اجتماعية، وتنتهي بالنضج "la marite" وذلك على مختلف المستويات، فهي إذن مرحلة تأهب لمرحلة الرشد وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين، وذلك حسب المجتمع والبيئة التي ينتمي إليها المراهق. (عبد السلام زهران، 1995، ص323)

ومن السهل تحديد بداية المراهقة ولكن من الصعب تحديد نهايتها ويرجع ذلك إلى أن بداية المراهقة تتحدد بالبلوغ الجنسي بينما تحدد نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة، حيث تتألف المراهقة من ثلاث مراحل فرعية هي:

1- المراهقة المبكرة الممتدة بين السنتين الحادية عشر والرابعة عشر (المرحلة المتوسطة في التعليم).

2- المراهقة المتوسطة الممتدة بين السنتين الرابعة عشر والثامنة عشر (المرحلة الثانوية من التعليم).

3- المراهقة المتأخرة وتمتد بين الثامنة عشر والعشرين (التعليم العالي)

(سعاد قصيبات، 2007، ص 88)

3- خصائص المراهقة في المرحلة الثانوية :

3-1- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

3-1-1- النمو الفيزيولوجي والجسمي:

تعتبر المراهقة فترة من فترات النمو الفيزيولوجي الملاحظة، حيث تتغير فيها وظائف كل جهاز من أجهزة الجسم بدرجة معينة، وأهم تغير في هذه المرحلة هو حدوث البلوغ الجنسي حيث تنمو الغدد والأعضاء الجنسية لدى المراهق، ويتميز النمو الجسمي في هذه المرحلة بسرعة كبيرة، ويزداد الطول وتنمو العضلات والعظام وتعتبر المحددات الوراثية والجنسية والتغذية وإفرازات الغدد من أهم العوامل المؤثرة في النمو الجسمي. (عبد السلام زهران، 1986، ص ص 335-339).

3-1-2- النمو العقلي:

تشهد الحياة العقلية لتلميذ المرحلة الثانوية (المراهق) تطورا ينحو بها نحو التمايز من أجل إعدادة للتكيف السليم مع بيئته، وتبرز مظاهر النمو العقلي في قابلية المراهق للتعلم والتعامل مع الأفكار المجردة، فيتميز النمو العقلي بالسير من المجهل إلى المفصل ومن العام إلى الخاص، لأن النشاط العقلي عند الأطفال يتصف بالعمومية، أما في مرحلة المراهقة فيبدأ في التمايز والنضج ويتضح هذا بما يلي:

أ- الذكاء:

يدل الذكاء على محصلة النشاط العقلي كله حيث يرى " زهران " أن الابتكار يظهر لدى المراهقين الأكثر استقلالاً وذكاء والذين لديهم أصالة في التفكير ويكون لديهم مستوى طموح عال، ويتميزون بحب الاستطلاع والبحث عن مثيرات جديدة. (عبد السلام زهران، 1995، ص371)

ويشير "بيرت" بأن الذكاء هو القدرة العقلية المعرفية، حيث أنه لا يتأثر بالجوانب الجسدية بل يكون تأثره بالنواحي الإدراكية، ولهذا يجب استخدام الذكاء والقدرات والاستعدادات على مستوى العمل المدرسي في هذه المرحلة من جانب، ومن جانب آخر اكتشاف إمكانيات وقدرات التلميذ بما يضمن له بدء التفوق الدراسي، وبالأخص التوافق الدراسي الجيد. (فؤاد البهي ، 1997، ص223)

ويختلف معدل سرعة نمو الذكاء من سنة إلى أخرى فمعدل نمو الذكاء يكون سريعاً في الست سنوات الأولى من العمر، ثم تقل السرعة بعد ذلك تدريجياً ويصل النمو أقصاه فيما بين الثانية عشر والعشرين، ثم يستقر ويأخذ بعد ذلك في النقص تدريجياً. (جلال سعد، 1995، ص253)

ب- الإدراك:

يعتبر الإدراك من أهم العمليات العقلية، لأنه نشاط ملازم لكل عملية عقلية، وتزداد قدرة المراهق على الإدراك، سواء في مدته أو مداه، فهو يستطيع أن يستوعب كل مشكلة طويلة ومعقدة بسرعة وسهولة. (مصطفى زيدان، 1983، ص157)

ويتجه إدراك المراهق إلى إدراك العلاقات المجردة والغامضة والرمزية، وعلى هذا الأساس نجده لا يتقبل الأفكار الجاهزة التي لا تقوم على البرهنة والإقناع. (محي الدين مختار، 1998، ص163)

ج- التفكير:

من خلال التقسيم الذي وضعه "بياجي" لمراحل النمو العقلي نجد في المرحلة الرابعة، وهي مرحلة العمليات الشكلية أو الذكاء المجرد، وهي مرحلة تمتد بين الحادية عشر والخامسة عشر من العمر، وفيها تنمو قدرة المراهق على التفكير المجرد، حيث ينتهي به الحال في النهاية إلى مستوى تفكير الراشد. (سليمان الشيخ، 1978، ص178)

ويتأثر تفكير المراهق بالبيئة، وهذا يحفزه إلى اللجوء إلى مختلف الطرق في حل مشاكله حتى يستطيع التكيف تكيفا صحيحا مع بيئته متجاوزا التفكير الحسي إلى التفكير المجرد مستعملا الاستدلال بنوعيه الاستقراء والاستنتاج. (محي الدين مختار، 1998، ص163)

ويشير "بياجي" إلى أن الأسلوب الفرضي-الاستدلالي- يغلب على تفكير المراهق فهو في تحليله ومعالجته للمشكلات لا يقوم على حقائق مدركة في العالم الخارجي بشكل مباشر وإنما على قضايا افتراضية. (سليمان الشيخ، 1978، ص178)

د- التذكر:

ينمو التذكر لدى المراهق معتمدا على الفهم واستنتاج العلاقات والمتعلقات، وتنمو معه القدرة على الاستدعاء والتعرف وتقوي الحافظة، ويصل نمو التذكر إلى ذروته في نهاية مرحلة المراهقة، وتزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ. (عبد السلام زهران، 1995، ص349).

هـ- التخيل:

يرتبط التخيل بالتفكير إرتباطا وثيقا خلال مراحل النمو المختلفة ويزداد هذا الارتباط كلما اقترب الفرد إلى سن الرشد واكتمال النضج، وذلك ما أكدته دراسة قام بها "فالنتينر" حول الفروق المختلفة بين تخيل الطفل وتخيل المراهق، وذلك من خلال إكمال قصة أعطاهم بدايتها فوجد أن المراهق يكمل القصة بإضفاء جو خصب وعاطفي ويتميز أسلوبه بطابع فني وجمالي. (فؤاد البهي ، 1975، ص248)

ويشير مصطفى فهمي إلى أن المراهق يتمتع بخيال واسع، خصب، وروح رومانتيكية يتفتح القلب فيها للحب وتتبع فيها المشاعر الجميلة التي يمكن توجيهها نحو أهداف فنية رائعة. (مصطفى فهمي، 1984، ص97)

3-1-3: النمو الانفعالي:

يمثل النمو الانفعالي جانبا رئيسيا في بناء شخصية المراهق ومحورا رئيسيا لتوافقه أو عدمه، فتغير المعالم الإدراكية للبيئة المحيطة به من جهة، والتغيرات النمائية الجسمية أو الغذائية المتسارعة من جهة أخرى، تترك آثارا انفعالية كبيرة في الشدة والعمق وما يصاحبها من استثارة للدوافع والميول والرغبات تؤثر في شخصيته وسلوكه. (مريم سليم، 2002، ص417)

والواقع أن كل ما يستغرق اهتمام المراهق من جوانب الحياة قادر على إثارة انفعاله، فينفلج المراهق سواء تحققت رغباته أم أحبطت، إلا أن انفعالية المراهق تشتد وتتخذ طابعا حادا أو عنيفا عندما يعجز عن تلبية حاجاته وتحقيق أهدافه الخاصة وتأكيد ذاته المستقلة والتميزة عن ذوات الآخرين، وترتبط الانفعالات ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفرد، ويمر النمو الانفعالي للمراهق بتغيرات عصبية وهزات عنيفة، وتتخلله الصراعات المحتدمة وخاصة في المجتمعات المتحضرة أو النامية التي تثقل كاهل المراهق بالمطالب والمسؤوليات التي ينبغي تحقيقها والتدريب عليها حتى يستطيع أن يتكيف للمستقبل. (سعاد قصبيات، 2007، ص100)

3-1-4: النمو الاجتماعي:

تتضح مظاهر النمو الاجتماعي من خلال الرغبة الأكيدة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة، ويلاحظ أن تحقيق الذات المتزايد يحدث من خلال تنمية الإحساس بالألفة والمودة، ويظهر في هذه المرحلة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية أي محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة، والتعاون مع الزملاء واحترام آرائهم وبذل الجهد في سبيلهم واحترام الواجبات الاجتماعية، ويميل المراهق إلى اختيار أصدقائه من بين هؤلاء الذين يشبعون حاجاته الشخصية والاجتماعية، ويشبهونه في السمات والميول ويكملون نواحي القوة

والضعف لديه، ويزداد ولاء المراهق لجماعة الأصدقاء ولا يرضى المراهق أن توجه إليه الأوامر والنواهي والنصائح أمام أصدقائه. (عبد السلام زهران، 1986، ص351)

وتتسع دائرة المراهق الاجتماعية ويبدأ الإحساس بالأهمية وتوكيد الذات، حيث يبدي استعداداه لتقديم الخدمة للآخرين، مع الرغبة في الاندماج مع جماعة الرفاق وتكوين العلاقات ومحاولة الحفاظ على بقائها، وهي مرحلة الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية. (الخالي فؤاد، 2009، ص 147).

ويتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر وخصائص أساسية تتمثل فيما يلي:

- الميل إلى الجنس الآخر ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ويحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة.

- الثقة وتأكيد الذات من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.

- الخضوع لجماعة الرفاق حيث يتحول الولاء الجماعي من الأسرة إلى الرفاق والأقران.

- إدراك العلاقات القائمة بين المراهق وبين الأفراد الآخرين ويلمس آثار تفاعله مع الناس فينفذ ببصيرته إلى أعماق السلوك ويلتزم بين الناس وبين نفسه.

- إتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، فتتسع دائرة نشاطه الاجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته ويتخفف من أنانيته ويتعاون معهم في نشاطه. (رواية شتا، 2006، ص40)

3-2- مطالب النمو لتلاميذ المرحلة الثانوية :

هناك عدة أشياء يتطلبها النمو النفسي للفرد وهذه الأشياء يجب أن يتعلمها الفرد لكي يصبح سعيدا وناجحا في حياته، وتصلح مطالب النمو في توجيه العملية التربوية، وتوقيت وحداتها، كما تبين مطالب النمو مدى تحقيق الفرد لحاجته وإشباعه لرغباته، وفقا لمستويات نضجه وتطور خبراته التي تتناسب مع مرحلة نموه ويجملها "عبد السلام زهران" بالنسبة لمرحلة المراهقة في النقاط الآتية:

- نمو مفهوم سوي للجسم، وتقبل الجسم.

- تقبل الدور الجنسي في الحياة.

- تقبل التغيرات التي تحدث نتيجة للنمو الجسمي والفيزيولوجي والتوافق معها.
- تكوين المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للإنسان الصالح.
- استكمال التعليم.
- تكوين علاقات جديدة طيبة ناضجة مع رفاق السن من الجنسين.
- نمو الثقة في الذات والشعور الواضح بكيان الفرد.
- تقبل المسؤولية الاجتماعية.
- امتداد الاهتمامات إلى خارج حدود الذات.
- الاستعداد لاختيار مهنة (جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا).
- بدء تحقيق الاستقلال اقتصاديا.
- ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي.
- الاستعداد للزواج والحياة الأسرية.
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع.
- معرفة السلوك الاجتماعي المعياري المقبول الذي يقوم على المسؤولية الاجتماعية وممارستها.

- اكتساب قيم دينية واجتماعية ناضجة تتفق مع الصورة العملية للعالم الذي يعيش فيه.
- إعادة تنظيم الذات، ونمو ضبط الذات.
- بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وعن الكبار. (عبد السلام زهران، 1986، ص 58-59)

خامسا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر:

لقد عرف التعليم الثانوي تطورا هاما منذ الاستقلال وحقق أهدافا كبرى تتعلق خاصة بالجانب الكمي، إلا أن التحليل التشخيصي لهذه المرحلة أفرز عددا من النقائص الداخلية والخارجية. (وزارة التربية الوطنية، 1992 ب، ص 5)

وخلافا للتعليم العالي والتعليم الابتدائي والمتوسط، لم يشهد التعليم الثانوي تغيرات جذرية منذ السبعينات من القرن الماضي، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة المتتالية التي أدخلت

على برامجه ومواقيته، وكذا تلك المتعلقة بالتعديل في عدد شعبه واختصاصاته. (مشري سلاف، 2002، ص56)

وفي هذا الإطار تُورد التطورات الحاصلة في التعليم الثانوي بعد الاستقلال بإيجاز كما يلي:

1- المرحلة الأولى: (1962-1975)

وقد اشتمل التعليم الثانوي في هذه المرحلة على ثلاثة أنماط هي:

أ- تعليم ثانوي مدته ثلاث سنوات يفضي إلى الجامعة.

ب- تعليم عام يعد للبكالوريا في فروع الرياضيات والعلوم التجريبية والفلسفة.

ج- تعليم تقني يعدّ للبكالوريا في التقنيات الرياضية والتقنيات الاقتصادية وذلك سنة 1968، وعُمل على الزوال التدريجي للطور الأول من التعليم الثانوي وإقامة تعليم متوسط مستقل بدله. وفي سنة 1974 تم إنشاء متقن ذي مستويين لغرض مهني ثم تم التخلي سنة 1975 عن هذه الصيغة لصالح متقن بمستوى واحد.

وفي هذه المرحلة بقيت نسبة الأساتذة الجزائريين أقل من نسبة الأجانب، وهو ما دفع إلى انتهاج سياسة وطنية في مجال تكوين المكونين وعُرفت تطورا تدريجيا. (إبراهيمي الطاهر، 2001، ص452)

2- المرحلة الثانية: (1976-1992)

صدر في هذه المرحلة الأمرية 35-76 المؤرخة في 16/04/1976 المتعلقة بالتربية والتكوين، وهو النص الذي حدد في مواده 33-34-35-36 من الفصل الأول عدة إجراءات خاصة بهذا التعليم، وتماشيا مع هذا المنحى شهدت سنوات الثمانينات ظهور وثائق لإصلاح التعليم الثانوي منها مشروع الإصلاح لسنة 1984 الذي تضمن:

- إحداث شعب جديدة في اختصاصات مثل العلوم الفلاحية والبيوكيمياء وغيرها حتى وصلت إلى 28 شعبة.

- تعميم اللغة العربية كلغة تعليم لكل المواد ابتداء من الدخول المدرسي 85/86.

- إعادة الهيكلة الثانية للتعليم الثانوي العام والتقني وذلك سنة 1991، وهذا بتتصيب:

- ثلاث جذوع مشتركة في السنة أولى ثانوي.

- استبدال شعبة تقني رياضي بتعليم تكنولوجي.

- استحداث مسلك يضم شعب التعليم العام وشعب التعليم التكنولوجي.

- استحداث مسلك مهني (تأهيلي) ثم إلغائه. (وزارة التربية الوطنية ج، 1992)

وبرغم بروز روح جديدة في مجال التشريع والتنظيم التربوي، إلا أن هذه المرحلة تميزت بظهور مشاكل جسيمة في المجال التطبيقي حالت دون التنفيذ التام والكامل لأمرية 1976/04/16 وما تضمنته من آفاق للإصلاح التربوي.

3- المرحلة الثالثة (1992-2005):

ظلت معظم الإصلاحات التي بدأت في الثمانينات من القرن الماضي دون تجسيد كامل وبقيت مجرد مشاريع إصلاح يتم التراجع عن بعضها جزئيا وتعديل البعض الآخر، وذلك مثل تنويع شعب التعليم التقني وتأسيس التعليم التأهيلي الذي وضع للتحضير لسوق العمل انطلاقا من نمط تنويع دراسته، لكنه يوجه أكثر للتعليم العالي مثله مثل التعليم التكنولوجي وقد تم في إعادة الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي استحداث ثلاث جذوع مشتركة في السنة أولى ثانوي وهي: جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا، وينبثق عن هذه الجذوع المشتركة 15 شعبة تعليمية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) إعادة الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي

شعب التعليم الثانوي العام	شعب التعليم الثانوي التكنولوجي	شعب التعليم الثانوي التقني
- آداب وعلوم إنسانية - آداب وعلوم شرعية. - آداب ولغات أجنبية. - علوم دقيقة. - علوم الطبيعة والحياة. - تسيير واقتصاد	- هندسة كهربائية. - هندسة ميكانيكية. - هندسة مدنية.	- إلكترو تقني. - إلكترونيك. - صناعة ميكانيكية. - أشغال عمومية وبناء. - كيمياء. - تقني محاسب.

(وزارة التربية الوطنية ، 93)

وقد عرفت هذه المرحلة من تطور التعليم الثانوي نقائص كثيرة أهمها:

- الفرص غير المتكافئة بين مختلف الشعب للتسجيل في التعليم العالي.
- عزوف التلاميذ عن الالتحاق ببعض الشعب، مثل العلوم الدقيقة والعلوم الشرعية، وكذا الهندسات. (وزارة التربية الوطنية ، 2005، ص10)

4- المرحلة الرابعة: (2005 إلى 2017)

شُرِعَ في الموسم الدراسي 2006/2005 في إعادة تنظيم المرحلة ما بعد الإلزامية من التعليم، ونظرا للنقائص التي كان يعرفها التعليم الثانوي، ومحاولة للانسجام مع التوجهات الحديثة للتربية والاقتصاد، مما استلزم إحداث إصلاحات على مستوى الغايات والأهداف وصولا إلى تنظيم الجذوع والشعب.

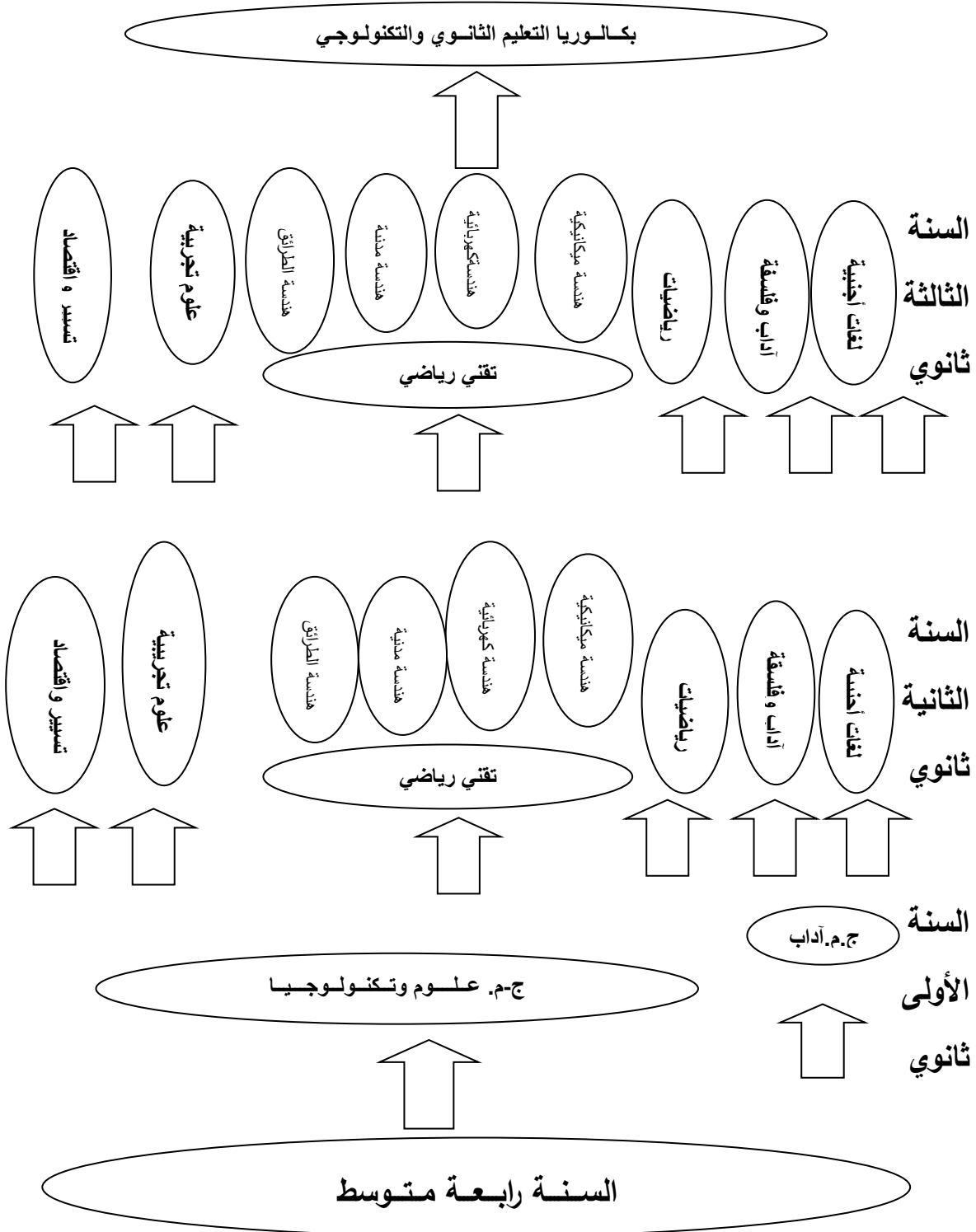
وقد صيغت المناهج الجديدة في التعليم الثانوي باعتماد المقاربة بالكفاءات التي كرسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 بما يسمح بتطوير قدرات التلميذ على التعلم الذاتي المُستدام، والاندماج بنجاح في مجتمع المعرفة، وتم خلال هذه الفترة إعادة تنظيم التقويم المدرسي ومراجعة شاملة لأنماط وطرق تنويع الدراسات، حيث

أعيدت هيكلة مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم أو التكوين هما:

- مسلك يفضي إلى الجامعة ممثلا بـ " التعليم الثانوي العام والتكنولوجي".
 - مسلك ذو طابع مهني ممثلا بـ "التعليم المهني والتكوين المهني".
- وقد أرسيت الإصلاحات التي شرع فيها ابتداء من 2005 عديد المبادئ العامة لإعادة تنظيم التعليم الثانوي والتكنولوجي أهمها ما يلي:
- إدراج تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجه العالمي الذي يعمل على تقادي التخصص المبكر وتقليص المسالك والشعب.
 - التعليم الثانوي والتكنولوجي يُحضر بشكل أساسي إلى التكوين في الجامعة وتمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا للقرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013 المعدل للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وذلك حسب المخطط التالي:

الشكل رقم (04) يوضح هيكلية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا للقرار الوزاري رقم

07 المؤرخ في 07 أفريل 2013



(وزارة التربية الوطنية، 2013)

وبعد إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي سنة 2013 استمرت عمليات إصلاح المدرسة الجزائرية وفق المنظور البيداغوجي، وتمحورت حول مدخلين أساسيين هما المناهج والكتب المدرسية.

وقد أسندت مهمة إعداد البرامج إلى اللجنة الوطنية للمناهج بينما تكفلت هيئات أخرى بالكتب المدرسية.

وقد سعت اللجنة الوطنية للمناهج إلى مطابقة منتوجها للمعايير التي حددتها النصوص المرجعية التالية:

- تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية لسنة 2002 .

- برنامج الحكومة لسنة 2002.

- القانون التوجيهي للتربية لسنة 2008.

وانتهجت في مسعاها ثلاث سبل متزامنة لإعادة كتابة المناهج شملت برامج سنة 2003 للتعليم الابتدائي والمتوسط وبرامج 2005 للتعليم الثانوي.

وعُرفت هذه المناهج المستحدثة باسم "مناهج الجيل الثاني" والتي اعتمدت في الدخول المدرسي 2016/2017 في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من التعليم، على أن تعتمد لاحقا في مرحلة التعليم الثانوي، وهي تهدف إلى نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد مع التركيز على بناء شخصية التلميذ ومشاركته في القسم، كما تسمح هذه المناهج من التعرف على "ملح التخرج" للتلميذ بصفة مسبقة، من خلال ظهور ميولات التلميذ وكفاءاته العلمية في نهاية كل مرحلة تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). (وزارة التربية الوطنية، 2016)

خلاصة الفصل:

يُعد التعليم الثانوي الحلقة الأساسية والمحور الذي تدور حوله منظومة التربية والتعليم بكل أطوارها، وعلى الرغم من أن التعليم الثانوي عرف تطورا ملحوظا منذ الاستقلال، وحقق أهدافا كبرى في شتى المجالات، إلا أنه يبقى أرضا خصبة للإصلاح والتطوير لتحسين نوعية مخرجات المنظومة التربوية ومواءمتها باستمرار مع حاجات المجتمع وطموحاته في التنمية.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية

ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية للدراسة

تمهيد:

بعد تناولنا الجانب النظري نتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث نتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث من اختيار المنهج المتبع، والأدوات التي سوف تستعمل في جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكمترية من صدق وثبات، ثم نتناول إجراءات الدراسة الأساسية، حيث يتم فيها توضيح العينة المعتمدة، وكذا المعالجة الإحصائية للبيانات.

أولاً: منهج الدراسة

إن طبيعة مشكلة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج الذي يتعين اتباعه من بين المناهج المختلفة وفي هذا السياق يشير "مريس أنجرس" إلى أن تحديد مشكلة البحث سيؤدي إلى اختيار منهج كفي أو كمي. (موريس أنجرس، 2006، ص 98)

وبما أن المناهج تختلف باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، فالمنهج مهما كان نوعه فهو يعني الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة موضوع البحث (تركي رابح، 1990، ص 108).

وعليه فضل الباحث إتباع المنهج الوصفي الارتباطي القائم على الاستكشاف والمقارنة لمناسبته لأهداف وطبيعة هذه الدراسة، حيث يُمكننا المنهج الوصفي والارتباطي منه بالأخص من دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا، حيث يعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها، ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، ولكنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات. (جابر عبد الحميد وكاظم خيرى، 1984، ص 135)

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات والبحوث التي تهدف إلى جمع بيانات موضوعية حول الظاهرة المدروسة، مثلما أن دراسة العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث تتطلب استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. (حدار عبد العزيز، 2006، ص 273) ويعد البحث الارتباطي مفيداً بصفة خاصة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية حيث يسمح بدراسة متغيرات متعددة معاً وفي آن واحد -على غرار ما هو وارد في هذه الدراسة- وهذا يتماشى مع طبيعة هذه العلوم والتي تحكمها العلاقة الشبكية أكثر من كونها تخضع للعلاقة السببية.

