

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس



علاقة التفاؤل و التشاؤم و الضغط النفسي المدرك بالتحصيل الدراسي
لدى الطلبة الجامعيين
(دراسة الوساطة و التعديل)

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العمل و التنظيم

إشراف الأستاذ:

رشيد مسيلي

إعداد الطالب:

عبد العزيز بوصوار

السنة الجامعية 2018/2017

كلمة شكر

الحمد و الشكر لله أولا و آخرا، الذي وفقني لإتمام هذا العمل المتواضع، الذي أتمنى أن يكون في المستوى الذي يليق بالمؤهل الذي أتمنى أن أناله.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور رشيد مسيلي الذي أشرف على هذا العمل العلمي وساعد على إيصاله إلى نهايته.

كما أتقدم بخالص شكري إلى الأساتذة زملاء العمل الإخوة: د/ الحاج طيبي، د/ محمد بوريو، د/ محمد لحرش، د/ عبد العزيز محي الدين، د/ سعيد رياش، د/ سمير بوالطمين الذين لم يبخلوا علي بتقديم المساعدة و إسداء النصيحة. و كل من ساعد من قريب أو بعيد لإنجاز هذه الرسالة.

عبد العزيز بوصوار

الإهداء

إلى روح أمي و روح أبي تغمدهما الله برحمته
الواسعة و أسكنهما فسيح جنانه اللذان سهرنا على
تربيتي و تعليمي فجازاهما الله عني كل خير.
إلى أم أولادي و رفيقة دربي المخلصة زوجتي، إلى
زينة الحياة الدنيا أولادي: محمد أمين، رياض، عبد
الرحيم، إيمان و يسرى.
إلى أخواتي و إخوتي و جميع أولادهم.

أهدي هذا العمل

الفهرس

أ.....	كلمة الشكر
ب.....	الإهداء
ج.....	الفهرس
ز.....	فهرس الجداول
ح.....	فهرس الأشكال البيانية
ط.....	ملخص باللغة العربية
ي.....	ملخص باللغة الإنجليزية
01.....	مقدمة

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

06.....	تمهيد
06.....	1-الإشكالية
12.....	2- الفرضيات
12.....	3- التحديد الإجرائي للمفاهيم
13.....	4- هدف الدراسة
14.....	5- أهمية الدراسة
14.....	6- الدراسات السابقة

الجانب النظري

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

20.....	تمهيد
20.....	1- تعريف التحصيل الدراسي
21.....	2- أنواع التحصيل الدراسي

22.....	3- شروط التحصيل الدراسي
23.....	4- خصائص التحصيل الدراسي
24.....	5- العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي
32.....	6- قياس التحصيل الدراسي
34.....	7- أنواع الاختبارات
38.....	خلاصة

الفصل الثالث : الضغط النفسي و التعامل

40.....	تمهيد
40.....	1- الضغط النفسي
43.....	2- أنواع الضغوط النفسية
45.....	3- أسباب و مصادر الضغط النفسي
46.....	4- أعراض الضغط النفسي
48.....	5- آثار الضغط النفسي
50.....	6- مفهوم التعامل مع الضغط النفسي
53.....	7- المقاربات التقليدية
56.....	8- النظرية المعرفية للضغط و التعامل
66.....	9- إستراتيجيات التعامل مع الضغط
68.....	10- الوظائف المتعددة للتعامل
70.....	11- التعامل مع الضغط النفسي و الأعراض النفسية
71.....	خلاصة

الفصل الرابع : التفاؤل والتشاؤم

74.....	تمهيد
---------	-------

- 1-تعريف التفاوض و التفاوض 74
- 2-خصائص المتفاوضين والمتشائمين..... 76
- 3-النظريات المفسرة لمفهومي التفاوض والتفاوض..... 78
- 4- . أنواع التفاوض والتفاوض..... 84
- 5-العوامل المؤثرة في التفاوض والتفاوض..... 87
- 6- التفاوض والتفاوض وعلاقتها ببعض المتغيرات..... 90
- 7-خلاصة..... 94

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الخطوات المنهجية للبحث

- تمهيد 95
- 1-منهج الدراسة 96
- 2-عينة الدراسة 97
- 3-تقنيات جمع البيانات 97
- 4-إجراءات الدراسة 109
- 5-الأدوات الإحصائية 110

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد 112
- 1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 112
- 2-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 114
- 3-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 116
- 4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة 120

125.....	5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
127.....	6-الخاتمة
129.....	المرجع
141.....	الملحق

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	يوضح طريقة تنقيط مقياس الضغط النفسي المدرك	99
2	يوضح درجة الضغط المسجلة و معناها	100
3	يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب و الطالبات على الصيغتين العربية و الانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم	102
4	يبين الصدق التلازمي لمقياس التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة التقنين	103
5	يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود المقياس الفرعي للتفاؤل والمقياس الفرعي للتشاؤم مع الدرجة الكلية مع بقية البنود	104
6	يبين معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة التقنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم ودرجاتهم على بعض مقاييس الشخصية	105
7	يشير إلى معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة إعادة التطبيق	106
8	يوضح معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة كرونباخ لدى أفراد عينة التقنين	106
9	يوضح نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة لمقياس التفاؤل	107
10	يبين نسبة اتفاق المحكمين حول مقياس التشاؤم	108
11	يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم والتحصيل الدراسي	114
12	يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل والتشاؤم والضغط النفسي المدرك	116
13	يعرض نتائج معامل الارتباط بين التشاؤم والضغط النفسي المدرك والتحصيل الدراسي	121

فهرس الأشكال البيانية

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يوضح تأثير المنبه في استجابة الفرد التفاضلية أو التشاؤمية	82
02	نموذج (More, 1992) يمثل التقسيم للتفاضل الديناميكي والسمات المتدرجة تحتها	85
03	الشكل البياني التصوري لوساطة الضغط النفسي بين التشاؤم و التحصيل الدراسي	121
04	الشكل البياني الإحصائي للوساطة	123
05	الرسم البياني التصوري يفترض تعديل الدعم الاجتماعي وساطة الضغط النفسي لتأثير التشاؤم على التحصيل الدراسي	124
06	الشكل البياني التصوري للتعديل	125
07	الشكل البياني الإحصائي للتعديل	126

المخلص

يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و الضغط النفسي و التحصيل الدراسية عند الطلبة. شارك في الدراسة 170 طالبا و طالبة تمت معاينتهم بطريقة عرضية من جامعتين (جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله و جامعة العفرون - علي تونسي- بالبلدية). استخدم في الدراسة مقياس التفاؤل والتشاؤم الذي اعدده (Dember et al., 1989)، و قام بترجمته وتقنيته على البيئة العربية (الدسوقي مجدي محمد، 2002) و كيفه على البيئة الجزائرية (شويعل. يزيد، 2012)، و مقياس الضغط النفسي المدرك (Cohen et al., 1983) في صيغته الأولى من 14 بندا و يسمى 14 pss، و جمعت معدلات الطلبة من خلال سؤال طرح فرعيا في وثيقة المقاييس. بينت النتائج أن التشاؤم و الضغط النفسي ارتبطا سلبا بالتحصيل الدراسي، و أن التفاؤل ارتبط به إيجابا رغم أن العلاقة كانت ضعيفة. من جهة أخرى بينت النتائج أن الضغط النفسي المدرك ارتبط كما كان متوقعا سلبا بالتفاؤل و إيجابا بالتشاؤم. بينت دراسة تفاعل متغير التشاؤم و الضغط النفسي من خلال نموذج تفسيري بسيط أن الضغط النفسي يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي.

خلصت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر بسمة التشاؤم في حال تعرض التلميذ المتشائم إلى ضغوطات يعجز عن التعامل معها، فكلما زاد الضغط النفسي عند التشاؤم نقص التحصيل الدراسي. و على هذا الأساس يمكن اقتراح تجنب التلميذ المتشائم التعرض للضغوط حتى لا يتأثر تحصيله الدراسي، و قد افترض الباحث الطالب نموذجا في هذا السياق، حيث أدرج الدعم الاجتماعي كمتغير معدل للعلاقة بين التشاؤم و الضغط النفسي في إطار النموذج 14 (Hayes, 2013) لتعديل الوساطة.

Abstract

The purpose of the present study was to unfold the nature of the correlation between optimism/pessimism, perceived stress and academic achievement in university students. Participated in the study 170 male and female students accidentally sampled from 02 universities (Algiers university -2- Abou alkacem Saad Allah and El Afroun university - Ali Tounssi- Blida). The data was gathered by means of perceived stress scale (Cohen et al., 1983), optimism/pessimism scale of (Dember et al., 1989) adjusted to Algerian society by (Chouiaàl, 2013), and students' GPA.

The results showed a mild correlation between academic achievement and perceived stress, between academic achievement and pessimism and a rather feeble correlation between academic achievement and optimism though significant. On the other hand, the results also showed that the effect of pessimism on academic achievement is evidenced only through perceived stress. Whereas, optimism did not prove to be an efficient moderator in the relation between perceived stress and academic achievement.

Key concepts: perceived stress; optimism / pessimism; academic achievement.

مقدمة

يعتبر التحصيل الدراسي ظاهرة يرتبط بها عدد كبير من العوامل، بعضها عقلية كالذكاء و أخرى دافعية و انفعالية و غيرها من مكونات الشخصية. اهتم العديد من المختصين في علم النفس و علوم التربية بالتحصيل الدراسي أو الأكاديمي لما له من أهمية كبيرة في حياة الطلبة الدراسية. مع العلم أن الطالب الجامعي يواجه العديد من التحديات و الضغوطات منها الشخصية و الأسرية و الاجتماعية و خاصة الأكاديمية، بالإضافة إلى ما يطرحه المستقبل من تعقيدات حياتية فيما يتعلق خاصة بالعمل و الزواج و السكن و الأطفال، خاصة في عصرنا الحالي الذي يتميز بكثرة التعقيدات في مناحي الحياة المختلفة.

من التعقيدات الحياتية التي تلقي بظلالها على الطالب ذكرا كان أم أنثى إدارة حياتهم الشخصية. الطالب عندما ينتقل من الثانوية إلى الجامعة يتغير وضعه من المراهق التابع لأهله الموجه من قبل المعلم، إلى الطالب المقبل على سن الرشد المتحمل لمسؤولياته كاملة في حياته و علاقاته و خاصة مشوار دراسته الذي يتوقف النجاح فيه على مدى نجاح الطالب في تسيير هذه الاستقلالية التي اكتسبها مع تنقله إلى الجامعة. إن الاستقلالية تطرح الكثير من التحديات على الطالب حيث رغم استقلاليته يبقى تابعا لعائلته في مصاريفه اليومية و في مأكله و ملبسه إلى آخره. إذا أحسن الطالب تسيير هذه المرحلة الحياتية فهو يضع رجليه على الطريق الصحيح نحو سن الرشد. بينما إذا فشل في ذلك فقد يكون فشل في تحقيق مشروع حياته كاملا.

تطرح الاستقلالية على الطلبة تحديات كبيرة من نواحي عديدة، حيث في نفس الوقت الذي يجب عليه أن ينجح في دراسته يجب أن يحاول تدبير أموره و تحمل مسؤولياته في اختياراته المختلفة. هذه الظروف التي يعيشها الطالب لا شك أنها تضعه أمام وضعيات عديدة تتفاوت في الصعوبة و التعقيد، و يتوقف النجاح في التعامل معها على شخصية الطالب و ما يميزها من سمات تمكنه من حسن التعامل مع ظروف الحياة و تسييرها بالطريقة المناسبة، أو يفشل في التعامل معها فيقع ضحية الضغط النفسي و الضغط النفسي المزمّن الذي يسبب له الكثير من المتاعب النفسية و الجسدية و يؤدي بقدراته العقلية الضرورية للاستمرار الفعال في الدراسة.

الضغط النفسي، مشكلة العصر الكبيرة و العويصة التي يحاول الباحثون فهمها و وضع الاستراتيجيات الشخصية و الاجتماعية المناسبة للتخلص منها و من تبعاتها. الضغط النفسي ظاهرة

تتوقف على الشخص و المحيط الذي يعيش فيه و الظروف التي يواجهها الفرد في حياته اليومية والشخصية منها و العائلية و المهنية و الأكاديمية بالنسبة للطالب. تفرض ظروف الحياة المتزايدة في التعقيد خاصة في البلدان المتخلفة التي تقل فيها العدالة الاجتماعية و التقسيم العادل لثروات الأمة الكثير من التحديات و التهديدات على الأفراد خاصة منهم المقبلين على حياتهم من الشباب الذين يتطلعون إلى حياة أفضل و إلى أكثر حرية. الذي يحسن التعامل مع هذه التحديات سيجد طريقه نحو مستقبله مهما كانت الظروف. بينما الذي يجد صعوبة في حسن تدبير أموره الحياتية و تعامله مع ظروف الحياة الصعبة و المعقدة قد لا يجد ضالته و يقع ضحية الضغط النفسي و القلق و حتى المرض العضوي.

يذكر التفاؤل في هذا السياق كواحد من العوامل التي تؤهل صاحبه للتعامل بأكثر فعالية مع تحديات الحياة و تعقيداتها اليومية و المستقبلية. فهم أشخاص يفكرون في الخير و يستبشرون بزوال الأحزان و انفتاح أبواب الخير و يجتهدون في ذلك الاتجاه. المشكلة عندهم تحد يمكن التعامل معه و التغلب عليه، و الظرف العصيب سحابة مارة سرعان ما تترك مكانها لصفاء ساطع منير، و ضعف من مرض سرعان ما يزول ليحل مكانه الصحة و العافية و القوة و الإقبال. المتفائل يتوقع الخير دائماً ما يساعده على البقاء هادئاً متوازناً متوجهاً نحو أهدافه برزانة و حزم و ثقة.

على العكس من ذلك، المتشائم الذي يغلق أبواب المستقبل بأفكاره السيئة المحبطة و المثبطة للهمم. الحياة لا مستقبل فيها، أنا لا أرى النور في حياتي، الطريق كله ظلمة حالكة لا أمل في حل مشكلة و لا نجاح و لا مهنة و لا زواج، الموت هو الحل لأن حياة مثل هذه ما هي بحياة. شخصية متشائمة لا تقدر على حل المشكلات و لا على التفكير في مواجهتها. الطالب المتشائم لا يجد ضالته عندما تتراكم عليه المشكلات و تتعقد ظروف الحياة، فهو لا يجد الملجأ إلا في الاستسلام و عدم الاكتراث و التحجج بالمرض و عدم توفر الإمكانيات...

الالتحاق بالجامعة و الاستمرار في الدراسة و النجاح فيها يتطلب أن يكون الطالب غاية في الوعي بمسؤولياته، و مستعداً للتعامل مع ظروف الحياة مهما كانت صعبة، و رفع التحديات الأكاديمية مهما كانت متعبة و مملة أحياناً. المجتمع الذي لا يقدر العلم و الشهادة الجامعية حق قدرها يطرح الكثير من التحديات على الطالب الذي يريد أن ينجح في دراسته ليلتحق بمهنة شريفة مناسبة للمجهود الذي بذله طيلة سنوات. فضلا عن التعقيدات التي تعرفها المجتمعات من الناحية الاجتماعية و الاقتصادية و خاصة الثقافية في عالم لا يرحم و عولمة كاسحة. كلها ظروف تطرح

تحديات على الطالب و تستدعي منه أن يرفع هذه التحديات و يتعامل معها بالطريقة اللائقة المناسبة ليتخلص من تبعاتها و يمضي قدما في تحقيق أهدافه.

و نظرا لأهمية هذا الموضوع ارتأينا التعمق و البحث فيه بتناول العلاقة بين الضغط النفسي والتفاؤل و التشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطالب الجامعي، وبقصد تحقيق الدراسة اتبعنا خطة عمل تمثلت خاصة في ما يلي:

تضمن الفصل الأول الإشكالية، حيث طرح الباحث الطالب مشكلة الدراسة و انتهى بعرض وجهة نظره حول الموضوع خاصة فيما يتعلق بعلاقة متغيرات الدراسة بعضها ببعض، و انتهى بعد استقراء أدبيات الموضوع إلى طرح نظري أفضى به إلى افتراض نماذج تفسيرية للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية. و خلص على إثر ذلك إلى طرح أسئلة محددة و انبثقت منها فرضيات كان الطالب قد أسس لها في الإشكالية، ثم التحديد الإجرائي للمفاهيم و هدف الدراسة و أهميتها لينتهي بعرض بعض الدراسات السابقة التي جاءت في صميم الموضوع.

تناول الطالب الباحث في الجانب النظري من الرسالة مفاهيم الدراسة المتمثلة خاصة في التحصيل الدراسي، حيث خصص له الفصل الثاني الذي استعرض فيه أهم النقاط المتصلة بالتحصيل الدراسي من تعريفات و عوامل مؤثرة و ظروف ... لينتقل بعد ذلك إلى المفهوم الثاني من الدراسة و المتمثل في الضغط النفسي، حيث تناوله ضمن الفصل الثالث من الرسالة و عرج فيه على أهم النقاط المتصل بهذا الموضوع. و عليه أبرز الباحث الطالب أهمية هذا المفهوم بالنسبة لعلم النفس الحديث و العدد الهائل من الباحثين الذين اهتموا به في الاختصاصات المختلفة الطبية منها و علم النفس. و قد ركز الطالب في ذلك على وجهة نظر متميزة و هي النظرة التعاملية التي نالت شهرة كبيرة حيث كانت الأقرب في توضيح مفهوم الضغط النفسي و مختلف الطرق التعامل معه. إضافة إلى ذلك، فقد ورد في نفس هذا الفصل الآثار التي يمكن للضغط النفسي أن يتركها على الإنسان إن هو فشل في حسن التعامل معه.

أكمل الطالب الباحث عرضه النظري بالتعرض إلى سمي التفاؤل و التشاؤم في الفصل الرابع من الرسالة، حيث حاول الطالب أن يعرض أهم المقاربات النظرية التي تناولت المفهومين بالدراسة، مع إبراز أهمية هذين السمتين نظرا للانعكاسات التي تتركها كل سمة على حياة الشخص اليومية في تعامله مع الظروف التي تعترض طريقه، و في نظره إلى مستقبل حياته على العموم. إضافة طبعا إلى الاختلافات التي تميز الأشخاص المتفائلين و الأشخاص المتشائمين.

أما الفصل الخامس فينتقل الطالب الباحث فيه إلى الجانب التطبيقي حيث خصصه لعرض مختلف الخطوات المنهجية التي اتبعها لإنجاز الجانب الميداني من الدراسة و عليه، فقد تعرض إلى منهج الدراسة و العينة و طريقة معاينتها و المقاييس التي استعان بها لجمع البيانات من الطلبة لينتهي بإجراءات الدراسة و عرض مختلف البرامج الإحصائية التي استعان بها لتحليل النتائج.

أما الفصل الأخير من الدراسة و هو الفصل السادس فخصص لعرض نتائج الدراسة الحالية و تحليلها ثم مناقشتها، و حرصا من الطالب على الوضوح فقد آثر أن يتناول فرضيات الدراسة الواحدة تلو الأخرى و مناقشتها على حدة، لينتهي الطالب بخاتمة جمع فيها البداية و النهاية و استخلص في أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. ثم عرض قائمة المراجع باللغة العربية و اللغة الأجنبية، فالملاحق التي عرض فيها الطالب المقاييس التي طبقها، ثم الجداول الإحصائية كما ترد من البرامج الإحصائية التي استعان بها الطالب الباحث في تحليل نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الأول

الإشكالية وحيثياتها

1. تمهيد

2. الإشكالية

3. الفرضيات

4. التحديد الإجرائي للمفاهيم

5. هدف الدراسة

6. أهمية الدراسة

7. الدراسات السابقة

تمهيد

يهدف البحث العلمي إلى طرح مشكلات و البحث عن اقرب الحلول لها تطبيقيا، و عليه فقد خصص هذا الجزء من البحث لطرح إشكالية الدراسة الحالية و حيثياتها من فرضيات و تحديد مفاهيم... و المعلوم أن إشكالية أية دراسة هي تعبيرها الأساسي، فكلما كانت واضحة و دقيقة كان ما سيأتي بعدها كذلك و العكس بالعكس.

1. الإشكالية:

إن المستقرى الجاد لأدبيات العوامل التي ترتبط أكثر بالأداء و التحصيل الدراسي قد لا يجد صعوبة في استنتاج أن الذكاء هو العامل الأكثر ترددا في كل مجالات الحياة فضلا عن التحصيل الدراسي، إلا أنه لا يفسر لوحده سوى نسبة لا تزيد عن 25% من التباين في التحصيل على وجه الخصوص حسب بعض الباحثين المؤيدين لعامل القدرات المعرفية (Kuncel et al., 2004) و أن الدافعية تبقى من المكونات التي تغطي نصيبا من التباين في الأداء و التحصيل الدراسي اللذين لا يفسران بالذكاء (Steinmayr and Spinath, 2009)، كما استخلصت (Sunder, 1999) بوضوح أن أعمال الكثير من الباحثين توصلت إلى أن ضعف الدافعية يؤثر سلبا في الأداء في الامتحانات بدرجة أعلى و أبعد من مستويات القدرات المعروفة (ص02).

على هذا الأساس فإن تميز التلميذ بقدرات عقلية سليمة لا شك يؤهله للتحصيل الدراسي الجيد. و ما دام تقدم المجتمعات في كل مجالات الحياة يرتبط بدرجة كبيرة بنوعية التربية التي يتلقاها أبناؤها و مدى تفوقهم فيها، فيكون من الطبيعي جدا أن نرى هذه المجتمعات تنفق الكثير في سبيل تطوير القدرات العقلية لأبنائها. إلا أن الذكاء كما يستطرد (Cheng and Ickes, 2009) ما هو إلا جزء من القصة، إذ هناك العديد من العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في الأداء الأكاديمي العام للفرد و ذلك بالتأثير في سلوكيات مثل الحضور إلى القسم و إنجاز الوظائف المنزلية و المشاركة في المناقشات داخل القسم و التعامل مع الضغط خلال الامتحانات، الخ. (ص817)

في نفس هذا الإطار عبر (Furnham and Chamorro-Premuzic, 2004) أنه رغم الاعتراف العام أن القياس النفسي للذكاء من المنبئات القوية بالتحصيل الدراسي (الذكاء العالي يؤدي إلى النجاح الدراسي، بينما يرتبط الذكاء المنخفض بالرسوب الدراسي)، فإن الكثير من الدراسات اقترحت أن القوة التنبؤية للقدرة المعرفية في المستويات الدراسية العليا كانت بسيطة و في الغالب غير دالة (ص944).

يجب التأكيد، كما يضيف (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2006) على أن مقاييس القدرة العقلية وحدها غير كافية للتنبؤ بالأداء الأكاديمي بأكثر دقة ممكنة. و الإجابة عن التساؤل حول المقاييس التي يجب أن تضاف إلى جانب قياس الذكاء بقصد التنبؤ بالأداء الأكاديمي، يمكن التوصل إليها من خلال الكشف عن المتغيرات المرافقة للمسارات التي تؤدي إلى الفروق في النتيجة أو المعيار (ص253). مما يوحي بأن الباحثين في الشخصية لهم دور مهم في مجال الأداء الأكاديمي. (Heaven et al., 2007)

يتبين مما سبق أن سمات الشخصية لها تأثيرات مستقلة و متزايدة على التحصيل الدراسي حتى بعد ضبط المنبئات التقليدية لهذه النتائج (Nofle and Robins, 2007). كما أوضح (Chamorro Premuzic and Furnham, 2003, 2003b) أنه إذا كان الذكاء يرمز إلى ما يمكن للشخص أن يفعله أو يحققه من خلال القدرات الخاصة التي تساعد على الفهم و التعلم، فإن الشخصية تعبر عن كيفية تحقيقه من خلال بعض السمات التي تدعم أو تثبط استخدام هذه القدرات. هكذا فإن استخدام سمات الشخصية كمنبئات يمكن أن يساهم في زيادة التباين في الأداء.

من العوامل الأخرى التي ترتبط بالتحصيل الدراسي يمكن أن نذكر دافعية الإنجاز. أشارت (Dweck, 2002) في معرض حديثها عن دور دافعية الإنجاز أن هناك عدة باحثين بينوا على أنها المكون الأساسي ليس فقط في الإنجازات المتميزة و إنما كذلك في الاستثنائية منها. نفس الشيء بالنسبة للتحكم الذاتي حيث بينت العديد من الدراسات العلاقة الإيجابية بين التحكم الذاتي و التحصيل. مثلا: توصلت دراسة (Pintrich and De Groot, 1990) إلى علاقة قوية بين التحكم الذاتي و التحصيل الدراسي، أي أن الأشخاص ذوي الدرجة العالية في التحكم الذاتي يحصلون درجات أفضل من الذين حققوا درجة منخفضة فيه، ما يتفق مع فكرة أن التحكم الذاتي يساهم بوضوح في النجاح الأكاديمي.

كما توصلت دراسة (Duckworth et al., 2008) إلى وجود علاقة قوية بين التحكم الذاتي و التحصيل، و أن التحكم الذاتي استطاع أن يتنبأ بالتحصيل بدرجة أقوى من الذكاء. كما بينت الدراسة أن التلاميذ الأقوى في التحكم الذاتي يمضون أكثر وقت في أعمال البيت. يستخدم مفهوم التحكم الذاتي أحيانا كمرادف للضبط الذاتي، و قد أو ضحت العديد من الدراسات أهمية الضبط الذاتي بالنسبة للتحصيل الدراسي. (Mansfield, et al., 2004).

يذكر في أدبيات التحصيل الدراسي بالإضافة إلى ذلك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن التي ذكرت أعلاه إلا أن هذه الأخيرة جاءت علاقاتها سلبية. من هذه العوامل نذكر قلق الامتحان الذي يذكر في الأدبيات كأحد الأعداء اللدودين للتحصيل. و قد أثبتت العديد الدراسات الأثر السلبي الذي يسببه قلق الامتحان للطلبة قبل و خلال و بعد الامتحانات. من الدراسات المشهورة التي أثبتت هذه العلاقة السلبية الدراسة التحليلية التجميعية لـ (Hembree, 1988) جمع فيها 562 دراسة من أمريكا الشمالية، قدر متوسط معامل الارتباط المحقق بـ: $r = -0.29$ في الصف الرابع إلى المراحل التعليمية ما بعد الثانوي.

إضافة إلى ذلك، يمكن ذكر العجز المكتسب الذي بينت الدراسات العلاقة السلبية التي تربطه بالتحصيل (Eccles et al, 1998 ; Dweck & Goetz, 1978). لامبالاة التلميذ هو الآخر من المتغيرات التي ترتبط سلبا بالتحصيل حيث دعم (Brophy, 2004) أن اللامبالاة هي أخطر مشكلة على الدافعية يجب على المعلمين محاربتها في تلامذتهم، فهي أكثر خطورة من العجز المكتسب أو القلق. كما ذكر (Illingworth and Moon, 2005) أن عددا من الدراسات قد توصلت إلى إثبات علاقة ارتباطيه سلبية تتراوح ما بين الخفيفة إلى القوية بين التسويف الدراسي (Procrastination) و الأداء الدراسي. كما ينظر إلى الطلبة الذين يسوفون باستمرار على أنهم يتناقضون بوضوح مع الطلبة الذين يميزون كمتعلمين منضبطين. (Steel. P , 2007)

يعتبر الضغط النفسي من بين العوامل النفسية التي تؤثر على التحصيل الدراسي وعلى صحة الأفراد، فعندما يواجه فرد موقفا ما فإنه يحاول التعامل معه و التحكم فيه و إبطال تأثيره عليه، و ذلك من خلال توظيفه لإستراتيجيات تعامل محددة، و الحقيقة كما يوضح (Lazarus and Folkman, 1999 ; Lazarus, 1984) أن الضغط النفسي لا يتوقف على الوضعية و لا على استجابة الفرد و إنما هو عبارة عن عملية تبادل تقع بين الوضعية و الفرد و فهم و تأويل هذا الأخير لتلك الوضعية و قصور موارده الشخصية و الاجتماعية في التعامل معها.

اهتمت العديد من الدراسات بالعلاقة بين الضغط النفسي و الأداء و التحصيل الدراسي و قد توصلت في مجملها إلى علاقة متناقضة بينهما. أشار (cohen, 1980) في هذا الصدد إلى تأثير الضغوط النفسية على التحصيل، حيث أوضح أن الضغوط تخلق حالات من المعلومات الرائدة التي

كثيرا ما تدفع الأفراد بقوة لبيدوا انتباها غير عاد، و أن هذه النواحي المتصلة باستنزاف الطاقة والإجهاد المعرفي ضرورية للأداء التحصيلي (ص، 82).

كما اقترح (Kaplan and Sadock, 2000 ; Linn and Zeppa, 1984) فيما يتعلق بتأثير الضغط النفسي على الطلبة أن المستوى المقبول يمكن أن يعزز القدرة على التعلم، كما توصلت دراسة غانية (Azila-Gbettor et al., 2015) إلى عدم وجود تأثير دال للضغط النفسي على التحصيل الدراسي. من جهة أخرى، أوضح (أبو حطب و آخرون، 1983) في هذا الصدد أن هناك بعض الحالات التي يكون فيها الضغط النفسي دافعا للنجاح، كما في حالة الأبوين كثيري المطالب من أبنائهم (ص، 273). إلا أنه قد يؤدي إلى العديد من الانفعالات التي تجعل نظرة الإنسان للحياة تشاؤمية، فضلا عما يشعر به من قلق وتوتر ورفض لنظم وقواعد البيئة التي يعيش فيها و انخفاض مستوى تحصيله.

و على عكس ما سبق، فإن باحثين آخرين يحملون رأيا مخالفا. على سبيل المثال، (Saipanish, 2003) الذي يرى أن الضغط النفسي يمكن أن يؤثر سلبا على التعلم و الذاكرة و بالتالي على التحصيل الدراسي للطلبة. و هي نفس النتيجة التي خلص إليها (Omomia et al., 2014) و بالمثل يرى (Niemi & Vainiomaki, 1999) أن الضغط النفسي يمكن أن يسبب مشاكل صحية جسدية و عقلية، و يضعف ثقة الطلبة في أنفسهم (Silver and Glick, 1990)، و يؤثر في إنجازهم الأكاديمي (Saipanish, 2003). و في ذات الإطار بينت دراسة عربية ل (حسن، 1996) وجود علاقة سلبية بين مستوى الضغط النفسي و التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي. من الواضح أن الأدبيات الموثقة تكشف أن الآثار السلبية للضغط النفسي تفوق بكثير الإيجابية (Azila-Gbettor et al., 2015).

سمتا التفاؤل و التشاؤم من بين متغيرات الشخصية التي حظيت باهتمام معتبر من قبل الباحثين النفسانيين خلال العقود الثلاثة الأخيرة كونهما يلعبان دورا محوريا في تشكيل سلوك الفرد، و بالتالي في بناء علاقاته الاجتماعية مع الآخرين. فالمتفائل يتوقع الخير والسرور وينظر إلى الحياة نظرة إيجابية و يكون أكثر استبشارا بالمستقبل و بما حوله و يتمتع بصحة نفسية و جسمية، بينما المتشائم يتوقع الشر و اليأس و الفشل و ينظر إلى الحياة بمنظار سلبي. حيث نجد علماء الشخصية ينظرون إلى التفاؤل والتشاؤم بوصفهما خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية العامة للفرد وتؤثر على سلوكه وتوقعاته بالنسبة للحاضر والمستقبل ومن ثم تجعل الفرد يميل إلى التفاؤل أو يغلب عليه التشاؤم. (الأنصاري، 2007)

و قد بين الكثير من الباحثين على غرار (Scheier and Carver, 1985) أن الشخص المتفائل يميل إلى استخدام الإستراتيجيات الموجهة نحو حل المشكل مما يساعده على التخفيف من الضغط النفسي أو التخلص منه نهائياً، و أن توجههم الإيجابي نحو الحياة يساعدهم على النظرة المتفائلة و الإيجابية نحو المستقبل مما يمكنهم من التعامل بأكثر اندفاع و فعالية مع ظروف الحياة و بالتالي يعانون من أقل ضغط نفسي. إذا كان هذا شأن المتفائل، فإن المتشائم لا يجد ضالته حيث يتوقع دائماً الشر و الكوارث و أن حياته ستتوقف عند هذه النقطة أو تلك، و أنه لن يكون قادراً على أن يتعامل مع أحداث الحياة الأكثر أهمية بالنسبة لمستقبله كالامتحانات الأكاديمية و ما شابه ذلك، فهو ميال إلى استخدام إستراتيجيات التجنب و الانسحاب. و عليه، فالمتفائل يعاني من أقل ضغط نفسي مقابل المتشائم.

هذه النتيجة نفسها توصل إليها (Iwanaga et al., 2004) حيث بينت دراستهم أن المتفائل أقل ضغط نفسي مقارنة بالمتشائم. كما توصلت دراسة (Puig-Perez et al., 2015) أن التفاؤل ارتبط بسرعة التعافي من الكورتيزول بعد التعرض للضغط النفسي، إلا أن التشاؤم لم يرتبط بالاستجابة الفيزيولوجية لاستجابة الضغط إلا أنه اشترك مع إدراك التعامل مع الضغط على أنه أكثر صعوبة. هكذا فإن المستوى العالي في التفاؤل ارتبط بتكيف فيزيولوجي أفضل مع الوضعية الضاغطة، بينما ارتبط التشاؤم بتكيف نفسي سيء مع الضغط النفسي.

من جهة أخرى، فقد وردت في الأدبيات دراسات اهتمت بعلاقة التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل مثل دراسة (عبد الخالق أحمد، 2000) التي هدفت إلى معرفة العلاقة والتأثير المتبادل بين الجانب الوجداني الذي يمثل التفاؤل والتشاؤم و الجانب المعرفي الذي يمثل التحصيل الدراسي، و توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وكل من التفاؤل والتشاؤم.

إن المستطلع لهذه الدراسات و غيرها مما ورد في أدبيات هذا الموضوع يمكنه أن يستخلص أن ثمة تناقض في النتائج التي اهتمت بعلاقة الضغط النفسي بالتحصيل الدراسي، حيث أن فريقاً من الباحثين توصل إلى علاقة سلبية في حين توصل فريق آخر إلى نتائج إيجابية، ما يعني أن هذه العلاقة لا تزال في حاجة إلى دراسة. من جهة أخرى، بينت نتائج الدراسات السابقة أن التفاؤل و التشاؤم سمتان ترتبطان بطريقة عكسية بالضغط النفسي، حيث أن التفاؤل يساعد صاحبه على الاستبشار بالمستقبل و بالتالي حسن التعامل مع الضغط النفسي خاصة جانبه الفيزيولوجي، و أن المتشائم يميل إلى تبني النظرة العكسية حيث يتوقع دائماً السوء و بالتالي يفهم الوضعيات على أنها خسارة أو تهديد لطمأنينته.

إذا كانت طبيعة التفاؤل و التشاؤم تؤدي إلى نتائج مختلفة فيما يتعلق بالضغط النفسي حسب ما ورد من النتائج الإمبريقية، حيث أن المتفائل يحسن التعامل مع الضغط و أن المتشائم يسيء التعامل مع الضغط خاصة من خلال تأويله للأحداث الضاغطة، فالمقترح في هذه الدراسة أن نصل إلى نفس النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة الضغط النفسي و التفاؤل و التشاؤم. و أن الضغط النفسي يرتبط سلبا بالتحصيل الدراسي نظرا للانعكاسات النفسية و المعرفية التي يتركها على صاحبه و التي تسبب تدهور القدرة المعرفية خاصة عند المراجعة للامتحانات المصيرية و اجتيازها.

من جهة أخرى، تقترح الدراسة الحالية أن فهم هذه العلاقة قد يكون أقرب إلى الواقع إن تم دراسة تفاعل هذه المتغيرات فيما بينها و ما يمكن أن تفسره من تباين في التحصيل الدراسي. و بالضبط، فالمقترح أن كلا من التفاؤل و التشاؤم يرتبطان بالتحصيل الدراسي بطريقة عكسية، أي أن التفاؤل يرتبط بالتحصيل إيجابا و التشاؤم يرتبط به سلبا. كما أن التحصيل الدراسي يرتبط بالضغط النفسي سلبا، و أن علاقة الضغط النفسي بالتفاؤل سلبية و علاقته بالتشاؤم إيجابية.

من هذا المنطلق، فإن نظرتنا إلى هذه العلاقات المتعددة تقضي بنا إلى بناء نموذج تفسيري بسيط مؤداه أن الضغط النفسي متغير وسيط بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، حيث أن الشخص المتشائم يكون أكثر عرضة للضغط النفسي بسبب ضعف قدرته على التعامل مع ضغوطات الحياة، و أن الضغط النفسي ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي، أي أن التشاؤم لا يؤثر في التحصيل الدراسي بصفة مباشرة و إنما من خلال الضغط النفسي المدرك.

و على العكس، فإن التفاؤل يلعب دور المعدل في العلاقة بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي، أي أن التفاؤل يؤثر أولا في الضغط النفسي و ينقص من تأثيره على التحصيل الدراسي. على اعتبار أن الشخص المتفائل يملك من الموارد الشخصية و الاجتماعية ما يؤهله لحسن التعامل مع ظروف الحياة خاصة الظروف الأكاديمية و كل التحديات التي تطرحها، و عليه فإن الضغط عنده يكون ضعيفا أو منعدما و بالتالي لا تتأثر قدرات الطالب العقلية الضرورية للتعاطي مع دراسته و بالتالي تحقيق نتائج دراسية موافقة. من هذا المنطلق نطرح الأسئلة الإشكالية التالية:

1. هل هناك علاقة إرتباطية بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين؟
2. هل هناك علاقة بين التفاؤل/تشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين؟
3. هل هناك علاقة بين التفاؤل/تشاؤم و الضغط النفسي عند الطلبة الجامعيين؟

4. هل يتوسط الضغط النفسي العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين؟
5. هل يعدل تفاعل التفاؤل و الضغط النفسي المدرك من تأثير الأخير على التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين؟ و عليه يمكن اقتراح الفرضيات التالية:

2. الفرضيات:

1. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين.
- 2-أ. هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفاؤل و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين.
2. ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين.
3. أ. هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفاؤل و الضغط النفسي عند الطلبة الجامعيين.
- 3-ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التشاؤم و الضغط النفسي عند الطلبة الجامعيين.
- 4- يتوسط الضغط النفسي العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين.
- 5- يعدل تفاعل التفاؤل و الضغط النفسي المدرك من تأثير الأخير على التحصيل الدراسي عند الطلبة الجامعيين.

3. التحديد الإجرائي للمفاهيم

تعتبر هذه الخطوة أولية في أي بحث، فقبل الخوض في تداعيات أي موضوع يجدر بنا شرح وضبط المفاهيم والمتغيرات التي تعد كمفاتيح دخول البحث تفاديا للغموض أو الوقوع في التباس لذا حاولنا تحديد المفاهيم المتعلقة بموضوع بحثنا إصلاحا وإجرائيا.

3-1- التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

يعرف (قاسم علي الصراف، 2002) التحصيل الدراسي "بالمستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه" يركز هذا التعريف على مستوى الطالب من خلال الاختبارات التي تطبق عليه. (ص، 210)

ويعرفه كذلك (نعيم الرفاعي، 1972) بأنه " بلوغ مستوى معين في مادة أو مواد تحددتها المدرسة وتعمل من أجل الحصول عليه بهدف مقارنة مستوى الفرد نفسه". أي مدى ما حققه من نجاح وتقدم في استيعاب المعارف المتعلقة بهدف المواد من خلال فترة زمنية معينة". (ص، 458) و يعبر عن التحصيل الدراسي في هذا البحث بالمعدلات الفصلية (الفصل الأول و الثاني) الذي يحققه التلميذ (ة).

3-2- التعريف الإجرائي للضغط النفسي:

نتبنى في هذه الدراسة كتحديد إجرائي للضغط النفسي نفس التحديد الذي وضعه صاحب المقياس الذي وظف في هذه الدراسة و هو (Cohen. S) بحيث يرى أن الضغط النفسي يكون عندما يدرك الفرد أن مطالب الوسط تمثل عبئاً أو تتعدى قدراته على التكيف (Cohen et al., 1995). و يعبر قياساً بالدرجة التي يحصلها التلميذ من إجابته على مقياس الضغط النفسي.

3-3- التعريف الإجرائي للتفاؤل و التشاؤم:

- **التفاؤل:** يعرف (بدر الأنصاري) التفاؤل عن (stipek, 1981: p14) بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل و ينتظر الأشياء الإيجابية ويستبعد الأشياء السلبية. و يعبر عنه قياساً بالدرجة التي يحصلها المجيب على المقياس الفرعي للتفاؤل.
- **التشاؤم:** هو توقعات الفرد السلبية للأحداث المستقبلية التي تجعله ينظر للأسوأ و يتوقع حدوث الفشل و خيبة الأمل. و يعبر عنه قياساً بالدرجة التي يحققها المجيب على المقياس الفرعي للتشاؤم.

4. هدف الدراسة

يتمثل الهدف من الدراسة الحالية في محاولة فهم طبيعة العلاقة التي تربط متغيرات التحصيل الدراسي و الضغط النفسي و التفاؤل /تشاؤم. و هل يمكن لكل من التفاؤل و التشاؤم أن يلعبا دور المعدل و الوسيط على التوالي بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي.