وسيعمد الباحث من خلال هذا المنهج إلى الكشف عن وجود علاقة من عدمه بين متغيرات هذه الدراسة المتمثلة في التوافق الدراسي (كمتغير مستقل) والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ التعليم الثانوي (كمتغيرين تابعين).

وباعتماد البحث السببي المقارن الذي بحسب "علي معمر عبد المؤمن" يصنف ضمن البحوث الوصفية، يمكن تحديد الفروق القائمة بين الظواهر في متغير ما ومعرفة العامل الرئيسي الذي أدى إلى هذا الاختلاف (علي عبد المؤمن، 2008، ص 301) وهذا يمكن الباحث من معرفة الفروق في متغيرات هذه الدراسة حسب جنس التلميذ (ذكر - أنثى) وحسب نوع شعبته الدراسية (علمية / أدبية).

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ضرورية ومرحلة في البحث لا يمكن الاستغناء عنها، فمن خلالها وبناء عليها يتضح الطريق أمام الباحث، ويكتشف الصعوبات التي قد تصادفه فيه وما يظهر عنه من نواحي تستوجب التفسير، وبالتالي فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات وإجراءات البحث، ومن خلالها يتم التعديل الذي لا يتسنى له بعد التطبيق، وعليه يكون مطمئناً عند مباشرة الدراسة الأساسية. (بركات محمد خليفة، 1979، ص 76)

وبناء على ذلك قام الباحث بدراسة استطلاعية حقّق من خلالها:

- التعرف على ميدان ومجتمع الدراسة وحدّد بناء على ذلك طريقة اختيار العينة للدراسة الأساسية.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات ووقف على الصعوبات التي يمكن أن يصادفها عند تطبيقه للدراسة الأساسية كعدم استرجاع استمارات مقاييس الدراسة ولذلك زاد من عددها في العينة الأساسية بحيث يضمن أن لا تقل الاستمارات المسترجعة عن العدد المحدّد.
- معرفة مدى ملائمة أدوات الدراسة من خلال وضوح التعليمات وسهولة فهم أفراد العينة لأدوات الدراسة وكيفية الإجابة عليها بطريقة سليمة.
- تحديد عيّنة استطلاعية مناسبة تمثّلت في اختيار ثلاثة أفواج دراسية من تلاميذ ثانوية ميلودي العروسي وفوج من ثانوية السعيد عبد الحي بالوادي وقد تمّ الاختيار بطريقة قصدية مع مراعاة التنوع في الجنس والشعبة الدراسية حيث كان عدد الاستمارات الموزعة 130 استمارة وتحصل الباحث على 100 منها، صالحة للاستعمال.
- القيام بإعداد الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية وتجريب أدوات الدراسة على العيّنة الاستطلاعية والتأكد من خصائصها السيكمترية على النحو الذي سيرد تفصيله في أدوات الدراسة.

ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

في هذه الدراسة مجال بحثنا ينحصر في تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي بولاية الوادي، نظرا لأن هذا المستوى يتوسط المرحلة الثانوية حيث تقل الضغوط النفسية ذات الطبيعة المرحلية، المتعلقة بالتوجيه واختيار نوع الشعبة الدراسية، أو صعوبات التوافق مع الوسط الدراسي الجديد كما يحدث لتلاميذ السنة أولى ثانوي، وكذا الضغوط المتعلقة بامتحان شهادة البكالوريا ومتعلقاته في ما يخص التوجيه الجامعي بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعليه يمكن القول إن السنة الثانية ثانوي هي مرحلة الاستقرار الدراسي التي يمكن التعرف

فيها على المستوى الحقيقي للتوافق الدراسي للتلميذ ومستوى الضغوط النفسية المدرسية التي يشعر بها ومدى جودة حياته، والانعكاسات المتبادلة بين هذه المتغيرات فيما بينها.

وعليه فقد عمل الباحث على الاتصال بمديرية التربية لولاية الوادي، حيث وافته بأن عدد التلاميذ المسجلين في هذا المستوى من التعليم للعام الدراسي 2016/2017 هو (9049) تلميذ وتلميذة عدد الذكور (3952) والإناث (5097)، حيث أن عدد الثانويات بولاية الوادي (61) ثانوية. في هذه الدراسة تُجمع البيانات من جزء فقط من مجتمع الدراسة، وهو العينة التي يتم اختيارها بطرق مختلفة وهي جزء من الكل ممثلاً له، ويكون حجمها وفقاً لتجانس مجتمع الدراسة ومنهج البحث المستخدم والدقة المراد بلوغها، حيث أن حجم العينة مهم جداً، فإذا أخذنا حجم العينة كبيراً جداً فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الجهد والتكاليف، أما إذا أخذناه صغيراً فإن درجة دقة النتائج تقل، وحسب "سامي محمد ملحم" فإن البحوث الارتباطية يجب أن لا تقل عن 30 فرداً، أما البحوث الوصفية فإنه يؤخذ 20% من أفراد مجتمع صغير (بضع مئات) ويؤخذ 10% من مجتمع كبير (بضعة آلاف) و 5% من مجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف) (سامي ملحم، 2005، ص 147)

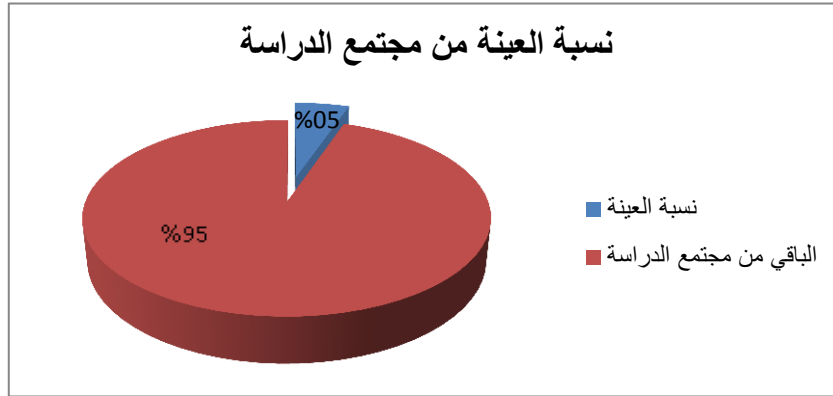
ويرى "محمد خليل عباس وآخرون" أن عينة البحوث الارتباطية تكون ما بين (40 - 50) فرداً على الأقل، أما البحوث الوصفية فلا تقل على (100) فرد. (محمد نوفل ومحمد عباس ومحمد العبسي وفريال نوفل، 2007، ص 145).

ونلاحظ اختلافات جوهرية لدى الباحثين المهتمين بالمعاينة وتحديد حجم العينة، مما يثير إشكالات تظل عالقة في انتظار مزيد من التقصي الأكاديمي المنهجي في البحوث الأساسية لإيجاد مقاربات منهجية جديدة .

وعليه واعتماداً على ما سبق يمكن أن نأخذ حجم العينة (450) تلميذاً وتلميذة. ووفق هذا المنحى تم اختيار 10% من عدد الثانويات الكلي في ولاية الوادي (61) ثانوية بتعداد قدره 9049 تلميذ وتلميذة) بطريقة العينة العشوائية البسيطة من خلال السحب العشوائي لأسماء الثانويات فكانت ست ثانويات من المجموع الكلي وهي كالتالي: ثانوية بشوشة، ثانوية

بحري بكار، ثانوية تواتي أحمد لخضر، ثانوية مفدي زكرياء، ثانوية أحمد التجاني، ثانوية خوازم الطاهر. على أن يؤخذ تلاميذهم كأفراد لعينة الدراسة المقدرة بـ (5%) من العدد الاجمالي للتلاميذ بتعداد قدره (450) تلميذ وتلميذة .

شكل رقم (05) يوضح نسبة العينة من مجتمع الدراسة



أخذنا نصفهم من الشعب العلمية (225) تلميذ وتلميذة والنصف الآخر من الشعب الأدبية (225) تلميذ وتلميذة وذلك وفق المرحلتين التاليتين:

- المرحلة الاولى: اختيار تلاميذ الشعب الأدبية حيث تم اخذ كل التلاميذ لقلة العدد.

جدول رقم (03) توزيع أفراد العينة على الشعب الأدبية في الثانويات

عدد تلاميذ الشعب الأدبية في الثانويات	لغات اجنبية	آداب وفلسفة	الثانوية
	24	31	بوشوشة
	*	37	بحري بكار
	*	33	تواتي أحمد لخضر
	*	25	مفدي زكرياء
	23	19	امحمد التجاني
	*	33	خوازم الطاهر
225	47	178	المجموع

* عدم وجود الشعبة في الثانوية

- **المرحلة الثانية:** اختيار تلاميذ الشعب العلمية حيث كان اختيارا عشوائيا طبقا وذلك لتعدد الشعب العلمية واختلاف الثانويات وذلك كما يرد في الجداول التالية:

جدول رقم (04) توزيع التلاميذ على الشعب العلمية في الثانويات

الثانوية	علوم تجريبية	تسيير واقتصاد	هندسة طرائق	هندسة مدنية	رياضيات	عدد تلاميذ الشعب العلمية في الثانويات
بوشوشة	105	43	23	*	*	
بحري بكار	100	29	14	*	*	
تواتي أحمد لخضر	80	26	*	*	10	
مفدي زكرياء	66	38	18	*	10	
امحمد التجاني	59	37	31	*	*	
خوازم الطاهر	52	21	*	21	8	
المجموع	462	194	86	21	28	791

*عدم وجود الشعبة في الثانوية

جدول رقم (05) توزيع العدد الكلي للتلاميذ العلميين وأفراد العينة في كل شعبة

الشعبة	التعداد الكلي في الشعبة	عدد افراد العينة في الشعبة
علوم تجريبية	462	131
تسيير واقتصاد	194	55
هندسة طرائق	86	25
هندسة مدنية	21	6
رياضيات	28	8
المجموع	791	225

جدول رقم (06) توزيع افراد العينة على الشعب العلمية في الثانويات

الشعبة الثانوية	علوم تجريبية		تسيير واقتصاد		هندسة طرائق		هندسة مدنية		رياضيات	
	العدد	% النسبة	العدد	% النسبة	العدد	% النسبة	العدد	% النسبة	العدد	% النسبة
بوشوشة	30	9.22	12	81.21	07	28	*	*	*	*
بحري بكار	28	37.21	8	54.14	04	16	*	*	*	*
تواتي أحمد لخضر	22	79.16	7	72.12	*	*	*	*	03	5.37
مفدي زكرياء	19	50.14	11	20	05	20	*	*	03	5.37
امحمد التجاني	17	97.12	11	20	09	36	*	*	*	*
خوازم الطاهر	15	45.11	6	90.10	*	*	06	100	02	25
مجموع تلاميذ الشعبة	131	100	55	100	25	100	06	100	08	100
									225	

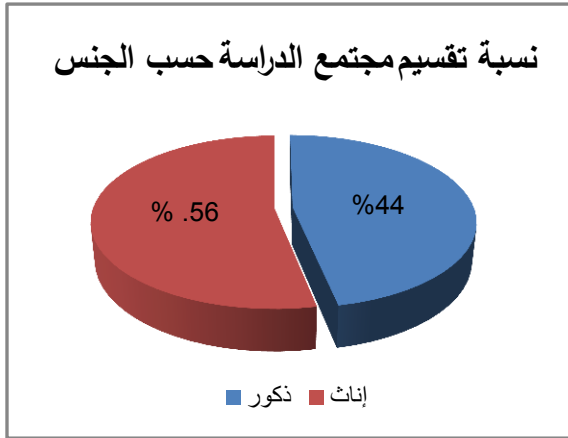
* عدم وجود الشعبة في الثانوية

وعمليا بعد توزيع استمارات الدراسة وفقا لهذه المعطيات وجمع الإجابات استطاع الباحث أن يتحصل على العدد الكافي للدراسة.

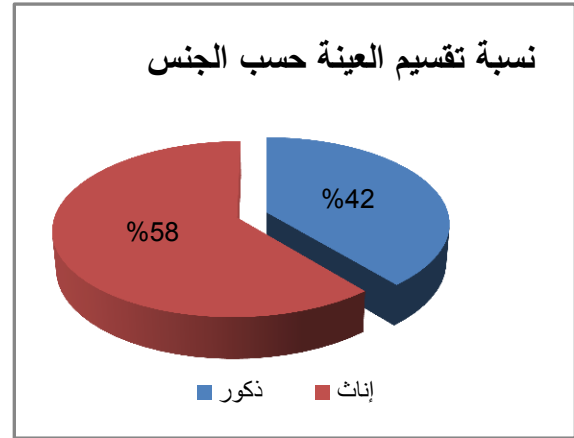
وهذه العينة شملت الجنسين وشعب دراسية مختلفة حيث توزعت عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (07) نسب تقسيم مجتمع وعينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	مجتمع الدراسة	النسبة	العينة	النسبة
ذكور	3952	%44	189	% 42
إناث	5097	%56	261	% 58
المجموع	9049	%100	450	%100



الشكل رقم (7)



الشكل رقم (6)

رابعاً: التعريف بأدوات الدراسة

يتعامل الباحث مع موضوع بحثه من خلال البيانات التي يجمعها من الميدان، ويستخدم في جمع هذه البيانات عدة أدوات، منها على سبيل المثال الاستبيان الذي هو الاستمارة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة والمزودة بإجابات أو آراء محتملة أو بفرغ للإجابة، ويطلب من المجيب عليها الإشارة إلى ما يراه مهماً أو ما ينطبق عليه منها أو ما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة. (العساف صالح ، 1995، ص 342)

وفي هذه الدراسة عمل الباحث على إعداد مقياس للضغوط النفسية المدرسية واستخدم مقياس التوافق الدراسي لـ "يونجمان . Youngman" ومقياس جودة الحياة لـ "منسي وكاظم" وفيما يأتي نقوم بعرضهم وعرض خلاصة آراء المُحكِّمين بعد عملية التحكيم للمقياس المُعد، والخصائص السيكومترية للأدوات.

أ- **مقياس الضغوط النفسية المدرسية:** يتكون مقياس الضغوط النفسية المدرسية من 50 بنداً في صورته الأولى التي تغطي مختلف المواقف النفسية الضاغطة في المدرسة وفق خمسة أبعاد (العلاقات الاجتماعية - البيئة المدرسية - المناهج الدراسية - الواجبات المنزلية والانشطة المصاحبة - الامتحانات) في مواقف التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين ويحدد المجيب على فقرات المقياس في ضوء ملاحظته لنفسه في المواقف المختلفة موقفه من كل بند باختيار بديل واحد فقط من ثلاثة بدائل هي: دائماً - أحياناً - لا يحدث.

وقد اعتمد الباحث على مجموعة من المراجع العلمية والدراسات السابقة في إعداد المقياس الحالي حيث تمّ التعديل والإضافة بما يتماشى مع خصائص عينة البحث وهدفه، والمقاييس التي أُقتبس منها هي :

- مقياس الضغوط النفسية المدرسية للباحث "عمر إسماعيل علي" (عمر إسماعيل، 1999) جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية.
- مقياس الضغوط النفسية الذي أعده الباحثان: نبيل دخان وبشير الحجار. (نبيل دخان وبشير الحجار، 2006).
- مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصريين ووافدين لـ (فاروق سيد عبد السلام والعزاوي منير سمرة وصديق محمد السيد، 2013).
- مقياس الضغوط النفسية المدرسية الذي قدّمه (العمرى مرزوق ابن احمد عبد المحسن، 2012) ضمن دراسة موسومة بـ "الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية".
- مقياس الضغط المدرسي لـ (عبدى سميرة، 2011) الذي طبقته على البيئة الجزائرية بعد اعدادها للمقياس في دراسة بعنوان "الضغط الدراسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس.
- قائمة مشكلات المراهقين لـ (محمد لحرش، 1982)، في دراسة بعنوان "مشكلات المراهقين في الجزائر والعراق - دراسة مقارنة.

ب- مراجعة مقياس الضغوط النفسية المدرسية :

بعد أن استقر رأي الباحث على استخدام مقياس الضغوط النفسية المدرسية من إعداد الباحث ومقياس "التوافق الدراسي" لـ "يونيجمان-Young man" ومقياس جودة الحياة لـ "منسي وكاظم" كأدوات قياس في هذه الدراسة، عرض الباحث مقياس الضغوط النفسية المدرسية على 16 محكّماً (أنظر الملاحق) من خبراء الصحة النفسية وعلوم التربية حيث أوفى الباحث بجملته من الملاحظات والتعديلات تمّ أخذها كلها بعين الاعتبار ومن ذلك:

- تصحيح لغوي أو إعادة صياغة بعض البنود لزيادة في الوضوح.
 - تغيير أو حذف بعض الكلمات في التعليمات، مع اتفاق المحكمين على وضوح التعليمات وملاءمتها.
 - البدائل المقترحة لمقياس الضغوط النفسية المدرسية كانت محل قبول جلّ المحكمين.
 - البيانات الشخصية كانت محل اتفاق من طرف المحكمين.
 - حذف وتعديل بعض البنود التي كانت محل اتفاق في أنها لا تقيس .
- بعد تفريغ وفرز لآراء المحكمين تم تحديد البنود المعدلة أو المرفوضة كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (08) يوضح البنود المرفوضة للصورة الاولى لمقياس (ض.ن.م)

البعد	البند المرفوض
1	يتباهى بي والداي أمام الآخرين عند حصولي على علامات مرتفعة.
	زملائي يشتكوني للأستاذ ليعاقبني بدون سبب.
2	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.
	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.
3	أفتقد المديح والثناء من الاساتذة عند إنجازي لواجباتي بالشكل المطلوب.
	أعاني من صعوبة فهم بعض ما يشرحه الأستاذ لي.
4	تفتقد الواجبات اليومية تدريبات وإرشادات تنمي مهاراتي وقدراتي.
	بعض الاساتذة يفتقدون الخبرة الكافية في طريقة تحضير الواجبات المنزلية و تقديمها.
5	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.
	استطيع الكتابة بخط واضح في الامتحانات.

جدول رقم (09) يوضح البنود المعدلة للصورة الاولى لمقياس (ض.ن.م)

الرقم	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
06	يسعدني أن يحترمني الاستاذ ولا يوبخني بألفاظ جارحة.	يسعدني ان يحترمني أساتذتي.
08	الاستاذ يشركني في الأنشطة	احب أن يشركني الاستاذ في أنشطة بناء الدرس.
11	الإضاعة غير الكافية في قسمي، لا تساعدني على الرؤية الجيدة.	تساعدني الإضاعة في قسمي على الرؤية الجيدة.
15	يزعجني عدد تلاميذ قسمي الكبير.	يزعجني اكتظاظ قسمي بالتلاميذ.
18	أشعر بقلّة مهارة وخبرة بعض أساتذتي في إدارة العمل الصفّي.	تعجبني طريقة أساتذتي في تبسيط الدروس.
21	يصعب علينا إنهاء المنهاج المقرر عند نهاية السنة الدراسية.	يصعب علينا إنهاء البرنامج الدراسي المقرر عند نهاية السنة الدراسية.
30	الضوضاء في المنزل لا تمكنني من حل واجباتي بكفاءة .	يزعجني أن الضوضاء في المنزل لا تمكنني من حل واجباتي بشكل جيد .
31	تعيقني الواجبات عن ممارسة هوايتي المفضلة في الحي.	تعيقني الواجبات الدراسية عن ممارسة هوايتي المفضلة.
35	أنسى معلومات كثيرة في الامتحان بالرغم من مذاكرتي الجيدة.	يحزنني أن أنسى معلومات كثيرة في الامتحان بالرغم من مذاكرتي الجيدة.
39	يصحح الاساتذة الامتحانات الدورية بأمانة ودقة.	يريحني أن الاساتذة يصححون الامتحانات بأمانة ودقة.

ج- مقياس التوافق الدراسي: يتكون مقياس التوافق الدراسي من (34) بنداً التي تغطي المواقف التي تحدث للتلميذ داخل وخارج قاعات الدراسة في مدرسته وهذا في إطار ما يدركه التلميذ في مختلف مواقف الحياة المدرسية حيث يشتمل المقياس على الأبعاد التالية:

الجّد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس، ويحدد المجيب على المقياس في ضوء خبرته الفعلية أو المتوقعة في المواقف المختلفة موقفه من كل بند باختيار بديل واحد فقط من بدليين يوضح ما إذا كان الموقف الذي يتضمنه هذا البند يحدث بالنسبة له : نعم أو لا

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس "يوانجمان - Youngman " (1979) الذي ترجمه وكيفه على البيئة العربية "حسين عبد العزيز الدريني" حيث يتضمن (34 بنداً) وطُبّق على البيئة الجزائرية في دراستين منفصلتين للباحثين عبد الكريم قريشي (1999) وعبد الله لبوز (2002) وأثبتا صدقه وثباته ويعتبر مقياس "يوانجمان" للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي.

د- مقياس جودة الحياة :

قام الباحثان "محمود عبد الحليم منسي" و"علي مهدي كاظم" ببناء وتقنين المقياس موضع الاهتمام في الدراسة الحالية على الطلبة الجامعيين بالبيئة العمانية، وفيما يلي وصف للمقياس: يتألف المقياس من 60 بنداً، تقيس درجة شعور التلميذ بجودة حياته ضمن ستة أبعاد وهي (جودة الصحة العامة، جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف، جودة الصحة النفسية، جودة شغل الوقت وإدارته). وتم تحديد أبعاد المقياس استناداً للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثان "منسي وكاظم" وذلك بعد مراجعة بعض المقاييس الأجنبية لجودة الحياة وهي:

- استبانة جودة الحياة التي أعدها " بجلو وبرودسكي واستيورات واولسون " (Bigelow, Brodsky Stewart,& Olson 1982)
- مقياس جودة الحياة لمرضى القلب باستخدام المقابلة، من إعداد بجلو وجاريو ويونج (Bigelow, Gareau, & Young 1990)
- مقياس انجيسول ومايرو لجودة حياة للشباب (Ingersoll, & Marrero, 1991)
- مقياس جودة الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد كومينيس (Comminis, 1997)
- مقياس جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية - النسخة الأمريكية- بواسطة " بونومي واخرون " (Bonomi,& et al, 2000)
- مقياس مكينا لجودة الحياة لدى المسنين (Mckenna, 2001)
- مقياس فوكس لجودة الحياة (fox, 2003)
- وبالرغم من تطبيق المقياس على البيئة العربية فقد عمل الباحث "عبد الحفيظ يحي" (2016) من جامعة ورقلة على تقنيته وتكييفه ليتناسب مع البيئة الجزائرية في دراسة قام بها على طلبة جامعة الجلفة بعنوان " تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين - دراسة ميدانية بجامعة الجلفة - " واثبت صدقه وثباته.

هـ- تصحيح الأدوات :

بعد التعديلات أصبح مقياس الضغوط النفسية المدرسية يتكون من 40 بندا وفق 3 مستويات من البدائل حيث نعطي للبند السالب 3 علامات على "دائما" و 2 على "أحيانا" و 1 على "لا يحدث" وعكس ذلك للبند الموجب حيث يحتوي المقياس على 13 بندا موجبا هي (2-6-8-11-12-13-16-17-18-19-22-37-39) و 27 بند سالب هي (1-3-4-5-7-9-10-14-15-20-21-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-38-40).

أما مقياس التوافق الدراسي فإنه يحتوي على بنود موجبة وهي 19 بندا، وبنود سالبة وهي 15 بندا ويتم تصحيحها كما يلي: نعم (البند الموجب (1)، البند السالب (0)) ولا (البند الموجب (0)، البند السالب (1)) و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10) يوضح مفتاح تصحيح بنود مقياس التوافق الدراسي

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الإجابة	لا	لا	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا	نعم	نعم
البند	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
الإجابة	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا
البند	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
الإجابة	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا	نعم	نعم		

وبخصوص مقياس جودة الحياة فإنه يحتوي على 60 بندا موزعة على ستة ابعاد لكل بعد (5 بنود موجبة و 5 بنود سالبة) وأمام كل بند مقياس تقدير خماسي (أبدا - قليلا جدا - الى حد ما - كثيرا - كثيرا جدا) أعطيت البنود الموجبة التي تحمل الأرقام الفردية الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) في حين أعطي عكس الميزان السابق للبنود السالبة التي تحمل الأرقام الزوجية.

خامسا: الخصائص السيكومترية للأدوات:

وُزِعَ الباحث 130 استمارة على العينة الاستطلاعية للدراسة المحددة سلفا وتحصل على 110 وحذف 10 استمارات لعدم اكتمال الاجابة على بنودها وقام بمعالجة النتائج فيما يخص الدراسة السيكومترية للأدوات.

فالمقياس الجيد هو الذي يتمتع بالخصائص السيكومترية الجيدة لذلك كان من الضروري على الباحث حساب صدق وثبات الأدوات المطبقة في هذه الدراسة.

1- مقياس الضغوط النفسية المدرسية:

1-1- الصدق:

ويقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وُضع لقياسه ونتأكد من صدق المقياس من خلال عدة طرق :

1-1-1- صدق المحكمين:

وتمّ فيه عرض الصورة المبدئية للمقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، وذلك لإبداء الرأي في العبارات ومدى مناسبتها وفي ضوء ذلك يتم حذف العبارة التي يتم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو ذات فكرة مكررة في عبارات أخرى، وكذلك التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين على مناسبتها إلى درجة معينة.

وهذه الطريقة نتأكد بها من صدق المحتوى أو المضمون الذي هو فحص المقياس فحصا منطقيا دقيقا بغرض تحديد ما إذا كان يعطي بالفعل عينة ممثلة للسلوك المراد قياسه وبالتالي فهو يقوم بتحليل المجال السلوكي المراد قياسه تحليليا يتيح الكشف عن عناصره ومكوناته الأساسية، وتقديرات الخبراء أو الحكام هنا هي المحكات التي تستخدم لتحديد هذا الصدق.