5. أهمية الدراسة

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في البحث المستمر و الدائم عن المتغيرات التي تؤثر في الأداء و التحصيل الدراسي، و ذلك للوقوف على أكثرها إنباء به حتى يتسنى للطلبة الوقوف على بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر في مشوارهم الأكاديمي و بالتالي مستقبلهم بقصد توظيف مميزات شخصيتهم على أحسن وجه. كما يمكن للقائمين على إرشاد الطالب و مساعدته أن يتعرفوا على مواطن القوة و الضعف في الطلبة بقصد تجنيبهم ما من شأنه أن يؤثر في حياتهم سلبا، و تقوية الجوانب الإيجابية التي تساعدهم أكثر على مواجهة الحياة.

6. الدراسات السابقة

أ. الدراسات التي أجريت حول الضغوط النفسية:

• أجرت داود (1995) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس إلى العاشر أساسي، وعلاقة هذه الضغوط بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف. وقد طورت لأغراض الدراسة قائمة مصادر الضغوط وطبقت على عينة الدراسة المكونة من 320 تلميذا وتلميذة من الصف السادس حتى العاشر، وأظهرت أن أهم الضغوط بالنسبة للطلبة هي المتعلقة بالمدرسة والجو الصيفي والانفعالات والمشاعر والمخاوف، وأقلها أهمية المتعلقة بالأمور المالية وبالعلاقة مع الأبوين بينما اعتبرت الضغوط المتعلقة بالمستقبل وبالعلاقة مع الزملاء ومع المدرسين متوسطة الأهمية هذا وقد أظهر تحليل التباين متعدد المتغيرات وجود أثر لمتغيرات الجنس والصف والتفاعل بينهما على المتغير التابع وهو مجالات الضغوط، كما وجد ارتباط **دو** دلالة وسالب بين درجة الطالب على قائمة الضغوط ومعدله دراسي وقد فسرت مصادر الضغوط المتعلقة بالمدرسة 42% من التباين في معدل علامات الطالب.

• وهدفت دراسة المطارنة (2000) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد لدى المراهقين، ومدى اختلاف هذه العلاقة **تبعا** لمتغيرات الصف والجنس والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وكذلك معرفة أثر كل من هذه المتغيرات على كل من الضغوط النفسية من جهة والتمرد من جهة أخرى، بلغ حجم العينة 861 طالبا منهم (435) طالبا وطالبة في الصف التاسع و(426) طالبا وطالبة في الصف العاشر، ولغايات هذه الدراسة تم استخدام مقياس الضغوط النفسية الذي أعدته

(داوود، 1995) ومقياس التمرد الذي أعده (Dowol, 1991) وذلك بعد تعريبه ليتناسب مع البيئة الأردنية.

أظهر التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الضغوط النفسية والتمرد كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في هذه العلاقة تبعا للصف والجنس والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وأن العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد عند طلبة الصف التاسع كانت أعلى منها عند طلبة الصف العاشر، وأن العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد عند الإناث كانت أكثر منها عند الذكور، كذلك أن النتائج أن العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد عند الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم أمي أكثر منها عند باقي أفراد العينة وأن العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد عند الطلبة الذين مستوى آبائهم إحصائي كانت أعلى منها عند باقي أفراد العينة، بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية للصف على كل من الضغوط النفسية والتمرد، كما أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائية للجنس في مستوى التمرد.

في حين أشارت النتائج إلى وجود آثار دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية، حيث كانت الضغوط النفسية عند الذكور أعلى منها عند الإناث وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لتعليم الأم على الضغوط النفسية.

• دراسة (البرعاوي أنور، 2001) بعنوان: الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

وفي حين ركزت دراسة (عساف وشعت) إلى التعرف على الآثار النفسية، والاجتماعية التي تعاني منها المرأة الفلسطينية نتيجة العدوان الصهيوني خلال انتفاضه الأقصى، والكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية في التباين وتكيف المرأة مع الآثار المترتبة على العدوان الصهيوني والتعرف على الآثار الإيجابية للانتفاضة مع المرأة الفلسطينية فإن دراسة (البرعاوي أنور) هدفت إلى التعرف على الفروق بين طلبة الجامعة في تقدير مصادر الضغوط النفسية، وعلاقتها بكل من عامل الجنس، ومستوى الدراسة، ونوع الدراسة، ومكان الإقامة، والكشف عن مستوى معاناة الطلبة من الضغوط النفسية، وكذلك التعرف على أكثر الموافق و الأبعاد التي تشكل ضغطا لديهم.

تكونت عينة الدراسة من 650 طالبا وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدم الباحث استبانة مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة إعداد الباحث وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضغوط يعاني منها طلبة الجامعة منها المالية والأسرية ولم تظهر فروق في تقدير الطلبة

بمصادر الضغوط النفسية تعزى لعامل الجنس و نوع الدراسة بينما توجد فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية، تعزى لمستوى الدراسة، ومكان الإقامة.

• دراسة (Patteroonet et Mecubbin, 1987):

بعنوان أساليب التعامل مع ضغوط طلبة المرحلة الثانوية:

أهداف الدراسة: كشفت عن أنماط تعامل المراهقين في المرحلة الثانوية وهي الأحداث الضاغطة التي تواجههم وهل هناك فروق تعزى للجنس في هذه الأنماط.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على 476 من طلبة المرحلة الثانوية منهم 185 ذكرا و 241 أنثى متوسط أعمارهم ما بين 15-16 سنة من مستويات اجتماعية مختلفة.

طبقت عليهم أداة خاصة لقياس أساليب التعامل مع هذه الضغوط acop.

نتائج الدراسة:

هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الإناث والذكور لصالح الإناث في أربعة أنماط وهي: البحث عن المساعدة الاجتماعية، حل المشكلات، الارتباط، بناء الكفاءة الذاتية في حين أن الذكور كانوا أكثر استخداما لأسلوب السخرية.

ب. دراسات متعلقة بسلوكيات التفاؤل والتشاؤم:

دراسة (حمدان، 1999): هدفت الدراسة للتعرف على مستوى التشاؤم والتفاؤل لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية في محافظة جنين، إضافة إلى معرفة متغيرات كل من الجنس ونوع فرع الثانوية والمستوى التعليمي للوالدين وعملهم ومكان المدرسة، وعدد أفراد الأسرة، وكان قوام العينة (563) طالبا وطالبة بواقع (279) طالبا و(266) طالبة وقد استخدم مقياس سيكمان للتفاؤل و التشاؤم وتوصلت عينة الدراسة إلى أن طلبة الثانوية العامة كانوا متفائلين ولكن بدرجة قليلة حيث وصل متوسط الاستجابة على مقياس سيكمان إلى (25.98) درجة من أصل (48) درجة بينما عدم وجود فروق في سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة تعزى للجنس والمستوى التعليمي للوالدين وعملهم ومكان المدرسة...إلخ.

دراسة (المشعان، 2007): هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة الموجود بين التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلبة الجامعة. وتكونت العينة الدراسة من (319) طالبا وطالبة منهم (160) ذكورا و(159) إناثا وطبق على عينة أدوات تشمل

مقياس التفاؤل والتشاؤم وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في التفاؤل والاضطرابات النفسية والجسمية. حيث أن الذكور كانوا أكثر تفاؤلاً من الإناث، أكثر اضطراباً، وكذلك عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في تشاؤم وضغوط الحياة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط جوهري سلبي بين التفاؤل والتشاؤم ولكن لا وجود لارتباط موجب جوهري بين التشاؤم والاضطرابات النفسية وضغوط الحياة.

دراسة (رضوان، 2001): هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الاكتئاب والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية بالعم، الجنس... وتحديد نسبة انتشارهما لدى الطلبة وطالبة المرحلة الثانوية السوريين. وتكونت عينة الدراسة من (1134) طالبت من كلية جامعة دمشق و(522) من طلاب مدارس مدينة دمشق، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين كل من الاكتئاب والتشاؤم ووجود ارتباط دال بين الجنس والاكتئاب في حين لم يرتبط الجنس بالتشاؤم. كما لم يظهر ارتباط دال بين العمر والاكتئاب والتشاؤم.

دراسة (الدوسقي مجدي، 2001): هدفت للكشف عن العلاقة بين كل من التفاؤل والتشاؤم وعدد من المتغيرات النفسية (الاتجاه نحو الذات، الاكتئاب، وجهة الضبط لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين وتكونت عينة الدراسة من 300 طالب (150) ذكورا، و (150) إناثا واستخدم الباحث مقياس التفاؤل والتشاؤم إعداد عيمبر وآخرون ترجمة الباحث، قائمة تشخيص الاكتئاب، قائمة الاتجاه نحو الذات إعداد لورو وندليتش ترجمة الباحث. وأظهرت النتائج ارتباط التفاؤل بكل من الثقة بنفس والاستحسان الاجتماعي ووجهة الضبط الداخلي، بينما إرتباط التشاؤم بكل من الاكتئاب ووجهة الضبط الخارجي، كما أظهرت أن الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث وثقة بالغة بالنفس. وأن الإناث أكثر تشاؤماً واكتئاباً من الذكور.

دراسة (أحمد عبد الخالق، 2000): تهدف الدراسة إلى التعرف عن وجود علاقة ارتباطية بين التفاؤل والتشاؤم والدافع للإنجاز طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 235 طالبا وطالبة من الجامعيين، وتم استخدام نوعين من المقياس هما: القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم ومقياس راي ولن ray Lynn لدافع الإنجاز وتبين أن الدافع للإنجاز يرتبط ارتباط دالا بكل من التفاؤل والتشاؤم ففي التفاؤل توقع النجاح وفي التشاؤم عكس ذلك وفي الدافع للإنجاز رغبة لتحقيق النجاح.

دراسة (Fernandez et al., 1999) إسبانيا: تهدف الدراسة إلى تقديم تحليل عاملي لاختبار التوجه الحياتي وهو عبارة عن أداة لقياس التفاؤل والتشاؤم. شملت عينة الدراسة (211) طالبا من طلاب جامعة العابدين من الذكور والإناث الذين يقطنون بمدريد إسبانيا بعمر 18 إلى 60 سنة. تم الحصول على معلومات حول خصائص الشخصية (السمات) والمتغيرات بواسطة استبيان التفاؤل والتشاؤم، قائمة حالة القلق سمات الوعي الذاتي، موقع السيطرة على السلوك، قائمة ضبط النفس الذاتي والأكاديمي، قياس الكفاءة الذاتية، قائمة اختبار القلق ومقياس السببية، متعددة المجالات و العزو وبدت هذه تحديد عاملين هما عامل التفاؤل والتشاؤم ثنائي القطبية، وعامل التشاؤم الدفاعي وأكدت على أن العلاقة بين المفهومين سمتين مستقلتين نسبيا أي أن التفاؤل ليس عكس التشاؤم وان الفرد يكون متفائلا ومتشاؤما تبعا لمواقف الحياة.

الجانب النظري

الفصل الثاني

التحصيل الدراسي

تمهيد

- 8- تعريف التحصيل الدراسي
- 9- أنواع التحصيل الدراسي
- 10- شروط التحصيل الدراسي
- 11- خصائص التحصيل الدراسي
- 12- العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي
- 13- قياس التحصيل الدراسي
- 14- أنواع الاختبارات

خلاصة

تمهيد

يعتبر التحصيل الدراسي من المفاهيم المتداولة بصورة كبيرة عند الباحثين والمختصين في مجال التربية وعلم النفس، حيث يرمز هذا المفهوم عند عموم الناس إلى ذلك المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية تبعاً لما يحققه من درجات في الامتحانات المدرسية خلال العام الدراسي. كما يعتبر (أي التحصيل) المقياس الذي يعتمد عليه في انتقال الطالب من صف لآخر وتحديد الشعبة التي يتوجه إليها طالب الثانوية، بالإضافة إلى تحديد نوع الدراسة التي سيتابعها هذا الطالب سواء في الجامعة أو غيرها من مؤسسات التعليم العالي، و ذلك بعد نجاحه في اجتياز امتحان البكالوريا.

ونظراً لكون التحصيل عملية معقدة يؤثر فيها العديد من العوامل والمتغيرات الايجابية و السلبية على السواء، و تتفاعل فيما بينها لتحقيق ذلك. تناول في هذا الفصل تعريف التحصيل الدراسي، أنواعه، شروطه، خصائصه، وكذا العوامل المؤثرة فيه.

1- تعريف التحصيل الدراسي

يعتبر مفهوم التحصيل من بين المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي و التقويم، ومن خلال الأبحاث والدراسات المختلفة قدمت عدة تعريفات ورغم التوافق الذي يلتزمه المهتم بين الباحثين إلا أن ثمة اختلافات بينهم و نذكر فيما يلي بعض التعريفات حول هذا المفهوم:

✓ تعرف (الغريب رمزية، 1970) التحصيل الدراسي بأنه:

" كل ما ينجزه التلميذ في كل مادة دراسية أو كلها، و يقدر بدرجات من خلال الامتحانات التي تجربها المدرسة في نهاية السنة الدراسية، مما يمكن من الحكم على انتقال التلميذ من صف إلى صف أعلى منه." (ص25)

✓ أما (عاقل، 1971) فيرى أن التحصيل الدراسي هو معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة على أساس أن الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية.

✓ ويعرفه (الرافعي نعيم، 1980) على أنه: "ما يكون عليه التلميذ في المدرسة و الدرجة التي وصل إليها في اكتساب المعارف والمعلومات التي يضمها المنهاج الدراسي و يهدف إليه." (ص227)

✓ كما يعرفه (السيد خير الله، 1981) بأنه: "كل ما تقدمه المدرسة من التعليم المبرمج و يقاس عن طريق اختبارات فصلية، و هو ما يعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية." (ص 76)

من خلال استقراءنا لمعاني هذه التعريفات يمكن أن نستخلص النقاط التالية:

- أن التحصيل جملة المعارف و الخبرات التي يكتسبها التلميذ من برامج ومناهج تربوية و تعليمية فصلية أم سنوية.
 - أن التحصيل عبارة عن درجات أو معدلات يحرزها الطالب بعد إجرائه لعدد من الامتحانات.
- و عليه، يمكن أن نقول من كل ما سبق أن التحصيل عبارة عن الدرجات و المعدلات التي يحققها التلميذ بعد فصل أو سنة دراسية و التي تفسر مدى استيعابه لما اكتسبه من معارف و خبرات وقدرته على استرجاعها خلال مختلف المواقف التربوية و التعليمية التي تتطلب ذلك.

2- أنواع التحصيل الدراسي

نستطيع أن نحدد ثلاثة أنواع من التحصيل الدراسي:

➤ التحصيل الجيد:

و يعرف كذلك بالإفراط في التحصيل و يعبر عن تجاوز السلوك الأدائي للتحصيل عند الفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته و استعداداته الخاصة، أي أن التلميذ المفرط في التحصيل يمكنه أن يحقق مستويات تحصيلية مدرسية تتجاوز متوسطات أقرانه من نفس العمر العقلي و الزمني. بتعبير آخر، يمكن القول أن عمر التلميذ المتفوق يفوق عمره العقلي والزمني ويتجاوزهما بشكل غير متوقع وعادة ما يفسر ذلك التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة و ارتفاع درجة المنافسة و دافع الانجاز واستقراره الانفعالي و الاجتماعي. (قنديل شاكر و آخرون، بدون سنة)

➤ التحصيل المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تمثل الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ نصف الإمكانيات و القدرات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة استيعابه للمعلومات و الخبرات متوسطة.

➤ التأخر في التحصيل:

يعتبر مشكلة مدرسية تربوية يعاني منها التلاميذ حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من خبرات المستوى العادي بالمقارنة مع أقرانه من التلاميذ فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي

من معلومات تكون ضعيفة ، و يعرف هذا النوع من التحصيل عادة بالتحصيل الضعيف و هو ظاهرة تعبر عن عدم توافق بين الأداء و التحصيل الدراسي و ما اكتسبه التلميذ من معلومات، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من أن إمكانياته و قدراته و استعداداته العقلية تؤهله ليكون أحسن من ذلك، فتأخر التلميذ دراسيا لا يرجع فقط إلى نقص في قدراته واستعداداته وإنما يرجع إلى عوامل أخرى إما أن يكون معوقا بيئيا أو ثقافيا وليس معوقا ذاتيا. (قنديل شاكر و آخرون، بدون سنة)

3- شروط التحصيل الدراسي

3-1- شرط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة و التكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال و ليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لا بد أن يكررها عدة مرات.

و يؤدي التكرار إلى نمو الخبرة و ارتقاؤها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية و في نفس الوقت بطريقة سريعة و دقيقة. (عبد الرحمان العيسوي، 2004)

3-2- شرط الاهتمام: تتوقف القدرة على حصر الانتباه و كذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، إن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي و توفر الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ننسأه هو غالبا ما لا نهتم به و الشيء الذي لاحظناه بآدى الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ.

إن إثارة اهتمام التلميذ و ضمان استمرار هذا الاهتمام من الصعوبات التي تعترض المعلم في الفصل الدراسي، و يمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المعلم نشاط التلاميذ الايجابي و اهتم بطريقة الاستكشاف و التساؤل أكثر من اهتمامه بالتلقين و حشو الأذهان.

3-3- فترات الراحة وتنوع المواد: في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها و الاحتفاظ بها فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى المحتوى و الشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين

بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما للأخرى، و كلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما و بالتالي أصبحت أقل عرضة للنسيان. (المليجي حلمي، 2004)

3-4- الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة و قصيرة، فكلما كان الموضوع المراد متسلسلا تسلسلا منطقيًا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها. (محمد جاسم محمد، 2004: ص58)

3-5- مبدأ التسميع الذاتي: و فيه يسترجع الفرد ما حصله من معرفة و علاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل.

3-6- الإرشاد و التوجيه: لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل و في مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد، ويجب أن يراعى فيه ما يلي:

- أن تكون الإرشادات ذات صبغة ايجابية لا سلبية.
- أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.
- أن تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.
- أن تكون الإرشادات متدرجة.
- يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم. (عبد الرحمان العيسوي، 2004 : ص 41)

4- خصائص التحصيل الدراسي

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي، نظري و علمي يتمحور حول المعارف و الميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة و التربية المدرسية عامة كالعلوم و الرياضيات و الجغرافيا و التاريخ و يتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية و الشفهية و الأدائية.
- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، و لا يهتم بالميزات الخاصة.
- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات و أساليب و معايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية. (أحمد مزبود، 2009: ص184)

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

تتنوع العوامل وتتداخل فيما بينها لتؤثر بصورة مباشرة على عملية التعلم، فقد تكون هذه العوامل متصلة بالمتعلم، أو الأسرة أو المدرسة أو المجتمع وهي كالتالي:

أ- العوامل الداخلية

➤ القدرات العقلية

وتتمثل في كل ما يتعلق بالعمليات العقلية الكبرى والتي لها علاقة بالإنجاز والتحصيل مثل الذكاء و الانتباه و التركيز و التخيل التي تعبر عن قابلية المتعلم لاكتساب وتخزين أكبر عدد ممكن من المعلومات و المهارات (نعيم الرافي، 1972، ص52). لقد بينت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي وهذا يدل على أهمية الذكاء والعلاقة القوية المتواجدة بينه وبين النشاط المدرسي، و أي خلل على مستواه أو نقص في النضج العقلي يؤدي إلى تدهور هذا النشاط وبالتالي إلى الرسوب المدرسي. (محمد خليفة بركات، 1979)

توصل (Walberg,1984) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مختلف مقاييس الذكاء و التحصيل الدراسي بلغت 0.71. و في دراسة أخرى لـ (Deary et al., 2007) توصلت إلى علاقة ارتباطية بلغت 0.81 بين نسبة الذكاء للتلاميذ و نتائجهم الدراسية، و أنها (نسبة الذكاء) تساهم بدرجة مهمة في النجاح الدراسي للتلاميذ في كل المواد الدراسية. أما دراسة (Calvin, et al., 2010) فلخصت إلى أن العلاقة الإرتباطية بين عوامل القدرة المعرفية العامة و النتائج التربوية كانت قوية جدا

حيث بلغت $r = 0.83$ ، و قد ارتبط عامل الذكاء بثلاث مواد أساسية. إذن، فالتلميذ الذي يتميز بقدرات عقلية سليمة سيكون تحصيله الدراسي جيد. يرد في أدبيات التحصيل الدراسي العديد من العوامل الأخرى غير الذكاء التي يمكن أن تؤثر هي الأخرى فيه يمكن أن نذكر منها:

➤ الشخصية

من خلال استقراءنا لمجموعة من الدراسات إلي جاءت في مجال التحصيل الدراسي يتبن لنا أن الشخصية تعتبر إحدى العوامل التي ترتبط بدرجة كبيرة بالأداء و التحصيل الأكاديميين، وأن الذكاء وحده ليس كفيلا بتفسير التحصيل. وهذا ما أوضحه (Neisser, et al., 1996) أن مقاييس الذكاء فعلا تنبئ بالأداء الدراسي بصفة مقبولة حيث تبلغ العلاقة بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي حوالي 0.50. كما تجدر الإشارة إلى أن حجم هذه الارتباطات لا تمثل إلا حوالي 25% من التباين الكلي في التحصيل. فالتعلم المدرسي الناجح يتوقف على عدة مميزات أخرى غير الذكاء مثل المثابرة و الاهتمام بالمدرسة و الاستعداد للدراسة. (ص81)

يلاحظ المهتم بمجال التعليم و المستقرى للدراسات العلمية التي تناولت علاقة الشخصية كعامل لا يقل أهمية عن القدرات المعرفية بالأداء و التحصيل الدراسي، أن الباحثين تناولوا الموضوع بالتركيز على مقياس الشخصية للسمات الخمسة الكبرى لـ (Costa and McCrae, 1992) المعروف بال NEO-PI-R الذي ترجم لعدة لغات و الأكثر استخداما في أيامنا هذه (Chamorro-Premuzic, and Furnham 2004). حيث خلصت هذه الدراسات في مجملها إلى أن حيوية الضمير (Conscientiousness) هي السمة الأبرز التي ترتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، و أن العصايبية (Neuroticism) ترتبط به سلبا. (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003a, Conard, M. A., 2006 ; Furnham and Chamorro- 2003b; Laidra et al., 2007 ; Premuzic, 2004; O'Connor and Paunonen, 2007 ; Wagerman and Funder, 2007 ; Nofle and Robins, 2007)

يذكر (Chamorro - Premuzic and Furnham, 2005) عن Costa and (McCrae, 1992) أن السمات الجزئية التي تميز السمة الكبرى حيوية الضمير هي كما يلي: المتميز في الأداء- المنظم-المحترم - الساعي للإنجاز - الملتمزم ذاتيا- المتروي. أما سمة العصايبية

فتتجزأ إلى السمات الجزئية التالية: قلق- عدائية غاضبة - اكتئاب- الوعي الذاتي- الاندفاعية - الانجراحية. و قد أثبتت الدراسات المذكورة أعلاه جميعا و غيرها أن السمة الجزئية السعي للإنجاز و الالتزام الذاتي هي الأكثر ارتباطا إيجابا بالتحصيل.

كما أثبتت نفس هذه الدراسات و أخرى غيرها، أن السمة الجزئية من العصابية الأكثر ارتباطا سلبا بالتحصيل هي القلق، و القلق يفصل كما يلي: قلق- خواف- مهموم- متوتر- عصبي- واثق- متفائل. مما يبين أن سمات الشخصية لها تأثيرات مستقلة و متزايدة على التحصيل الدراسي حتى بعد ضبط المنبئات التقليدية لهذه النتائج (Noffle and Robins, 2007). كما أوضح (Chamorro-Premuzic and Furnham, 2003) أنه إذا كان الذكاء يرمز إلى ما يمكن للشخص أن يفعله أو يحققه من خلال القدرات الخاصة التي تساعد على و التعلم، فإن الشخصية تعبر عن كيفية تحقيقه من خلال بعض السمات التي تدعم أو تثبط استخدام هذه القدرات. إذن فاستخدام سمات الشخصية كمنبئات يمكن أن يساهم في زيادة التباين في الأداء. (ص332)

➤ الدافعية و التحكم الذاتي

يستخدم مفهوم التحكم الذاتي أحيانا كمرادف للضبط الذاتي، حيث أو ضحت العديد من الدراسات أهمية الضبط الذاتي بالنسبة للتحصيل الدراسي (Mansfield, et al., 2004). يصف (Zimmerman, 1989) الطلبة ذوي الانضباط الذاتي بأنهم نشطين في ملكاتهم المعرفية و دافعتهم و سلوكياتهم في مسارات دراستهم و إنجازهم لأهدافهم الخاصة. يفترض (Zimmerman) العلاقة التبادلية بين المحددات الشخصية و البيئية و السلوكية للتعلم المنضبط ذاتيا الذي يسمح للأفراد من التحكم في مدى انضباطهم من خلال أفعالهم و خياراتهم الشخصية و السلوكية. كما أكد أن السياق مهم كون بعض الأوساط لا تسمح بسعة الاختيار و النشاطات أو المقاربات مما يجعل الضبط الذاتي أكثر صعوبة.

إذا كان الطالب المقبل على امتحان مصيري كامتحان البكالوريا أقل تحكما و انضباطا في ذاته و لا يقدر على تأجيل تحقيق رغباته، فقد يجد صعوبة كبيرة في التحضير لذلك الامتحان مما قد يؤثر سلبا على تحصيله.

➤ قلق الامتحان و التحصيل

يعتبر قلق الامتحان من بين العوامل التي تعيق مسار التحصيل. و قد أثبتت عديد الدراسات الأثر السلبي الذي يسببه قلق الامتحان للطلبة قبل و خلال و بعد إجراء الامتحانات. من الدراسات التي أثبتت هذه العلاقة السلبية الدراسة التي أجراها (Hembree, 1988) حيث جمع فيها 562 دراسة من أمريكا الشمالية قدر متوسط معامل الارتباط المحقق بـ: $r = -0.29$ في الصف الرابع إلى المراحل التعليمية ما بعد الثانوي. و كان بالنسبة للتحصيل في الرياضيات $r = -0.23$ (Schwarzer et al, 1989).

كما توصل الباحثون (Liebert & Morris, 1967) إلى تقسيم قلق الامتحان إلى مكونين أساسيين و هما: الهم (الانشغال) و الانفعالية، و اعتبراهما استجابتين نوعيتين مختلفتين، و إلى أربعة مكونات (الهم و التوتر و التفكير غير ذات الصلة و الأعراض الجسدية) (Sarason, 1984)، و أخيرا إلى مكون واحد قلق الامتحان المعرفي. (Cassady & Johnson, 2002)

بين (Hembree & Seipp., 1991) في هذا الصدد أن أغلبية الدراسات عن الأداء الأكاديمي توصلت إلى أن المكون المعرفي لقلق الامتحان و المتمثل في الهم (الانشغال) يرتبط سلبا بالتحصيل، أما المكون الانفعالي لا يرتبط أصلا بالأداء الأكاديمي. و حتى في مجال الذكاء فقد تبين أن ذوي الدرجات العالية في القلق سجلوا نتائج أقل في الذكاء مقارنة بذوي الدرجات المنخفضة فيه. (Moutafi et al., 2006. 594)

فالهجوم و الانشغالات المعرفية التي تنتاب التلاميذ العالين قي قلق الامتحان خلال المرحلة التحضيرية و أيام الامتحان في حد ذاته تحول دون قدرتهم على توظيف و استغلال إمكانيتهم المعرفية الضرورية للتعامل مع الامتحان و أسئلته المختلفة. تستهلك هذه النشاطات المعرفية المنحرفة و غير ذات الصلة بالمهمة الموارد المعرفية (قدرة الانتباه و الذاكرة العملية) الضرورية للأداء في الامتحان، حيث أن الانشغال بفشل وشيك يشتت التركيز على الوظيفة، مما يفسر انخفاض الأداء في الوظائف المعقدة و الصعبة التي تحتاج إلى مثل هذه الموارد (Seipp, 1991)

➤ الثقة بالنفس

يعتبر(القاضي يوسف و آخرون، 1981) أن الثقة بالنفس من العوامل الشخصية المهمة ، وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة.. أي أن المتمدرس الواثق من نفسه يشعر بالأمن و القدرة على الاستمرار في البحث عن الأهداف و تحقيقها، كما تعمل الثقة بالنفس كقوة ضاغطة على التلميذ فتدفعه إلى تحقيق أكبر قدر من الإنجاز. (ص402)

➤ العوامل الجسمية

تتعلق بالجانب الفيزيولوجي للمتعلم والمتمثلة في النمو الحسي والحركي أو بصورة أشمل الصحة بصفة عامة، أي سلامة الجسم من اضطراب النمو الجسدي الراجع لسوء التغذية والذي يؤثر بدوره على نمو الدماغ والعمليات العقلية التي لها صلة مباشرة بالقدرات المعرفية للمتعلم، بالإضافة إلى عوامل أخرى تعيق الإنجاز والتحصيل الدراسي كضعف السمع و البصر وعيوب النطق وبعض العاهات والإعاقات المستديمة. (كمال الدسوقي، 1979)

ب- العوامل الخارجية

➤ دور الأسرة

- تلعب الأسرة دورا هاما في حياة المتعلم فتدفعه إما للنجاح والإنجاز أو إلى الرسوب والتسرب.
 - حيث أن العوامل العاطفية المرتبطة بدفع الأسرة كالحب والحنان والثقة، والاهتمام والتماسك، لها تأثير أساسي على النجاح المدرسي، و يمكن اعتبار أن سوء تفاهم الوالدين وانفصال الزوجين والخصام المستمر و الاختلافات بينهما له أثر كبير على مستوى الإنجاز عند الأبناء في المدرسة، حيث يساهمون بهذه التصرفات في اضطراب أبنائهم وتشويش تفكيرهم وإحباط عزمهم، كما أن فقدان أحد أفراد العائلة، يعرضهم لمشاكل عاطفية تؤثر على سلوكياتهم ونظرتهم للحياة. (محمد عبد الرحيم عدس، 1999، ص 25)
- كما أن المستوى الاقتصادي للأسرة يلعب دورا هاما في ارتفاع أو تدني التحصيل الدراسي للمتعلم أي أن الأسرة الميسورة الحال يمكنها توفير متطلبات ابنها وتهيئة الجو المناسب له للمذاكرة وأداء

الواجبات وعدم تكليفه بأي أعمال أخرى غير التركيز على المذاكرة و التحصيل أما الأسرة ذات الدخل المحدود تطلب من أبنائها القيام بأعمال أخرى مثل الزراعة ورعي المواشي وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول بين المذاكرة وأداء الواجبات على الوجه المطلوب كما أن الفقر قد يسبب سوء التغذية ونقص الفيتامينات الأساسية لجسم التلميذ وكل هذا له أثر على صحته الجسمية و النفسية و العقلية وهذا يؤثر بدوره على قدرة التفكير والاستيعاب والتركيز. إضافة إلى عدم قدرة الأسرة الفقيرة على توفير بعض العوامل التي قد تساهم في رفع مستوى التحصيل كالتهوية ، الإثارة و اتساع البيت....

إضافة إلى ذلك نجد المستوى الثقافي للأسرة وللوالدين على وجه الخصوص والذي له دور هام في إنماء الرصيد اللغوي التفكير وأسلوب تعاملهم مع مختلف الوضعيات الاجتماعية وتوجيه سلوكهم في المحيط المدرسي إضافة إلى أساليب اكتساب المهارات والمعارف. فأطفال الطبقات المثقفة تكون فرص تحصيلهم أكبر، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأسرة زاد تحصيل أبنائهم. حيث أكدت العديد من الدراسات المتخصصة في هذا المجال أن تحصيل طلاب الأسر المتعلمة أعلى من تحصيل طلاب الأسر التي مستوى التعليم عندها أقل من الثانوية العامة أو غير المتعلمة والسبب في ذلك أن أولياء أمور الطلاب الذين تحصيلهم عال يحثون ويشجعون أبنائهم على التعلم والتحصيل عن طريق تقديم التوجيهات اللازمة والمساعدة لهم وقت الحاجة ، و ذلك لإدراكهم هذا الدور الهام. كذلك يبدون الرغبة في مساعدة أبنائهم بأمورهم الأكاديمية و تقدير دور نتائج التعلم و التحصيل.

إذن كلما كان الوسط الأسري مناسباً تتوفر فيه الشروط المناسبة من استثارة عقلية مبكرة لغوية و أدائية كلما كان ذلك أفيد للتلميذ. لكن دور الأسرة لا يتوقف عند هذا الحد بل يبقى مستمرا مع نمو الطفل و تطوره في المجال التربوي و التعليمي. فحسب (Casanova et al., 2005) فإن الأدلة الحالية تشير إلى أن تأثير الوالدين على المراهقين لا يقتصر سوى على السياق العائلي الوثيق بل يمتد إلى السياق المدرسي.

كما تلعب مشاركة الآباء في المدرسة حسب (Eccles and Harold, 1993) دورا حاسما في إنجاز الأبناء الأكاديمي و نموهم الاجتماعي-الانفعالي. حيث بينت العديد من الدراسات أن مشاركة الآباء في المشوار التربوي لأبنائهم يرتبط إيجابا بدافعيتهم للإنجاز و إدراكهم للأداء.

➤ دور المدرسة:

من بين العوامل المدرسية التي تتداخل وتجتمع لتؤثر بصورة مباشرة على التلميذ ومن ثمة على تحصيله الدراسي إما بالإيجاب أو السلب ، نذكر ما يلي:

- **مواظبة التلميذ على الحضور:** فحضور التلميذ إلى المدرسة و الاضطلاع على جميع المواد المقررة وحضور كل الحصص التدريسية أمر ضروري لتحقيق نتائج دراسية مرضية على الأقل.
- **الجو الاجتماعي المدرسي:** يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي، فالتفاعل الإيجابي و التعاون بين أفراد المجتمع المدرسي من إداريين و معلمين و تلاميذ، يتيح الفرصة لإشباع حاجاتهم و تطلعاتهم، و يساعدهم على التكيف مع العملية التربوية و التعليمية مما يؤدي إلى تزايد رغبتهم في التحصيل و يرتفع مستواهم للانجاز. أما في حالة اضطراب العلاقات الاجتماعية و انتشار الأساليب اللاتربوية في المدرسة سيصبح التلميذ عاجزين على التكيف مع المجال المدرسي، مما سيؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي. (الرفاعي نعيم، 1966)

كما أوضح كل من (Mouton and Hawkins, 1996) نقص التعلق و الارتباط يمكن أن يؤدي إلى الإحساس بالعزلة في المدرسة، و يمكن أن يؤدي إلى الفشل. أما (Wilson & Wilson, 1992) فأشاروا إلى أن إدراك المراهقين لتطلعات معلمهم كان له بالغ الأثر في تطلعاتهم الشخصية. و أن أكثر العوامل ارتباطا بالتكيف المدرسي للأطفال حسب (Esposito, 1999) كان علاقة معلم-تلميذ، و أن أمن المدرسة و العلاقة أولياء - مدرسة تساهم في التحصيل المدرسي.

- **نظام الامتحانات:** إن التقويم في المدرسة ينحصر فقط في قياس التحصيل من خلال الامتحانات والاختبارات حيث يعتمد عليها المعلم في إصدار أحكام على مستويات المتدريس كما تتوقف عليها عملية الانتقال من صف لآخر و من مرحلة تعليمية لأخرى دون مراعاة الظروف التي يمر بها الطالب، النفسية و البيداغوجية أثناء فترة الامتحانات.

***المربي أو المعلم:** يؤثر المربي أو المعلم في التحصيل الدراسي بشكل إيجابي من خلال أربعة عوامل أساسية وهي:

- التمكن من المادة العلمية.
- التمكن من عملية التدريس نظريا وتطبيقيا.

- تمكن المعلم من اكتساب ميول الاجتماعية نحو التربية والتعلم عموماً.
- تمكن المعلم من التعرف على الفروق الفردية و مراعاتها في التدريس وكذا مراعاة مراحل النمو المختلفة للطالب. (راشد محمد، 2000).

وهذا لا يعني أن شخصية المربي لا تؤثر سلباً على التلميذ وعلى تحصيله خاصة في المرحلة الثانوية، فإذا كان هذا الأخير لا يمتلك معرفة متخصصة، يتحول إلى موظف عاطل، دون ميول إيجابية وضرره أكثر من نفعه (محمد زيدان محمد، 1996). يعتبر المتعلم محور عملية التعلم و من ثمة استوجب عليه أن يثبت مدى انسجامه مع مراحل التعلم واختلافها من خلال التغذية الراجعة التي يستدل على مدى تحقيقها للأهداف التعليمية من خلال الدرجات والعلامات التي يتحصل عبر عملية التقويم .

➤ دور المجتمع

لا يمكن أن نغفل دور المجتمع في التحصيل الدراسي فالظروف الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و السياسية التي يعيشها المجتمع لها من التأثير في بلورة اتجاهات الطلبة نحو الدراسة و طلب العلم و الاجتهاد فيه ما لا يحسب له حساب. فالمجتمعات التي تهتم بالعلم و توليه اهتماماً بالغاً و تضع حاملي العلم و الشهادات العلمية دائماً في المقدمة، و تعمل على تحسين معيشتهم و تيسير أمورهم و تحميلهم مسؤولية تنظيم المجتمع و تقدمه لا شك ستشارك بفعالية في إحداث الأثر الحسن في أنفس التلاميذ و الطلبة أجمعين حيث يدرك هؤلاء أن استقامة الحياة لا تكون إلا بالعلم، فطلبه ضرورة لا مفر منها لمن يريد أن يكون له مستقبل محترم.

أما المجتمعات التي تضع أصحاب العلم في مرتبة لا قيمة لها و تجعل غيرهم ممن لا علم لهم و الانتهازيين و ذوي الأموال في المقدم و تقلب الأمور رأساً على عقب، من شأنها التأثير في اتجاه الطلبة نحو طلب العلم. فما الجدوى من بدل الجهد و تحقيق الشهادة ثم التسجيل في القوائم الطويل للبطالين من ذوي الشهادات العالية، في حين أن الذين لا شهادة لهم يكتسبون رزقهم و يعيشون في أفخم الدور و المنازل و يركبون أفخم السيارات... هذه الظروف الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية و السياسية على وجه الخصوص التي لا تعطي القيمة المستحقة و الضرورية للعلم و الشهادة العلمية إنما تجعل طلبة العلم لا يبالون و لا يهتمون بدراستهم، أو يفكرون في الحصول على الشهادة

لا لخدمة المجتمع و إنما للهجرة حيث يحترم العلم و يقدر التقدير الذي يليق به، و يقدر حامله خاصة.

6- قياس التحصيل الدراسي

الهدف الأساسي للعملية التربوية هو الوصول بالمتعلم إلى تحقيق ذاته وإشباع حاجته المعرفية من خلال تحصيل أكاديمي يفتح له أبواب المعرفة ويحدد معالم مستقبله العلمي. وبما أن التحصيل الدراسي يعتبر مؤشراً أساسياً للنجاح أو الرسوب فهو يخضع لمجموعة من أدوات القياس والتقويم

حيث يقول (خليفة بركات محمد، 1994) أن المدرسة تقوم بقياس التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي توضع لقياس المعلومات، ومعرفة مدى فهم التلاميذ لها، و المهارة التي وصل إليها المتعلمون من تعلم مادة معينة من مواد الدراسة، بعدما درسوا برنامجاً معيناً (ص321). أما (البغدادي، 1984) فيرى أن الاختبارات التحصيلية تلعب دوراً هاماً في جميع أنواع البرامج التعليمية، فهي الأسلوب الذي يستخدم كثيراً في تعيين و تحديد تحصيل المتدريس داخل الصف كما أنها أساس لا غنى عنه في تقدير كل من التعليم و التعليم المبرمج. (ص 103)

أ- أهداف قياس التحصيل الدراسي

يهدف التحصيل الدراسي إلى تمكين المتعلم من معرفة مستواه ورتبته، مقارنة بمستوى بأقرانه في نفس الصف، كما يمكن للجان المسؤولة عن الامتحانات وكذا الأساتذة من معرفة مستوى طلابهم، والهدف من ذلك هو التعرف على مستواهم ورتبتهم وكذا مدى قدرتهم على استيعاب المعارف والمهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية معينة. (الرفاعي نعيم، 1972)

أما (حمدان محمد زيان، 1986) يلخصها فيما يلي:

- ✓ ترشيد تعلم التلاميذ، حيث يوجه التلاميذ نحو اكتساب خبرات إضافية أو نشاطات صفية في البيت أو حتى تشجيعهم على الاستمرار نحو الأفضل.
- ✓ انتقال التلاميذ من مرحلة تعليمية إلى أخرى أعلى منها مستوى، و يتم ذلك نتيجة الاختبارات الفصلية و النهائية.

✓ معرفة مدى فعالية الطرق التدريسية المتبعة في إحداث التعلم و التحصيل، فيعلم منها المدرس حول ملائمة المواد و الطرق وفقا لمستوى التلاميذ و قدراتهم و رغباتهم ثم تعديل ما يلزم على أساس ذلك.

✓ تعديل المناهج و الوسائل التعليمية و تحسين أساليب التعامل مع التلاميذ و كيفية تنظيمهم و إدارتهم للتعلم و التحصيل حسبما تملية نتائجهم التحصيلية.

✓ توفير بيانات عما تحققه المدرسة من رسالة اجتماعية و ما تقوم به من مسؤوليات لدحض بعض الانتقادات الموجهة للتربية المدرسية و للحصول على دعم الجهات المحلية. (ص40)

يضيف (جلال سعد، 1975) مجموعة من أهداف قياس التحصيل و هي:

✓ قياس نتائج التعلم كلها، مثل القدرة على الفهم الاستيعاب و الاسفاده من المعلومات لحل المشكلات.