(فيصل عباس، 1996، ص25)

وقمنا بحساب صدق المحكمين لمقياس الضغوط النفسية المدرسية باستخدام معادلة "لاوشي" :

$$CVR = \frac{n - N/2}{N/2}$$

حيث : تعني CVR :نسبة صدق المحتوى (معامل اتفاق المحكمين)

n: عدد المحكمين المتفقين.

N : العدد الكلي للمحكمين

وبعد السؤال (البند) صادقا حسب معادلة "لاوشي" (Lawshe) إذا تجاوز معامل اتفاق المحكمين (0.6) (مادي شوقي، 2013، ص 159) والنتائج موضحة كالتالي :

جدول رقم (11) يبين نتائج تحكيم مقياس الضغوط النفسية المدرسية

رقم البند	ن ص	رقم البند	ن ص	رقم البند	ن ص	رقم البند	ن ص
01	0.93	11	0.81	21	0.75	31	0.93
02	0.87	12	0.75	22	1	32	0.62
03	1	13	1	23	0.81	33	1
04	0.81	14	0.87	24	0.93	34	0.87
05	0.75	15	0.62	25	1	35	0.75
06	1	16	1	26	0.68	36	1
07	0.68	17	0.93	27	0.87	37	1
08	0.62	18	0.75	28	0.75	38	0.68
09	0.81	19	0.68	29	1	39	0.81
10	1	20	1	30	0.81	40	0.93

ويمكن أن نستنتج نسبة صدق المقياس من خلال :

$$\frac{\text{مجموع ن ص البند}}{\text{عدد البنود}}$$

$$= \text{ن ص المقياس}$$

حيث : ن ص البند : نسبة صدق البند

$$\text{ن ص المقياس} = 0.85$$

وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق مرتفع.

1-1-2- صدق التمييز (المقارنة الطرفية) :

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيباً تنازلياً، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة.

تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، حيث حصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (12) يبين صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لمقياس (ض.ن.م)

عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى دلالة T
علوي	27	84.26	3.71	غير دالة	18.39	52	دالة عند 0.01
سفلي	27	63.7	4.46	عند 0.05			

من خلال الجدول رقم (12)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 84.26 وانحرافها المعياري يساوي 3.71، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 63.7 وانحرافها المعياري يساوي 4.46، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 2.18 غير دالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 18.39 عند درجة حرية 52 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بناء على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذن يمكن القول أن مقياس الضغوط النفسية المدرسية يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز .

1-1-3- صدق الاتساق الداخلي :

يؤدي هذا الأسلوب إلى الحصول على تقدير للصدق التكويني للمقياس، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة في الاختبار مع نتيجة الاختبار ككل.

ويقصد بالصدق التكويني الفرضي، المدى الذي يمكن به تفسير الأداء على المقياس في ضوء بعض التكوينات الفرضية كالأبعاد والعبارات والمؤشرات التي نفترض أنها تشكل في مجموعها مقياسا واضحا يقيس ظاهرة معينة. ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف واسع ومعلومات عديدة حول الخاصية موضوع القياس، فلا بد في صدق التكوين الفرضي أن يوضع المقياس بحيث يشمل عبارات تقيس كل منها بعد من أبعاد الظاهرة أو السمة والربط بين تلك الوحدات يعطي مقياسا صادقا. (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص149)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي، ندرس معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك بجمع درجات كل بعد منفردا لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية، ثم نقوم بحساب الدرجة الكلية لأبعاد كل مقياس، ثم نوجد ارتباط درجات كل بُعد مع الدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لـ"بيرسون" وباستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ لحساب قيمة (r) لكل بعد، فتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس (ض.ن.م)

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	100	0.56	دالة إحصائية عند 0.01
البيئة المدرسية		0.47	دالة إحصائية عند 0.01
المناهج الدراسية		0.70	دالة إحصائية عند 0.01
الواجبات المنزلية والأنشطة اليومية المصاحبة		0.74	دالة إحصائية عند 0.01
الامتحانات		0.76	دالة إحصائية عند 0.01

ومن خلال الجدول رقم (13) نجد أن قيمة معامل الارتباط (r) للأبعاد الخمسة تتراوح بين 0.47 و 0.76 وهي دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق، من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس الضغوط النفسية المدرسية يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون .

1-2- الثبات :

المقياس الثابت هو الذي يعطي النتيجة نفسها تقريباً للشخص نفسه عند إجراء القياس لمرات عديدة في اليوم نفسه أو أيام مختلفة حيث تكون تلك النتيجة مؤشراً جيداً لقدرات هذا الشخص وهناك طرق عديدة لحساب الثبات منها:

1-2-1- طريقة التجزئة النصفية:

وهي من أكثر طرق تأكيد الثبات شيوعاً، حيث يُطبق الباحث الاختبار أو الاستبيان مرة واحدة، أي يعطى الفرد درجة واحدة عن جميع المفردات، ثم يحسب معامل الارتباط بين مجموع المفردات (الدرجات) الفردية والزوجية. ويلاحظ ارتفاع معامل الثبات كلما زاد حجم العينة، ويجب أن تكون درجتا الفرد على نصفي الاختبار متناظرتين عند حساب معامل الارتباط، كما يجب استخدام معامل ارتباط يتناسب مع طبيعة الدرجات على المقياس.

ومن المعروف أنه توجد طرق متعددة لحساب الثبات بالتصنيف (كالقسمة إلى نصفين الفردي والزوجي، جزءا المقياس) وتختلف هذه الطرق في أسلوب تصنيف الاختبار ولكنها تتفق في كيفية حساب معامل الارتباط. وفي حالتنا نقوم بتقسيم المقياس إلى فقراته الفردية والزوجية، ثم نستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، فننتج معامل ثبات نصف المقياس ($r_{1/2}$)، وبعد ذلك نقوم باستخدام معادلة "سبيرمان براون" لحساب معامل ثبات المقياس . (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص156)

حساب معامل الثبات باستخدام معادلة "سبيرمان براون" وهي:

$$r = \frac{2r_{\frac{1}{2}}}{r_{\frac{1}{2}} + 1} \quad \text{حيث أن}$$

$r_{\frac{1}{2}}$: معامل الارتباط بين نصفي المقياس.

ر: معامل ثبات المقياس كله.

وقد قمنا باستخراج هذا المعامل من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

Spss₂₁ فوجدناه : $r = 0.66$

حيث قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، بتقسيم بنود المقياس إلى

نصفيين متساويين (علوي/سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفيين باستعمال

نظام الحزمة الإحصائية (Spss₂₁)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول رقم (14) يبين الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس (ض.ن.م)

المؤشرات الإحصائية	قيمة (r) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	0.49	98	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبرمان براون	0.66		

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة (r) المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي

0.49، وفي الحقيقة قيمة (r) المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس

توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة (r) الحقيقية بعد التعديل سبرمان تساوي

0.66 فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن مقياس الضغوط النفسية

المدرسية يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

1-2-2- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

ويتم التأكد من ثبات المقياس في هذه الحالة عن طريق حساب معامل ألفا-كرونباخ سواء لدرجات الأبعاد إذا كان للمقياس أو الاستبانة أبعاد فرعية، ويمكن جمع درجات الأبعاد الفرعية لكي نحصل على درجة كلية تعبر عن درجة الفرد في السمة المقاسة. وعليه فقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss₂₁)، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي :

جدول رقم (15) يبين الثبات بالتناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لمقياس (ض.ن.م)

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
العلاقات الاجتماعية	8	0.55
البيئة المدرسية	8	0.51
المناهج الدراسية	8	0.53
الواجبات المنزلية والأنشطة اليومية المصاحبة	8	0.54
الامتحانات	8	0.58
الكلية	40	0.74

من خلال الجدول رقم (15) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين 0.51 و 0.58، وهي علاقة تعتبر دالة إحصائياً، وهي مقبولة كونها توجد علاقة موجبة بين كل بعد ومؤشراته، مما يدل على وجود علاقة إحصائية بين كل بعد ومؤشراته . وما يؤكد ذلك أننا نجد من خلال الجدول قيمة ألفا كرونباخ الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس الضغوط النفسية المدرسية تساوي 0.74، وهي علاقة موجبة قوية بين البنود المكونة للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس الضغوط النفسية المدرسية يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

2- مقياس التوافق الدراسي لـ "Yongman-يونجمان":

2-1- الصدق :

2-1-1- صدق التمييز (المقارنة الطرفية):

عمد الباحث إلى قياس الصدق بطريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية ثم جمع درجاتهم الكلية ورتبها ترتيباً تنازلياً، ثم قسّم العينة لفئتين عليا ودنيا بنسبة 27 % في كل مجموعة، فتحصّل الباحث على النتائج المدوّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يبين صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لمقياس التوافق الدراسي

المجموعات	عدد العينة (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العليا	27	28.7	1.51	8.18	دالة عند	21.43	42.34	0.01
الدنيا	27	16.48	2.55		0.01			

من خلال الجدول رقم (16)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 28.7 وانحرافها المعياري يساوي 1.51، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 16.48 وانحرافها المعياري يساوي 2.55، في حين نجد قيمة اختبار التجانس (F) تساوي 8.18 دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا غير متجانستين وعليه فإن قيمة T تساوي 21.43 عند درجة حرية 42.34 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بناء على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذا يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

2-1-2- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس (الجدّ والاجتهاد - الإذعان - العلاقة بالمدرس) مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss₂₁ فتحصل على النتائج التالية :

جدول رقم (17) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الدراسي

الأبعاد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
الجدّ والاجتهاد	100	0.69	دالة عند 0.01
الإذعان		0.89	دالة عند 0.01
العلاقة بالمدرّس		0.73	دالة عند 0.01

من خلال الجدول رقم (17) نجد أن قيمة معامل الارتباط (r) للأبعاد الثلاثة تتراوح بين 0.69، 0.89 وهي دال إحصائياً عند مستوى دالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون .

2-2- الثبات :

2-2-1 طريقة التجزئة النصفية :

تمّ حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك بعد تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين (علوي/ سفلي)، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية Spss₂₁ وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (18): يبين الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوافق الدراسي

عدد العينة (N)	قيمة (r) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
100	0.62	98	دالة عند
	0.77		0.01
		قبل التعديل	
		بعد التعديل	

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة (r) المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي 0.62 وفي الحقيقة قيمة (r) المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة (r) الحقيقية بعد التعديل سبرمان تساوي 0.77 فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

2-2-2- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁، والنتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول رقم (19) يبين الثبات بالتناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ)

لمقياس التوافق الدراسي

البعد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الجد والاجتهاد	12	0.52
الإذعان	15	0.68
العلاقة بالمدرس	7	0.63
الكلي	34	0.76

من خلال الجدول رقم (19) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين 0.52 و 0.68 وهي علاقة تعتبر دالة إحصائياً، وهي مقبولة كونها توجد علاقة موجبة بين كل بعد ومؤشراته، مما يدل على وجود علاقة إحصائية بين كل بعد ومؤشراته .

وما يؤكد ذلك أننا وجدنا من خلال الجدول قيمة ألفا كرونباخ الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس التوافق الدراسي تساوي 0.76، وهي علاقة موجبة قوية بين البنود المكونة للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3- مقياس جودة الحياة لـ " منسي وكاظم " :

3-1- الصدق :

3-1-1 صدق التمييز (المقارنة الطرفية) :

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيباً تنازلياً، ثم تقسيم العينة إلى فئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27% في كل مجموعة تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ لحساب قيمة (T) لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يبين صدق التمييز (المقارنة الطرفية) لمقياس جودة الحياة

عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	مستوى دلالة F	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة T
علوي	27	232.59	11.37	غير دالة	17.19	52	دالة عند 0.01
سفلي	27	180.74	10.78	0.2			

من خلال الجدول رقم (20)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 232.59 وانحرافها المعياري يساوي 11.37، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 180.74 وانحرافها المعياري يساوي 10.78، في حين نجد قيمة اختبار التجانس (F) تساوي 0.2 غير دالة عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا

متجانستين، وعليه فإن قيمة (T) تساوي 17.19 عند درجة حرية 52 وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، بناء على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذن يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز .

3-1-2- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ لحساب قيمة (r) لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
جودة الصحة العامة	100	0.42	دالة عند 0.01
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية		0.64	
جودة التعليم والدراسة		0.63	
جودة العواطف (الجانب الوجداني)		0.74	
جودة الصحة النفسية		0.84	
جودة شغل الوقت وإدارته		0.63	

من خلال الجدول رقم (21) نجد أن قيمة معامل الارتباط (r) للأبعاد الستة تتراوح بين 0.42 و 0.84 وهي دال إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون.

3-2- الثبات :

3-2-1- التجزئة النصفية :

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين (علوي/سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية (SPSS₂₁)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول رقم (22) يبين الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة

المؤشرات الإحصائية	قيمة معامل الارتباط (r) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	0.5	98	دالة عند 0.01
بعد التعديل سبرمان براون	0.67		

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن قيمة قيمة معامل الارتباط (r) المحسوبة قبل التعديل بيرسون تساوي 0.5، وفي الحقيقة قيمة معامل الارتباط (r) المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس التي توجب تصحيح معادلة الطول فتحصلنا على قيمة قيمة معامل الارتباط (r) بعد التعديل سبرمان تساوي 0.67 فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3-2-2- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (Spss₂₁)، والنتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول رقم (23) يبين الثبات بالتناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) لمقياس جودة الحياة

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
جودة الصحة العامة	10	0.60
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	10	0.70
جودة التعليم والدراسة	10	0.64
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	10	0.48
جودة الصحة النفسية	10	0.74
جودة شغل الوقت وإدارته	10	0.47
الكلي	60	0.8

من خلال الجدول رقم (23) نجد أن قيمة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين 0.60 و 0.74 وهي علاقة تعتبر دالة إحصائياً، وهي مقبولة وتؤكد وجود علاقة موجبة بين كل بعد ومؤشراته.

وما يؤكد ذلك أننا نجد من خلال الجدول قيمة ألفا كرونباخ الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس جودة الحياة تساوي 0.8، وهي علاقة موجبة قوية بين البنود المكونة للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس جودة الحياة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية الأدوات وتحديد مجتمع وعينة الدراسة قام الباحث بتطبيق الدراسة الميدانية خلال شهر ماي (2017) حيث تم توزيع أدوات الدراسة مجتمعة على العينة، مع التأكيد عليهم أن يملؤوا البيانات الشخصية والإجابة على كل الأسئلة قبل جمعها وبعد ذلك استخدمنا الحاسوب في تفرغ البيانات وفق الأساليب المتعارف عليها لتحليلها والوصول إلى نتائج، وتمت عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية حيث أدخلت البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss²¹ لتتم معالجتها إحصائياً.

سادساً: الأساليب الإحصائية للدراسة:

إنَّ أي باحث لا يستغني عن الطرق والأساليب الإحصائية في دراسته في الغالب، فهي الوسيلة التي تمده بالوصف الموضوعي الدقيق، وهي الأداة التي يختبر بها الباحث الفروض من خلال البيانات، ويعتمد عليها من أجل إعطاء البحث الصبغة العلمية. (بشير معمريه، 2007، ص188)، وفي هذه الدراسة لجأ الباحث إلى جملة التقنيات الإحصائية واعتمد تسهيلاً للعمليات الإحصائية على برنامج Spss²¹ والذي يعني - الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية حيث يُعلَّم البرنامج أن يتعامل مع البيانات خلال عمليات التحليل الإحصائي كبيانات خام على شكل تكرارات مرتبة بشكل مصفوفة مكونة من أعمدة (متغيرات) وصفوف (حالات). (صالح أرشيد العقيلي وآخر، 1998، ص 246) وبناء على هذا فقد استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية:

تعتبر النسب المئوية من المفاهيم التي تلعب دوراً هاماً في الوقوف على حجم المعلومات الخاصة بالاختبارات والمقاييس، وذلك لأن أكثر الدرجات الخام للاختبارات لا تدل على شيء إذا ذكرت دون أن تنسب إلى شيء محدد يمكن المقارنة به. (عبد القادر كراجه، 1997: 268)

2- المتوسط الحسابي:

هو أكثر مقاييس النزعة المركزية استخداماً وأهمية، ويحدد متوسط الدرجة الوسطى في التوزيع باستخدام المعادلة التالية:

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

(رجاء أبوعلام، 2007، ص 544)

3- التباين (Variance):

تم الاعتماد على هذا الأسلوب الإحصائي عند المقارنة بين المجموعتين في مختلف المتغيرات، فهو يسمح بقياس مدى اختلاف البيانات عن بعضها البعض أي مقدار تشتتها داخل المجموعات، وتم استعمال القانون الآتي:

$$s^2 = \frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

n : حجم العينة

x : الدرجات.

4- الانحراف المعياري (Standard Deviation):

هو مقياس حساس لدرجة انحراف أو ابتعاد قيم المتغير عن المتوسط الحسابي، وصغر قيمته تدل على أن هذه القيم متقاربة ومتراكمة بالقرب من هذا المتوسط. والذي يساوي الجذر التربيعي للتباين وفق القانون الآتي:

$$s_D = \sqrt{\frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}}$$

(صلاح الدين علام، 1993، ص 164)

5- معامل الارتباط بيرسون (Person):

تم الاعتماد على هذا الأسلوب الإحصائي في الدراسة السيكمترية لأدوات البحث، وفق القانون الآتي:

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$\sum x$: مجموع درجات المتغير الأول

$\sum y$: مجموع درجات المتغير الثاني

n : حجم العينة. (محمود أبو النيل، 1987، ص 178)

6- معامل ألفا كرونباخ α -Cronbach:

تم استخدام هذا المعامل الإحصائي لتأكد من ثبات المقاييس ، وفق المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum s_k^2}{s^2} \right)$$

s^2 : تباين الاختبار

s_k^2 : مجموع تباين الفقرات

n : عدد الفقرات (صلاح محمود علام، 2000، ص 165)

7- معادلة سبيرمان وبراون:

إن لجوء الباحث إلى طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات أداة ما سوف يحصل على معامل ثبات درجات نصف الأداة، لذا يجب التعديل للحصول على معامل ثبات كلي لكل المقاييس المستخدمة و ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$r = \frac{2r_{1/2}}{1 + r_{1/2}}$$

$r_{1/2}$: معامل ارتباط نصفي الاختبار (صلاح محمود علام، 2000، ص 156)

8- اختبار النسبة الفائية (التجانس) :

لجأ الباحث إلى هذا الاختبار للتمكن من اختبار التجانس بين مجموعتين ، باستخدام

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} \quad \text{العلاقة التالية:}$$

S_1^2 : قيمة أكبر تباين

S_2^2 : قيمة أصغر تباين

ولمعرفة مدى تجانس العينات المدروسة اتبعنا كذلك طريقة تحليل التباين، وذلك عن طريق

قانون Levene's teste.

9- اختبار (T) لعينتين مستقلتين:

تم حساب الفروق بين الجنسين او الشعبتين في متغيرات هذه الدراسة باستخدام المعادلة

التالية:

$$T = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2} \right] \left[\frac{n_1+n_2}{n_1 \times n_2} \right]}}$$

$\bar{X}_1$: المتوسط الحسابي للعينة الأولى

$\bar{X}_2$: المتوسط الحسابي للعينة الثانية

S_1^2 : تباين العينة الأولى

S_2^2 : تباين العينة الثانية

n_1 : حجم العينة الأولى

n_2 : حجم العينة الثانية. (أحمد الطيب، 1999، ص 180)

10- معادلة "لاوشي" : تستخدم هذه المعادلة في حساب صدق المحكمين حيث ان :

$$CVR = \frac{n - N/2}{N/2}$$

حيث : تعني CVR : نسبة صدق المحتوى (معامل اتفاق المحكمين)

n : عدد المحكمين المتفقين.

N : العدد الكلي للمحكمين

ويعد السؤال (البند) صادقا حسب معادلة "لاوشي" (Lawshe) إذا تجاوزت نسبة معامل

اتفاق المحكمين (0.6). (مادي شوقي، 2013، ص 159)

11- معادلة الانحدار المتعدد:

$$y' = a + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_kX_k$$

y' : القيمة المتنبأ بها للمتغير التابع.

X_k : المتغيرات المستقلة وعددها k

B_k : معاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة و عددها k

a : ثابت الانحدار (عبد الله الكيلاني و ونضال الشريفين، 2011 ، ص 437)

12- معامل الارتباط الجزئي:

$$r_{12.3} = \frac{r_{12} - r_{13}r_{23}}{\sqrt{1 - r_{13}^2}\sqrt{1 - r_{23}^2}}$$

حيث $r_{12.3}$: معامل الارتباط الجزئي بين المتغيرين r_1 و X_2 بعد استبعاد أثر المتغير X_3

(عبد الله الكيلاني و ونضال الشريفين، 2011 ، ص 442)

خلاصة الفصل:

اتَّبَعْنَا فِي دراستنا خطوات إجرائية تمثّلت في تحديد المنهج المستخدم الذي هو المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لمثل هذه الدراسة، وتمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة في المرحلة الأولى، ثم العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وتناولنا الدراسة الاستطلاعية واستخدمنا أدوات جمع البيانات المتمثلة في مقياس الضغوط النفسية المدرسية، ومقياس التوافق الدراسي، ومقياس جودة الحياة، حيث تأكّدنا من صدقهم وثباتهم بطرق مختلفة، وتعرضنا إلى الأساليب الإحصائية المستعملة، وقد وظّفنا برنامج الحزمة الإحصائية Spss₂₁ من أجل تفرّغ البيانات ومعالجتها، وسنعرض نتائج ما توصلنا إليه في الفصل اللاحق.

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤلات

ثانياً: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

ثالثاً: خلاصة الدراسة ومقترحاتها

تمهيد :

خلال هذا الفصل سيتم عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية ومن ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات والنظريات السيكلوجية التي تناولت متغيرات موضوع الدراسة .

أولاً: عرض ومناقشة نتائج التساؤلات:

1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

أ- عرض التساؤل الأول:

- ما مستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب مستويات التقدير (منخفض-متوسط-مرتفع) لمقياس التوافق الدراسي كما يلي :
- المدى = أعلى قيمة - أدنى قيمة
- المدى = $34 - 0 = 34$
- طول الفترة = المدى ÷ عدد الفترات
- طول الفترة = $34 ÷ 3 = 11.33 \approx 11$
- وعليه نحصل على الجدول رقم (24) التالي :

جدول رقم (24) يبين مستويات التقدير لمقياس التوافق الدراسي

الدرجة	مستوى التوافق الدراسي
11-0	منخفض
22-12	متوسط
34-23	مرتفع

ومن خلال الجدول رقم (24) يمكن ان نرتب أفراد العينة بحسب الجنس والشعبة الدراسية على مقياس التوافق الدراسي كما يلي :

جدول رقم (25) يبين مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس التوافق الدراسي

كل أفراد العينة		نوع الشعب الدراسية				الجنس				
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		إناث		ذكور		
النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	المستوى
4.88	22	1.78	04	1.78	04	4.60	12	5.29	10	منخفض
46.66	210	37.33	84	48.89	110	42.50	111	52.38	99	متوسط
48.44	218	60.89	137	49.33	111	52.87	138	42.33	80	مرتفع
100	450	100	225	100	225	100	261	100	189	المجموع الكلي

يتبين من الجدول رقم (25) أن نسبة منخفضي التوافق الدراسي بلغت (4.88 %) لدى أفراد العينة حيث كانت لدى الذكور (5.29 %) من مجموع الذكور في العينة بينما كانت لدى الإناث (4.60 %) من مجموع الإناث في العينة، وقد بلغت نسبة متوسطي التوافق الدراسي لدى أفراد العينة (46.66 %) حيث كانت لدى الذكور (52.38 %) بينما كانت لدى الإناث (42.50 %)، أما مرتفعو التوافق الدراسي من أفراد العينة، فقد كانت نسبتهم (48.44 %)، وقد بلغت لدى الذكور (42.33 %) ووصلت لدى الإناث الى (52.87 %)، ويتبين من ذلك ان أغلب أفراد العينة كانوا من ذوي التوافق الدراسي المرتفع حيث تراوحت درجاتهم بين (23 - 34) على مقياس التوافق الدراسي، كما كانت نسبة تلاميذ الشعب الأدبية من مرتفعي التوافق الدراسي (60.89 %) أما تلاميذ الشعب العلمية من نفس الفئة فقدرت نسبتهم بـ (49.33 %) أما نسبة الفئة ذات المستوى المتوسط من التوافق الدراسي فكانت بالنسبة للشعب العلمية تقدر بـ (48.89 %) وفي الشعب الأدبية قدرت بـ (37.33 %) وتساوى تلاميذ الشعب العلمية والأدبية في نسبة منخفضي المستوى في التوافق الدراسي بنسبة قدرها (1.78 %).

وبعد ما قام الباحث بترتيب أبعاد التوافق الدراسي لدى أفراد العينة بحسب الجنس والنوع والشعبة الدراسية ويتبين ذلك من خلال الجدول رقم (26) التالي :

جدول رقم (26) يبين ترتيب أبعاد التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية

الجنس		نوع الشعبة الدراسية	
الذكور		الشعب العلمية	
الإناث		الشعب الأدبية	
المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
7.00	7.60	6.97	7.09
10.27	11.03	10.63	11.26
4.30	4.99	4.45	5.11
21,57	23.62	22.28	23.24

يتضح من الجدول رقم (26) أن الإذعان لدى أفراد العينة من الجنسين يأتي في المرتبة الأولى، ثم يليه الجدّ والاجتهاد، وتأتي العلاقة بالمدرس في الرتبة الأخيرة، كما نلاحظ أن أفراد العينة من الجنسين لهما نفس الترتيب لأبعاد التوافق الدراسي، ولكن الإناث أكثر توافقاً من الذكور، أما التصنيف حسب نوع الشعبة الدراسية (علمية-أدبية) فقد ورد بنفس الترتيب السابق حيث يأتي الإذعان لدى أفراد العينة من العلميين والأدبيين في المرتبة الأولى، ثم يليه الجدّ والاجتهاد وتأتي العلاقة بالمدرس في الرتبة الأخيرة، ولكن الأدبيين أكثر توافقاً من العلميين.

ب- مناقشة نتائج التساؤل الأول:

يلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (25) أن التوافق الدراسي لدى أفراد العينة جاء بمستوى مرتفع ولم يختلف ذلك بحسب الجنس أو الشعبة الدراسية حيث وافقت نتائج هذا التساؤل كل من دراسة (حباب وأبومرق، 2009) ودراسة "أحمد محمد أحمد أبو السوار، (2007)" (في محمد علي الضوء، 2013) اللتان أوضحتا أن التوافق الدراسي لدى أفراد العينة يتسم بالإيجابية كما جاءت نتائج هذا التساؤل منسجمة مع دراسة "مواهب الرشيد وإبراهيم محمد (2005)"

(في محمد علي الضوء، 2013) ودراسة (محمد أحمد الرفوع وأحمد عودة القرارة، 2004) اللتان أسفرت نتائجهما عن مستوى أعلى للتوافق الدراسي من المتوسط النظري لمقياسيهما. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى التوافق الدراسي لدى أفراد العينة، في كون التلميذ في هذه السنة الدراسية من المرحلة الثانوية في حالة استقرار نفسي لعدم وجود ضغوط مهددة تتعلق بتوجيهه الدراسي أو نجاحه في شهادة البكالوريا، وقد نال حظا وافرا من التعليم، ومن ثم فهو أقدر على فهم ذاته وقدراته وإمكانياته، وأصبح أكثر قدرة على التكيف مع ظروف الحياة المدرسية وتمكن من امتلاك قدر من الاتزان العاطفي والانفعالي يلعب دورا في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، كما أن نظرة التلميذ للحياة في هذه المرحلة مازالت تتسم بالبساطة والتفاؤل في الحصول على مستقبل زاهر بعد اجتياز المرحلة الثانوية، ويمكن فهم هذه النتائج أيضا بأنه لا توجد مشكلات كبيرة لدى التلاميذ في علاقاتهم مع بعضهم البعض، ولهم صداقات قوية بينهم فهم يقضون أكثر من ثلثي يومهم مع بعضهم في المدرسة.

كما يمكن فهم نتيجة هذا التساؤل في ضوء نظريات الدافعية للإنجاز باعتبار أن التلاميذ المتوافقين دراسيا في الغالب ما يكون لديهم دافعية ذاتية عالية للدراسة والتعلم، وبحسب (جناد عبد الوهاب، 2012، ص157) فإن هذا ما تؤكد "نظرية الأهداف" التي يرى أصحابها أن الهدف الأساسي للأشخاص في المواقف التي تتطلب الإنجاز هو إظهار ما يملكونه من مؤهلات وقدرات معينة، من أجل بلوغ أهداف معينة، حيث تؤكد هذه النظرية على وجود ارتباط عقلائي بين الأهداف وسلوك الأفراد تبينه البحوث الحديثة في مجال الدافعية المدرسية، وعليه يمكن أن نقول أن التلميذ ذو الدافعية للإنجاز يكون لديه تحدي واجتهاد ومثابرة، ويستمتع بالعمل المدرسي مع بقية رفاقه ويكون معهم علاقات إيجابية وهذا ما يجعله أكثر تركيزا وتعاونًا وحيوية، ويكون لديه رغبة في إتقان واجباته المدرسية والعمل بجد داخل القسم ليصل إلى مستوى عالٍ من التوافق الدراسي، مما يعطيه قدرة على تقبل ذاته والرضا عنها، وقدرة على تحقيق احتياجاته ببذل الجهد والعمل المتواصل بجانب شعوره بالقوة والشجاعة وإحساسه بقيمته الذاتية وإدراكه لمعنى حياته.

كما قد يكون السبب الذي تعزى اليه نتيجة هذا التساؤل هو حرص القائمين على المدرسة الثانوية على توفير كل الامكانيات المتاحة والظروف الملائمة، لتهيئة الجو المناسب الذي يساعد التلاميذ على استذكار دروسهم، كما تعمل على نشر ثقافة التعاون الإيجابي بين التلاميذ وتكوين العلاقات الطيبة بما يجعلهم يعملون بروح الفريق في تحدي الصعاب والمشكلات التي تعترضهم، وفق سلوك توافقي يحاول فيه التلميذ معالجة وطأة الضغط والاجهاد النفسي وتلبية حاجاته، وصولا الى علاقة منسجمة ومتناغمة مع البيئة المدرسية.

2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

أ- عرض التساؤل الثاني:

- ما مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- للإجابة على ها التساؤل قام الباحث بحساب مستويات التقدير (منخفض-متوسط-مرتفع) لمقياس الضغوط النفسية المدرسية كما يلي :

$$\text{المدى} = \text{أعلى قيمة} - \text{أدنى قيمة}$$

$$\text{المدى} = 120 - 40 = 80$$

$$\text{طول الفترة} = \text{المدى} \div \text{عدد الفترات}$$

$$\text{طول الفترة} = 80 \div 3 = 26.66 \approx 26$$

وعليه نحصل على الجدول رقم (27) التالي:

جدول رقم (27) يبين مستويات التقدير لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

الدرجة	مستوى الضغوط النفسية المدرسية
66 - 40	منخفض
93 - 67	متوسط
120 - 94	مرتفع

ومن خلال الجدول رقم (27) يمكن ان نرتب أفراد العينة بحسب الجنس على مقياس الضغوط النفسية المدرسية كما يلي :

جدول رقم (28) يبين مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس الضغوط النفسية المدرسية

كل أفراد العينة		نوع الشعبة الدراسية				الجنس				
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		إناث		ذكور		
النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	المستوى
20.44	92	22.22	50	13.78	31	21.45	56	19.04	36	منخفض
78.89	355	76.89	173	85.78	193	78.54	205	79.36	150	متوسط
0.66	03	0.89	02	0.44	01	00	00	01.58	03	مرتفع
100	450	100	225	100	225	100	261	100	189	المجموع الكلي

يتبين من الجدول رقم (28) ان نسبة منخفضي الضغوط النفسية المدرسية بلغت (20.44%) لدى أفراد العينة حيث كانت لدى الذكور (19.04%) من مجموع الذكور في العينة بينما كانت لدى الإناث (21.45%) من مجموع الإناث في العينة وقد بلغت نسبة متوسطي الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة (78.89%) حيث كانت لدى الذكور (79.36%) بينما كانت لدى الإناث (78.54%) أما مرتفع والضغوط النفسية المدرسية من أفراد العينة فقد كانت نسبتهم (0.66%) وقد بلغت لدى الذكور (01.58%) وكانت لدى الإناث (00%)، أما التصنيف حسب نوع الشعبة الدراسية (علمية – أدبية) فقد كانت نسبة تلاميذ الشعب العلمية من منخفضي الضغوط النفسية المدرسية (13.78%) أما تلاميذ الشعب الأدبية من الفئة نفسها فقدرت نسبتهم بـ (22.22%)، أما نسبة الفئة ذات المستوى المتوسط من الضغوط النفسية المدرسية فكانت بالنسبة للشعب العلمية تقدر بـ (85.78%)، وفي الشعب الأدبية قدرت بـ (76.89%)، وتكاد تكون النسبة معدومة في فئة المستوى المرتفع من الضغوط النفسية المدرسية لتلاميذ الشعب العلمية والأدبية بنسبتين قدرهما على التوالي (0.44%) و (0.89%)

ويتبين من ذلك أن أغلب أفراد العينة كانوا من ذوي الضغوط النفسية المدرسية المتوسطة، حيث تراوحت درجاتهم بين (67 . 93) على مقياس الضغوط النفسية المدرسية. وبعدها قام الباحث بترتيب أبعاد الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة بحسب الجنس ويتبين ذلك من خلال الجدول رقم (29) التالي :

جدول رقم (29) يبين ترتيب أبعاد الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية

نوع الشعبة الدراسية				الجنس				
الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الإناث		الذكور		
الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	أبعاد المقياس
5	11.73	5	11.96	5	11.79	5	12.16	العلاقات الاجتماعية
4	13.01	4	13.34	4	12.56	4	13.62	البيئة المدرسية
2	16.20	1	17.42	2	16.27	1	17.34	المناهج الدراسية
3	15.32	3	16.17	3	15.33	3	16.18	الواجبات والانشطة
1	16.94	2	16.77	1	16.98	2	16.94	الامتحانات
2	73.21	1	75.67	2	73.13	1	76.24	المقياس ككل

يتضح من الجدول رقم (29) أن ضغوط المناهج الدراسية لدى الذكور من أفراد العينة تأتي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (17.34)، أما عند الإناث فتأتي ضغوط الامتحانات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (16.98)، ثم تليها في المرتبة الثانية ضغوط الامتحانات لدى الذكور بمتوسط حسابي قدره (16.94)، وضغوط المناهج الدراسية عند الإناث بمتوسط حسابي قدره (16.27) حيث تبادل الذكور والإناث من أفراد العينة الدراسية ترتيباً بعدا الامتحانات والمناهج الدراسية، أما في بقية الأبعاد فيأتي ترتيبهم متماثلاً

(الواجبات المنزلية والانشطة المصاحبة-البيئة المدرسية-العلاقات الاجتماعية) مع اختلافات طفيفة في المتوسطات الحسابية، أما وفق التصنيف بحسب نوع الشعبة الدراسية (علمية-أدبية) فقد وردت ضغوط الامتحانات في المرتبة الأولى بالنسبة للشعب العلمية بمتوسط حسابي قدره (16.98) وضغوط المناهج الدراسية في المرتبة الأولى بالنسبة للشعب الأدبية بمتوسط حسابي قدره (17.42)، أما المرتبة الثانية على أبعاد المقياس فتأتي عكس الأولى بالنسبة للعلميين والادبيين بمتوسط حسابي قدرهما على التوالي (16.77) و(16.20)، أما بقية الأبعاد فيأتي ترتيبهم متماثلا عند كلا الفئتين (الواجبات المنزلية والانشطة المصاحبة - البيئة المدرسية- العلاقات الاجتماعية) لكن العلميين أكثر ضغوطا من الادبيين.

ب- مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

يتبين من خلال الجدول رقم (28) أن أغلب أفراد العينة كانوا من ذوي الضغوط النفسية المدرسية المتوسطة حيث تراوحت درجاتهم بين (67-93) على مقياس الضغوط النفسية المدرسية ولم تختلف النتيجة بحسب الجنس أو الشعبة الدراسية، وقد اتفقت نتيجة هذا التساؤل مع ما ذهبت إليه دراسة (القدومي و خليل، 2011) حيث أبدت عينة البحث معاناة متوسطة من الضغوط النفسية في ضوء المصادر المتضمنة في المقياس، وهذا جنبا الى جنب مع دراسة (شايع عبد الله مجلي، 2011) التي أبانت نتائجها أيضا عن مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى عينتها الدراسية، ولكن أسفرت نتيجة التساؤل الثاني عن اختلاف مع ما خلصت إليه عدة دراسات أخرى منها دراسة (دخان والحجار، 2006) التي كان مستوى الضغوط لدى عينتها من الطلبة مرتفعا بنسبة قدرها (62%) وكذلك الشأن بالنسبة لدراسة " الأميري" (1998) (في شايع عبد الله مجلي، 2011)، أما دراسة (الخرابشة والقمش، 2009) فقد جاءت مخالفة لما تمخض عنه التساؤل الثاني وبمستوى ضعيف من الضغوط لدى عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي يمتلكون قدرا كافيا من التوافق الدراسي مما يساعدهم في التعامل مع المواقف الصعبة المسببة للضغوط

النفسية بطريقة ناضجة، مما يساعد على خفض مستويات الضغوط النفسية المدرسية بشكل عام لديهم .

كما قد يعود المستوى المتوسط لهذه الضغوط لدى التلاميذ في هذه المرحلة، في كونهم يعتمدون على الأسرة كسند اجتماعي ومادي في حل مشاكلهم فمثلا العبء المادي في هذه المرحلة عندهم لا يتجاوز مصاريفهم اليومية الاعتيادية التي تمنحها لهم أسرهم حيث أن همهم الأول هو إنهاء المرحلة الثانوية بنجاح.

وقد تعزى الضغوط النفسية الواقعة على هذه الفئة من التلاميذ الى كثافة المواد الدراسية وصعوبة المناهج المدرسية - وخاصة العلمية منها - حيث وردت في المرتبة الأولى في ترتيب أبعاد الضغوط النفسية المدرسية بالنسبة للشعب العلمية والادبية على حد سواء مما لا يعطي مجالا كبيرا للأنشطة اللاصفية، كما يُلاحظ أن الضغوط النفسية المدرسية عند الذكور أعلى منها عند الإناث، في كون أن الاضطرابات النفسية مرتبطة بقوة بالضغوط المتعلقة بالمجهود الدراسي، وقد دلت على ذلك نتائج هذه الدراسة حيث أن الإناث أكثر توافقا مدرسيا من الذكور مما يجعلهم عرضة أكثر للمواقف الضاغطة المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية والبيئة المدرسية والواجبات المنزلية والأنشطة المصاحبة وهذا يفسر ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور وانخفاض مستوى التوافق الدراسي عندهم.

3- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

أ- عرض التساؤل الثالث:

- ما مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي؟
- للإجابة على ها التساؤل قام الباحث بحساب مستويات التقدير (منخفض - متوسط - مرتفع) لمقياس جودة الحياة كما يلي :
- المدى = أعلى قيمة - أدنى قيمة
- المدى = $(5 \times 60) - (1 \times 60) = 300 - 60 = 240$
- طول الفترة = المدى ÷ عدد الفترات

$$- \text{ طول الفترة} = 240 \div 3 = 80$$

وعليه نحصل على الجدول رقم (30) التالي :

جدول رقم (30) يبين مستويات التقدير لمقياس جودة الحياة

الدرجة	مستوى جودة الحياة
140 - 60	منخفض
220 - 140	متوسط
300 - 220	مرتفع

ومن خلال الجدول رقم (31) يمكن ان نرتب أفراد العينة بحسب الجنس و نوع الشعبة

الدراسية على مقياس جودة الحياة كما يلي :

جدول رقم (31) يبين مستوى أفراد العينة بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية على مقياس جودة الحياة

كل أفراد العينة		نوع الشعبة الدراسية				الجنس				
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		إناث		ذكور		
النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	المستوى
00.4	02	00.4	01	00.4	01	00.38	01	00.53	01	منخفض
78	351	68.89	155	77.78	175	76.63	200	79.89	151	متوسط
21.60	97	30.67	69	21.78	49	22.99	60	10.57	37	مرتفع
100	450	100	225	100	225	100	261	100	189	المجموع الكلي

يتبين من الجدول رقم (31) أن نسبة منخفضي جودة الحياة بلغت (00.4 %) لدى أفراد العينة حيث كانت لدى الذكور (00.53%) من مجموع الذكور في العينة بينما كانت لدى الإناث (00.38%) من مجموع الإناث في العينة، وهي نسبة تكاد تكون معدومة، وقد بلغت نسبة متوسطي جودة الحياة لدى أفراد العينة (78%)، حيث كانت لدى الذكور (79.89%) بينما كانت لدى الإناث (76.63%)، أما مرتفعو جودة الحياة من أفراد العينة فقد كانت نسبتهم (21.60%) وقد بلغت لدى الذكور (10.57%)، ووصلت لدى الإناث الى (22.99%)، أما

مستوى جودة الحياة بحسب تصنيف نوع الشعبة الدراسية (علمية – أدبية) فقد كانت نسبة تلاميذ الشعب العلمية والأدبية من منخفضي جودة الحياة تكاد تكون معدومة، وهي متساوية حيث قدرت بـ (00.4%)، أما بالنسبة للفئة ذات المستوى المتوسط من جودة الحياة فكانت بالنسبة للشعب العلمية تقدر بـ (77.78%) وفي الشعب الأدبية قدرت بـ (68.89%)، وكانت النسبة في فئة المستوى المرتفع من جودة الحياة لتلاميذ الشعب الأدبية قدرها (30.67%) أما الشعب العلمية فوردت نسبتها مقدرة بـ (21.78%) ويتبين من ذلك ان أغلب أفراد العينة كانوا من ذوي جودة الحياة المتوسطة، حيث تراوحت درجاتهم بين (140-220) على مقياس جودة الحياة.

ثم قام الباحث بترتيب أبعاد جودة الحياة لدى أفراد العين بحسب الجنس ونوع الشعبة الدراسية ويتبين ذلك من خلال الجدول رقم (32) التالي :

جدول رقم (32) يبين ترتيب أبعاد مقياس جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة بحسب

الجنس ونوع الشعبة الدراسية

نوع الشعبة الدراسية				الجنس				
الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الإناث		الذكور		
الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	ابعاد المقياس
4	33.39	5	33.50	4	33.20	5	33.35	الصحة العامة
2	36.95	1	36.26	2	36.30	2	36.04	الحياة الاسرية والاجتماعية
1	37.42	3	34.57	1	37.67	4	33.64	التعليم والدراسة
5	32.31	4	33.57	5	32.95	3	33.90	العواطف (الجانب الوجداني)
3	35.02	2	36.04	3	35.78	1	36.07	الصحة النفسية
6	31.68	6	31.31	6	31.54	6	31.02	شغل الوقت وإدارته
1	206.76	2	205.26	1	207.44	2	204.02	المقياس ككل

يتضح من الجدول رقم (32) أن جودة الحياة لدى فئة الذكور جاءت بمتوسط حسابي قدره (204.02) وكان ترتيب أبعاد جودة الحياة لدى الفئة نفسها من أفراد العينة على النحو التالي:

- جودة التعليم والدراسة.

- جودة الحياة الأسرية والاجتماعية.

- جودة الصحة النفسية.

- جودة الصحة العامة.

- جودة العواطف (الجانب الوجداني).

- جودة شغل الوقت وإدارته.

أما جودة الحياة لدى فئة الإناث فقد وردت بمتوسط حسابي قدره (207.44)، وجاء ترتيب أبعاد جودة الحياة عند هذه الفئة على النحو التالي:

- جودة الصحة النفسية.

- جودة الحياة الاسرية والاجتماعية.

- جودة العواطف (الجانب الوجداني).

- جودة التعليم والدراسة.

- جودة الصحة العامة.

- جودة شغل الوقت وإدارته.

أما ترتيب أبعاد جودة الحياة عند عينة الدراسة بحسب نوع الشعبة الدراسية (علمية - أدبية) فكانت عند العلميين بمتوسط حسابي قدره (205.26) مرتبة على النحو التالي: (جودة الحياة الاسرية والاجتماعية، جودة الصحة النفسية، جودة التعليم والدراسة، جودة العواطف (الجانب الوجداني)، جودة الصحة العامة، جودة شغل الوقت وإدارته)، أما عند الأدبيين من أفراد العينة الدراسية فقد وردت بمتوسط حسابي قدره (206.76) مرتبة كما يلي: (جودة التعليم والدراسة، جودة الحياة الاسرية والاجتماعية، جودة الصحة النفسية، جودة الصحة العامة،

جودة العواطف (الجانب الوجداني)، جودة شغل الوقت وإدارته) ويُلاحظ أن العلميين أقل جودة حياة من الأدبيين ولكن بقدر طفيف.

ب- مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

يلاحظ من الجدول رقم (31) أن مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي قد جاء بدرجة متوسطة وبنسبة قدرها (79.89%) عند الذكور و(76.63%) عند الإناث وجاءت جودة الحياة بنفس المستوى حسب نوع الشعبة الدراسية (علمية-أدبية) بنسبة قدرها (77.78%) و(68.89%) على التوالي وتتفق هذه النتائج مع دراسة (حسن وآخرون، 2006) ودراسة (Roothman et al, 2003) اللتان أشارتا إلى مستوى متوسط في جودة الحياة لدى التلاميذ في عينة الدراسة فيهما، واختلفت نتائج هذا التساؤل مع دراسة (كاظم والبهادلي، 2006) التي أسفرت نتائجها عن مستوى عال من الجودة في حياة أفراد العينة .

ويمكن تفسير المستوى المتوسط لجودة حياة التلاميذ في هذه المرحلة من التعليم على ضوء ما ذهب إليه "تشابمان" و"لركهام" (1999) في التأكيد على دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة، حيث يشير أيضا "روجرسون" (1999) إلى أن جودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد، فالعوامل البيئية تعتبر من المحددات الأساسية لإدراك جودة الحياة (أحمد العجوري، 2013، ص، 104)، وعليه يمكن أن يعزى المستوى المتوسط في جودة الحياة لعينة هذه الدراسة إلى أن الثانوية كمؤسسة تعليمية لازالت تعاني من نقص في بعض الخدمات الطلابية، كنادي الترفيه والرياضة التي تمارس فيها النشاطات اللاصفية، وكذلك الخدمات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات من أجهزة الحاسوب والخدمات المكتبية والمخابر العلمية، كما أن المهام المؤكدة لمستشار الارشاد والتوجيه المدرسي يطغى عليها الجانب الإداري عن الجانب الإرشادي الذي يمارس مع التلاميذ، مما قد يزيد من الضغوط المدرسية عليهم ويقلل من جودة حياتهم، كما أن البيئة الافتراضية التي يتواصل فيها التلاميذ مع أقرانهم في بلدان متقدمة قد تجعلهم يشعرون بالفجوة بين الإدراكات والتوقعات بين ما يعيشونه في بيئتهم الحقيقية وما يجدونه في البيئة الافتراضية، كما أن المجتمع المحلي المحافظ من حيث العادات والتقاليد الاجتماعية يضع

المزيد من القيود علي سلوكيات بعض التلاميذ - وخاصة على الإناث- التي يراها شاذة من حيث اللباس والعلاقات العاطفية وغيرها، مما قد يخفض حسب إدراكهم من مستوى جودة حياتهم، كما أن نظم التوجيه المدرسي تضع قيودا علي حرية اختيار شعبة الدراسة التي قد تناسب ميولاتهم وتحقق طموحاتهم في حياة أفضل، كذا اعتماد بعض المدرسين علي الطريقة التقليدية في التدريس لم يعد يلبي حاجات التلميذ الاستكشافية، مما ينعكس علي مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ويرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة ربما يمكننا من خلالها تقييم جودة حياة التلميذ من خلال تقدير مستويات الضغوط التي يعاني منها وهذا يعطينا قدرة تنبؤيه لاستشراف مستوى جودة الحياة بالنظر لمستويات الضغوط وهذا يؤكد مدى دقة الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

انطلق الباحث في هذه الدراسة من الفرضية العامة التي نصّها:

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي".

وتمّ التأكد من الفرضية العامة باستخدام معامل الارتباط المتعدد بواسطة نظام الحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية²¹ Spss والجدول التالي يبيّن النتائج:

جدول رقم (33) يبين استخراج معامل الارتباط المتعدد عبر معامل الانحدار البسيط

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة التباين (F)	قيمة الارتباط المتعدد (r)	مربع الارتباط المتعدد (r) ²	مستوى الدلالة الاحصائية
انحدار احصائي (Regression)	2447.984	2	1223.992	63.722	0.471	0.222	0.01
المتبقي (Residual)	8586.096	447	19.208				
المجموع الكلي	11034.080	449					

يتضح من الجدول رقم (33) أن معامل الارتباط المتعدد (r) بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة يقدر بـ (0.471) وهو دال عند مستوى الدلالة الاحصائية (0.01)، كما يبين الجدول رقم (31) نتائج تحليل التباين لاختبار (F) المقدر بـ (63.722) الخاص بمربع معامل الارتباط المتعدد r^2 المقدر بـ (0.222) ومعامل الارتباط المتعدد الدال على العلاقة بين التوافق الدراسي والمتغيرات الأخرى (الضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة) وعلى ضوء هذه النتيجة يمكن التأكيد على صحة الفرضية العامة التي تنص على "وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي "

ولفهم التأثير المشترك للمتغيرين التابعين (الضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة) على المتغير المستقل (التوافق الدراسي)، حيث أن عزل تأثير درجات أي من الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة عن بعضهما البعض من شأنه أن يُضعف من قوة العلاقة بين أي منهما والتوافق الدراسي والجدول رقم (34) بوضح ذلك.

جدول رقم(34) يبين معاملات الارتباط الجزئية بعد عزل أحد المتغيرات

المتغيرات	معاملات الارتباط الجزئي (r)	درجة الحرية	دلالة الارتباط الجزئي
عزل جودة الحياة	التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية	- 0.098	0.05
عزل الضغوط.ن. م	التوافق الدراسي وجودة الحياة	0.378	0.01
عزل التوافق الدراسي	الضغط النفسية المدرسية وجودة الحياة	- 0.416	0.01

ويتضح من استقراء نتائج الجدول رقم (34) أنه عندما تم العزل الاحصائي لتأثير درجات جودة الحياة تناقصت قيمة معامل الارتباط بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية من (0.304) الى (0.098)، وعندما تم العزل الاحصائي لتأثير درجات الضغوط النفسية المدرسية تناقصت قيمة معامل الارتباط بين التوافق الدراسي وجودة الحياة من (0.463) الى (0.378) بدرجة معتبرة، الأمر الذي يشير الى أن هناك تداخلا وتأثيرا متبادلا نسبيا بين

الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة في علاقتهما بالتوافق الدراسي، بمعنى أن مدى إسهام أي منهما في علاقة أحدهما بالتوافق الدراسي يُعدله وجود المتغير الآخر، ولتحديد نسبة إسهام اختلال مستوى كل من الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة (كمتغيرين تابعين) في درجة التوافق الدراسي (كمتغير مستقل) على أفراد العينة تم استخدام الانحدار المتعدد.

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نستخلص من نتيجة الفرضية العامة وجود تأثير إيجابي لجودة الحياة على التوافق الدراسي، بينما على العكس من ذلك تؤكد بيانات نتائج هذه الفرضية على وجود تأثير سلبي للضغوط النفسية المدرسية على هذا الأخير، مما يضعنا أمام مشهد دينامي تتفاعل فيه هذه المتغيرات الثلاث سلبا وإيجابا في تأثيرها على شخصية التلميذ، حيث يرى الباحث أن الضغوط النفسية والصراعات والإحباطات التي يمرّ بها التلميذ وطريقة تفكيره يمكن أن تؤثر بالسلب على تحصيله المدرسي، وهو أحد أهم مؤشرات التوافق الدراسي، بينما نجد أن التلميذ الذي لديه القدرة على ضبط وتنظيم ومعالجة انفعالاته والعمل وقت الأزمات وتحت الضغوط، يتوقع منه أن يحقق نتائج طيبة وجيدة في دراسته الأكاديمية، حيث أن مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض التلميذ بنجاح، تكسبه نوعا من الشعور بالرضا عن حياته، بما يرفع من مستوى جودتها، وعلى اعتبار أن هذا المتغير يُعد على درجة كبيرة من الأهمية حيث يرتبط بجوانب متعددة من شخصية الطفل المتمدرس وذلك من مثل الشعور بالسعادة والتفاؤل والرضا عن الحياة وزيادة شبكة العلاقات الاجتماعية والثقة بالنفس والصلابة النفسية وصولا إلى التوافق النفسي والدراسي، ولا شك أن هذه المكونات والخصائص الشخصية الإيجابية تتفاعل بشكل دينامي كمتغير نفسي، يعمل على تخفيف حدة تأثير الضغوط على الصحة النفسية والجسدية ومقاومة ومواجهة التحديات وزيادة الكفاءة الذاتية والتميز والتفوق الدراسي.