✓ قياس المعلومات والمعارف و بالتالي معرفة مدى فهم التلاميذ لها.

✓ معرفة القدرة التي وصل إليها التلاميذ بعد دراسة برنامج ما. (ص491)

نجد من بين أهم الأدوات التقييمية الأساسية المرتبطة بالتحصيل ، الاختبارات التحصيلية ، وقبل التطرق إلى ذلك لا بد من تحديد معنى مفهومي القياس والتقييم وكذا مفهومي الامتحانات والاختبارات لأن هنالك تداخل كبير في كل من هذه المفاهيم.

● **القياس:** هو جمع المعلومات عن طريق أداة مناسبة لطبيعة المعلومات التي نريد قياسها مع الاخذ بعين الاعتبار الفروق والوضعيات الملائمة والمناسبة للحصول عليها.

● **التقويم:** هو عملية إصدار أحكام وفقا لمعيار معتمد على خاصية ما، في موضوع معين، وتكون عملية التقويم بعد اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات بعد فصل دراسي أو نهاية العام الدراسي.

● **الامتحان:** هو إجراء القياس بهدف التقويم وهو مجموعة من الترتيبات والإجراءات وكذا المواد التي تستعمل كأداة لتنفيذ عملية التقويم.

● **الاختبار:** هو أداة للقياس تتكون من مجموعة من الأسئلة أو الواجبات التي يطلب أن يجيب عنها الطالب وهي تقيس مدى ما تعلمه التلميذ في المدرسة أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم او

التدريب تحت ظروف معينة (مقدم عبد الحفيظ، 1993). من بين أدوات قياس التحصيل الدراسي الأكثر استعمالاً نجد الاختبارات.

7- أنواع الاختبارات

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أساليب التقويم شيوعاً، حيث تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية وخاصة في تقويم مستوى تحصيل المتدربين في مختلف المواد التعليمية المقررة في البرنامج التعليمي و الذي يوافق مستواهم التعليمي فبناءً على نتائج الاختبارات إما أن ينجح التلميذ و بالتالي ينتقل من صف لآخر أو يرسب و يبقى في صفه، وبناءً عليها أيضا ينتقل الطالب الذي تحصل على معدل 10 من 20 في امتحان البكالوريا الى التعليم العالي ثم يوجه لتخصص دون آخر، وعملية بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية تتطلب مهارات متعددة من المعلم، و اتباع خطوات علمية منظمة في إعدادها وتنفيذها وتصحيحها.

نعرض فيما يلي نوعين من الاختبارات التي تصمم عادة لاختبار التلاميذ و الطلبة بقصد تقويم مستوى تحصيلهم الدراسي.

● **الاختبارات الشفوية:** هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المعلمين، و فيها يوجه المعلم للتلاميذ مجموعة من الأسئلة شفويا خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها ، و على التلميذ أن يجيب بنفس الطريقة التي طرح بها السؤال، أي شفويا. وتهدف إلى قياس ما تم استعباه وتحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للتلميذ بناء على إجابته حيث تعتبر هذه الطريقة من أقدم أنواع الاختبارات، و تستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية و تكرار الآيات القرآنية و و المحفوظات ...

● **اختبارات المقال:** تتمثل في الاختبارات ذات الإجابة الحرة غير المحددة. حيث يكون التلميذ حرا في طريقة الإجابة على السؤال، إذ يختار الكيفية و الطريقة التي سيعالج بها المشكلة المطروحة و انتقاء المعلومات التي يستخدمها و تحديد النقاط التي سيركز عليها و المنهجية التي سينتجها في إجابته .

✓ تعتبر من أقدم أنواع وسائل التقويم المكتوبة و هي بنوعين:

- ✓ طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف صفح ، وقصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة ونصف صفحة.
- ✓ تستخدم في تقويم أهداف لا يمكن تقويمها بالاختبارات الموضوعية كالقدرة على إنتاج أفكار جديدة ، القدرة على التعبير التحريري.
- **اختبارات الأداء:** يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية، كالأشغال اليدوية و الرسم، و في بعض المهارات و الأعمال كالتجارب الكيماوية. فالتحصيل الدراسي للتلميذ لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات والحقائق أو تكوين اتجاهات معينة بل يمتد كذلك إلى الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية، وذلك للتأكد من استيعاب التلميذ لما درسه نظريا وقدرته على نقله إلى حيز التطبيق. إذن تعتمد هذه الاختبارات على ما يقدمه التلميذ من أداء عملي في الواقع. (سمارة عزيز، 1989)
- تستخدم اختبارات الأداء في عدة مجالات أهمها:
 - التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم، ك فك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وتحضير مركب كيميائي، و تشريح حيوان أو نبات أو حشرة...
 - الأنشطة العلمية المتعلقة بالمواد التعليمية المختلفة، ككتابة التقارير والأبحاث، واستخدام الأدوات الحديثة.....
- **الاختبارات الموضوعية:** تعرف كذلك بالاختبارات الحديثة، و هي تتيح للتلميذ تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه حيث يقوم التلميذ باختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة بدائل أو يضع إشارة على العبارة الصحيحة أو يكمل جملة أو عبارة ناقصة. كما تعطي الفرصة للمعلم أن يبني تقييمه بطريقة موضوعية تحدها إجابات التلميذ، فلا تؤثر ذاتية المعلم في تصحيحها لأن إجاباتها محددة ومعروفة، وبالتالي لا تختلف الدرجة التي يحصل عليها الطالب باختلاف المصححين بحيث لو أعطيت أوراق الإجابة لعدد من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه، ولهذه الاختبارات أنواع عديدة نذكر أهمها:
- **اختبارات الصواب و الخطأ:** يتألف هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من عدد من العبارات حيث تتطلب كل عبارة إجابة واحدة من بين إجابتين كالحكم على العبارة بالصواب أم الخطأ، أو بالإجابة بنعم أم لا أو الحكم على العبارة بأنها تدل على رأي أم حقيقة. يستخدم هذا النوع من

الاختبارات لقياس قدرة التلميذ على تذكر الحقائق البسيطة و مدى فهمه للنظريات والمفاهيم العامة، و التمييز بين الحقائق والآراء، وبين المسلمات والفرضيات، وبين المصطلحات الصحيحة وغير الصحيحة. اذن استخدام هذه الأسئلة يقتصر على قياس الأهداف المعرفية البسيطة.

• **اختبار المطابقة و المزوجة:** يتكون هذا النوع من الاختبارات من عمودين من العبارات أو الأرقام أو الرموز أو خليط منها جميعا، حيث يعبر العمود الأول على الأسئلة بينما يعبر الثاني عن الأجوبة، و المطلوب ربط كل سؤال بالجواب الصحيح. يستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس مدى فهم التلميذ لمعاني بعض الكلمات و المصطلحات. و تذكر مصطلحات أو تواريخ أو أحداث. كما تقيس قدرته على الربط بين أشخاص وأحداث معينة وبين أجهزة الجسم ووظائفها... إذن هذا النوع من الاختبارات يستخدم في قياس أهداف تقع في مستويي المعرفة والفهم.

• **الاختبار من متعدد:** فيها يطرح السؤال و يسمى الجذر أو أصل السؤال، و قائمة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات أو أعداد أو رموز أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيح وباقي الإجابات تتضمن جزءا من الإجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات. و يطلب من التلميذ انتقاء البديل المناسب للجذر. وفي حالات أخرى يطلب من الطالب في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له أحدها خطأ وباقي الإجابات صحيحة، والبدائل المقدمة مع أصل السؤال يشترط فيها أن تمتلك درجة متقاربة من الجاذبية والتمويه بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح بحيث يصعب على الطالب غير المذاكر جيدا معرفة الإجابة الصحيحة.

يعد هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملاءمته لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية والسلوكية و قدرته على قياس جميع الأهداف العقلية من: معرفة - فهم - تطبيق - تحليل - تركيب

• **اختبارات تكملة أو ملء الفراغ أو الأجوبة القصيرة:** يتألف هذا النوع من عددٍ من الفقرات أو الجمل الصحيحة التي تكون على شكل عبارات ناقصة. يطلب من المجيب أن يكمل النقص بوضع كلمة، أو كلمات محدّدة، أو عدد، أو رمز في الفراغ المخصص لذلك في كل عبارة. بشرط أن تكون الإجابة قصيرة ومختصرة ومحددة. وهذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة من خلال

بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون مساعدة في قياس مستويات الأهداف المعرفية
كافة .

رغم الموضوعية الكبيرة التي يتمتع بها هذا النوع من الاختبارات إلا أن عيوبها تنقص من قيمتها
التقييمية حيث يصعب إعدادها لأنها تحتاج إلى تكلفة و جهد كبيرين بالإضافة إلى مدة زمنية طويلة
تساعد على الحفظ الآلي. تهمل قياس عمليات التفكير العليا، فلا فرصة فيها للتحليل وإبداء الرأي.
حيث تكون فيها فرصة التخمين واسعة.

ويستطيع المعلم أن يجعل اختباره موضوعياً إذا راعى النقاط التالية: أن يحتوي على عنصري الصدق
والثبات، و استعمال الكلمات الدقيقة مع حُسن تنظيمها ليدرك المجيب المقصود من السؤال، و ألا
يتضمن الاختبار إشارة إلى الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى البعد عن الكلمات التي تحمل أكثر من
معنى.

خلاصة

مما سبق ذكره فإن التعليم الثانوي يعد الحلقة الأساسية و المحور الذي تدور حوله منظومة
التربية و التعليم بكل أطوارها، حيث تتوج مرحلة التعليم الثانوي بشهادة نهاية الدراسة الثانوية " شهادة
البكالوريا"، و بإجازات مختلفة حسب معدل النجاح الذي يحرز عليه التلميذ، والذي يتوقف على
اعتبارات عديدة بعضها يعود إلى الفرد واستعداداته و البعض الآخر يتوقف على العوامل الاجتماعية
و الاقتصادية و التربوية وكل هذه العوامل متداخلة ومؤثرة على النجاح أو الرسوب في شهادة
البكالوريا. و لا يمكن للفرد الالتحاق بالمعاهد و الجامعات و الكليات إلا حقق النجاح في هذا
الامتحان المصيري.

حيث تبقى الاختبارات بمختلف أنواعها الأساس الوحيد الذي يمكننا من تكوين فكرة حقيقية عن
مدى استيعاب التلميذ لمختلف المعلومات والخبرات واستفادته من البرامج التربوية و التعليم التي
صممت خصيصا لتكوين هذا التلميذ حتى يؤدي دوره كاملا. و إذا كان التحصيل الدراسي عبارة عن
مدى إحرار التلميذ من درجات أو معدلات بعد إجرائه لاختبارات فصلية أو سنوية، فإنه يبقى من أهم
المواضيع التي تثير اهتمام الباحثين في مختلف المجالات العلمية ، و ذلك نظرا لما له من تأثير في
بناء الشخص و المجتمع. إلا أن هناك عوامل كثيرة ومتنوعة ترتبط بالتحصيل و تؤثر فيه سلبا أو
إيجابا.

و إذا كانت هذه الاختبارات هي السبيل الأمثل لترشيح الطالب، فالمفروض ان تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية و أن تكون مجردة من كل تدخل ذاتي شخصي أم سياسي حتى يتسنى للمتخصصين تكوين فكرة دقيقة ليس فقط عن الطالب في مختلف المستويات و خاصة منها الأساسية، و إنما كذلك عن النظام التربوي المتبع و مدى فعاليته في تكوين الشخص الذي يريده المجتمع و الذي يعكس قيمه و مبادئه و انتماءه الحضاري و مدى فعاليته في المساهمة في تطوير المجتمع و تقدمه.

الفصل الثالث

الضغط النفسي و التعامل

تمهيد

- 1- الضغط النفسي
 - 2- أنواع الضغوط النفسية
 - 3- أسباب و مصادر الضغط النفسي
 - 4- أعراض الضغط النفسي
 - 5- آثار الضغط النفسي
 - 6- مفهوم التعامل مع الضغط النفسي
 - 7- المقاربات التقليدية
 - 8- النظرية المعرفية للضغط و التعامل
 - 9- إستراتيجيات التعامل مع الضغط
 - 10- الوظائف المتعددة للتعامل
 - 11- التعامل مع الضغط النفسي و الأعراض النفسية
- خلاصة

تمهيد

يقول الله تعالى في القرآن الكريم " و لنبلونكم بشيء من الخوف و الجوع و نقص من الأموال و الأنفس و الثمرات و بشر الصابرين " (سورة البقرة، الآية 155). فالإنسان إذا عرضة للابتلاءات المختلفة وهو مطالب أن يتعامل معها بطريقة معينة بقصد الحفاظ على اطمئنانه، و الناس يختلفون في طرق تفاعلهم مع الأحداث الحياتية المهددة لأمنهم و اطمئنانهما ما يستلزم التعامل معها و محاولة التخلص من تبعاتها الصحية السلبية، النفسية و البيولوجية و الاجتماعية.

جاءت نظرية الـ **coping** لتوضح مختلف الطرق التي يوظفها الأفراد للتعامل مع الأحداث الحياتية الضاغطة و المهددة لكيانهم و توازنهم، و لقد خصص هذا الفصل لدراسة هذا المفهوم كما تعرض له الباحثون، و قد بلغ عدد المقالات حول هذا المفهوم ما بين سنة 1980-2004 أكثر من 30.000 (Carolyn and Loriena, 2004) ما يعكس مدى شعبيته و مدى الاهتمام البالغ بالآثار النفسية و الجسمية للضغط النفسي. (ص507)

و رغم هذا العدد الكبير من الباحثين و الكتاب الذين ارتبطت أسماؤهم بهذا المفهوم فإن (Lazarus) يبقى أكثر الأسماء ذكرا و ارتباطا به و ذلك لمساهمته الثورية و العميقة التي أعطت بعدا جديدا لدراسة الضغط النفسي و سبل التعامل معه من خلال نظريته عن الـ **coping**. أكد (Paulhan et Bourgeois, 1998) أن دراسة استراتيجيات الكوبنج غيرت نظرتنا إلى الضغط النفسي بصفة جذرية، حيث أصبحنا لا نصف استجابات الضغط بالأحداث التي تتعرض لها الحالة، و إنما بالطريقة التي نتعامل بها مع الوضعية. ويرجع الفضل في توضيح هذا المفهوم إلى النظرة الجديدة التي تتبنى المسارات المعرفية في تفسيرها للضغط النفسي. و فيما يلي عرض مختصر لهذا التناول النظري للمفهوم بداية من التحديد إلى عواقبه النفسية و الصحية، لكن قبل ذلك نعرض على الضغط النفسي و بعض المقاربات الكلاسيكية - البيولوجية و الطبية - قبل أن ننتقل إلى التناول المعرفي.

1-الضغط النفسي

يعتبر (Cannon, 1914) من العلماء الأوائل الذين درسوا الضغط النفسي. و كان يتفق مع أهم المنظرين المعاصرين له، و حسبه فإن الجسم بحاجة إلى الحفاظ على حالة من التوازن، و أي شيء يزعج أو يهدد هذا التوازن يحرض الجهاز على الرد بطرق قد تسترجع الاطمئنان. هناك بعض

الأحداث الضاغطة التي تثير انفعالات سلبية مثل الغضب و الخوف، هذه الانفعالات التي تشترك في إثارة الجهاز العصبي الودي (SNS) و الإفرازات الهرمونية التي تثير مناطق أخرى من الجسم. هذه التغيرات العصبية الهرمونية تحضر الجهاز للخوض في واحدة من الاستجابتين التاليتين من السلوك التكيفي: المواجهة أو الفرار. أي أن الجهاز يحضر للثبات و مواجهة الحدث الضاغط أو تجنبه الوضعية.

و رغم أن عمل هذا العالم قد ارتكز على اختبارات بيولوجية خام و معرفة غير مكتملة لفيزيولوجيا الجهاز العصبي الودي، إلا أن الكثير مما اقترحه قد تم التأكد منه بفضل الأبحاث الحديثة، حيث أصبح معروفا لدينا أن (i.e., catecholamines, epinephrine and norepinephrine) تفرز خلال الضغط أو الاستثارة و تؤدي الكثير من الأعمال التي اقترحها Cannon.

أما العالم (Selye, 1956/1984) فقد طور نموذجا مختلفا للضغط أسماه "متلازمة التكيف العام" General Adaptation Syndrome، يرتكز على نشاط محور hypothalamic-pituitary-adrenocortical (HPA). ميز Selye، الذي بدأ عمله في ثلاثينيات القرن العشرين، الضغط على أنه استجابة فيزيولوجية ثلاثية للأحداث المؤذية و التي تضم تفرح الجهاز الهضمي و توسع الغدة الأدرينالية و تعقد الأنسجة للمفاوية.

و قد استدل على أن هذه الاستجابات تساق عن طريق استثارة محور HPA و أنها ترى مهما كانت طبيعة العامل الضاغط. و قد شوهدت زيادة واسعة في corticosteroids خلال مراحل الإنذار الأولية مباشرة بعد تقديم العامل الضاغط مما يعبر عن تعبئة الموارد. بعد الفراغ من مرحلة التعبئة تنتقل الاستجابة إلى المرحلة الثانية التي يقاوم الكائن الحي خلالها أو يتحرك باتجاه تجاوز العامل الضاغط. يزود the adrenal cortex مرة ثانية Corticosteroids و عادة يحقق التكيف. و إذا أعيق التكيف - كما هو الشأن بالنسبة للحالات المعرضة للضغط الحاد أو المستمر - فإن الأمر يصل إلى الإنهاك. تتميز هذه المرحلة الأخيرة بنفاد الموارد و يمكن أن تؤدي إلى مرض موهن أو الموت.

توسع (Mason, 1971) على أساس هذين النموذجين و ذلك بفحصه الضغط في استجابات الأنظمة الفيزيولوجية المتنوعة. و من منطلق أعمال Cannon و تقصي أنظمة جسمية أخرى غير مرتبطة مباشرة باستثارة محور الجهاز العصبي الودي SNS أو HPA بين وقوع تغيرات متوقعة في الكثير من الأنظمة. هكذا، فإن أنواع مختلفة من العوامل الضاغطة تثير أنواعا مختلفة من التغيرات، إلا أن الاستجابات الانفعالية مثل الغضب و الخوف لم تكن خاصة بعامل ضاغط محدد. و هذا يعني أن الاستثارة الانفعالية المميزة للعوامل الضاغطة المختلف جعلتهم يبدون بنفس التأثير في الوضعيات المختلفة. و قد استنتج أن الضغط عبارة عن استجابة موحدة محررة للطاقة تهدف للحفاظ على نسب عالية من الجلوكوز الدوري الضروري لمساندة الجسم في مقاومته المستمرة.

الملاحظ من المقاربات السابقة للضغط النفسي أنها بيولوجية محضة حيث تتعامل معه على أنه جمع من النشاطات البيولوجية التي يسخرها الجسم لمواجهة مختلف الوضعيات الضاغطة للحفاظ على التوازن، و القليل جدا من الاهتمام كما هو ملاحظ من خلال هذا العرض أعطي للجانب النفسي. و عليه فإن نظريات الضغط التي تطورت في المجال البيولوجي و الطبي اختلفت أساسا عن تلك التي تطورت في علم النفس و الطب النفسي.

إن مفهوم الضغط النفسي قد انتقد لكونه مفهوما عاما و غير محدد. فقد اعتبره البعض مثيرا، بينما اعتبره آخرون استجابة أو تركيبا من مثير و استجابة. كما أنه بالنسبة للبعض مسار سيكولوجي في الأساس يتوسطه الجهاز العصبي وحده كما يؤثر في الصحة النفسية، بينما يراه البعض الآخر على أنه تناذر جسمي يرجع بداية إلى التمارين أو الإهانة الجسمية يتوسطه ضرر أو جرح في النسيج الجسمي.

في المقابل، أصبحت أوصاف الضغط النفسي و المناقشات حول الطريقة التي يعمل و يؤثر بها فينا في السنوات الأخيرة أكثر تكاملا، حيث أضحي تدريجيا يوظف كمثال عن العلاقات المهمة بين النفس و الجسد أو الطرق التي تربط بين الأوساط و السلوكيات و التغيرات البيولوجية بالصحة و السعادة. هذه التميزات تصف الضغط بأنه سلسلة غير محددة نسبيا من التغيرات البيولوجية و النفسية التي تدعم التعامل و التكيف مع التهديد و الضرر و الخطر و مطلب يفرض من طرف الوسط.

2-أنواع الضغوط النفسية

للضغط النفسي عدة أنواع مختلفة نجد منها:

- أ. **الضغط النفسي الحالي:** وهو نتيجة موقف معين مثل: مناقشة مسابقة، وإذا تم التحكم به يصبح فعالاً.
- ب. **الضغط النفسي المتوقع:** وهو مرتبط بدخول امتحان معين، وهذا الضغط يكون ضاراً عندما يعطيه الفرد أهمية بالغة.
- ج. **الضغط النفسي الحاد:** وهو استجابة الفرد لتهديد فوري مباشر لحياة الفرد، وهو ما يسمى بالصدمة، حيث يجد الفرد نفسه في موقف يهدده، ولا يستطيع منعه.
- د. **الضغط النفسي المزمن:** وهو نتيجة لأحداث منهكة تتراكم مع الزمن بشكل سلسلة من الضغوط المتراكمة.