ويمكن أن نفهم أكثر هذه العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة من خلال الكشف عن الارتباطات الثنائية الموجودة بينها عبر مناقشة الفرضيات الجزئية لاحقا.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تتصّ الفرضية الجزئية الأولى على أنّه :

" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " .

تمّ قياس هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط " بيرسون " بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ حيث تحسّل الباحث على النتائج التالية :

جدول رقم (35) يوضّح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين التوافق الدراسي والضغط النفسية

المدرسية

البيانات الإحصائية المتغيرات	عدد العينة (N)	معامل الارتباط (r)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	450	- 0.304	448	دالة عند 0.01
الضغط النفسية المدرسية				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أنّ قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين المتغيّرين تقدر بـ (-0.304) وهي أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة بـ (0.115)، وكان هذا الارتباط عكسياً كما هو واضح من الإشارة السالبة في معامل "بيرسون" عند درجة الحرية (448) والنتيجة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذا يدلّ على أنّ نسبة الثقة في صحة النتائج المتحصل عليها تقدر بـ (99%) وعليه فإنّ الفرضية الجزئية الأولى تحققت أي أنّه فعلاً "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " .

ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

للتذكير فإنّ الفرضية الجزئية الأولى نصّت على أنّه :

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " .

وتبيّن من خلال نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (35) صحة هذه الفرضية حيث كانت قيمة معامل الإرتباط المحسوب تساوي (-0.304)، أما قيمة معامل الإرتباط المجدولة فهي (0.115) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يؤكد وجود إرتباط دال إحصائياً بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية عند التلاميذ.

وقد جاءت نتائج الفرضية الجزئية الأولى موافقة لدراسات كثيرة نذكر منها دراسة " منشغ (Mchugh, S.E, 1997) ودراسة (ابو سريع ومحمد، 1993) ودراسة ديفيد وآخرون (Divid et al, 1994) ودراسة (جودة آمال، 2004) ودراسة (دياب مروان، 2006) ودراسة "روجاس" (Rojas, 2011)، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على وجود علاقة بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية في توافق واضح مع ما انتهت إليه نتائج هذه الفرضية .ويمكن تفسير ذلك على ضوء ما جاء في الجانب النظري من هذه الدراسة في كون الضغوط النفسية المدرسية التي يواجهها التلميذ تؤثر سلباً على توافقه الدراسي، حيث أكد (Lazarus، 1961) أن التوافق يشير الى القدرة على التعامل مع المتطلبات والضغوط في المواقف المختلفة، كما يشير "فونتانا" (1994) (في إدريس عبد النور، 2002) إلى أن الضغوط النفسية للتلاميذ في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي، لما لها من آثار سلبية تهدد كيان التلميذ حينما تزيد عن مستوى قدرته على التحمل وخاصة في مجال التوافق الدراسي بإعتباره مشكلة تربوية هامة تشكل مصدر إهدار في القوى البشرية الفعّالة التي يُصعب تعويضها في المجتمع، كما تؤكد الباحثة "مباركة ميدون" أن المدرسة بالرغم من أنها قد تشبع رغبات وحاجات بعض التلاميذ وتشكل مكاناً ممتعاً عند بعضهم إلا أنها يمكن أن تكون مكاناً غير مريح ومصدراً للضغوطات النفسية والمشكلات التي تواجه

التلميذ في الحياة المدرسية مما يعيق توافقه النفسي والدراسي (ميدون مباركة، 2014) وبالنظر لما تقدم يمكن فهم نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي جاءت موافقة للسياق الطبيعي للدراسات النظرية والتطبيقية السابقة حيث أن وجود الإشارة السالبة في معامل الارتباط يدل على أن العلاقة عكسية بين متغيري الدراسة الحالية "التوافق الدراسي" و"الضغوط النفسية المدرسية" وهذا يُفسر أن التوافق الدراسي يقل بزيادة الضغوط النفسية المدرسية والعكس صحيح، وعليه نؤكد تحقق الفرضية الجزئية الأولى.

ويمكن تفسير ما وصلت إليه نتائج هذه الفرضية على ضوء التراث السيكلوجي للشخصية حيث نجد عديد الباحثين يقررون أن الإنسان يغير نشاطه استجابة لما يحدث في بيئته من تغير، فعندما يطرأ تغيير على بيئة الفرد فإنه يعدل سلوكه تبعاً لذلك ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته، فالتوافق يشير إلى أن الأحداث النفسية تعمل على استبعاد حالات التوتر وإعادة الفرد إلى مستوى معين مقبول من الضغوط مناسب لحياته والذي يؤدي إلى تحسن صحته النفسية، ولكن قد تكون التغيرات في البيئة التي يعيش فيها الفرد شديدة لدرجة تتجاوز الحد الذي يقوى على مقاومته والتوافق معه، وبالنظر لنتيجة هذه الفرضية التي دلت على علاقة إرتباطية عكسية (سالبة) بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية عند التلاميذ يدلنا على وجود نوع من الجهد المبذول من طرف التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية للتكيف مع البيئة المدرسية والتوافق مع الضغوط التي يواجهونها وهذا يدل على نضج ووعي لدى هذه الفئة من الشباب اليافع بدوره لتحقيق مستقبل أفضل مهما كانت الظروف والمشاكل وأن الفشل في المحافظة على هذه التوازنات ينعكس سوء في التوافق الدراسي وفشلاً في إشباع الحاجات وهذا لا يرغب فيه أي تلميذ يتطلع للنجاح.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

إنّ مضمون الفرضية الجزئية الثانية كما يلي:

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " .

بالنسبة لهذه الفرضية فإنّ قياسها قد تمّ عن طريق حساب معامل الارتباط "بيرسون" وذلك باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁, وقد أفرزت نتائج المعالجة الإحصائية النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (36) يوضح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين التوافق الدراسي وجودة الحياة

البيانات الإحصائية المتغيرات	عدد العينة (N)	معامل الارتباط (r)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	450	0.463	448	دالة عند 0.01
جودة الحياة				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة بلغت (0.463) وهي أكبر من القيمة المجدولة التي تبلغ (0.115) عند درجة الحرية (448) ولهذا فإنّها دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، وعدم وجود الإشارة السالبة في معامل الارتباط "بيرسون" (r) دال على أنّ العلاقة بين المتغيّرين غير عكسية ولذلك يكون الباحث قد تأكد أنّ الفرضية الجزئية الثانية تحققت أي أنّ "التوافق الدراسي للتلاميذ له علاقة ذات دلالة إحصائية بجودة حياتهم".

ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

لقد افترض الباحث في مضمون فرضيته الجزئية الثانية "وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي" وبعدّ المعالجة الإحصائية تبين أنّ معامل الارتباط "بيرسون" المحسوب قيمته (0.463) أما

قيمة معامل الارتباط المجدولة فكان قدرها (0.115) وهي أقل من المحسوبة ولهذا فإن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" (r) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، وهذا عند درجة الحرية (448).

وهذا يعني أنّ هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة وكان هذا الارتباط غير عكسي كما هو واضح في قيمة معامل "بيرسون" الوارد في المعالجة الإحصائية التي تشير إلى أنّه كلما قل مستوى جودة الحياة انخفض معه مستوى التوافق الدراسي والعكس صحيح.

وقد ذهبت الكثير من الدراسات السابقة إلى الإقرار بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة عند التلاميذ متفقة في ذلك مع نتائج هذه الفرضية ومن بينها دراسة (غزلان عزيزة، 1997) التي قالت بوجود علاقة بين التحصيل الدراسي كمؤشر للتوافق الدراسي والضغط النفسية المدرسية لدى التلاميذ وكذا دراسة (Shek, 2002) التي أشار فيها الى وجود علاقة دالة إحصائية بين جودة الحياة النفسية لدى المراهقين والتوافق الدراسي لديهم (الأداء الأكاديمي المدرك)، كما جاءت دراسة (Gavala, 2005) منسجمة مع نتائج هذه الفرضية، حيث أبانت نتائجها أن التلاميذ الذين يظهرون درجات عالية من الضغوط وعدم الارتياح في البيئة المدرسية كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة النفسية، أما دراسة (الجهني ياسمين، 2013) فقد أكدت العلاقة بين التوافق النفسي وجودة الحياة لدى المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات ولكن جاءت دراسة (شيرين رمزي، 2005) بعكس نتائج هذه الفرضية حيث أكدت في نتائجها على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتوافق الاجتماعي لدى عينة من سيدات منتميات لمجتمعات تعيش في بيئات صحراوية وريفية وحضرية حيث أشارت أن مدى الرضا عن الحياة لا يؤثر على مدى الانسجام والتوافق النفسي مع الحياة الاجتماعية.

ويمكن على ضوء ما تقدم من دراسات أن نؤكد توافق نتائج هذه الفرضية مع عديد الدراسات السابقة في وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة وبالنظر

للموروث السيكولوجي في موضوع الاهتمام نجد أن دراسة (شاهر سليمان، 2007) يرى فيها أن انخفاض مستوى جودة الحياة للتلميذ يرتبط الى حد كبير برسوب التلاميذ أو تسربهم من المدرسة وانقطاعهم عن الدراسة وهذا يعد هدرا دراسيا وسوء في التوافق الدراسي كما يرى الباحثان (منسي وكاظم، 2006) أن توافق التلميذ هو القدرة على التعامل مع المشكلات، سواء كانت نابعة من الداخل أو الخارج، حيث أن هذه الأخيرة تعيق جودة الحياة لديه، في حين يرى الباحثان أن التكيف مع الحياة المدرسية وما تقدمه المدرسة من خدمات متميزة مطلب أساسي لجودة الحياة ونجاح التلميذ واستمرارهم في الدراسة، وهو مؤشر قوي عن التوافق الدراسي، وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت والتي نصها "توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي".

وبالاستناد الى ما تقدم يمكن أن نقر بأن التوافق الدراسي وجودة الحياة يسهمان بدرجة كبيرة في تنظيم مشاعر التلميذ، ويمكنان من مواجهة والتغلب على العديد من المشكلات التي تهدد توافق الطفل المتمدرس ورضاه عن الحياة، مثل القلق والضغط النفسية المدرسية، ولاشك أن تلك المشكلات تعتبر من المحددات الهامة للرضا عن الحياة والتوافق الدراسي، ويُمكن فهم نتيجة هذه الفرضية في كون التلميذ ذو المستوى المرتفع من التوافق الدراسي يستطيع التغلب على ما يواجهه من مشكلات انفعالية عن طريق التقدير الصحيح لتلك المشكلات وتنظيم انفعالاته، ولديه القدرة على التعامل بفعالية ومرونة مع الضغوط وهو ما يتيح له تحقيق أهدافه وإرضاء حاجاته والذي يؤدي الى الشعور بجودة حياته ويسهم بالتالي في توافقه مع المجتمع والذات.

وقد اشارت دراسة (هشام عبد الله، 2008، ص167) أن الصحة النفسية وهي مؤشر هام على التوافق هي العامل الأكثر أهمية في التنبؤ بجودة الحياة وتؤكد أهمية شعور الفرد بالصحة النفسية لتزيد قدرته على إدراك جودة حياته.

وعليه فإن البيئة المدرسية المثقلة بعدم الرضا، تنعكس على توافق التلميذ بالسلب فتتدنى قدرته على إيجاد الحلول للمشاكل التي يواجهها، مما يفقده القدرة على الاستمتاع بالحياة فتتدهور جودة حياته .

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول أن التلميذ كلما حقق نجاحا معتبرا، هذا يكسبه مبررات أكبر للثقة في الذات ودافعية متزايدة لبذل الجهد فإن ذلك ينعكس إيجابا على مستوى جودة حياته، وأيضا على مستوى إنجازه الأكاديمي وبالتالي توافقه الدراسي.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

جاء نص الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على النحو التالي :

" توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ."

وتمّ قياس هذه الفرضية الجزئية باستخدام معامل إرتباط "بيرسون" بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (37) يوضح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغوط النفسية المدرسية

وجودة الحياة

البيانات الإحصائية المتغيرات	عدد العينة (N)	معامل الارتباط (r)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الضغوط النفسية المدرسية	450	- 0.492	448	دالة عند 0.01
جودة الحياة				

يتضح لنا جلياً من خلال النتائج المتحصّل عليها في الجدول رقم (37) أنّ قيمة معامل الارتباط المحسوبة (r) بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة تساوي (- 0.492) وكانت أكبر من القيمة المجدولة المقدرة بـ (0.115) عند درجة الحرية (448) وهي دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة (0.01)، كما أنّ الإشارة السالبة الواردة مع معامل الارتباط تدل على أنّ العلاقة بين المتغيرين عكسية، ومنه يتم قبول الفرضية الجزئية الثالثة وتأكيد أنها تحققت.

ب - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

إنّ الفرضية الجزئية الثالثة المتنبأة في هذه الدراسة، دلّت على أنه " توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " حيث كشفت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (37) صحة هذه الفرضية وتبين أنّ قيمة معامل الارتباط دال إحصائياً، وكان معامل إرتباط "بيرسون" المحسوب يساوي (-0.492)، في حين كانت القيمة المجدولة له (0.115) عند درجة الحرية (448) ومستوى الدلالة (0.01)، وهذا يؤكد وجود علاقة دالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

حيث كانت إشارة معامل "بيرسون" سالبة ممّا يُبين أنّ الارتباط عكسي وهذه علامة على أنّه كلّما قلّ مستوى الضغوط النفسية المدرسية زادت جودة الحياة، وكلما زاد مستوى الضغوط النفسية المدرسية قلت جودة الحياة.

ويمكن أن نفهم وجود هذه العلاقة بين المتغيرين على غرار الكثير من الدراسات مثل دراسة "جوردن" (Jordan, 2003) التي أقرت نتائجها وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الدرجات المنخفضة من الضغوط النفسية والمؤشرات الإيجابية لنوعية الحياة، كما أكدت هذه الدراسة على أن الضغوط النفسية تعدّ منبئاً جيداً بنوعية الحياة، أما دراسة "جريش وآخرون" (Gireesh et al, 2004) فكانت نتائجها موافقة لنتائج هذه الفرضية، حيث أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المرتفعة من الضغوط النفسية المرتبطة بحياة التلميذ وإحساسه بنوعية الحياة المرتبطة بالصحة، كما جاءت نتائج هذه الفرضية منسجمة تماماً مع دراسة (حسن والمحززي، 2006)، حيث أبانت هذه الأخيرة عن وجود علاقة سالبة دالة بين نوعية الحياة واستخدام إستراتيجيات مقاومة الضغوط وبحسب هذه الدراسة فإنه كلما زاد معدل الفرد من استخدام إستراتيجيات مقاومة الضغوط زاد إحساسه

بنوعية الحياة، كما توافقت نتائج الفرضية الجزئية الثالثة مع كل من دراسة " ليند هولم" (Lindholm, 2007) ودراسة "بيتر" (Peters, 2007) حيث توصلتا هتان الدراستان الى وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والإحساس بجودة الحياة لدى عينتيهما الدراسيتين، حيث كانت هذه العلاقة سالبة فكلما زادت الضغوط النفسية قل الإحساس بجودة الحياة، كما أسفرت دراسة (صفاء عجاجة، 2007) عن نتائج مماثلة لنتائج هذه الفرضية حيث خلُصت الى أن أساليب المواجهة تعد منبئات جيدة بنوعية الحياة، كما أشارت دراسة (العازمي أحمد، 2013) الى وجود علاقة بين نوعية الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، وهي علاقة عكسية قوية بين تقدير أفراد العينة لنوعية حياتهم وبين تقديرهم لما يشعرون به من ضغوط وأعراض هذه الضغوط (النفسية، الجسمية، المعرفية، السلوكية)، كما أشارت هذه الدراسة في توافق واضح مع نتائج الفرضية الجزئية الثالثة إلى أن ارتفاع إدراك الضغوط يرتبط بانخفاض تقدير نوعية الحياة، ومن جانب آخر جاءت نتائج دراسة "لونج" (Long, 1993) بعكس نتائج هذه الفرضية، فقد تمخضت عن عدم وجود إرتباط دال إحصائيا بين الاضطرابات السيكوسوماتية كمنبئ عن الضغوط النفسية والرضا الوظيفي كمؤشر عن جودة الحياة.

ومن خلال ما تقدم، يمكن الإقرار بتعدد الدراسات السابقة التي وافقت نتائجها ما وصلت اليه الفرضية الجزئية الثالثة التي تأكدت صحتها والتي نصها "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي"، وعليه يمكن أن نُقر اعتمادا على نتائج هذه الفرضية بوجود علاقة عكسية قوية بين تقدير التلاميذ لجودة حياتهم وبين تقديرهم لما يشعرون به من ضغوط مدرسية وأعراض هذه الضغوط النفسية والجسمية والمعرفية والسلوكية، حيث أشارت الى أن ارتفاع إدراك الضغوط يرتبط بانخفاض جودة الحياة وهي علاقة تبدو منطقية، حيث أن ارتفاع إدراك الضغوط يعني أن للتلاميذ مطالب ذاتية وبيئية مرهقة ربما تزيد عن مصادر الفرد وقدراته وهو ما أشار اليه "طه عبد العظيم وآخر" (2006) في الجانب النظري من هذه الدراسة، مما

يدفع التلميذ لتلبية هذه المطالب مع مشاعر من الضيق والشدة والتوتر، أو عجزه عن تلبيتها وهي مشاعر من شأنها أن تقلل من شعور التلميذ بالراحة والسعادة والرضا، كما أن كثرة المطالب مع قلة مصادر الدعم الذاتية تعني تقييم المؤثرات البيئية والاجتماعية بصورة مهددة وسلبية وعليه فالتقديرات الخاصة بالذات والشخصية والعوامل الوجدانية والمعرفية والسعادة والرضا عن الحياة والعلاقات الاجتماعية الايجابية والوعي بمشاعر الآخرين وضبط الانفعالات والضبط الداخلي للسلوك والتفاؤل والمسؤولية الشخصية والاجتماعية والولاء والانتماء للأسرة والمدرسة والتوافق الاجتماعي والشخصي والدراسي عادة ما تكون بمؤشرات سلبية.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نصّت الفرضية الجزئية الرابعة على أنّه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ".
وقد قيست هذه الفرضية الجزئية باستعمال اختبار (T) لمقارنة الفروق حسب متغير الجنس باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ حيث أفرز التحليل الإحصائي النتائج التالية :

جدول رقم (38) يوضح نتائج الفروق في التوافق الدراسي بحسب متغير الجنس

البيانات الإحصائية	عدد العينة (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
ذكور	189	21.57	4.80	448	-04.41	دالة عند 0.01
إناث	261	23.62	4.89			

من خلال الجدول رقم (38) يتضح لنا أنّ القيمة المحسوبة (T) والتي كان قدرها (-04.41) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، كما يتبين من الجدول أنّ المتوسط الحسابي للإناث بقيمة قدرها (23.62) بانحراف معياري يساوي (4.89) على حساب المتوسط الحسابي للذكور بقيمة قدرها (21.57) بانحراف معياري يساوي (4.80) وعند درجة حرية (448)،

حيث جاءت هذه النتائج بفارق معتبر بين المتوسطين لصالح الإناث، ولذلك كانت قيمة (T) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (0.01)، وعليه فإنه يوجد فروق في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي بين أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس.

ومنه فالفرضية الجزئية الرابعة المنصوص عليها كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " محققة من خلال هذه النتائج.

ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لقد افترض الباحث في مضمون الفرضية الجزئية الرابعة أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ".

و قد كشفت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول رقم (38) تحقق هذه الفرضية حيث تبين أن قيمة الاختبار (T) المحسوبة هي (-04.41) وهي لصالح المتوسط الحسابي الأكبر وهو للإناث وقدره (23.62) بانحراف معياري يساوي (4.89) على حساب المتوسط الحسابي الأقل وهو لصالح الذكور وقدره (21.57) بانحراف معياري يساوي (4.80) وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01)، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الدراسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما تتسجم نتائج الفرضية الجزئية الرابعة مع ما توصلت إليه كلا من دراسة (بن إسماعيلي محمد، 1992) ودراسة (رشيد خطارة، 2011) في كون التلميذات أكثر توافقا دراسيا من التلاميذ.

ولكن رغم اتفاق كثير من الدراسات السابقة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث نجد دراسات أخرى في تباين واضح مع نتائج هذه الفرضية، حيث تقول بعدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تعزى

لمتغير الجنس ومن بينها دراسة "الصفطي" (1983) (في علي بن سعد الاسمري، 1997) ودراسة "المنيزل، 1995" (في فوزية الجلامدة وآخر، 2011) ودراسة " (نبيل دخان و بشير الحجار، 2006)" ودراسة "عواد" (2006) (في رشيد خطارة، 2011)، في حين تأتي دراسة (البوز عبد الله، 2002) لتبيّن عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس عند تلاميذ المرحلة الثانوية بخلاف ما توصلت له نتائج هذه الدراسة.

ويمكن أن يعود هذا التباين في نتائج هذه الدراسات، إلى الظروف التي طُبِّقت فيها الدراسات وطبيعة العينة المدروسة وبيئتها، وهذا يشكل حافزا لمزيد من البحوث لمعرفة الأسباب.

ويمكن أن يُفسّر هذا بحسب (بن إسماعيلي محمد، 1992) بمشكلة التفكير في المستقبل والتخوف منه التي تظهر بدرجة أكبر عند التلميذات عنها عند التلاميذ، لأن التعرُّ والرسوب الدراسي يؤول بالتلميذة إلى المكوث في البيت حيث يترتب عنه قيود، وخاصة مع تقاليد المجتمع الجزائري الشرقي ذات الميول الذكورية، وعليه يمكن أن نعزو نتيجة هذه الفرضية إلى الاختلاف في أنماط وأساليب التنشئة الاجتماعية والمعاملة المختلفة بين الجنسين وما يفرضه المجتمع من قيم وثقافة وتقاليد وعادات في تربية الإناث والذكور، فطبيعة الأنثى التي تتميز بالحياء وقلة التمرد على السلطة المدرسية وخاصة سلطة المدرس كما أشارت هذه الدراسة - في ترتيب أبعاد مقياس التوافق الدراسي، حيث ورد الإذعان الأول في ترتيب أبعاد التوافق الدراسي لدى الإناث - وهذا على عكس الذكور الذين تتميز تنشئتهم بالانفتاح على العالم الخارجي ولهذا نجد التلميذة تجتهد أكثر من التلميذ في العمل المدرسي وهذا ما يجعلها تركز أكثر على دروسها وواجباتها المدرسية لتحقيق طموحاتها في مكانة أفضل داخل المجتمع من جهة، ويسمح لها بحرية الخروج من البيت لتحتك أكثر بالآخرين في المدرسة وتتخلص من أعباء ومسؤوليات المكوث في البيت لساعات طويلة من جهة أخرى.

وعليه فإنّ التلميذة تخشى أكثر على دراستها من المستقبل، والمخرج من ذلك لا يكون إلا بمزيد من التوافق الدراسي.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

أ - عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

إنّ الفرضية الجزئية الخامسة نصّت على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي"

حيث تمّ قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار (T) لحساب الفروق في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁ أين تحصلنا على النتائج التالية :

جدول رقم (39) يوضح الفروق في الضغوط النفسية المدرسية بحسب متغير الجنس

البيانات الإحصائية الجنس	عدد العينة (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدالة
ذكور	189	76.24	07.94	484	04.01	دالة عند 0.01
إناث	261	73.13	08.23			

يتبيّن لنا من خلال الجدول رقم (39) أنّ قيمة الاختبار (T) تساوي (04.01) وهي لصالح المتوسط الحسابي الأكبر وهو للذكور بقيمة قدرها (76.24) وانحراف معياري قيمته (07.94) على حساب المتوسط الحسابي الأصغر وهو للإناث بقيمة قدرها (73.13) وانحراف معياري يساوي (08.23).

وعليه فإنّ قيمة (T) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01). ومنه يؤكد الباحث تحقق الفرضية الخامسة، التي قالت بوجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي.

ومنه يتأكد الباحث من صحة هذه الفرضية، فهي محققة، ولذلك يُقرّر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية تعزى لنوع الجنس في أفراد العينة.

وعليه يُثبت الباحث الفرضية الجزئية الخامسة كما جاءت في نصّها الأول وهو :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ."

ب- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

كانت الفرضية الجزئية الخامسة تتصّل على أنّه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية المدرسية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي"، وقد جاءت نتائج المعالجة الإحصائية التي تمّت باستعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $Spss_{21}$ ، وكانت نتائج تطبيق الاختبار (T) تبين أنّ قيمته المحسوبة تساوي (04.01)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المتوسط الحسابي الأكبر وهو لصالح الذكور وقيمته (76.24)، حيث كان الانحراف المعياري يساوي (07.94) على حساب المتوسط الحسابي الأصغر وهو للإناث بقيمة قدرها (73.13) وبانحراف معياري يساوي (8.23) وعند درجة حرية قدرها (458)، وعليه تأكد الباحث من تحقق الفرضية الخامسة بوجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في الضغوط النفسية المدرسية لأفراد العينة. وقد جاءت نتائج هذه الفرضية موافقة لكل من دراسة (العازمي أحمد، 2013) التي أسفرت نتائجها على أن الذكور أقل معاناة من الضغوط النفسية مقارنة بالإناث، ودراسة "متشغ" (Mchugh, S, 1997) التي قالت أن المراهقين الذكور أكثر تعرضاً للضغوط الدراسية من الإناث، وكذلك دراسة (ابو سريع ومحمد 1993) التي أقرت أيضاً بوجود فروق بين الذكور والإناث من أفراد العينة المدروسة، وخالفت نتائج هذه الفرضية كلا من دراسة (جودة آمال، 2004) التي أكدت عدم وجود فروق في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير الجنس وكذلك كانت نتائج دراسة (مدحت إبراهيم، 2002) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في ادراك ضغوط البيئة المدرسية، وأبانت نتائج دراسة (محروس إحسان، 2002) عن عدم توافق مع نتائج هذه الفرضية، حيث أقرت بعدم وجود فروق في الضغوط النفسية في ظل متغير الجنس.

ويمكن قراءة وفهم هذه النتائج في كون الذكور جاء مستوى إدراكهم وتقييمهم للضغوط النفسية المدرسية مرتفعاً والتي تتمثل في المناهج المملة والجامدة، ورهبة الامتحانات والانزعاج والاحباط من سوء العلاقات مع بعض أفراد المجتمع المدرسي، والمعاناة من سلبية البيئة المدرسية، فإدراكهم لتلك الضغوط أنها مهددة لهم يشعرهم بالضيق والتوتر والقلق ويمكن تفسير ذلك على ضوء ما أورده "سيلبي" (Selye, H, 1980) في نظريته، أن الضغط عندما يتجاوز مستوياته المتوسطة إلى أعلى مستوياته فإنه يستنزف الطاقة النفسية للفرد ويتركه نهبا للصراعات وفقدان القيمة والاحباط ويشعره بالضيق والكدر على المستوى الوجداني والاجتماعي كما يمكن فهم هذه النتيجة على ضوء ثقافة وتقاليد المجتمع الجزائري الشرقية التي تضع أعباء ومسؤولية أكبر على الذكور، مما يشعرهم بضغوط نفسية أكبر من الإناث، ويتقل كاهلهم بمطالب اجتماعية وذاتية مع انخفاض مصادر الدعم المقدم لهم، ووقوعهم في دائرة المسؤولية الاجتماعية، لأنه بحسب هذه التقاليد والعادات فإن الانثى تكون دائماً مكفولة من قبل الأب أو الزوج أو الأخ لأن الذكر هو سند الأسرة حسب هذه التقاليد، وعليه فإن الذكور يدركون ضرورة النجاح في الدراسة لكي تتحقق لهم الأهلية الاجتماعية، كما يمكن أن تعزى نتائج هذه الفرضية إلى كثرة المحتويات المطلوب تعلمها وصعوبة بعض المواد الدراسية وكثرة الواجبات المنزلية، واكتظاظ الجدول المدرسي للمرحلة الثانوية التي تعتبر تأسيساً لما بعدها من مرحلة الدراسة الجامعية، كل ذلك يزيد من الضغوط الواقعة على الذكور حسب إدراكهم.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة :

أ - عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نصّت الفرضية الجزئية السادسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي".

وقد قيسَت هذه الفرضية الجزئية باستعمال إختبار (T) لمقارنة الفروق، حسب متغير الجنس باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁، حيث أفرز التحليل الإحصائي النتائج التالية :

جدول رقم (40) يوضح نتائج الفروق في جودة الحياة بحسب متغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة (N)	البيانات الإحصائية الجنس
غير دالة عند 0.05	01.63	448	22.22	204.02	189	ذكور
			21.76	207.44	261	إناث

من خلال الجدول رقم (40) يتضح لنا أنّ القيمة المحسوبة (T) والتي كان قدرها (01.63) غير دالة عند مستوى دلالة (0.05)، كما يتبين من الجدول أنّ المتوسط الحسابي للإناث بقيمة قدرها (207.44) بانحراف معياري يساوي (21.76) على حساب المتوسط الحسابي للذكور بقيمة قدرها (204.02) بانحراف معياري يساوي (22.22) وعند درجة حرية (448) حيث جاءت هذه النتائج بفارق طفيف جدا بين المتوسطين لصالح الإناث ولذلك كانت قيمة (T) غير دالة عند مستويات الدلالة الإحصائية المعتمدة في العلوم الاجتماعية (0.01) أو (0.05)، وعليه فإنّه لا يوجد فروق في جودة الحياة حسب متغير الجنس بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي.

ب - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لقد افترض الباحث في مضمون الفرضية الجزئية السادسة أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ".

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول رقم (40) عدم تحقق هذه الفرضية، حيث تبين أنّ قيمة الاختبار (T) المحسوبة هي (01.63) وهي لصالح المتوسط الحسابي الأكبر وهو للإناث وقدره (207.44) بانحراف معياري يساوي (21.76) على حساب المتوسط الحسابي الأقل وهو لصالح الذكور وقدره (204.02) بانحراف معياري يساوي (22.22) وهي غير دالة عند أي من مستويات الدلالة المقبولة إحصائيا (0.01) أو (0.05)،

وهذا ينفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي تُعزى لمتغير الجنس.

ومن خلال نتائج الفرضية الجزئية السادسة يؤكد الباحث عدم تحققها، ومن ثمَّ عليه القبول بالفرض البديل وهو الفرض القائل بعدم وجود فروق في جودة الحياة تُعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي وهو كالتالي :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي ".

وقد وافقت نتائج هذه الفرضية كل من دراسة "بيتر" (Peters,2007) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في نوعية الحياة لدى تلاميذ الدكتوراه بجامعة كولوبيا تعزى لعامل الجنس، وجنبا الى ذلك نجد دراسة "جريش وآخرون" (Gireesh et al, 2004) التي وافقت نتائجها ما أسفرت عنه هذه الفرضية بعدم وجود فروق في نوعية الحياة لدى تلاميذ كلية الصيدلة من أفراد العينة، ومن جانب آخر نجد دراسة (الغازمي أحمد، 2013) التي أكدت وجود فروق في نوعية الحياة، مُخالفة بذلك نتائج هذه الفرضية، حيث أورت أن نوعية الحياة منخفضة عند الإناث عنها عند الذكور وكذلك كانت نتائج دراسة (عجاجة صفاء، 2007) حيث أشارت الى وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في جودة الحياة بأبعادها المختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بتعرض الذكور والإناث لنفس النوع من المشكلات، والتي تزداد حدّتها في مرحلة المراهقة، حيث لم تختلف طبيعة المشكلات الدراسية والاجتماعية وغيرها بين الذكور والإناث.

كما يمكن أن يُعزى عدم وجود فروق في جودة الحياة إلى التطورات الاجتماعية في العالم التي ساعدت عليها الطفرة التكنولوجية في الاتصال، والتي اجتاحت الجزائر بإيجابياتها وسلبياتها بحيث أصبحت الإناث مثل الذكور لهن نفس التطلّعات والطُمُوحات مندمجات في مختلف مجالات الحياة ينافسن الذكور بنديّة واضحة، ممّا يجعلهن يتقاسمن معهم نفس المشاكل

والصعوبات ويتمتعون بنفس جودة الحياة، وهذا الحال يجعلهم شركاء في درجة إشباع حاجات عديدة دراسية واجتماعية وانفعالية وحتى بيولوجية وغيرها.

كما تسمح لنا نتائج هذه الفرضية بالقول إنّ طبيعة التنشئة الاجتماعية في الوقت الحالي أصبحت مع انتشار الوعي الاجتماعي، قد لا تأخذ في الحسبان التمييز بين الذكور والإناث من جهة، مع فسخ المجال من جهة أخرى أمام الأنثى لممارسة حقوقها الدراسية والاجتماعية بشكل مناسب، مما يجعلها ندّاً للذكر في كل التطلعات الحياتية، وحسب الباحث هذا يدل على تكافؤ في الفرص بين كلا الجنسين في الوسط المدرسي، مما يترتب عنه تشابه في الصعوبات وفي الحاجات الإرشادية، بما يؤدي الى تشابه في جودة الحياة، حيث يتم الحصول على نفس القدر من خدمات الإرشاد النفسي المدرسي الذي تبيّنت الحاجة الشديدة إليه بجميع مجالاته، وذلك مردّه إلى الدور الذي أصبح يلعبه في البناء النفسي والنضج الاجتماعي للتلميذ وخاصة في مرحلة المراهقة، وهذا بغرض تحسين جودة حياته وتحقيق طموحاته في النجاح والتفوق، كما يمكن قراءة وفهم هذه النتيجة، في كون التلاميذ عموماً باختلاف جنسهم يتعرضون الى نفس نوع المعاملة من قبل مدرسيهم وأن هناك علاقات بين التلاميذ مع بعضهم البعض بنفس المستوى لدى البنين والبنات، فضلاً عن عدم اختلاف الأدوار التي يقوم بها المدرسون داخل القسم، وفي أثناء تدريسهم للتلاميذ دون تمييز، مما يجعلهم يتمتعون بنفس جودة الحياة.

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة :

أ - عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

نصّت الفرضية الجزئية السابعة على أنّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية/ أدبية) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي .

وقد قيست هذه الفرضية الجزئية باستعمال اختبار (T) لمقارنة الفروق حسب متغير الشعبة الدراسية باستخدام نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss₂₁، حيث أفرز التحليل الإحصائي النتائج التالية :

جدول رقم (41) يوضح نتائج الفروق في التوافق الدراسي بحسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية / أدبية)

مستوى الدالة	قيمة (T)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة (N)	البيانات الإحصائية الشعبة
دالة عند 0.01	-02.06	448	04.91	22.28	225	علمية
			04.96	23.24	225	أدبية

من خلال الجدول رقم (41) يتضح لنا أنّ القيمة المحسوبة (T) والتي كان قدرها (02.06) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، كما يتبين من الجدول أنّ المتوسط الحسابي للشعب العلمية بقيمة قدرها (22.28) بانحراف معياري يساوي (4.91) على حساب المتوسط الحسابي للشعب الأدبية بقيمة قدرها (23.24) بانحراف معياري يساوي (04.96) وعند درجة حرية (448) حيث جاءت هذه النتائج بفارق معتبر بين المتوسطين لصالح الشعب الأدبية ولذلك كانت قيمة (T) دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (0.01)، وعليه فإنّه يوجد فروق في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي بين أفراد العينة تُعزى لمتغير نوع الشعبة الدراسية لصالح الشعب الأدبية.

ومنه فالفرضية الجزئية السابعة المنصوص عليها كما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي حسب متغير نوع الشعبة الدراسية (علمية / أدبية) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي " مُحَقَّقة من خلال هذه النتائج، لصالح الشعب الأدبية.

ب - مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

و قد وافقت نتائج هذه الفرضية كل من دراسة (أمانى محمد، 2006) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في التوافق الدراسي حسب نوع الشعبة الدراسية، حيث أكدت أن طلبة التخصص الأدبي أكثر توافقا مدرسيا من طلبة التخصص العلمي، وجنبا الى ذلك نجد دراسة (أيمن طه وآخرون، 2016) التي وافقت نتائجها ما أسفرت عنه هذه الفرضية حيث أقرت هذه

الدراسة وجود فروق في التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية بأم درمان تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين، كما اتفقت نتائج الفرضية مع دراسة (طبيبي إبراهيم، 2009) التي أوضحت وجود فروق في التوافق الدراسي بحسب متغير الشعبة الدراسية لدى أفراد العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في عدة ولايات من الجزائر وعلى غرارها جاءت نتائج دراسة "هويل وآخرون" (Howell et al, 1973) التي ترى بوجود فروق في التوافق الدراسي حسب التخصص حيث تظهر الاضطرابات النفسية لدى طلبة الكليات العلمية على نحو أقل مما تظهر فيه لدى طلبة الكليات الانسانية، ومن جانب آخر نجد دراسة (العبيدي عفاء، 2013) التي أكدت عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد بالعراق، مخالفة بذلك نتائج هذه الفرضية وكذلك كانت نتائج دراسة (صاحب ويس، 2009) حيث اشارت هذه الاخيرة الى عدم وجود فروق بين طلبة الاختصاصات العلمية وطلبة الاختصاصات الانسانية في جامعة سامراء بالعراق، وكذلك جاءت نتائج دراسة (الليل محمد، 1993) ودراسة (الصباطي إبراهيم، 1997) اللتين أكدتا في تعارض مع نتائج الفرضية الجزئية السابعة عدم وجود فروق في التوافق الدراسي وفقا لمتغير نوع الشعبة الدراسية أو الاختصاص الدراسي.

ويرى الباحث في استقرائه لنتيجة هذه الفرضية، أنه على الرغم من أن التلاميذ يعيشون الظروف نفسها وتوقعاتهم وطموحاتهم المستقبلية قريبة من بعضها البعض، إلا أنه اتضح وجود فروق بينهم، من حيث التخصص الدراسي باعتبار أن تلاميذ الشعب العلمية أكثر ضغوطا من نظرائهم في الشعب الأدبية لكثرة انشغالهم بمتطلبات الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بأنه عادة ما يكون تلاميذ الشعب العلمية ذوي طموحات أعلى من تلاميذ الشعب الأدبية ويمتثلون أنفسهم بالالتحاق في المستقبل بكليات عالية من حيث التقدير الاجتماعي والأكاديمي ككلية الطب وكلية الهندسة مثلا، ولكن تلاميذ الشعب الادبية لا تكون لهم الرغبة المحددة في الالتحاق بتخصص بعينه، وقد يكون مجرد النجاح في امتحان شهادة البكالوريا بمثابة طموح في حد ذاته، وبالتالي نجدهم أكثر راحة وأقل ضغوطا نفسية بما ينعكس على توافقهم

الدراسي إيجاباً، وربما يعود ذلك أيضاً إلى أن تلاميذ الشعب الأدبية أقل عدداً من تلاميذ الشعب العلمية وهذا يساعد في خلق جو أكثر انسجاماً وتفاعلاً بين التلاميذ في هذه المجالات كما أن مواد الشعب الأدبية أسهل من مواد الشعب العلمية وبذلك لا تتطلب من الاستاذ جهداً في الشرح، ولا تتطلب من التلاميذ جهداً في الفهم والحفظ كما تتطلبه مواد الشعب العلمية وعليه نجد أن تلاميذ الشعب الأدبية أكثر توافقاً في الدراسة من تلاميذ الشعب العلمية.

ثالثاً: خلاصة الدراسة ومقترحاتها

اهتم الباحث في هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي. كما اهتم صاحب البحث بالتعرّف على الفروق بحسب الجنس بين التلاميذ والتلميذات في التوافق الدراسي وفي الضغوط النفسية المدرسية وفي جودة الحياة ولمعرفة هذا استخدم الباحث ثلاث أدوات للقياس، الاولى لقياس التوافق الدراسي للباحث "يونجمان" "young man" والثانية لقياس الضغوط النفسية المدرسية من إعداداته والثالثة لقياس جودة الحياة للباحثين "منسي وكاظم".

وتبيّن من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ولاية الوادي. وانطلاقاً من النتائج المتحصّل عليها في الدراسة الحالية، ومن خلال المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام نظام الحزمة الإحصائية Spss₂₁ ومناقشة وتحليل النتائج المتحصّل عليها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري لهذا البحث تمت الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها حيث توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- أن المستوى التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعتبر مرتفعاً ولم يختلف ذلك بحسب الجنس أو نوع الشعبة الدراسية، وأن 48.44% من التلاميذ لديهم مستوى مرتفع من التوافق الدراسي.
- أن مستوى الضغوط النفسية المدرسية لدى أفراد العينة يعتبر متوسطاً وأن 78.89% من افراد العينة يعانون من ضغوط نفسية مدرسية متوسطة.
- أن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة جاء متوسطاً وأن 78% منهم يتمتعون بمستوى متوسط من جودة الحياة.
- أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة لدى عينة الدراسة حيث كانت قيمة الارتباط المتعدد (0.222) وهذا يشير إلى

تداخل وتأثير متبادل بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة في علاقتهما بالتوافق الدراسي.

- أنه يوجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي والضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث كان معامل الارتباط بمقدار (-0.304) .
- أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق الدراسي وجودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة دل عليها قيمة معامل الارتباط المقدرة بـ (0.463) .
- أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المدرسية وجودة الحياة عند أفراد العينة حيث كان مقدار معامل الارتباط (-0.492) .
- أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة في المستوى التوافق الدراسي باختلاف الجنس لصالح الإناث بمقدار (-4.41) ونوع الشعبة الدراسية (علمية/ أدبية) لصالح الأدبيين بمقدار (-2.06) .
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مستوى الضغوط النفسية المدرسية بحسب الجنس لصالح الذكور بمقدار (4.01) .
- أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مستوى جودة الحياة بحسب الجنس.

ونظرا لأن الدراسة الحالية أفضت نتائجها الى التأكيد أن التوافق الدراسي يمكن أن يتأثر سلبا أو إيجابا بمستوى الضغوط النفسية المدرسية، وأن جودة الحياة يمكنها بدورها أن تتأثر بمستوى الضغوط النفسية المدرسية، كما يمكن أن تكون محفزا قويا لرفع مستوى التوافق الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، واستكمالا للجهد الذي بذل في هذه الدراسة وعلى ضوء ما أسفرت عليه نتائجها فإن الباحث يوصي بما يلي :

- إنشاء مراكز متخصصة في الإرشاد النفسي وتفعيل دور القائم منها لمساعدة التلاميذ على مواجهة مشاكلهم وحلها، وتدريبهم على استخدام إستراتيجيات مقاومة الضغوط النفسية

المدرسية الواقعة عليهم ليتسنى لهم التمتع بصحة نفسية جيدة والنهوض بواقعهم الدراسي من أجل تحسين جودة حياتهم.

• تفعيل دور مستشار التوجيه والارشاد المدرسي في المدارس الثانوية لمساعدة التلاميذ على رفع مستوى التوافق الدراسي لديهم، من خلال البرامج المحفزة للدافعية الأكاديمية للإنجاز عند التلميذ، بما يقلل من مستوى الضغوط النفسية المدرسية عندهم، وكذا تدريب مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي على كيفية التعامل مع هذه الضغوط.

• تدريب الأساتذة والمعلمين وتكوينهم بما يرفع من مستوى أدائهم واهتمامهم ببناء علاقات مهنية وإنسانية مع تلاميذهم والتأكيد على التفاعل الإيجابي البناء من خلال وسائل الاتصال اللفظية وغير اللفظية والأخذ بأيديهم لمواكبة التطور العلمي والتقني في مجال علوم التربية من خلال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وصولاً إلى تحقيق جودة الحياة للتلميذ .

• يجب على الأسرة أن تقوم بدورها في توظيف أساليب التربية السوية، التي تدعم استقلالية السلوك لدى الأبناء بما يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم ومدارسهم التي يلتحقون بها، وذلك سعياً لتحقيق توافق دراسي مرتفع مبني على مواجهة ضغوط الحياة المدرسية بطرق إيجابية.

ومن منطلق تراكمية المعرفة، ومحاولة لتحقيق أهداف العلم في فهم وتفسير الظواهر ومن ثم ضبطها ومحاولة التحكم في المشكلات المترتبة عنها، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

✓ جودة الحياة كمتغير معدل بين التوافق الدراسي للتلميذ والضغوط النفسية المدرسية.

✓ الضغوط النفسية المدرسية كمتغير وسيط بين أساليب مواجهة الضغوط والتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

✓ الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بمستوى إشباع الحاجات الإرشادية والتوافق الدراسي للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي.

✓ فاعلية برنامج تدريبي لإكساب التلاميذ في المرحلة الثانوية أبعاد التفكير الإيجابي وأثره على جودة حياتهم.

- ✓ بناء برنامج للتخفيف من الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ النشاطات المدرسية المؤثرة في رفاهية التلاميذ وعلاقتها بجودة حياتهم في مرحلة التعليم الابتدائي.

وختاماً يعتقد الباحث أن مشكلة الدراسة ومتغيراتها مازالت تحتاج إلى مزيد من البحث والتمحيص والتقصي وخاصة على المستوى الوطني، إذ نحن بحاجة إلى دراسات تشخص الظواهر وأسبابها، التي يمكن أن تكون وراء تفاقم الضغوط النفسية المدرسية وسوء التوافق الدراسي لبعض التلاميذ وخاصة الذكور منهم، وتبحث في أنجع السبل لتحقيق جودة الحياة للتلميذ من أجل النهوض بالمدرسة الجزائرية وجعلها تحتل مكانة متقدمة عالمياً من حيث الجودة والاعتماد التربوي.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المراجع

أ- المراجع باللغة العربية:

- (1) إبراهيم محمد عبد الله، صديق سيد إبراهيم (2006)، دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، 17-19 ديسمبر.
- (2) إبراهيم محمود إبراهيم بدر (2003)، مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي، دراسة مقارنة بين عينات مصري وسعودية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج13، ع40، جويلية.
- (3) إبراهيم ناصر (1996)، علم اجتماع التربوي، ط2، دار الجبل، بيروت، لبنان.
- (4) إبراهيم الطاهر، (2001)، منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة عن جامعة قسنطينة، الجزائر.
- (5) أبو حلاوة محمد السعيد (2010)، جودة الحياة، المفهوم والأبعاد، كلية التربية بدمنهور، ضمن إطار فعاليات المؤتمر العالمي السنوي لكلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر.
- (6) أبو راسين محمد بن حسن (2012)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، (30)، 137-234.
- (7) أبو سريع أسامة سعد، شوقي مرفت أحمد، أنور عبير محمد، مرسى صفاء إسماعيل (2006)، أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان، 17-19 ديسمبر (ص ص 205-228).
- (8) أبو سريع رضا، محمد رمضان (1993)، الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببها، يناير 1993.
- (9) أبو سوسوسعيدة محمد (2003)، مدخل علم النفس في ضوء القرآن والسنة، دار الفكر العربي، مصر.

- (10) أحمد حسين إبراهيم العجوري (2013)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- (11) أحمد حسين اللباني، فارعة حسين محمد (2001)، المجتمع والبيئة والإنسان، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- (12) أحمد سمية عبد الوارث، حسين وفاء سيد محمد (2009)، فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين وجودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس مج (3)، عدد (1).
- (13) أحمد محمد الطيب (1999)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- (14) إدريس عبد النور (2002)، ظاهرة الهدر المدرسي في مدارسنا، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب.
- (15) الأسمرى علي بن سعد بن محمد (1997)، العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- (16) أشرف أحمد عبد القادر (2006)، تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، دراسة مقدمة لندوة تطور الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، كلية التربية ببها جامعة الزقازيق، مصر.
- (17) الأشول عادل عز الدين (2005)، نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، المؤتمر العالمي الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، المنعقد في الفترة من 15-16 مارس، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- (18) اعتماد يعقوب محمد الزيناتي (2003)، أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغط النفسي لدى طالبات الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين.

- 19) إقروفة صفية (2011)، المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وعلاقتها بسوء التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (2)، الجزائر.
- 20) آمال فهمي فرغلي (1994)، مفهوم الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- 21) أماني حمدي شحادة الكحلوت (2011)، دراسة مقارنة للتوافق النفسي الاجتماعي لدى أبناء العاملات وغير العاملات في المؤسسات الخاصة في مدينة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 22) أماني عبد المقصود، تهاني عثمان (2007)، الضغوط الأسرية والنفسية والأسباب والعلاج، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، بالقاهرة، مصر.
- 23) أماني محمد ناصر (2006)، التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلًا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 24) أميرة السيد سعود السيد (2007)، الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسيًا والعاديين (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- 25) الأنديجاني عبد الوهاب (2011)، علم النفس الاجتماعي، ط2، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- 26) أنيس عبد الرحمان عقيلان أبو شمالة (2002)، أساليب الرعاية في مؤسسات رعاية الأيتام وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- (27) الأهواني هاني حسين حسين (2005)، مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية - دراسة مقارنة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مج1، العدد1.
- (28) أوهم نعمان ثابت ثابت (2009)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والزواجي لدى المصابات بسرطان الثدي المبكر في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك.
- (29) آيت حمودة حكيمة (2006)، دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- (30) إيمان محمد حمدان الطائي (2016)، دور الإرشاد النفسي في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المعاصر، مقال منشور بمجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق.
- (31) أيمن طه محمد، عبد العزيز أحمد، علي مصطفى أحمد (2016)، التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة غير منشورة، كلية التربية جامعة أم درمان، السودان.
- (32) بخش أميرة طه (2006)، جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر مج1، عدد 35.
- (33) بداري علي حسين علي (1990)، الضغوط الدراسية وتحليل المسار في علاقتها ببعض المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا، مجلة التربية وعلم النفس، العدد04.
- (34) بداوي مسعودة (2011)، تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للأبناء المراهقين المتمدرسين، دراسة منشورة في مجلة دراسات نفسية، تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، العدد 05 ماي.
- (35) بدوي زينب (2000)، الضغوط الأكاديمية، مكتبة الزهراء، القاهرة.

- (36) بدوي زينب (2002)، النموذج السلبي للعلاقات بين الانبساطية العصبية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودافعية الانجاز والضغط الأكاديمية على طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، العدد 26.
- (37) بركات محمد خليفة، (1979)، علم النفس التعليمي، ط2، دار العلم الكويت.
- (38) بشرى إسماعيل (2004)، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.
- (39) بشرى عناد مالك، (2011)، جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج، دراسة مقدمة لمجلة كلية الآداب، جامعة ديالى، العراق.
- (40) بشير معمريّة (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، منشورات الحبر، الجزائر.
- (41) بطرس حافظ بطرس (2008)، التكيف والصحة النفسية للطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.
- (42) بغيجة لياس (2006)، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى القلق والاكتئاب لدى المعاقين حركيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- (43) بكر جوان، (2013)، جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعيين، ط1، منشورات مخبر القياس والدراسات النفسية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.
- (44) بن اسماعيلي محمد (1992)، سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، ط1، مطبعة الكاهنة، الجزائر.
- (45) بن بوزيد أبوبكر (2006)، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، مكتب اليونسكو.
- (46) تركي رايح (1990)، أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- (47) الثعالبي النيسبوري عبد الله بن محمد بن إسماعيل المعروف بأبي منصور (1618)، فقه اللغة وسر العربية، دار الكتب العلمية.