ولقد أشار "سيلبي" (selye) إلى أنواع ضغوط إلى:

- أ- **الضغط النفسي السيئ:** يزيد من حجم المتطلبات على الفرد ويسمى كذلك الألم مثل فقدان عمل أو عزيز.
- ب- **الضغط النفسي الجيد:** قد يكون له تأثير إيجابي، كذلك إنه أساس في الحث على العمل والإدراك، وهذا ما يؤدي إلى إعادة تكييف في الذات أو البيئة المحيطة.
- ت- **الضغط النفسي الزائد:** وينتج عن تراكم الأحداث السلبية للضغط النفسي المنخفض بحيث تتجاوز مصادر الفرد وقدرته على التكيف.
- ث- **الضغط النفسي المنخفض:** يحدث عندما يشعر الفرد بالملل وانعدام التحدي والإثارة.
(سمير الشبخاتي: 2003، ص14)

كما نجد "موراي" (Murray): قد ميز بين أنواع مختلفة من الضغوط النفسية هي:

- أ- **ضغط بيتا « Beta stress »:** ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد.
- ب- **ضغط ألفا « Alpha stress »:** ويشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع. (وليد السيد خليفة، 2008، ص 138)

يرى (Swearingen, 1985) من جهته إمكانية تقييم الضغوط حسب مدة استمراريتها في

الفرد إلى:

أ- **الضغوط المؤقتة:** وهي الضغوط التي تحيط بالفرد لفترة وجيزة ثم تزول بزوال الموقف الضاغط.
ب- **الضغوط المزمنة:** وهي الضغوط التي تحيط بالفرد لفترة طويلة نسبياً مثل: الآلام المزمنة، أو وجود جزء في أجواء اجتماعية واقتصادية منخفضة ويعانون من ضغط سيء مزمناً بدرجة أكبر من هؤلاء الذين يعيشون في أجواء اجتماعية واقتصادية مرتفعة. (وليد السيد خليفة، 2008، ص 139)

ولقد قسم (Apter, 1989) الضغوط إلى نوعين:

أ- **ضغوط التوتر Tension stress:** وهي المشاعر التي تنشأ عندما يدرك الفرد تناقص بين مستوى الفعلي المفضل لمتغير داخلي هام مثل: لو أن شخصاً ما في حالة عمل بينما الدافع منخفض نجد أن الضغط التوتر ينشأ لو أن مستوى المثير أصبح عالياً، مصطلح التوتر يستخدم هنا في شكل يتفق مع الاستخدام اليومي للمصطلح ضغط، لكي يشير إلى مشاعر عدم الراحة، والشعور بأن الأشياء ليست كما ينبغي أن تكون عليه، وأن الفرد يحتاج إلى بذل جهد أكبر.
ب- **ضغوط الجهد Effort stress:** وتعني بأن الفرد يبذل جهداً أكثر لتقليل من ضغوط التوتر، ويتوقع أن (ضغوط التوتر-الجهد) يتعلقان ببعضهما إيجابياً، فكلما زاد التوتر، زاد الجهد للتغلب عليه.

كما أن ضغوط الجهد أحياناً تحدث في غياب ضغوط التوتر كنتيجة للضغوط التي تؤدي إلى تجنب ضغط التوتر الممكن قبل أن تحدث، مثال:

شخص ذو مسؤوليات كثيرة، ربما يبذل جهداً أكبر لإنجاز المهام الضرورية لكي يتجنب مشاعر التوتر، والقلق الذي ينشأ، لو فشل في إنجاز المهام. (وليد السيد خليفة، 2008)

والضغط تنتوع وتتشكل لتمس كافة نواحي الحياة التي يعيشها الإنسان ويمكن تصنيفها كالاتي:

1- **ضغوط العمل:** ناتجة عن إرهاق العامل والمتاعب التي يواجهها، أولى نتائجها على الجوانب النفسية تتمثل في حالات التعب والملل اللذين يؤديان إلى القلق فضلاً عن زيادة الغياب والتأخير عن العمل وربما تصل إلى الانقطاع عنه وتركه نهائياً.

2- **ضغوط اقتصادية:** لها الدور الأعظم في تشتيت جهد الإنسان وإضعاف قدرته على التركيز والتفكير وخاصة حينما تقصف به الأزمات المالية أو الخسارة أو فقدان العمل بشكل نهائي، فينعكس ذلك على حالته النفسية وينجم عنه عدم القدرة على مسايرة متطلبات الحياة.

3- **الضغوط الاجتماعية:** معايير المجتمع تحتم على الفرد الالتزام الكامل بها والخروج عنها يعد خروجاً على العرف والتقاليد الاجتماعية.

4- **الضغوط الأسرية:** تشكل بمسؤوليتها وبعوامله التربوية ضغطا فمعظم الأسر التي يحكمها سلوك تربوي متصلة ينتج عنه الالتزام و إلا احتل تكوين الأسرة وتفتت معايير الضبط وينتج عن هذا التفكك الأسري.

5- **الضغوط العاطفية:** عندما يعاق الإنسان في طلب الزواج والاستقرار العائلي بسبب الحاجة الاقتصادية أو عدم اتفاق مع الشريك، يشكل ذلك ضغط عاطفيا تكون نتائجه نفسي، مما يجعله يرتبك في حياته اليومية وتعامله وفي عمله أيضا إلا أن يجد حلا.

6- **ضغوط سياسية:** تلعب سياسة البلد الداخلية و الخارجية دورا كبيرا في تحديد الكثير من ملامح حجم ونوعية الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأفراد في مجتمعاتهم وتنشأ هذه الضغوط من عدم الرضا عن أنظمة الحكم الاستبدادي مثلا: والصراعات والسياسات في المجتمع.

7- **ضغوط العوامل العقائدية والفكرية:** فحالة التقاطع بين ما لدى الفرد من أفكار ومعتقدات وبين الرغبة أو الحجة إلى تغييرها إنما تنكس فيما بعد على شكل سلسلة من الضغوط النفسية ذات التأثيرات متباينة على طبيعة علاقة الفرد بذاته ومجتمعه.

8- **ضغوط ثقافية:** تتمثل في الانفتاح على الثقافات الوافدة دون مراعاة الأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع. (ماجدة بهاء الدين، 2008، ص30-32)

3- أسباب ومصادر الضغط النفسي

يعيش الإنسان حالة من التوتر والخوف والقلق، وذلك كرد فعل على الضغوطات الكثيرة التي يواجهها فهو يستجيب لها فيزيولوجيا ونفسيا واجتماعيا وقد تتعدد مصادر وأسباب الضغوط بتعدد نشاطات الإنسان:

- **الضغوط الفيزيائية:** تكمن في الوسط الذي يعيش فيه الفرد، وفي البيئة الطبيعية التي تحيط بجسم الفرد، بحيث إذا تعرض لها تسبب له ضررا أو أذى مثلا: الحرارة، البرودة الشديدة، تلوث الهواء، طبيعة التضاريس، ضعف الإضاءة، أشعة الشمس.
 - **الضغوط الاجتماعية:** تلعب العوامل الاجتماعية دورا كبيرا في حدوث الضغط النفسي لدى الأفراد، ويختلف من حيث شدته ومصدره طبقا للوسط الاجتماعي الذي ينشأ فيه الفرد، كالفقر الذي يعتبر من العوامل، وكذلك البطالة، التفاوت الحضري، والثقافي، وقلة الرفاهية، والوسائل التكنولوجية، وقلة الخدمات صراع القيم، صراع أجيال، اختلاف الميول.
- كما أن مجمل الخلافات الأسرية كالطلاق والمرض العضوي وأحد الأفراد الأسرة والحرمان الثقافي، عدم العدالة في توزيع الدخل العام، إضافة على أحداث مؤلمة كفقْدان شخص عزيز تغير من مسببات الضغط التي تؤدي إلى تغيير حياة الفرد وتتطلب إعادة توافق ثابت.

- **ضغوط شخصية:** وهي التي تنشأ داخل الفرد ذاته مثل: ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه خيارات أنماط الحياة (النوم الغير الكافي وجداول الأعمال المثقلة وضغوطات جسمية وعصبية ونفيه التي تنتج عن تعاطي بعض الأطعمة والمشروبات والأدوية والمسكرات التي يتعاطاها الشخص بإرادته.
- **الضغوط الطارئة:** ويقصد بها الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ و مفاجئ، وليست لها صفة الدوام مثل: حوادث السيارات، الطلاق، السرقة، الكوارث الطبيعية. (هارون التوفيق الرشيد، 1996، ص 45-46)

والضغط يمثل المؤثرات الأساسية للسلوك، وهي توجد في بيئة الفرد مادي، وبعضها الآخر بشري، وتدفع هذه المؤثرات الشخص كي يقترب أو يبتعد عن الإشباع، وهذه الضغوط محكومة ب الوضع الأسري وبالوضع الاجتماعي، وقد يلعب الوضع الاقتصادي لأسرة دورا في ضغوط نوعا ما، وقد يؤدي إلى تنافر أو تناغم بين أفراد الأسرة، وأيضا إلى ضغوط من أنواع حسنة. (بهاء الدين، 2008)

4- أعراض الضغط النفسي

عندما يفشل الفرد في التحكم بالمصادر التي تسبب له ضيقا أو إزعاجا فإنه يمر بخبرة أو حالة تعرف بالمواجهة أو الهرب ومع استمرار المصادر المسببة للضغط تظهر الأعراض، ويجدر التنبيه إلى أن الأعراض المختلفة لا تظهر جميعا في وقت واحد ولا على جميع الأشخاص فلكل واحد نقطة ضعف وإمكانات خاصة به ويدرك الموقف بطريقة تختلف عن الآخر وتصنف الأعراض الناتجة عن الضغوط كالآتي:

- أ. فسيولوجية: يؤثر الضغط سلبا على النواحي الفسيولوجية للفرد ويظهر التأثير كالآتي:
 - إفراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي إلى سرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم، وزيادة نسبة، واضطرابات الأوعية الدموية، وارتفاع مستوى الكوليسترول في الدم مما يؤدي إلى تصلب الشريان والأزمات القلبية، جفاف الفم واتساع حدقة العين.

ب. جسدية:

- العرق الزائد.
- التوتر العالي.
- الصداع بأنواعه.
- ألم في العضلات وخاصة الرقبة والأكتاف.
- عدم انتظام في النوم، الأرق، نوم الزائد، الاستيقاظ المبكر على غير العادة.
- احتكاك الأسنان.

- الإمساك.
- آلام الظهر وخاصة الجزء السفلي.
- الإسهال والمغص.
- التهاب الجلد، طفح جلدي.
- عسر الهضم.
- القرحة.
- التعب.
- زيادة التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابات جسدية.

ج. انفعالية:

- تقلب المزاج.
- العصبية.
- العدوانية واللجوء إلى العنف.
- الاكتئاب.
- سرعة البكاء.
- الأسى.

د. معرفية:

- النسيان.
- صعوبة في تركيز.
- اضطرابات في التفكير.
- ذاكرة ضعيفة أو صعوبة استرجاع أحداث.
- استحواذ فكرة واحدة على الفرد.
- انخفاض في إنتاج، ودافعية منخفضة.
- تزايد عدد الأخطاء.

- إصدار أحكام غير صائبة.

هـ. أعراض خاصة بالعلاقات الشخصية

- عدم الثقة غير المبرر بالآخرين.
- لوم الغير.
- نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة.
- تضيق أخطاء آخرين.
- الحركة.

- تبنى سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين.
 - و. أعراض سلوكية
 - زيادة في تناول الكحول والعقاقير، الإفراط في التدخين.
 - نوبات الهلع، قضم الأظافر، وسواس المرض.
 - القلق المستمر بحركات عصبية. (علي عسكري، 2003، ص45-46)
- إن الأعراض وعلامات الضغط النفسي يمكن أن تظهر في أشكال مختلفة فمنها ما يعكس في المظهر الخارجي، ومنها ما يكون على مستوى داخلي للفرد.

5- آثار الضغط النفسي

- آثار الفسيولوجية: وتتمثل في:
 - اضطراب الجهاز الهضمي.
 - الإسهال.
 - الإمساك المزمن.
 - اضطراب الجهاز التنفسي.
 - إيفاع ضغط الدم.
 - الصداع النصفي.
 - الأمراض الجلدية.
 - تضخم الغدة الدرقية.
 - التشنج العضلي.
 - التهاب المفاصل.
 - الروماتزم.
 - البدانة.
 - الميل إلى القيء.
 - الغثيان.
 - النوبات القلبية.
 - قرحة المعدة.
 - ارتفاع نسبة الكلسترول.

وأوضحت دراسات "هارون" وآخرون علاقة الضغوط المهنية وأثرها على الصحة الجسمية

مثل:

- الحكمة الجلدية.
- السعال.
- ضغط الدم.
- الصداع. (لعربي: 2004، ص16)

● آثار الانفعالية:

- زيادة التوترات ونقل القدرة على الاسترخاء.
- زيادة الإحساس بالمرض.
- حدوث تغيرات في صفات الشخصية
- تزايد المشاكل الشخصية، الحساسية.
- القلق المفرط.
- ظهور الشعور بعدم الرضا والاكتئاب.
- انخفاض تقدير الذات.
- الوسواس القهري.
- اللجوء للعنف.
- السرعة الانفعالية والعدوانية.

● آثار معرفية:

- عدم القدرة على التركيز.
- ثقل الاستجابات السريعة مما يؤدي إلى إتخاذ قرارات خاطئة ومتسارعة.
- يزداد معدل خطأ تدهور الذاكرة الطويلة وقصيرة المدى.
- عدم حل المشكلات.

● آثار سلوكية:

- عدم اهتمام بالمظاهر الخارجية.
- التنازل عن الأهداف حياتية.
- زيادة التدخين.

- تناول القهوة والكحول.
- الشك وعدم الاطمئنان.
- انخفاض مستوى الطاقة وانحدارها من يوم لآخر.
- إلقاء اللوم على الآخرين وحل المشاكل بطريقة سطحية.
- اضطرابات النوم . (ماجدة بهاء الدين، 2008، ص36-37)

6- مفهوم التعامل مع الضغط النفسي

ترجم (Garmonsway, 1979) كلمة **cope** باللغة الإنجليزية بعدة معاني متقاربة (to manage- to deal with- to handle) و الظاهر من هذه الترجمة اللغوية ليس ما يشير إلى مواجهة ولا مقاومة. أما (جروان. السابق، 1985) فيترجم نفس الكلمة باللغة العربية ب: تخلص أو تملص (من ورطة) أو كان على مستوى أو كافح على قدم المساواة.

أما كلمة ال coping كمفهوم فعادة ما تترجم بالمواجهة أو المقاومة حيث بالعودة إلى الكثير من رسائل الماجستير و الدكتوراه نجد كلمة المقاومة (طايبي.ف، 1998 و مزياني.ف، 1998)، و كلمة مواجهة (عسكر.ع، 2003) و (شريف.ل، 2003)، كما ترجمت بالتعامل (طايبي.ف، 2008)، و الحقيقة أن ترجمة كلمة coping بمواجهة أصبحت شائعة في الأوساط الطلابية، و بالعودة إلى التحديد الذي وضعه (Lazarus and Folkman, 1984) لنفس المفهوم يتبين أن الكثير من هذه الترجمات العربية لا تعكس المعنى الذي قصده، و عليه فإن مناقشة هذه النقطة تصبح ضرورية.

من بين الترجمات للكلمة الانجلوساكسونية coping ثمة واحدة جديرة بالاهتمام و هي تلك التي تبنتها (طايبي.ف، 2008) التي تترجمها **بالتعامل**، و قد أسست هذه الترجمة على النحو التالي: تقول في معرض تبريرها هذا الاختيار أن المصطلح المعني قد انبثق من النموذج التفاعلي أو التفاعلي (transactional or interactive model) حيث لا يوجد ضغط إلا عند لقاء الفرد بمحيطه، و لا يصبح الضغط ضغطاً إلا بعد تحليل معرفي- ظاهري يقوم به الفرد على نفسه و على الحدث (ص100). و بالتمعن جيدا في التعريفات التي جاءت في المفهوم تبقى كلمة تعامل الأقرب ترجمة و معنى و بلاغة.

لقد عجزت اللغة الفرنسية على إيجاد كلمة مناسبة تعكس بأمانة أدبية و علمية معنى الكلمة الانجلوساكسونية coping، و كما يذكر (Paulhan and Bourgeois, 1998) فإن العبارة المتداولة أكثر في الأدبيات الفرنسية كترجمة للمفهوم الإنجليزي هي (Stratégie d'Ajustement). و لما كانت هذه العبارة لا تعبر حقيقة عن المفهوم المعني فإن الملاحظ أن الكتاب الفرنسيين بالإضافة إلى ذلك يستخدمون عبارة (Les stratégies de coping) و ذلك حفاظا على المعنى الحقيقي للمفهوم.

ذكر (Paulhan and Bourgeois, 1998) في معرض تحديدهما لمفهوم coping تعريف (Ray et al, 1982) الذين يقولون فيه أنه طريقة التأقلم مع الظروف المختلفة، و يعني من جهة وجود مشكلة واقعية أو وهمية، و من جهة أخرى تبني استجابة لمواجهة الحدث الضاغط. أما تعريف (Lazarus and Launier, 1978) اللذان طورا المفهوم فيشير حسبهما إلى مجموع المسارات التي يفرضها الفرد بينه و بين الحادث المدرك كتهديد بهدف التخفيف من تأثيره على الراحة الجسدية و النفسية.

أما (Lazarus and Folkman, 1984) فيعرفان التعامل كما يلي :

" جهود معرفية وسلوكية متغيرة باستمرار تهدف إلى تدبير to manage متطلبات خارجية و/ أو داخلية محددة تقيم على أنها عبء على الشخص أو تفوق إمكانياته." (ص141)

يتميز هذا التحديد حسب نفس الباحثان عن المقاربات النظرية التقليدية بما يلي :

✓ أنه ذا منحى المسار عوضا عن منحى السمة.

✓ يعني فيما يعنيه التمييز بين التعامل و السلوك التكيفي الآلي باقتصار الأول على المتطلبات التي تقيم على أنها عبء على الشخص أو تفوق إمكانياته. و في الحقيقة هذا يقصر التعامل على ظروف الضغط النفسي التي تستلزم تعبئة الإمكانيات مع استبعاد السلوكيات الآلية و الأفكار التي لا تتطلب مجهودا.

✓ عالج هذا التعريف الخلط بين التعامل و ما يترتب عنه من نتائج بفضل تحديده على أنه جهود تهدف إلى التدبير، مما يسمح بضم كل ما يفكر فيه الشخص أو يفعله بغض النظر عن مدى حسن أو سوء مفعوله.

✓ باستخدام كلمة تدبر نتجنب تسوية التعامل بالضبط، حيث يمكن لكلمة تدبر أن تشمل التقليل من الأهمية و التجنب و التحمل و تقبل الظروف الضاغطة بالإضافة إلى محاولات ضبط المحيط (ص 141-142).

يتبين من التعريف الأخير لـ (Lazarus and Folkman, 1984) أنه من الصعب أن نجد مكانا لكلمة مواجهة، حيث يتعلق الأمر أكثر بمسار معرفي و سلوكي يسعى الشخص من خلاله إلى التعامل مع الوضعية الضاغطة. و توظف هنا كلمة التعامل للتعبير عن ال coping حيث تعكس بأمانة علمية و أدبية المعنى الذي يقصده الباحثان و المعبر عن طريقة غير محددة و لا ثابتة يستخدمها الشخص ليتعامل مع مختلف الوضعيات الضاغطة الداخلية أو الخارجية. بينما كلمة مواجهة محددة المعنى حيث تعني الصد و الصراع و العراك و هذه المعاني لا تعبر عن المعنى الذي قصده الباحثان من كلمة coping حتى و إن احتملته.