- (48) جابر جابر عبد الحميد، كاظم أحمد خيرى (1984)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- (49) جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي (1995)، معجم علم النفس والطب النفسي، ط4، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- (50) جان بنجمان ستورا (1997)، الاجهاد أسبابه وعلاجه، ترجمة أنطوان هاشم، منشورات عويدات، بيروت، لبنان.
- (51) جبير محمد جبير (2005)، علم النفس الإيجابي، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، جامعة الزقازيق، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، الزقازيق، 15-16 مارس.
- (52) جلال سعد (1995)، الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، الإسكندرية، مصر.
- (53) جمال الدين أبو الفضل بن منصور (2006)، لسان العرب، مج1، دار الصادر، بيروت لبنان.
- (54) جمعة سيد يوسف (2007)، إدارة الضغوط، ط1، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، مصر.
- (55) جميل سمية طه، عبد الوهاب الياخيري (2012)، جودة الحياة في ظل بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد22.
- (56) جناد عبد الوهاب (2012)، أثر بعض العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كمحددات للدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة منشورة في مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر الممارسات النفسية والتربوية، العدد 9، ديسمبر.
- (57) الجنيدى جباري بلابل (1984)، التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- (58) الجهني يسمين سعد (2013)، جودة الحياة والتوافق النفسي لدى المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- (59) جودة أمال (2004)، أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الاقصى، المؤتمر التربوي الأول عن التربية في فلسطين وتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- (60) حابس سليمان العوامل (2006)، الضغط النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية المهنية في الأردن، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد 04.
- (61) حبابي علي، أبو مرق جمال (2009)، التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الانسانية، فلسطين، مج3، عدد23.
- (62) حبيب تلوين (2012)، جودة الحياة في الجزائر ورقة بحثية مقدمة لفعاليات الملتقى الأول حول واقع وطرق الإرشاد في تسيير الصراعات النفسية في الجزائر، جامعة الجزائر2، الجزائر.
- (63) حدار عبد العزيز (2006)، الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السُّنني والتحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- (64) حريزي موسى إبراهيم (1991)، مشكلة النسيان والخوف من الامتحان، دار النشر والتوزيع، القاهرة.
- (65) حسن عبد الحميد سعيد، المحرزي راشد بن سيف، ابراهيم محمود محمد (2006)، جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان. 17 - 19 نوفمبر.

- (66) حسن مصطفى عبد المعطي (2005)، الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، الزقازيق، 15-16، مارس.
- (67) حسن مصطفى عبد المعطي (2006)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها والصحة النفسية، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- (68) حسني زكريا السيد النجار (2010)، بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذو صعوبات التعلم والعادين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي دراسة منشورة في مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مج 20 العدد 3 .
- (69) الحطاب سهام أحمد (1976)، بعض المتغيرات التي ترتبط بالرضا عن الدراسة عند طلبة وطالبات المدارس الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات الإسلامية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- (70) الحكيمي وجدان (2003)، الصحة النفسية (للطفل والمراهق)، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية
- (71) حمدي علي الفرماوي (1999)، جودة الحياة جوهر الإنسان، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة، 10-12، نوفمبر .
- (72) حنان مجدي صالح سليمان (2009)، المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكر المراهق، دراسة سيكومترية كLINيكية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- (73) الخالدي عطاء الله فؤاد (2009)، الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، ط1، دار الصفاء للنشر، الأردن.
- (74) الخرابشة عمر محمد عبد الله، القمش مصطفى نوري (2009)، مصادر الضغوط لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة البلقاء في الاردن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج1، المملكة العربية السعودية.

- (75) داود شفيقة (2012)، الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- (76) داود نسيم (1995)، الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة الصف 6 حتى 10 في المدرسة الأردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف، مجلة العلوم الانسانية، مج 22، العدد6، عمان، الأردن.
- (77) الدسوقي كمال (1979)، علم النفس ودراسة التوافق، ط2، جامعة الزقازيق، مصر.
- (78) الدليمي ناهد زيد، حسن إيمان مكيل (2012)، تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، مج4، عدد 20.
- (79) دياب مروان عبد الله (2006)، دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- (80) الرازي محمد بن أبي بكر (1988)، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، دائرة المعاجم، بيروت، لبنان.
- (81) راشد محمد يوسف أحمد (2011)، التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى، مجلة جامعة دمشق، مج27.
- (82) رجاء محمود أبو علام (2007)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 6، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- (83) رشاد عبد العزيز موسى، (ب. س)، سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- (84) رشيد خطارة (2011)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة عن كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- (85) رضوان سامر جميل (2002)، الصحة النفسية، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- (86) رضوان فوقية، حسن عبد الحميد (2006)، علم النفس التطبيقي وجودة الحياة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17-19 ديسمبر.
- (87) الرفوع محمد أحمد، القرارة أحمد عودة (2004)، التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن، قسم علوم التربية، جامعة البلقاء التطبيقية، الاردن.
- (88) رواية هلال أحمد شتا، 2006، حاجات المراهقين الثقافية والإعلامية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- (89) رؤوف طارق محمود (1974)، دراسة تجريبية للتكيف الاجتماعي المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية ببغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- (90) سامي محمد ملحم (2005)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، ط3، عمان، الاردن.
- (91) سرور سعيد عبد الغني (2003)، مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم، مجلة مستقبل التربية العربية، مج9، العدد 29، أبريل.
- (92) سعاد هشام عبد السلام قصيبات (2007)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، ط4، دار مصراته للكتاب، ليبيا.
- (93) سليمان الخضري الشيخ (1978)، الفروق الفردية في الذكاء، ط2، جامعة عين شمس، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

- 94) سميرة أبو الحسن عبد السلام، حماد عبد الاله محمود، بحيري صفاء محمد (2015)، جودة الحياة مظاهرها أبعادها محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها، مجلة العلوم التربوية، مج1، عدد2، جامعة القاهرة، أبريل.
- 95) الشاذلي، محمد عبد الحميد، (2001)، أسس التوافق، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن.
- 96) شاقورة عبد الرحيم شعبان (2002)، الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 97) شاهر خالد سليمان (2007)، قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تابوك، بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، دراسة عن قسم التربية وعلم النفس، جامعة تابوك، السعودية.
- 98) شايع عبد الله المجلي(2011)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة، جامعة عمران، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، مج27، ملحق.
- 99) شحيمي محمد أيوب (1994)، مشاكل الأطفال كيف نفهمها، مكتبة الطفل النفسية والتربوية، دار الفكر، ط1، بيروت، لبنان.
- 100) الشربيني زكرياء أحمد، بلفقيه نجيب محفوظ أبوبكر (1998)، مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 101) الشعراوي صالح فؤاد محمد (2014)، فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي، دراسة غير منشورة عن قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، مصر.
- 102) شكوة نوابي نجاد (2004)، التوافق واللاتوافق لدى الأطفال والناشئة وطرق مواجهة السلوكات الشاذة، ترجمة زهراء يگانه، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

- (103) الشيراوي مريم عيسى (2013)، السلوك التكيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى التلميذات المعاقات ذهنيا بدرجة بسيطة في دولة قطر، مجلة الطفولة العربية، عدد 54.
- (104) شيرين احمد رمزي (2005)، دراسة المستويات المختلفة لنوعية الحياة وعلاقتها بتوافق المرأة المصرية مع البيئة -دراسة مقارنة بين البيئات الصحراوية والريفية والحضرية-، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية والعلوم الانسانية البيئية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.
- (105) صاحب أسعد ويس (2009)، التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، مجلة "سُر من رأى"، كلية التربية، جامعة سمراء، العراق، مج 6، عدد 30، السنة 6، ماي.
- (106) صالح ارشيد العقيلي، سامر محمد الشايب (1998)، التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، دار الشروق، عمان، الأردن.
- (107) صالح إسماعيل عبد الله الهمص (2010)، قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظات الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- (108) صالح ناهد (1990)، مؤشرات جودة الحياة نظرة عامة على المفهوم والمدخل، المجلة الاجتماعية العمومية، مج 28، عدد 2.
- (109) الصباطي إبراهيم (1997)، التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين، المجلة التربوية، مج 12، عدد 15.
- (110) الصبان عبير، محمد إيمان، كوسة سوسن (2008)، مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية لإعداد المعلمات مكة المكرمة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، عدد 131، مارس 2008.
- (111) صبرة محمد علي، شريت أشرف محمد عبد الغني (2004)، الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، الأزريطة، الاسكندرية، مصر.

- (112) صلاح الدين محمود علام (1993)، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، دط، دار الفكر العربي، مصر.
- (113) صلاح الدين محمود علام (2000)، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، مصر.
- (114) صمويل مغاريوس (1974)، الصحة النفسية والعمل المدرسي، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- (115) الضامن منذر عيد الحميد (2003)، الإرشاد النفسي، مكتبة الفلاح، الكويت.
- (116) الطائي ذكرى يوسف جميل (2000)، الضغوط النفسية التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في محافظة نينوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الموصل، العراق.
- (117) طيبي إبراهيم (2009)، الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمد في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- (118) العارف بالله الغندور (1999)، أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة دراسة نظرية، مقدمة للمؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين، القاهرة، من 10-12 نوفمبر.
- (119) العازمي أحمد سعيدان مهدي (2013)، نوعية الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم التربوية، العدد 03، جويلية 2013.
- (120) عباس محمد عوض (1988)، الصحة النفسية ودراسة التوافق، دار النهضة العربية الإسكندرية، مصر.
- (121) عبد الخالق أحمد (1993)، أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

- 122) عبد الرحمان بن أحمد بن محمد هيجان (1998)، ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- 123) عبد الرحمان بن سليمان الطريري (1993)، المؤشرات السلوكية الدالة على مستوى الضغط النفسي من خلال بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية، مج 8، العدد 9.
- 124) عبد الرحمان بن سليمان الطريري (1994)، الضغط النفسي مفهومه تشخيصه طرق علاجه ومقاومته، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 125) عبد الرحمان سعيد عبد الرحمان محمد (2007)، استخدام بعض استراتيجيات التعايش في تحسين جودة الحياة لدى المعوقين سمعياً، ورقة بحثية مقدمة للندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العامة في رعاية الصم وتطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع، مركز دراسات وبحوث المعوقين www.gulfkids.com.
- 126) عبد الستار إبراهيم (1998)، الاكتئاب اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 239، الكويت.
- 127) عبد السلام حامد زهران (1986)، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ط4، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 128) عبد السلام حامد زهران (1995)، علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، ط5، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 129) عبد السلام حامد زهران (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 130) عبد السلام حامد زهران، (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 131) عبد العظيم حسين طه، عبد العظيم حسين سلامة (2006)، إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- (132) عبد القادر كراجه (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.
- (133) عبد الله الدويبي عبد السلام (1998)، التمهيد في علم النفس الاجتماعي (ب.ط)، جامعة الفاتح، إدارة المطبوعات والنشر، طرابلس، ليبيا.
- (134) عبد الله زيد الكيلاني، نضال كمال الشرفين (2011)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن .
- (135) عبدالرحمن بن عبدالله الصبيحي(2007)،الضغوط النفسية المدرسية، ورقة بحثية مقدمة إلى ندوة "ضغوط الحياة وأثرها على صحة الطفل" مستشفى الملك فيصل التخصصي ومركز الأبحاث بالرياض،31 مارس .
- (136) عدي سميرة(2011)،الضغط الدراسي وعلاقته بسلوكيات العنف التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(17.15) سنة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر (2)، الجزائر.
- (137) العبدى محمد جاسم، (2009)، مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن
- (138) العبيدي عفراء إبراهيم خليل (2013)، التفكير (الإيجابي - السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، دراسة منشورة بالمجلة العربية لتطوير التفوق، مج 4، العدد7.
- (139) عجاجة صفاء أحمد (2007)، النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر .
- (140) العدل، عادل محمد، (1996)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، دورية دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، العدد 1، مج 6، القاهرة، مصر.
- (141) عراقي صلاح الدين، مظلوم رمضان مصطفى علي (2005)، فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المكتئبين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

- (142) العساف صالح بن حمد (1995)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- (143) عطية محمود (2010)، ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها، مكتبة الانجلو، القاهرة، مصر.
- (144) العلواني حسين ربيع (1991)، الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيؤا التعلم ومقترحات الحد منها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
- (145) علي عسكر (2003)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- (146) علي معمر عبد المؤمن (2008)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية. الأساسيات والتقنيات والأساليب . دار الكتاب الوطنية، بنغازي، ليبيا.
- (147) عمر إسماعيل علي (1999)، مقياس الضغوط النفسية المدرسية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- (148) عمران، عبد الرحيم أعمير عمير (2001)، فاعلية برنامج ارشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- (149) العمري مرزوق بن أحمد عبد المحسن (2012)، الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- (150) عيسى جابر محمد عبد الله، رشوان ربيع عبده أحمد (2006)، الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال، بحث منشور في مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج12، عدد4.
- (151) غريب عبد الفتاح (1999)، علم الصحة النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

- (152) غزلان عزيزة (1997)، بعض عوامل البيئة المدرسية المساهمة في التوافق النفسي لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.
- (153) فاروق السيد عثمان (2001)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- (154) فاروق سيد عبد السلام، العزاوي منير سمرة، صديق محمد السيد (2013)، مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصريين ووافدين، مجلة العلوم التربوية العدد 30.
- (155) فؤاد البهي السيد (1975)، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- (156) فؤاد البهي السيد، (1997)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- (157) فوزي محمد جبل (2000)، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية، مصر
- (158) فوزية عبد الله الجلامدة، نجوة حسن علي (2011)، الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، كلية الشريعة جامعة القسم المملكة العربية السعودية، دراسة منشورة في مجلة العلوم التربوية، عدد 01 يناير.
- (159) فوقية أحمد السيد عبد الفتاح (2006)، العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف، بحث مقدم للمؤتمر العالمي الرابع لكلية التربية "دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة"، بني سويف، مصر، 3-4 ماي.
- (160) الفيروز أبادي مجد الدين محمد (1991)، القاموس المحيط، ج3، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

- 161) فيصل عباس (1996)، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.
- 162) القائدي نزار بن حامد بن غليب (2012)، أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 163) القدومي خولة عزت، خليل ياسر فارس (2011)، إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية مج 19، غزة، فلسطين.
- 164) القذافي رمضان بن محمد (1998)، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- 165) قريشي عبد الكريم (1999)، مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- 166) القوسي عبد العزيز (1952)، أسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 167) قيس محمد علي (2009)، دراسة مقارنة في التكيف الدراسي بين الطلبة المهجرين وأقرانهم في جامعة الموصل، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، مج 4، عدد 2، السنة الرابعة، العراق.
- 168) كاظم، علي والبهادلي، عبد الخالق نجم (2007). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين، دراسة ثقافية مقارنة. مجلة العلوم الانسانية. مج 3، عدد 5، ص ص 24-53.
- 169) كفاي علاء الدين (2006)، الارشاد الأسري، دار المعرفة الجامعية، عمان، الأردن.
- 170) الكناني كيلاني عبد الرحمان محمد (2015)، العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، عدد 41، مج 2، يناير 2015.

- (171) لبد معتز محمد إبراهيم (2013)، اساليب مواجهة ضغوط الحياة وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة كليات المجتمع المتوسطة بمحافظة غزة، فلسطين.
- (172) لبوز عبد الله (2002)، التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.
- (173) لطفي عبد الباسط إبراهيم (2009)، مقياس ضغوط الدراسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- (174) الليل محمد جعفر (1993)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلبة وطالبات جامعة الملك فيصل، المجلة العربية لتطوير التفوق، مج 13، عدد 1.
- (175) مجدي محمد الدسوقي (1998)، دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج 8، عدد 20، سبتمبر 1998.
- (176) محروس إحسان محمد (2002)، قياس الضغوط النفسية لدى الشباب وعلاقتها بمستوى السواء النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين الشمس، مصر.
- (177) محمد بكر نوفل، محمد خليل عباس، محمد مصطفى العبسي، فريال محمد أبو عواد (2009)، مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 2، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- (178) محمد جاسم محمد (2004)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- (179) محمد جاسم محمد (2004)، مشكلات الصحة النفسية، أمراضها وعلاجها، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- (180) محمد علي محمد علي الضوء (2013)، التوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة بخت الرضا، مجلة جامعة بخت الرضا العلمية، عدد 6، ماي 2013.
- (181) محمد لحرش (1982)، مشكلات المراهقين في الجزائر والعراق - دراسة مقارنة - رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

- 182) محمد مصطفى أحمد (1996)، التكيف والمشكلات المدرسية، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 183) محمود السيد أبو النيل (1987)، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 184) محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (2006)، مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، 17-19 ديسمبر 2006.
- 185) محمود عبد الظاهر الطيب (1994)، مبادئ الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- 186) محي الدين مختار (1998)، محاضرات علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة، الجزائر.
- 187) مدحت سمير إبراهيم أحمد (2002)، ضغوط البيئة المدرسية كما يدركها تلاميذ المعاهد الابتدائية الأزهرية وعلاقتها بتوافقهم النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، مصر.
- 188) مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- 189) مروى محمد عبد الوهاب، (2015)، فعالية برنامج تدريسي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لخفض الضغوط الدراسية لدى طالبات الجامعات، دراسة منشورة في مجلة العلوم التربوية جامعة الملك فيصل، عدد 3، مج 01، جويلية 2015.
- 190) مريم سليم (2002)، علم نفس النمو، دار النهضة، بيروت، لبنان.
- 191) مسعودي رضا (2010)، بناء برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

- 192) مسعودي زهية (2008)، العلاقة بين أبعاد الشخصية واستراتيجيات المواجهة والتوافق الزواجي، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 193) مشري سلاف (2013)، الاختيار الدراسي كمصدر للضغط النفسي وعلاقته بتشكيل هوية الأنا واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ظل التوجيه الجامعي في الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 194) مشري سلاف، (2002)، علاقة اختيارات التلاميذ الدراسية بميولهم المهنية في ظل التوجيه المدرسي في الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 195) مصطفى حجازي (2004)، الصحة النفسية منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المركز الثقافي العربي، ط2، الدار البيضاء، المغرب.
- 196) مصطفى زيدان، (1983)، دراسة في سيكولوجية تلميذ التعليم العام، دار الشروق، جدة، السعودية.
- 197) مصطفى فهمي (1967)، الصحة النفسية في الأسرة والمجتمع، دار الثقافة، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 198) مصطفى فهمي، (1984)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 199) مصطفى احمد محمد (1996)، التكيف والمشكلات المدرسية، بدون طبعة، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الاسكندرية، مصر
- 200) مقدم عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.
- 201) ممادي شوقي (2013)، فاعلية برنامج تدريبي موجه للمعلمين في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

- 202) المنظمة العربية للتربية والثقافة (1985)، التربية في اليوبيل الفضي، مج15، عدد 1، تونس، ص15.
- 203) منير المرسي سرحان (1973)، اجتماعات التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 204) مهدي بلعسله فتيحة (2011)، أساتذة التعليم الثانوي ومدى معاناتهم من الضغوط النفسية جراء مهنة التعليم ومتطلباتها دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد3، خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- 205) موريس أنجرس (2006)، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائر، دار القصة.
- 206) موسى جبريل ونزيه حمدي (2009)، التكيف والرعاية الصحة النفسية، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات وجامعة القدس المفتوحة.
- 207) موسى رشاد علي عبد العزيز، عبد المحسن عبد الحميد (2001)، دور الصلاة كاستراتيجية دينية في تخفيف حدة بعض مصادر الضغوط الدراسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد102، ص ص 132_188.
- 208) ميخائيل إبراهيم أسعد، (1986)، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، ط2، بيروت، لبنان.
- 209) ميدون مباركة (2014)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 210) نبيل سفيان (2004)، المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، ط1، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- (211) نبيل كمال دخان، بشير إبراهيم الحجار (2006)، الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية. مجلة الجامعة الإسلامية غزة فلسطين، مج 14، عدد2، ص ص369-398.
- (212) نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني (2005)، النمو النفس- الاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق التحصيلي الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة، المملكة العربية السعودية.
- (213) هادي مشعان ربيع، (2003)، الإرشاد التربوي، دار الثقافة، عمان، الأردن.
- (214) هارون توفيق الرشدي (1999)، الضغوط النفسية طبيعتها نظرياتها برنامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- (215) هاشم سامي محمد (2001)، جودة الحياة لدى المعاقين جسميا والمسنين وطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، عدد 13، مصر.
- (216) هدى طاهر داوود (2002)، فعالية برنامج إرشادي لتطوير القدرة على مواجهة الضغوط لدى المرأة العاملة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- (217) هشام إبراهيم عبد الله (2008)، جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- (218) هند عصام العزاوي (2004)، صعوبات التعلم والخوف من المدرسة، المكتب العربي للمعارف، عدد 4، القاهرة، مصر.
- (219) الهنداوي محمد حامد إبراهيم (2010)، الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- (220) هويدة حنفي محمود، فوزية عبد الباقي الجمالي (2010)، فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة المتفوقين والمتعثرين دراسيا، أماردباك، مجلة علمية تصدر من الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجية، مج01، عدد01.

- (221) وادي منى محمد (2016)، مكونات إنفعال الغضب وعلاقته بالتوافق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- (222) وزارة التربية الوطنية (1992 أ)، مجموع نصوص التوجيه المدرسي والمهني من 1962-1992، جانفي 1992.
- (223) وزارة التربية الوطنية (1992 ب)، مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
- (224) وزارة التربية الوطنية (1992 ج)، مشروع هيكلة التعليم الثانوي، مديرية التعليم الثانوي، فيفري سنة 1992.
- (225) وزارة التربية الوطنية (1993)، مديرية التنظيم المدرسي، منشور رقم 51-1993 يتعلق بتحضير الدخول المدرسي، 1993/1994 بمؤسسات التعليم الثانوي، صادر في 17 أبريل 1993
- (226) وزارة التربية الوطنية (2005)، وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم والتكوين ما بعد الإلزامي، الجزائر.
- (227) وزارة التربية الوطنية (2013)، هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي وفقا للقرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 7 أبريل 2013 المعدل للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- (228) ويلارد اولسون (1962)، تطور نمو الاطفال، ت: حافظ ابراهيم وآخرون مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، القاهرة .
- (229) يحي النجار، عبد الرؤوف الطلاع، (2014)، التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظات غزة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مج 29، عدد2.
- (230) يحيى محمد ندى (1998)، مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتها بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح نابلس.

231) يوسفى حدة (2009)، مشكلات التوافق الدراسي وعلاقتها بالتوجيه المدرسي - دراسة حالات لتلاميذ التعليم الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة باتنة، الجزائر.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

- 232) Argyle, M (1999), Causes and correlates of happiness, In D, Kahneman, E, Diener, & N, Schwarz (Eds.), Well-being: The foundations of hedonic psychology (pp. 353-373), New York: Russell Sage Foundation.
- 233) Arnett, J, J (1999), Adolescent storm and stress, reconsidered. American psychologist, 54(5), 317-326
- 234) Bishop, M, & Feist-Price, S (2001), Quality of life in rehabilitation counseling: Making the philosophical practical. Rehabilitation Education, 15(3), 201-212.
- 235) Brown, P (2009), Quality of life and affect across the adult life span (Unpublished Doctoral Dissertation), Washington University.
- 236) Church, M.C (2004), The conceptual and operational definition of quality of life: A systematic review of the literature (Unpublished master thesis), Texas A&M University.
- 237) Dikey, J, & Phyllis, H (1989), What young children say about stress and coping in school, Health Education, 2, 14-17.
- 238) Faro, B (1999), The effect of diabetes on adolescents' quality of life. Pediatric nursing, 25(3), 247.
- 239) Gavala, J. R, & Flett, R (2005), Influential factors moderating academic enjoyment/motivation and psychological well-being for Maori university students at Massey University, New Zealand journal of psychology, 34(1), 52-58.
- 240) Gilly, M (1980), Maître-élève: Rôles institutionnels et représentations, Paris: Puf.
- 241) Gireesh, V, & Matthew, B, & Niranjan, K (2004), The Impact of Student life Stress on Health Related quality of Life among Doctor of Pharmacy Students, College Student Journal, 38 (2), 292.
- 242) Howell, R, Crown, S, & Howell, R, W (1973), Personality and psychosocial interactions in an undergraduate sample, The British Journal of Psychiatry, 123(577), 699-701.
- 243) Jordan, C (2003), Quality of life: adjustment and Stress among graduate students (Unpublished doctoral dissertation), Peabody college for Teachers, Vanderbilt university.

- 244) Karcher, C, R (1994), Post-Traumatic Stress Disorder in Children as a Result of Violence: A Review of Current Literature. (Doctoral Dissertation), Biola University.
- 245) Kidd, S, A, Boyd, G, M, Bieling, P, Pike, S., & Kazarian-Keith, D. (2008), Effect of a Vocationally-Focused Brief Cognitive Behavioural Intervention on Employment-Related Outcomes for Individuals with Mood and Anxiety Disorders, *Cognitive Behaviour Therapy*, 37(4), 247-251.
- 246) Kreitner, R, & Kinicki, A (1989), *Organizational behavior*. Bb: Irwin, Boston.
- 247) Lawrence, Cohen, H, Burt, Charles E., Bjork, Jeffrey P (1987), Life stress and adjustment: Effects of life events experienced by young adolescents and their Parents. *Developmental Psychology*, 23(4), 583-592.
- 248) Lazarus, R, S (1961), *Adjustment and personality*, New York: McGraw-Hill.
- 249) Lazarus, R, S, & Folkman, S (1984), *Stress appraisal and coping*, New York: Springer.
- 250) Lindholm M, M (2007), *Stress, coping and quality of life in families raising children with autism* (Unpublished doctoral dissertation), California School of Professional Psychology, Alliant International University
- 251) Long, B, C (1993), Coping strategies of male managers: A prospective analysis of predictors of psychosomatic symptoms and job satisfaction, *Journal of Vocational Behavior*, 42(2), 184-199.
- 252) L  o, P, L  o, H, & Galinowski, A (2003), *Le Stress permanent: R  action-adaptation de l'organisme aux al  as existentiels* (3rd ed.), Paris: Elsevier Masson.
- 253) McHugh, S, E, B (1997), Stress, coping and symptomatology in a sample of Irish adolescents. *D.A.I*, 57, (08).
- 254) Peters, B, M (2007), *The relationships among physiological and perceived stress, quality of life, self-care, and impairment in doctoral students* (Unpublished Doctoral dissertation) ,The State University of New York at Buffalo.
- 255) Pichler, F (2006), Subjective quality of life of young Europeans. Feeling happy but who knows why?, *Social Indicators Research*, 75(3), 419-444.
- 256) Rojas, C (2011), *The Role of Acculturation in Adolescent Mental Health and Academic Achievement: Mediational Pathways* (Unpublished Doctoral Dissertation), University of South Florida.

- 257) Roothman, B, Kirsten, D, K, & Wissing, M, P (2003), Gender differences in aspects of psychological well-being, South African journal of psychology, 33(4), 212-218.
- 258) Ryff, C,D (1989), Happiness Is Everything, or Is It Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069-1081.
- 259) Schwimer, D (1991), Managing stress to boost productivity. Employment Relations Today, 18(1), 23-26.
- 260) Selye, H (1980), Selye's guide to stress research (Vol.1), New York: Van Nostrand Reinhold.
- 261) Servant, D (2007), Gestion du stress et de l'anxiété (2nd.ed). Paris: Elsevier Masson.
- 262) Sharp, S, & Thompson, D (1992), Sources of stress: A contrast between pupil perspective and pastoral teachers' perceptions. School Psychology International, 13(3), 229-242.
- 263) Shek, D, T (2002), The relation of parental qualities to psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage, American Journal of Family Therapy, 30(3), 215-230.
- 264) Shoz, E, H (1997), Quality of life and Sustainable development, Journal of macro abating, 17(1), 132.136.
- 265) Simuforsa, M (2013), Stress and adolescent development, Greener Journal of Education Research, 3(8), 373-380.
- 266) Suls, J, & Fletcher, B (1985), The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: a meta-analysis, Health psychology, 4(3), 249.
- 267) Uguak, U, A, Elias, H, Uli, J & Suandi, T (2006), Academic Adjustment and Psychological Well-Being among Students in an International School in Kuala Lumpur, Malaysia, Journal Pendidikan, Universti Malaya, 2006, Universti Malaya, 127-139.
- 268) Ventegodt, S, Merrick, J, & Andersen, N, J (2003), Quality of life theory I, The IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept, The Scientific World Journal, 3, 1030-1040.
- 269) Zhang, C ,M (1999), The academic adjustment business students at university HERDSA, Annual international conference, Melbourne.

ج- المواقع الكترونية:

- (270) تقرير التنافسية العالمية، (2016-2017)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2017/05/20 من الموقع الالكتروني: [www3.weforum.org/./Gcr2017/05full report/the Global.Com](http://www3.weforum.org/./Gcr2017/05full%20report/the%20Global.Com)
- (271) تقرير التنمية البشرية للأمم المتحدة، (2016 - 2017)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2017/05/20 من الموقع الالكتروني: <http://hdr.undp.org>
- (272) مجلة " أنترناشيونال ليفتج، (2016)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2017/05/20 من الموقع الالكتروني: [http:// international living.com](http://international.living.com)
- (273) ميرسر "mercer"، (2017)، تم الاسترجاع، بتاريخ 2017/05/20، من الموقع الالكتروني: mercer.com/qol
- (274) وزارة التربية الوطنية، (2017)، تم الاسترجاع بتاريخ: 2017/03/24 من الموقع الالكتروني: [www. education.gov.dz](http://www.education.gov.dz)

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)

كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الصورة الأولية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

في ما يلي استمارة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض الموضوعات التي تهتمك وتدور حول أمور حياتك في المدرسة وخارجها، المطلوب أن تقرأ (تقرئي) كل عبارة بدقة ثم تحدد(ي) إجابتك باختيار أحد البدائل الموجودة على يسار كل عبارة، والتي تراها (ترينها) تنطبق عليك وتتاسب شعورك مع مراعاة ألا تترك(ي) أي عبارة دون أن تجيب(ي) عليها، حيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

وفي الوقت الذي نشكرك على تعاونك البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية:

❖ البيانات الأولية:

الثنائية: الشعبة:

☐

أنثى

☐

الجنس: ذكر

تاريخ التطبيق:

الرقم	العبارة و البعد	دائما	أحيانا	لا يحدث
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في الثانوية.			
02	يسعدني ان يسأل عني رفاقي حين أغيب عن الثانوية.			
03	يحزنني ان زملائي لا يحبون مرافقتي أثناء العودة من الثانوية.			
04	أخاف من التعرض لتهديدات التلاميذ المشاغبين في الثانوية.			
05	يؤسفني أن بعض أساتذتي لا يعرفون اسمي.			
06	يسعدني أن يحترمني الاستاذ ولا يوبخني بألفاظ جارحة.			
07	يزعجني أن بعض الاساتذة يفضلون زملائي عني.			
08	الاستاذ يشركني في الأنشطة			
09	يزعجني أن بعض نوافذ قسمي مكسرة.			
10	تضايقني قلة وسائل التكيف المناسبة في القسم.			
11	الإضاءة غير الكافية في قسمي، لا تساعدني على الرؤية الجيدة.			
12	ارتاح لكثرة الاشجار والمساحات الخضراء في ثانويتي.			
13	احب أن تكون دورات مياه ثانويتي نظيفة.			
14	يزعجني أن ثانويتي ليس بها ملعب للرياضة.			
15	يزعجني عدد تلاميذ قسمي كبير .			
16	يعجبني أن مكتبة ثانويتي تتوفر على الوسائل التعليمية الضرورية.			
17	يفرحني أن المواد الدراسية المختلفة تراعي ميولي و اهتماماتي.			
18	أشعر بقلة مهارة وخبرة بعض أساتذتي في إدارة العمل الصفّي.			
19	يسهل علي المذاكرة من الكتب المدرسية.			
20	يضايقني اكتظاظ الجدول اليومي للحصص الدراسية.			
21	يصعب علينا إنهاء المنهاج المقرر عند نهاية السنة الدراسية.			
22	يسرني أن المخابر في الثانوية بها وسائل إيضاح مناسبة.			
23	يضايقني عدم مراعاة المنهاج الدراسي لمواهب الفكريّة .			
24	أجد صعوبة في طريقة تعلم اللغات الاجنبية (الفرنسية ،الانجليزية ...).			
25	ترهقني كثرة الواجبات اليومية التي أكلف بها.			
26	يؤلمني أن أفقد الدعم المناسب من أسرتي في حل واجباتي.			
27	يضايقني أن لا أجد الوقت الكافي لإنجاز واجباتي المختلفة.			
28	أشعر بالضيق من قلة الأنشطة اللاصفية في ثانويتي(الزيارات، الرحلات..)			
29	أنضايق عندما أقصر في تحضير دروسي.			
30	الضوضاء في المنزل لا تمكنني من حل واجباتي بكفاءة .			
31	تعيقني الواجبات عن ممارسة هوايتي المفضلة في الحي.			
32	أجد صعوبة في المذاكرة وحل الواجبات لعدم توفر غرفة مخصصة لذلك.			
33	يضايقني قلق والداي الزائد على أدائي في الامتحانات.			
34	أشعر بالخوف من الامتحانات.			
35	أنسى معلومات كثيرة في الامتحان بالرغم من مذاكرتي الجيدة.			

			يزعجني أن كثرة المذاكرة في الامتحانات تحرمني من ممارسة هواياتي.	36
			أجيب دون تردد عندما يوجه لي سؤال شفوي في الامتحان.	37
			يزعجني أن بعض زملائي يحصلون على نقاط أعلى مني بالغش في الامتحان.	38
			يرحني أن الاساتذة يصححون الامتحانات بأمانة ودقة. يصحح الاساتذة الامتحانات الدورية بأمانة ودقة.	39
			يرهقني إجراء امتحانات كثيرة طوال العام الدراسي.	40

شكراً على حسن تعاونك معنا

جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الصورة النهائية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

في ما يلي استمارة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض الموضوعات التي تهتمك وتدور حول أمور حياتك في المدرسة وخارجها، المطلوب أن تقرأ (تقرئي) كل عبارة بدقة ثم تحدد(ي) إجابتك باختيار أحد البدائل الموجودة على يسار كل عبارة، والتي تراها (ترينها) تنطبق عليك وتتاسب شعورك مع مراعاة ألا تترك(ي) أي عبارة دون أن تجيب(ي) عليها، حيث لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

وفي الوقت الذي نشكرك على تعاونك البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية:

❖ البيانات الأولية:

الثنائية: الشعبة:

☐

أنثى

☐

الجنس: ذكر

تاريخ التطبيق:

الرقم	العبارة و البعد	دائما	أحيانا	لا يحدث
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في الثانوية.			
02	يسعدني ان يسأل عني رفاقي حين أغيب عن الثانوية.			
03	يحزنني ان زملائي لا يحبون مرافقتي أثناء العودة من الثانوية.			
04	أخاف من التعرض لتهديدات التلاميذ المشاغبين في الثانوية.			
05	يؤسفني أن بعض أساتذتي لا يعرفون اسمي.			
06	يسعدني ان يحترمني أساتذتي.			
07	يزعجني أن بعض الاساتذة يفضلون زملائي عني.			
08	احب أن يشاركني الاستاذ في أنشطة بناء الدرس.			
09	يزعجني أن بعض نوافذ قسمي مكسرة.			
10	تضايقني قلة وسائل التكيف المناسبة في القسم.			
11	تساعدني الإضاءة في قسمي على الرؤية الجيدة.			
12	ارتاح لكثرة الاشجار والمساحات الخضراء في ثانويتي.			
13	احب أن تكون دورات مياه ثانويتي نظيفة.			
14	يزعجني أن ثانويتي ليس بها ملعب للرياضة.			
15	يزعجني اكتظاظ قسمي بالتلاميذ.			
16	يعجبني أن مكتبة ثانويتي تتوفر على الوسائل التعليمية الضرورية.			
17	يفرحني أن المواد الدراسية المختلفة تراعي ميولي و اهتماماتي.			
18	تعجبني طريقة أساتذتي في تبسيط الدروس.			
19	يسهل علي المذاكرة من الكتب المدرسية.			
20	يضايقني اكتظاظ الجدول اليومي للحصص الدراسية.			
21	يصعب علينا إنهاء البرنامج الدراسي المقرر عند نهاية السنة الدراسية.			
22	يسرني أن المخابر في الثانوية بها وسائل إيضاح مناسبة.			
23	يضايقني عدم مراعاة المنهاج الدراسي لمواهي الفكرية .			
24	أجد صعوبة في طريقة تعلم اللغات الاجنبية (الفرنسية ،الانجليزية ...).			
25	ترهقني كثرة الواجبات اليومية التي أكلف بها.			
26	يؤلمني أن أفتقد الدعم المناسب من أسرتي في حل واجباتي.			
27	يضايقني أن لا أجد الوقت الكافي لإنجاز واجباتي المختلفة.			
28	أشعر بالضيق من قلة الانشطة اللاصفية في ثانويتي(الزيارات، الرحلات..)			
29	أتضايق عندما أقصر في تحضير دروسي.			
30	يزعجني أن الضوضاء في المنزل لا تمكنني من حل واجباتي بشكل جيد .			
31	تعيقني الواجبات الدراسية عن ممارسة هواياتي المفضلة.			
32	أجد صعوبة في المذاكرة وحل الواجبات لعدم توفر غرفة مخصصة لذلك.			
33	يضايقني قلق والداي الزائد على أدائي في الامتحانات.			
34	اشعر بالخوف من الامتحانات.			
35	يحزنني أن أنسى معلومات كثيرة في الامتحان بالرغم من مذاكرتي الجيدة.			

			يزعجني أن كثرة المذاكرة في الامتحانات تحرمني من ممارسة هواياتي.	36
			أجيب دون تردد عندما يوجه لي سؤال شفوي في الامتحان.	37
			يزعجني أن بعض زملائي يحصلون على نقاط أعلى مني بالغش في الامتحان.	38
			يرحني أن الاساتذة يصححون الامتحانات بأمانة ودقة.	39
			يرهقني إجراء امتحانات كثيرة طوال العام الدراسي.	40

جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس جودة الحياة

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

تحية وبعد...

نرجو التكرم بقراءة بنود المقياس المرفق، والاجابة عن كل منها بما يعبر عن شعورك الحقيقي وما تقوم (تقومين) به بالفعل، حيث لا توجد اجابات صحيحة واجابات خاطئة على أسئلة المقياس وفي الوقت الذي نشكرك على تعاونك البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية:

❖ البيانات الأولية:

الثنائية: الشعبة:

☐

أنثى

☐

الجنس: ذكر

تاريخ التطبيق:

الرقم	العبارة و البعد	أبداً	قليل جداً	الى حد ما	كثير	كثير جداً
01	لدي إحساس بالحيوية و النشاط.					
02	أشعر ببعض الآلام في جسمي.					
03	أضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.					
04	تتكرر إصابتي بنزلة البرد (الزكام).					
05	لا اشعر بالغثيان (الرغبة في القيء).					
06	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي اتناوله.					
07	أنام جيداً.					
08	أعاني من ضعف في الرؤية.					
09	نادراً ما اصاب بالأمراض.					
10	كثرة إصابتي بالأمراض تمثل عبء كبيراً على أسرتي.					
11	أشعر بأنني قريب جداً من اصدقائي.					
12	أشعر بالتباعد بيني و بين والدي.					
13	أحصل على دعم عاطفي من أسرتي.					
14	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.					
15	أشعر بأن والدي راضيان عني.					
16	لدي أصدقاء مخلصين.					
17	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية.					
18	لا احصل على الدعم من أصدقائي و جيراني.					
19	أشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.					
20	لا أجد من أثق فيه من أفراد اسرتي.					
21	اخترت الشعبة الدراسية التي احبها.					
22	بعض المواد الدراسية غير مناسبة لقدراتي.					
23	أشعر بأنني أحصل على دعم دراسي من أساتذتي.					
24	لدي إحساس بأنني لم أستفد شيء من دراستي.					
25	الاساتذة يرحبون بي ويجبوني عن تساؤلاتي.					
26	الانشطة المدرسية في الثانوية مضیعة للوقت.					
27	أنا فخور باختياري الشعبة التي تناسبني في مستقبلي الدراسي.					
28	أشعر بان دراستي في الثانوية لا تتناسب مع طموحاتي المهنية في المستقبل.					
29	أشعر بأن الدراسة في الثانوية مفيدة للغاية.					
30	أجد صعوبة في الحصول على استشارة علمية من المرشد					
31	أنا فخور بهدوء أعصابي.					
32	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.					
33	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة و هدوء أعصاب.					
34	أشعر بأنني عصبي.					

					35	لا أخاف من المستقبل .
					36	أقلق من الموت.
					37	من الصعب استثارتي انفعاليا.
					38	أقلق لتدهور حالتي.
					39	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.
					40	أشعر بالوحدة النفسية.
					41	أشعر بأنني متزن انفعاليا.
					41	أنا عصبي للغاية.
					43	أستطيع ضبط انفعالاتي.
					44	أشعر بالاكئاب.
					45	أشعر بأنني محبوب من الجميع.
					46	أنا لست شخصا سعيدا.
					47	أشعر بالأمن.
					48	روحي المعنوية منخفضة.
					49	أستطيع الاسترخاء بدون مشكلات.
					50	أشعر بالقلق
					51	أستمتع بمزاولة الأنشطة العامة في أوقات فراغي.
					52	ليس لدي وقت فراغ، فكل وقتي ينقضي في المذاكرة.
					53	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.
					54	أقوم بواجباتي بسرعة كبيرة نظرا لقلت الوقت.
					55	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.
					56	تنظيم وقت الدراسة و المذاكرة صعب للغاية.
					57	لدي الوقت الكافي لمذاكرة دروسي .
					58	ليس لدي وقت للترويح عن النفس.
					59	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.
					60	لا يوجد لدي برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية.

شكراً على حسن تعاونك معنا

جامعة أبو القاسم سعد الله (الجزائر 2)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس التوافق الدراسي

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

تحية وبعد...

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول العديد من الأمور التي تمارسها (تمارسينها) في المدرسة الثانوية وفي القسم.

المطلوب منك أن تقرأ (تقرئي) كل سؤال بعناية وأن تجيب (ي) عليه بكل صراحة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة "نعم" أو "لا" وعندما تنتهي (تنتهين) تأكد (ي) من أنك لم تترك (ي) أي سؤال دون اجابة، لاحظ (ي) أنه لا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة وتأكد (ي) أن اجابتك ستخصص لأغراض البحث العلمي فقط، ولك الشكر والتحية على تعاونك.

❖ البيانات الأولية:

الثانوية: الشعبة:

☐ أنثى

☐ ذكر الجنس:

تاريخ التطبيق:

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	هل غالبا ما تنتظر من النافذة أو باب القسم أو إلى المصقات على جدران القسم أثناء الدراسة ؟		
02	هل أخذ الأستاذ منك أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس أو طلب منك عدم العبث بها ؟		
03	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبيا ؟		
04	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ ؟		
05	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس ؟		
06	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ ؟		
07	هل تجد من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة ؟		
08	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه ؟		
09	هل تتمزق كتبك بسرعة ؟		
10	هل تحضر غالبا إلى الحصص متأخرا؟		
11	هل تكون في العادة هادئ في القسم؟		
12	إذا وجه الأستاذ سؤال للتلاميذ ،هل غالبا ما ترفع أصبعك طلبا للإجابة؟		
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس ؟		
14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس؟		
15	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ ؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك في الثانوية؟		
18	هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل القسم ؟		
19	هل تذهب إلى الثانوية مع رفاقك ؟		
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء الحديث؟		
21	هل سبق وأن وجهت للأستاذ أي أسئلة ؟		
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة ؟		
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه ؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك ؟		
26	هل سبق وأن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل القسم ؟		
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك ،فهل تلتزم المساعدة من الأستاذ؟		
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر القسم ؟		
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر ؟		
30	هل ترد مباشرة على توبيخ استاذك لك ؟		
31	هل أحيانا تبدأ الضحك في القسم ؟		
32	هل ترفع صوتك بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ ؟		
33	هل تذهب إلى الأستاذ في قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدته؟		
34	هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك ؟		

شكراً على حسن تعاونك معنا

الملحق رقم 05: نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

- صدق التمييز (المقارنة الطرفية)

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
النفسية_الضغوط	علوي	27	84,2593	3,71683	,71530
	سفلي	27	63,7037	4,46193	,85870

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
النفسية_الضغوط	Equal variances assumed	2,183	,146	18,393	52	,000	20,55556	1,11760	18,31293	22,79818
	Equal variances not assumed			18,393	50,356	,000	20,55556	1,11760	18,31119	22,79992

- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي)

Correlations

	total
العلاقات الإجتماعية	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	N
البيئة المدرسية	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	N
المناهج الدراسية	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	N
الواجبات المنزلية والأنشطة اليومية	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	N
الإمتحانات	Pearson Correlation
	Sig. (2-tailed)
	N

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

ـ الثبات

الكلبي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,736	40

العلاقات الإجتماعية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,550	8

البيئة المدرسية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,511	8

المناهج الدراسية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,531	8

الواجبات المنزلية والأنشطة اليومية المصاحبة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,543	8

الإمتحانات

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,576	8

- التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,449
		N of Items	20 ^a
	Part 2	Value	,702
		N of Items	20 ^b
	Total N of Items		40
	Correlation Between Forms		,489
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,657
	Unequal Length		,657
Guttman Split-Half Coefficient			,628

الملحق رقم 06: نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس جودة الحياة

- صدق التمييز (المقارنة الطرفية)

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الحياة_جودة	علوي	27	232,59	11,369	2,188
	سفلي	27	180,74	10,783	2,075

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الحياة_جودة	Equal variances assumed	,200	,657	17,195	52	,000	51,852	3,016	45,801	57,903
	Equal variances not assumed			17,195	51,855	,000	51,852	3,016	45,800	57,903

- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) :

Correlations

		TOTAL
جودة الصحة العامة	Pearson Correlation	,417**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	Pearson Correlation	,641**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
جودة التعليم والدراسة	Pearson Correlation	,625**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
جودة العواطف (الجانب الوجداني)	Pearson Correlation	,743**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
جودة الصحة النفسية	Pearson Correlation	,837**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
جودة شغل الوقت وإدارته	Pearson Correlation	,634**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100

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

الكلبي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,804	60

جودة الصحة العامة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,603	10

جودة الحياة الأسرية والإجتماعية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,704	10

جودة التعليم والدراسة

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,640	10

جودة العواطف (الجانب الوجداني)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,478	10

جودة الصحة النفسية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,740	10

جودة شغل الوقت وإدارته

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,471	10

Reliability Statistics

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,564
		N of Items	30 ^a
	Part 2	Value	,785
		N of Items	30 ^b
	Total N of Items		60
	Correlation Between Forms		,507
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,673
	Unequal Length		,673
Guttman Split-Half Coefficient			,639

الملحق رقم 07: نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس التوافق الدراسي

- صدق التمييز (المقارنة الطرفية) :

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدراسي_التوافق	علوي	27	28,70	1,514	,291
	سفلي	27	16,48	2,548	,490

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدراسي_التوافق	Equal variances assumed	8,179	,006	21,429	52	,000	12,222	,570	11,078	13,367
	Equal variances not assumed			21,429	42,336	,000	12,222	,570	11,071	13,373

- صدق المحتوى (الاتساق الداخلي) :

Correlations

		TOTAL
الجد	Pearson Correlation	,692**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
الإذعان	Pearson Correlation	,893**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100
العلاقة بالمدرس	Pearson Correlation	,733**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	100

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

ـ الثّبات :

الكلّي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,755	34

الجد والاجتهاد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,521	12

الإذعان

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,678	15

العلاقة بالمدرس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,634	7

- التجزئة النصفية :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,639
		N of Items	17 ^a
	Part 2	Value	,562
		N of Items	17 ^b
	Total N of Items		34
Correlation Between Forms			,624
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,768
	Unequal Length		,768
Guttman Split-Half Coefficient			,768

الملحق رقم 08: نتائج الدراسة الأساسية
الفرضية العامة :

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الضغط, جودة الحياة ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: التوافق

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,471 ^a	,222	,218	4,38272

a. Predictors: (Constant), الضغط, جودة الحياة

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2447,984	2	1223,992	63,722	,000 ^b
	Residual	8586,096	447	19,208		
	Total	11034,080	449			

a. Dependent Variable: التوافق

b. Predictors: (Constant), الضغط, جودة الحياة

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	8,027	3,780		2,123	,034
	الضغط	-,060	,029	-,100	-2,086	,038
	جودة الحياة	,093	,011	,414	8,630	,000

a. Dependent Variable: التوافق

Correlations

Control Variables		التوافق	الضغط
جودة الحياة	Correlation	1,000	-,098
	Significance (2-tailed)	.	,038
	df	0	447
	Correlation	-,098	1,000
	Significance (2-tailed)	,038	.
	df	447	0

Correlations

Control Variables		التوافق	جودة الحياة
الضغط	Correlation	1,000	,378
	Significance (2-tailed)	.	,000
	df	0	447
	Correlation	,378	1,000
	Significance (2-tailed)	,000	.
	df	447	0

Correlations

Control Variables		جودة الحياة	الضغط
التوافق	Correlation	1,000	-,416
	Significance (2-tailed)	.	,000
	df	0	447
	Correlation	-,416	1,000
	Significance (2-tailed)	,000	.
	df	447	0

الفرضية 1 و2 و3 :

Correlations

		الضغط	جودة الحياة	التوافق
الضغط	Pearson Correlation	1	-,492**	-,304**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	450	450	450
جودة الحياة	Pearson Correlation	-,492**	1	,463**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	450	450	450
التوافق	Pearson Correlation	-,304**	,463**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	450	450	450

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

الفرضية: 4و5 و6 :

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1الضغوط	الذكور	189	76,2487	7,94841	,57816
	الإناث	261	73,1379	8,23292	,50960
1جودةالحياة	الذكور	189	204,0265	22,22071	1,61632
	الإناث	261	207,4483	21,76435	1,34718
1التوافق	الذكور	189	21,5714	4,80707	,34966
	الإناث	261	23,6207	4,89484	,30298

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
1الضغوط	Equal variances assumed	2,191	,140	4,014	448	,000	3,11075	,77505	1,58756	4,63393
	Equal variances not assumed			4,036	413,238	,000	3,11075	,77069	1,59578	4,62571
1جودةالحياة	Equal variances assumed	,079	,778	-1,632	448	,103	-3,42182	2,09714	-7,54328	,69964
	Equal variances not assumed			-1,626	400,261	,105	-3,42182	2,10413	-7,55835	,71471
1التوافق	Equal variances assumed	,011	,918	-4,416	448	,000	-2,04926	,46401	-2,96117	-1,13735
	Equal variances not assumed			-4,429	409,407	,000	-2,04926	,46267	-2,95876	-1,13976

الفرضية 7 :

Group Statistics

Group Statistics					
	الشعبية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
2التوافق	علمية	225	22,2800	4,91506	,32767
	ادبية	225	23,2400	4,96373	,33092

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
2التوافق	Equal variances assumed	,342	,559	-2,061	448	,040	-,96000	,46570	-1,87522	-,04478
	Equal variances not assumed			-2,061	447,957	,040	-,96000	,46570	-1,87522	-,04478

ملحق رقم 09: أسماء السادة الأساتذة المحكمين لمقياس الضغوط النفسية المدرسية

اسماء المحكمين	التخصص و الدرجة العلمية	مكان العمل
ا. د .اسماعيل العيس	استاذ تعليم عالي في الأرطفونيا	جامعة الوادي
ا.د. بو سنة عبد الوافي زهير	استاذ تعليم عالي في علم النفس العيادي	جامعة قسنطينة (2)
د. سامية مرابط	استاذ محاضر (ا) في علم النفس العيادي	جامعة قسنطينة (2)
د. ايمان بن حركات	استاذ محاضر (ا) في علم النفس العيادي	جامعة قسنطينة (2)
د. عبد الناصر سناتي	استاذ محاضر (ا) في علم النفس العيادي	جامعة عنابة
د. علي خرف الله	استاذ محاضر (ا) في علم النفس العيادي	جامعة الوادي
د. عبد الناصر غربي	استاذ محاضر (ا) في علم النفس العيادي	جامعة الوادي
د. سلاف مشري	استاذ محاضر (ا) في علم النفس المدرسي	جامعة الوادي
د. النوي بالطاهر	استاذ محاضر (ا) في علوم التربية	جامعة الوادي
د. عبد الرزاق بالموشي	استاذ محاضر (ب) في علوم التربية	جامعة الوادي
د. شوقي ممادي	استاذ محاضر (ا) في علم التدريس	جامعة الوادي
د. الزهرة الاسود	استاذ محاضر (ا) في علم التدريس	جامعة الوادي
د. فارس اسعادي	استاذ محاضر (ا) في ادارة الموارد البشرية	جامعة الوادي
د. سعد الدين بوطبال	استاذ محاضر (ا) في علم النفس الاجتماعي	جامعة خميس مليانة
د، بلال بو ترعة	استاذ محاضر (ا) في علم الاجتماع	جامعة الوادي
د. لامية بو بيدي	استاذ محاضر (ا) في علم الاجتماع	جامعة الوادي