و كذلك الشأن بالنسبة لكلمة مقاومة التي يتجنب الباحثان استخدامها مفهوما و معنى حيث يشير (Lazarus and Folkman, 1984) في معرض حديثهما عن مفهوم التعامل إلى ما ذهب إليه (Antonovsky, 1979) الذي استخدم عبارة "موارد المقاومة المععمة" لوصف المميزات التي تيسر تدبر الضغط النفسي و المتمثلة في المميزات الجسدية و البيوكيماوية و المواد المصنعة و المعرفية و الانفعالية... الخ. تختلف هذه المقاربة، يوضح (Lazarus and Folkman) عن مقاربتنا في كونها تهتم بالعوامل المساهمة في مقاومة الضغط النفسي، بينما نهتم بالموارد التي يعتمد عليها الشخص للتعامل معه. هذا الفرق في التوجه يكمن في اعتبار Antonovsky التعامل مصدر مقاومة، بينما نراه كمسار ينبع من المصادر الشخصية. و بتعبير آخر فإن Antonovsky يرى 9الموارد كعوامل تصد أو تمتص الضغط، و نرى أنها تسبق و تؤثر في التعامل الذي بدوره يكون وسيطا للضغط. (ص158)

بالإضافة إلى الاستدلال الذي ذهبت إليه (طايبي، ف، 2008) لتدبير ترجمة المفهوم coping بالتعامل، فإن المعنى الذي يمكن استخلاصه من التعريفات السالفة الذكر خاصة تعريف Lazarus (and Folkman, 1984) هو أن الطريقة التي يتبناها الفرد ليتعامل مع مختلف الأوضاع الضاغطة لا لمواجهتها و لا مقاومتها، و إن كانت بعض أنواع التعامل تحمل معنى المواجهة. و بهذا المعنى

فإن إستراتيجيات حل المشكل و التجنب و إعادة التقييم الإيجابي كلها إستراتيجيات تعامل يستخدمها الفرد كما سنرى ضمن سياق النظرية التفاعلية بقصد التعامل مع الأوضاع الحياتية الضاغطة.

7- المقاربات التقليدية

قبل عرض النظرية المعرفية الثورية للتعامل مع الضغط كما وردت في الأدبيات العلمية، يستحسن عرض بعض النظريات التقليدية التي طالما عبرت عن آراء و قناعات العديد من الباحثين و الرواد في مجال الضغط النفسي، و الهدف من ذلك يكمن في توضيح الفروق الجوهرية بينها و بين المقاربة الحديثة التي قادها رواد النظرية التفاعلية للضغط النفسي و التعامل و على رأسهم (Lazarus.R S).

أ- النموذج الحيواني

يمكن العثور على مفهوم التعامل في الأدبيات العلمية في نظريتين مختلفتين، تنبثق الأولى من التقليد التجريبي على الحيوان، و الثانية من علم نفس الأنا للتحليل النفسي. تتأثر المقاربة الأولى بدرجة كبيرة بالفكر الدارويني الذي يرى أن البقاء يتمحور حول اكتشاف الحيوان ما يمكن التنبؤ به و التحكم فيه في الوسط من أجل تجنب العوامل الضارة أو الهروب منها أو التغلب عليها. و الأمر يتوقف على الجهاز العصبي للحيوان لينجز التمييز الضروري المرتبط بالبقاء. (Lazarus and Folkman, 1984. 118-117)

عادة ما يحدد التعامل في إطار هذا النموذج على أنه أفعال تهدف إلى التحكم في ظروف الوسط المهددة أو على تعبير (Paulhan and Bourgeois, 1998) استجابات فطرية أو مكتسبة لمواجهة تهديد حيوي، مما يخفف من الانزعاج السيكوفيزيولوجي. و على سبيل المثال فإن فئران وضعت أمام مدخلين تتلقى صدمة كهربائية عند أحدهما و ليس الآخر، تعلمت بسرعة التهرب أو تجنب الصدمة بالتنقل إلى المدخل الآخر بمجرد سماع دقات الجرس إيذانا بوصول الصدمة المولية. يسترسل (Paulhan and Bourgeois, 1998) عن (Dantzer, 1989) أن مؤشر التعامل الناجح هو ضبط الوضعية أو التخفيف من الإثارة الفيزيولوجية التي سببتها (ص 42). و يشير (Lazarus and Folkman, 1984) في نفس السياق إلى أن التعامل من الاستجابات السلوكية المتعلمة الناجحة في التخفيف من الإثارة بفضل تحييد الطرف الخطير أو الضار (ص118).

يبدو من الوهلة الأولى أن نموذج التعامل الحيواني أبسط من الذي يمكن ملاحظته على الإنسان الذي يمتاز بأكثر تعقيد و تنوع في السلوك و النشاط المعرفي و الانفعالي، و قد أوضح (Lazarus & Folkman, 1984) في معرض مناقشتها لهذا النموذج أنه بسيط و ينقصه الغنى و التعقد المعرفي و الانفعالي الذي يعتبر جزء لا يتجزأ من العمل الإنساني. و كما رأينا فإن مركز اهتمام هذا النموذج يتمحور حول المفهوم الأحادي البعد للدافع أو الإثارة، كما يركز بصفة واسعة على البحث على سلوك التجنب أو الهروب مما لا يسمح إلا بالقليل من التعلم عن الإستراتيجيات ذات الأهمية البالغة في قضايا الإنسان مثل التعامل و الدفاع. (ص 118)

ب- دفاعات الأنا

في إطار نموذج علم نفس الأنا فإن دفاعات الأنا هي التي تقابل التعامل، و تعني مجموع العمليات المعرفية اللاشعورية التي تسعى إلى خفض أو إلغاء كل ما يمكن أن يستدعي تطور القلق. Freud، يوضح (Paulhan and Bourgeois, 1998)، الذي ترك لنا من بين ما ترك مفهوم (الآليات الدفاعية) التي تؤدي دور الحماية للفرد من الانفعالات، كان يدعي أن هذه الدفاعات هي المظهر الخفي لكثير من الاضطرابات النفسية، لكن بإمكانها أن تمثل في نفس الوقت مسارا علاجيا محتملا. و الغريب في الأمر أن القليل من المحللين اهتموا بنظرية الآليات الدفاعية مع الاستثناء البارز لـ (Freud. A, 1937). و قد كرس Vaillant جزء كبيرا من حياته العلمية للآليات الدفاعية مع رفضه الالتحاق بالثورة المعرفية و البقاء وفيا لتقليد التحليل النفسي الأمريكي.

فالآليات الدفاعية هي آليات تكيفية نفسية داخلية لاشعورية وظيفتها الحفاظ على درجة محتملة من القلق، فهي مختلفة عن مهارات التعامل التي تعبر عن تقنيات متعلمة تسمح للفرد أن يواجه القلق إراديا، بينما يكون استخدام الدفاعات لإرادي و لا شعوري في نفس الوقت. كما حاولت (Bruchon-Schweitzer, 2001) التمييز بين آليات الدفاع و إستراتيجيات التعامل في كون آلية الدفاع جامدة و لاشعورية و غير مميزة و لا يمكن مقاومتها و ترتبط بالصراعات النفسية الداخلية و بأحداث الحياة الماضية و عادة ما تشوه الواقع. و تتمثل وظيفتها في الحفاظ على درجة قلق محتملة. بينما تتسم إستراتيجية التعامل بالمرونة و الوعي و مميزة (خاصة بمشكلة تقع في العلاقات بين الفرد و الوسط)، و هي موجهة نحو الواقع (الداخلي أو الخارجي). تتمثل وظيفتها في تمكين الفرد من

السيطرة و الحد من أو تحمل الاختلال الناجم عن الحدث (أو الوضعية). تتباين إستراتيجيات التعامل تدريجيا عن آليات الدفاع خاصة لأنها محاولات واعية (إرادية) لمواجهة المشاكل الحالية أو الحديثة العهد.

واحد من تصنيفات الآليات الدفاعية ذلك الذي وضعه (Vaillant, 1992) و الذي يميز فيه بين 18 من الآليات الدفاعية يرتبها كما يلي :

- ✓ دفاعات ذهانية و عددها ثلاثة (مثل: الإسقاط الهذائي أو الرفض الذهاني).
 - ✓ و دفاعات غير ناضجة و عددها ستة (مثل: الإسقاط و التفكك و السلوك السلبي العدائي).
 - ✓ و الدفاعات العصائية و عددها أربعة (04) (مثل: الكبت و الإزاحة و التكوين العكسي).
 - ✓ و أخيرا الدفاعات الناضجة و عددها خمسة (05) (مثل: الغيرية و المزاح و الاستعلاء).
- رغم هذا الاختلاف الظاهر بين إستراتيجيات التعامل و ميكانيزمات الدفاع فإن (Lazarus, 2000) يعود للحديث عن الموضوع بكل وضوح حيث يقول:

" لقد كنت منذ أمد بعيد متأكدا أن البحث في الضغط النفسي و التعامل و الانفعالات يجب أن يهتم بالمسارات اللاشعورية و دفاع الأنا. هناك اعتقاد متنامي أن نسبة كبيرة من التقييم الإنساني يحدث بدون وعي بالعوامل المؤثرة في المسار الانفعالي، و الدفاع واحد من هذه العوامل. حيث لا يكون حقيقيا إذا كان الشخص المدافع على وعي كلي بالمسار و دوافعه ". (ص 671)

و قد أعجب (Lazarus, 2000) كثيرا بأعمال (Cramer, 2000) الذي يعتبره من العلماء المدافعين عن مفهوم الدفاع، رغم أنه يعود ليعترف أن البحث و التنظير في الضغط و التعامل و الانفعالات ضمن هذا الطرح مهم إلا أنه محير. و أن إهماله يوشك أن لا يغطي هذا المجال كما ينبغي و أن يقتصر البحث في التعامل سوى على اتخاذ القرار المتعمد و الواعي.

ت- سمات الشخصية

نظرة أخرى مستوحاة من نظرية الدفاعات تتناول التعامل كسمة للشخصية، فهي تعتبر بعض مميزات الشخصية الثابتة مثل قمع-حساسية (répression-sensibilité) و القدرية-التحمل (fatalisme-endurance) أنها تؤهل الفرد لمواجهة الضغط بطريقة معينة. في مقابل هذا، يستطرد (Paulhan and Bourgeois, 1998) موضحان أن الفرضية التي ترى أن الفرد يسلك دائما بنفس

الطريقة مهما كانت الظروف، لم تتحقق. و يستدلان على ذلك بنتائج بعض الدراسات التي بينت أن مقاييس السمات منبئات ضعيفة بإستراتيجيات التعامل.

و طبيعي أن تستلزم انشغالات الفرد المتعددة و المتنوعة في نفس الوقت الاستعانة باستراتيجيات تعامل متنوعة هي الأخرى لا يمكن التنبؤ بها من خلال مقياس وحيد الأبعاد مثل مقياس سمة. و الحقيقة التي يجب الإشارة إليها أن المسار المعرفي للتعامل يتأثر إلى درجة كبيرة بطبيعة الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد، فهي تتبدل و تتغير وفقا لخصوصيات الموقف. و قد أكد (Lazarus and Folkman, 1988) أن التعامل كثير التأثير بطبيعة الظروف الضاغطة.

يبدو من الصعب أن نتناول التعامل من وجهة نظر ثابتة، فحسب (Lazarus and Folkman, 1984) يظهر أن سمات الشخصية ليست كفيلة لوحدها أن تنبئ بالطريقة التي يتعامل بها الفرد الضغط. و عليه، فمن الأجدى عدم الاهتمام فقط بمن هو الفرد، و إنما كذلك بما يفعل. فمفهوم التعامل يمكن من الاهتمام بإمكانيات الشخص (الموارد) و بالأنماط السلوكية الفعلية (الاستجابية) الموظفة في مختلف الظروف الضاغطة.

8- النظرية المعرفية للضغط و التعامل

يمكن إرجاع نسبة كبيرة من البحث المعاصر في التعامل إلى كتاب (Lazarus Richard) الذي نشره 1966 تحت عنوان (Psychological Stress and the Coping Process). قبل ذلك، كان أغلب البحث في التعامل يحزر في إطار نظرية علم النفس الأنا و مفهوم الدفاع كما يتضح من أعمال (Haan, 1969 و Menninger, 1963 و Vaillant, 1977). كما كان يهتم هذا البحث في الغالب بالجانب المرضي و يعتمد على تقييم المسارات اللاشعورية. إلا أن (Lazarus Richard) قدم في كتابه مقارنة سياقية للضغط و التعامل ساعدت على وضع مسلك جديد. أدت هذه الصياغة إلى توسيع حدود التعامل ليتجاوز الدفاع مع التركيز على الجانب المرضي ليشمل مجموعة أوسع من الاستجابات المعرفية و السلوكية التي تستخدم من طرف الناس العاديين للتعامل مع المعاناة و التصدي لمشكلات الحياة اليومية المسببة لها.

ركز (Lazarus) تركيزا كبيرا على دور التقييم المعرفي في تشكيل نوعية الاستجابة الانفعالية الفردية للعلاقة شخص- وسط المضطربة، و على الطرق التي يتعامل بها الشخص مع العلاقة

المقيمة. جاءت نظريته للضغط و التعامل الموجهة معرفيا ضمن سياق الثورة المعرفية و اهتمامها الشديد بالعلاقة بين المعرفي و الانفعالي (مثل: Simon 1967 و Mandler 1975)، و مسار معالجة المعلومات في الظروف الضاغطة (مثل: Janis and Mann 1977 ; Horowitz 1976 ; Levanthal et al. 1980). و لا شك أن هذا السياق التاريخي الذي جاءت فيه هذه النظرية ساعد على توفير البيئة الخصبة التي تجدرت فيها نظرية (Lazarus) للضغط و التعامل.

ظهر التعامل كمجال للبحث في علم النفس خلال سنوات السبعينيات و الثمانينيات. و قد ضمت المنشورات خلال سنة 1974 كتابا هاما نشره كل من (Coelho, and Adams Hamburg, تحت عنوان (Coping and Adaptation)، و كذلك الكتب العلمية في التعامل مع المرض (Antonovsky 1979, Moos and Tsu 1977) و التعامل مع الطفولة و المراهقة (Murphy and Moriarty 1976). و قد حدد (Folkman and Lazarus, 1980 ; Lazarus and Folkman, 1984) التعامل كأفكار و سلوكيات يستخدمها الناس لتدبر المطالب الداخلية و الخارجية للوضعيات التي تقيم أنها ضاغطة.

أصبح هذا التحديد مقبولا على نطاق واسع، كما طورت وسائل لقياس أفكار و سلوكيات التعامل. و بدأت التقارير الإمبريقية تتزايد باستمرار مع مطلع الثمانينيات، و منذ ذلك الحين طورت العديد من المقاييس كما نشرت عشرات الآلاف من الدراسات (Sommerfield and McCrae, 2000). و نشرت كتب مهمة عن التعامل من ضمنها كتاب (Aldwin, 1994) تحت عنوان (Stress, Coping and development)، و كتاب (Zeidner and Endler, 1996) تحت عنوان (The Handbook of Coping). و على الرغم من استمرار البحوث التي تركز على الدفاع في علم النفس خلال هذه الفترة (مثل: Cramer, 2000 ; Vaillant, 2000)، بقيت المقاربات المعرفية هي المهيمنة. (Folkman and Moskowitz, 2004)

حسب هذه النظرية (Lazarus & Folkman, 1984) فإن الضغط لا يتوقف سوى على الحدث و لا على الفرد، و إنما على عملية التفاعل بين الفرد و الوسط. و عليه فإن استجابة الضغط تظهر عندما تقيم وضعية ما بأنها تتعدى إمكانيات الفرد و يمكن أن تعرض راحته للخطر. هذه الاستجابة هي نتاج فقدان التوازن بين متطلبات الوضعية المستفزة و إمكانيات الفرد لمواجهتها. و الناس يختلفون في طريقة تعاملهم مع الوضعيات الضاغطة، فالفرد قد يدرك وضعية ما على أنها

مصدر ضغط كبير، بينما يدركها آخر على أنها وضعية جد عادية و لا يستلزم الأمر اللجوء إلى التعامل معها وفق إستراتيجية تعامل معينة. و عليه، فإن مميزات العامل الضاغط لا ترمز إلى شدة و لا إلى طبيعة ما تبديه الحالة، بل الذي يحدث حسب النموذج التفاعلي للضغط أن العامل الضاغط يمر عبر سلسلة من آليات التمحيص التي تعمل على تحويل الوضعية الضاغطة و بالتالي تضخيم أو تخفيف استجابة الضغط.

حدد (Rahe and Arthur, 1978) ثلاثة ميكانيزمات لتمحيص تأثير العامل الضاغط على

الفرد و هي كما يلي :

✓ يتأثر إدراك العامل الضاغط بالخبرات الماضية مع العوامل الضاغطة المشابهة مثل الدعم الاجتماعي و المعتقدات بما فيها المعتقدات الدينية.

✓ آليات دفاع الأنا مثل الرفض و القمع ... التي تعمل لاشعوريا.

✓ الجهود الشعورية: و يتعلق الأمر هنا بوضع مخطط عملي و اللجوء إلى تقنيات مختلفة مثل

الاسترخاء و الرياضة و الأدوية و الانشغالات المعرفية. (إلا أن Lazarus and Folkman,)

1984 يعتبران ميكانيزمات التمحيص مجرد وسطاء بين الحادث الضاغط و المعاناة الانفعالية، و

حسبهما فثمة مسارين يؤثران في العلاقة بين الوسط و الفرد و هما: التقييم و التعامل.

أ. التقييم

التقييم مسار معرفي يقيم الفرد من خلاله كيف يمكن لظروف معينة أن يخاطر باطمئنانه و ما

هي إمكانيات التعامل المتاحة لمواجهته؟ و قد ميز الباحثان (Lazarus and Folkman, 1984)

بين نوعين من التقييم يتقاطعان لتحديد درجة الضغط لأي ظرف و إمكانيات التعامل المتاحة أو

الممكن حشدها. يمكن أن نفهم التقييم المعرفي بكل بساطة أنه مسار تصنيف الظرف المواجه و

أوجهه المتنوعة مع اعتبار ما يعنيه إلى حالة الاطمئنان ... إنه في الغالب تقييمي يركز بصفة خاصة

على المعنى أو الدلالة و يحدث باستمرار خلال اليقظة.

و بالرغم من أنهما يقيان على نفس الاختيار الاصطلاحي (ابتدائي و ثانوي)، إلا أنهما غير

مقتنعين بهما، حيث يعتبران ذلك مؤسفا لسببين: أولهما أن المصطلحين يوحيان خطأ أن الواحد أهم

من الآخر، أو أن الثاني يتبع الأول زمنيا. و ثانيهما أن المصطلحين لا يعطيان أدنى تلميحا إلى

محتوى كل شكل من التقييم. و مع ذلك و كما يقولان:

إنه لمن الغي أن يحاول أحدنا تغيير مصطلحات ما بعدما تم تبنيها في الأدبيات، لذلك نظن أنه ليس من الحكمة تعويض التقييم الابتدائي و الثانوي بمصطلحات أكثر دقة في المعنى . (ص31)

أولا - التقييم الابتدائي

يُميز (Lazarus and Folkman, 1984) بين ثلاثة أنواع من التقييم الابتدائي: عديم الأهمية و غير خطير- إيجابي و ضاغط.

➤ يعتبر حدث عديم الأهمية إذا لم يحمل في طياته أي تأثير في اطمئنان الشخص، فلا حاجة لبذل أي جهد لتحقيق نتائج معينة، أي أن الأمر لا يتعلق لا بقيمة و لا حاجة ولا التزام، فلا ربح و لا خسارة وراء هذه العملية. لكن، من المهم جدا بالنسبة لتكيف الإنسان أن يميز بين العضات المهمة من عدمها حتى يتمكن من تعبئة الإمكانيات عند الحاجة أو الضرورة. و إذا كانت التقييمات عديمة الأهمية قليلة الفائدة بالنسبة للتكيف، فإن المهم هو المسار المعرفي الذي تقيم الأحداث كذلك (عديمة الأهمية) من خلاله.

➤ تحدث التقييمات عديمة الخطر- إيجابية إذا فسر الحدث المواجه إيجابا، أي إذا كان يحافظ على الاطمئنان أو يعززه أو يعد بذلك. تتميز هذه التقييمات بعواطف ممتعة مثل الحب و السعادة و التهلل فرحا أو السكينة. إلا أن التقييمات يمكن أن تكون معقدة و مختلطة تبعا للعوامل الشخصية و السياق الظرفي.

➤ أما في التقييم الضاغط فيتعلق الأمر بفقدان (جسدي أو علائقي أو مادي...) أو تهديد (إمكانية الإصابة بمرض خطير) أو تحدي (إمكانية تحقيق أرباح). فالغناء بصوت مزعج فوق رأس شخص يفكر في قوت أبنائه يمكن أن يقيم على أنه سخرية ما يفسر مشاعر الغضب التي يمكن أن يعبر عنها. هكذا فإن طبيعة التقييم تساهم بصفة مختلفة في نوعية و شدة الانفعال، و بالفعل فإن تقييم فقدان أو تهديد يمكن أن يثير انفعالات سلبية مثل الخجل أو الغضب أو الخوف، بينما تقييم تحد ما يثير انفعالات إيجابية مثل الفرح و الغبطة.

ثانيا - التقييم الثانوي

عندما نكون في خطر، سواء تعلق الأمر بتهديد أو تحد، يجب أن نفعل شيئا ما لتدبر الوضعية. في هذه الحالة يبرز شكل آخر من التقييم يتمثل في تقييم ما يمكن فعله، يسميه (Lazarus and Folkman, 1984) التقييم الثانوي. يعتبر نشاط التقييم الثانوي حسبها ميزة حاسمة في كل لقاء

ضاغط لأن العواقب تتوقف على ما يمكن فعله و بما نخطر أو نجازف. إن التقييم الثانوي ليس مجرد نشاط عقلي بسيط نحدد بفضل الأشياء التي يمكن فعلها، بل إنه مسار تقييمي معقد يأخذ في الحسبان أي خيارات التعامل متوفرة، و إمكانية أن خيارا تعامليا معيناً سيحقق ما يفترض تحقيقه، و إمكانية التوظيف الفعال لإستراتيجية معينة أو مجموعة من الإستراتيجيات.

بالإضافة إلى أن تقييم خيارات التعامل تعني كذلك تقييم نتائج استخدام إستراتيجية معينة أو مجموعة إستراتيجيات بالنظر إلى المطالب الداخلية و/ أو الخارجية التي يمكن أن تقع في نفس الوقت. تتفاعل التقييمات الثانوية لخيارات التعامل و التقييمات الابتدائية للوضع فيما بينها لصياغة درجة الضغط و قوة و نوعية (أو محتوى) الاستجابة الانفعالية.

هكذا فإن التقييم الابتدائي و الثانوي يوجهان الاستراتيجيات التي ستوظف للتعامل مع الظروف الضاغطة: فالإستراتيجية التي هدفها التخفيف المباشر من شدة الانفعال دون تغيير المشكلة هي (تعامل متمركز حول الانفعال)، و الإستراتيجية التي بفضل تغييرها للظرف تؤثر بصفة غير مباشرة في الانفعال هي (تعامل متمركز حول المشكلة). (Paulhan and Bourgeois, 1998)

ثالثاً - التقييم و الإمكانيات الشخصية

حسب (Folkman and Lazarus, 1988) فإن المسارات التقييمية للعلاقة بين الشخص و المحيط تتأثر بالميزات الشخصية السابقة (الموارد الشخصية) و متغيرات المحيط. هذا ما يمكن أن يفسر سبب الاختلاف بين الأفراد عند تقييمهم للأحداث، فالحدث يقيم على أنه تهديد بالنسبة لفرد ما في حين يقيم من آخر على أنه تحد، و تتلخص المميزات الشخصية في ما يلي :

يتحدث (Lazarus and Folkman, 1984) عن أهم متغيرات الشخص التي تؤثر في التقييم المعرفي و تتمثل في الالتزامات و العقائد، أما الالتزامات فهي تعبيرات عما هو مهم بالنسبة للناس، و تكمن وراء خياراتهم، كما تحتوي على ميزة دافعية حيوية. تؤثر الالتزامات في التقييم بتوجيه الناس إلى داخل أو خارج الوضعيات المهددة أو المضرة أو بنفعهم أو بتشكيل العضات الحساسة، كما تؤثر فيه من خلال تأثيرها في الانجراحية. فكلما كان التزام الشخص عميقاً كلما زاد احتمال التهديد أو التحدي، لكن في نفس الوقت فإن عمق الالتزام يمكن أن يدفع الشخص نحو أفعال تحسينية كما يساعد على دعم الأمل.

و أما العقائد فهي الأخرى تحدد كيف يقيم الشخص ما يحدث أو ما سيحدث. فعادة ما تعمل على مستوى ضمني ما يجعل ملاحظة تأثيرها في التقييم صعبا. يمكن ملاحظة تأثير العقائد عندما يرتد الفرد فجأة عن عقيدته أو عندما يتحول إلى نظام عقائدي مختلف. و بالرغم من اتصال العديد من الاعتقادات بالتقييم إلا أن اعتقادات الشخص عن التحكم و الاعتقادات الوجودية لها أهمية خاصة بالنسبة لنظرية الضغط. يمكن أن تكون الاعتقادات عن التحكم الشخصي عامة و ظرفية. و على الأرجح يمكن للاعتقادات العامة عن التحكم المتصلة بمدى اعتقاد الشخص في تحكمه في عواقب ذات أهمية أن تؤثر في التقييم في الوضعيات الغامضة. و كلما قل الغموض عند لقاء معين كلما أمكن للتقييمات الظرفية للتحكم أن تؤثر في الانفعال و التعامل.

لا تقتصر التقييمات الظرفية للتحكم على التوقعات المتصلة بالمحيط، و إنما يمكن أن تشير إلى توقعات التحكم في استجابة أهدنا للمعاملة. في العقائد الدينية مثلا يفسر الحدث على أنه ابتلاء من الله و يجب الرضا، أو اعتقاد الشخص في قدرته على ضبط الأحداث ما يسميه (Rutter) مركز التحكم. و حسب الكثير من الأعمال فإن الأشخاص الذين يعززون ما يحدث لهم إلى أسباب داخلية قابلة للضبط يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل مقارنة بأولئك الذين يعززون ما يحدث لهم لأسباب خارجية غير قابلة للضبط (تقدرت مثلا).

هذه الإمكانية تفسر الحادث بطريقة (قدر الله و ما شاء فعل) و أن (ما أصابك ما كان ليخطئك) تساعد الشخص على التخفيف المباشر من وقع الحادث الضاغط و تبعده عن الاستجابات الانفعالية التي لا تجدي شيئا سوى أنها تسبب المزيد من المتاعب الصحية النفسية و الجسدية. فمعنى الرضا هنا لا علاقة له بالمتصل من المسؤولية و تجنبها بل تأويل الحدث الضاغط بطريقة تسمح باستبعاد الاستثارة الانفعالية و المحافظة على إمكانيات الفرد الشخصية و المعرفية للتعامل بفعالية أكبر مع الحدث و نتائجه الآنية و المستقبلية.

أما الصلابة أو التحمل (Hardiness): ميل ثابت عند الفرد أن يكون مقاوما للمتطلبات الخارجية، فهي ترمز إلى اتجاه الضبط الشخصي لأحداث الحياة (Kobasa et al, 1982). و قد خلص (Stephoe, 1991) إلى أن الشخص المتحمل قادر على تحمل الضغوطات النفس-اجتماعية بفعالية أكثر. التحمل يعني الصبر و المصابرة أي قدرة الفرد على التحمل و الابتعاد عن الانفعالية، فالصبر لا يمكن الاستغناء عنه في سياق التعامل مع الأحداث الضاغطة مثل (فقدان قريب أو حبيب

أو وظيفة أو خسارة أو تهديد)، فالشخص الصابر يكون بالضرورة أكثر ضبطاً و انضباطاً في تعامله مع الأحداث الضاغطة مهما كانت، و يزداد تحمله بقدر زيادة صبره.

و أما سمة القلق فتعبر عن جزء ثابت من الشخصية يتمثل في الميل نحو القلق، أي ميل عام لإدراك الظروف المزعجة على أنها مهددة. فالأشخاص الذين لديهم سمة القلق ضعيفة يميلون إلى إدراك الأحداث الضاغطة على أنها أقل تهديداً و لديهم تطلع أكبر للضبط مقارنة بأولئك الذين سمة قلقهم مرتفعة (Spielberger and Vagg, 1996).

حسب (Lazarus and Folkman, 1984) فإن هذه العوامل تؤثر في إدراك الوضعية خاصة إذا كانت هذه الأخيرة جديدة و غامضة. و بالفعل فإن الشخص في مثل هذه الحالات يركز تأويلاته أساساً على استعداداته الشخصية (الموارد الشخصية) ليفهم ما يحدث. و يبدو أن الشخص يستعين في كل مرة يجد فيها نفسه في وضعية ضاغطة بإطاره المرجعي الذي يمثل تجاربه السابقة القابلة للتصحيح و التوجيه إضافة إلى معارفه من منهج حياته بقصد تأويل الوضعية و إدراكها و فهمها، ثم ليصل إلى الاستجابة التي يراها مناسبة غير متعارضة مع إطاره المرجعي. و إذا كانت الوضعية جديدة فإن الشخص يضطر اجتهاد رأيه (سياق معرفي يستعين الشخص فيه بمعارفه و تجاربه السابقة ليستتبط طريقة التعامل المناسبة) من منطلق إطاره المرجعي و تبني السلوك الموافق أو غير المتعارض معه.

و عليه، فإن التجارب الشخصية وحدها غير كافية لتتير طريق الفرد في تعامله مع الوضعيات الضاغطة، بل سيحتاج إلى معارف تساعده على ذلك، و هذه المعارف يحصلها من فلسفة الحياة التي يتبناها لنفسه و تصبح بمثابة إطاره المرجعي الذي يستعين به أو مصادر أخرى كالعدم الاجتماعي للتعامل مع ظروف الحياة. و يعبر (Lazarus and Folkman, 1984) عن شخص أنه غني بالموارد إذا كان لديه الكثير من المصادر أو أنه ذكي في الوصول إلى طرق توظيفها لصد المتطلبات. يرمز هذا المعنى إلى الفكرة أن المصادر أمور يعتمد عليها سواء كانت جاهزة للاستخدام من قبل الشخص (مثل: المال أو الوسائل أو أشخاص جاهزون للمساعدة أو مهارات معينة)، أو عبارة عن قدرات لإيجاد مصادر ضرورية لكن غير متوفرة.

رابعا- التقييم و مميزات الوسط

يمكن أن تؤثر العوامل الضمنية (طبيعة الحادث الضاغط و مدته الزمنية و مدى تدرجه) في تقييم محتوى الطرف الضاغط (التقييم الابتدائي)، إضافة إلى تقييم خيارات التعامل (تقييم ثانوي). و بالفعل، كما يسترسل (Paulhan and Bourgeois, 1998)، فإن اختيار استراتيجيات التعامل تعتمد بشدة على متغيرات الوسط التي تتمثل فيما يلي :

➤ مميزات الوضعية : و ترمز إلى طبيعة الخطر المحدق و مدته. هكذا، تستعمل استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكل المراد حله أكثر إذا كانت الوضعية قابلة للتغيير أو التطور، بينما يفضل استعمال استراتيجيات التعامل المتمركزة حول التخفيف من شدة الانفعال إذا كانت الوضعية غير قابلة للتغيير أو لا يمكن التحكم فيها.

➤ الإمكانيات الاجتماعية أو مصدر الفرد للمساعدة : يحددها الكتاب بالدعم الاجتماعي الذي يعني استعداد المحيط العائلي و الوظيفي و الأصدقاء للمساعدة في التعامل مع الصعوبات المواجهة. و قد بينت الدراسات بكل وضوح أن الفرد الذي يتلقى مستوى ضعيفا من الدعم الاجتماعي يكون أضعف في مواجهته للضغط ، بينما تزيد قدرة الضبط المدرك بازدياد نسبة الدعم الاجتماعي حيث تخفف من آثار الضغط و يمكن أن تجعل الفرد أقدر على المواجهة (spacapan et oskamp, 1988).

و قد دعم (Paulhan and Bourgeois, 1998) هذا الطرح بقولها أن عوامل الوسط لها تأثير لا يستهان به في تقييم الفرد استنادا إلى إمكانياته للتحكم، ما يحدد اختياره لاستراتيجية تعامل معينة. و بسبب هذه التبعية بالنظر إلى المحيط كان التعامل مسارا متغيرا و أنيا يصعب تناوله كاستعداد ثابت للشخصية. و تعود (Folkman, 2009) إلى نفس هذا الطرح حيث خلصت إلى أن واحدا من المبادئ الراسخة لنظرية الضغط و التعامل يتمثل في كون الناس ينوعون في تعاملهم تبعا للمتطلبات و القيود الظرفية. و عليه، فالسؤال عن التعامل كسمة أو استعداد عندما ترتبط الفائدة بالإجابة عن ظرف ضاغط معين يضعف الدراسة.

ب. التعامل كمسار

تضم مقارنة مسار التعامل حسب (Lazarus and Folkman, 1984) ثلاث ميزات رئيسية

و هي :

➤ تعبير الملاحظات و التقييم على ما يفكر الشخص فيه و يفعله فعلا، لا ما يفعله عادة أو قد يفعله أو ما يجب فعله الأمر الذي يعكس اهتمامات مقارنة السمة.

➤ ما يفكر الشخص و يفعله فعلا يفحص ضمن إطار محدد، حيث توجه أفكار و أفعال التعامل دائما نحو ظروف معينة. و حتى نفهم التعامل و نقيمه يجب أن نعلم ما يتعامل الشخص معه، فكلما كان تحديد الإطار دقيقا سهلت عملية الربط بين فكرة أو فعل تعاملي بما يتطلبه الإطار.

➤ يعتبر الحديث عن مسار تعاملي حديثا عن تغير في أفكار و أفعال التعامل خلال تكشف و تجلي الوضع الضاغط. هكذا فإن التعامل مسار متحول يعتمد فيه الفرد في بعض الأحيان بدرجة كبيرة على نوع معين من التعامل مثلا إستراتيجية دفاعية، و في أحيان أخرى على استراتيجية حل المشكلة، تبعا لتغير وضع العلاقة بين الشخص و الوسط. إنه لمن الصعب أن نرى كيف يمكن إعطاء وصفا مناسباً لمعظم الوضعيات الضاغطة ذات الطبيعة المتكشفة بفضل مقياس ثابت لسمة عامة أو استعداد شخصي.

إن الديناميكيات و التغير التي تميز التعامل كمسار ليست عشوائية، بل هي نتاج تقييم و إعادة تقييم مستمرة للعلاقة المتحولة بين الشخص و الوسط. يمكن أن يأتي التحول كنتيجة لمجهود التعامل الموجه نحو تغيير المحيط، أو تعامل موجه إلى الداخل حيث يهدف إلى تغيير معنى الحادث أو يزيد في فهمه. كما يمكن أن تنتج عن تغيرات تطراً على المحيط بصفة مستقلة عن الشخص و نشاط التعامل لديه. و أن كل تحول في العلاقة بين الشخص و المحيط، بغض النظر عن مصدره، سيؤدي إلى إعادة تقييم الوضع ومغزاه و ما يمكن فعله، فإعادة التقييم بدورها تؤثر في مجهود التعامل المحتمل. و عليه، فإن مسار التعامل تتوسطه باستمرار إعادة التقييم التي تختلف في المقام الأول عن التقييم في كونه يأتي كتابع و مغير له. يمكن للتغيرات في التعامل و مظاهر الحالة النفسية الأخرى أمام الوضع المتكشف أن تحدث خلال بضعة دقائق (كما هو الشأن بالنسبة لمناوشة سرعان ما تنتهي)، أو تستمر لعدة ساعات أو أيام أو أسابيع أو حتى سنوات مثل الحزن. و في كلتا الحالتين القصيرة و الطويلة المدى، هناك مسارات تكشف و تحول في نوعية التقييم و إعادة التقييم و التعامل و الانفعال. (Lazarus and Folkman, 1984. 143-142 ص)

تنشأ الانفعالات خلال جميع مراحل مسار التقييم و التعامل و عواقب الحدث، حيث تؤدي عواقب الحدث المرضية إلى انفعالات إيجابية على الأرجح و بالتالي اختتام نشاط التعامل. بينما تؤدي

العواقب غير المرضية (مثل: حلول غير مناسبة أو لا حلول على الإطلاق)، كما هو الشأن بالنسبة للظروف الضاغطة المزمدة و المستمرة، إلى المعاناة و المزيد من التعامل. عند هذه النقطة بالضبط تؤكد (Folkman, 1997) أن نموذج (Lazarus and Folkman, 1984) يحتاج إلى تعديل لاستيعاب الحالات النفسية الإيجابية.

تنطوي عملية إدماج الحالات النفسية الإيجابية حسبها على ثلاثة مسالك نلخصها في ما يلي:

➤ أما المسلك الأول فيصف الحالات النفسية الإيجابية الناتجة عن المسارات المستندة إلى المعنى (meaning-based) التي يستعملها الفرد للتعامل مع الوضعية الضاغطة نفسها، تحتوي هذه المسارات على النقاط التالية:

✓ استخدام إعادة التقييم الإيجابي الذي يمكن الأفراد العثور على معنى عن طريق تفسير الحالة من حيث قيمهم و معتقداتهم الراسخة.

✓ مراجعة الأهداف و التخطيط الهادف على أساس التعامل المتمركز حول المشكلة الذي يعزز المعنى من حيث الهدف و التحكم.

✓ تفعيل المعتقدات الروحية و الخبرات التي يجد الأفراد من خلالها معنى وجوديا.

يمكن لهذه المسارات أن تخدم كلا من وظائف التمركز حول الانفعال و التمركز حول المشكلة.

➤ و أما المسلك الثاني فيصف التعامل كاستجابة للمعاناة عوضا عن الاستجابة للظروف المسببة للمعاناة. يقترح هذا المسلك من طرف الحدوث المشترك للعواطف الإيجابية و السلبية الذي يكون منتظما لا صدفيا و لا عشوائيا. يوحي انتظام هذا النموذج بعلاقة وظيفية بين الحالات النفسية السلبية و الإيجابية: في الحقيقة يمكن للحالات النفسية السلبية بالاشتراك مع الضغط الشديد و المستمر أن تدفع الناس -شعوريا أو لاشعوريا- نحو البحث أو اختراع حالات نفسية إيجابية لتحقيق الارتياح من المعاناة و لو مؤقتا، هذا النوع من التعامل يكون ابتدائيا متمركزا حول الانفعال.

➤ و أما المسلك الثالث فيرجع من الحالات النفسية الإيجابية إلى التقييم و التعامل. تلك المسارات المولدة للحالات النفسية الإيجابية التي يفترض أنها تساعد على استمرارية تجدد مجهود التعامل المتمركز حول المشكلة و حول الانفعال حين التعامل مع الظروف الضاغطة المزمدة. يمكن لمسارات إعادة التقييم الإيجابي، على سبيل المثال، أن تساعد الفرد على إعادة تحديد و التركيز

على المعنى الإيجابي، مما يساعد على دفع الفرد نحو تجديد عهده مع بدل المزيد من الجهد بغية التعامل مع الوضعية الضاغطة المستمرة، كما يمكن للعاطفة الإيجابية أن تنشط السلوكيات ذات الهدف الموجه نحو التمرکز حول المشكلة. (Folkman, 1997)

خلصت (Folkman and Moskowitz, 2004) من عرضهما لنتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بالانفعالات الإيجابية إلى أن المصلحة الناشئة في الانفعالات الإيجابية المرتبطة بمسار الضغط و المسارات التعاملية من أكثر التطورات إثارة في مجال النظرية و البحث في التعامل. و المطلوب هو تحديدا أكثر وضوحا للتفاعل بين الانفعالات الإيجابية و السلبية و البحث لتحديد مسارات التعامل المتصلة بالانفعالات الإيجابية خلال كل من الضغط الحاد و المزمن.

9- إستراتيجيات التعامل مع الضغط

حسب (Paulhan et Bourgeois, 1998) يمكن للتعامل أن يصيغ الضغط بطرق مختلفة:

أ- **تجنب/يقظة:** تتمثل أولى إمكانيات التعامل مع الضغط في تنويع الانتباه، إما بالتلهي عن مصدر الضغط (استراتيجيات تجنب)، أو بالتركيز عليه (استراتيجيات يقظة). و يعتبر التجنب الإستراتيجية الأكثر استخداما، حيث يمكن أن يتعلق الأمر بنشاطات بديلة ذات تعبير سلوكي أو معرفي (نشاطات رياضية، لعب، استرخاء، أو ترفيه) تمكن من التخلص من شدة الانفعال كما تساعد الفرد على الشعور بالراحة. لكن هذا النوع من الاستراتيجيات يمكن أن يكون فعالا إذا كان مرفقا بمواجهة الحدث الضاغط.

هناك مجموعة أخرى من استراتيجيات التجنب أقل توفقا، و يتعلق الأمر بالهروب الذي يجعل صاحبه مثلا : يتمنى و يظن أن الحدث الضاغط سيزول عن طريق تعاطي الخمر أو التدخين أو تناول الأدوية. و حسب (Suls and Fletcher, 1985) لا يكون التجنب إلا مؤقتا ثم تتبين قلة فعاليته إذا استمرت الوضعية المهددة. بينت العديد من الدراسات أن التجنب يرافق حينها أعراض القلق و الاكتئاب مزوجة باضطرابات سيكوسوماتية (Folkman et al., 1986). في مقابل التجنب الذي يحول الانتباه عن المشكلة، فإن اليقظة تركز الانتباه عليها بقصد الوقاية منها أو التحكم فيها. و قد ذكر (Lazarus and Folkman, 1984) عن (Janis et Mann, 1977) تمييزه بين نوعين من أشكال التعامل اليقظ : البحث عن المعلومات للتعرف أكثر عن الوضعية و بالتالي وضع المخططات لحل المشكل. إن الاستعانة بمثل هذه الاستراتيجيات يخفف من المعانات الانفعالية في نفس الوقت

الذي يمكن من التحكم في الوضعية: فتحصيل الفرد مزيدا من المعلومات عن طبيعة المشكلة يساعد على وضع طرق تعامل. رغم ذلك فإن التعامل اليقظ يمكن أن يسبب ارتفاع شدة الانفعال إذا تبين من خلال البحث عن المعلومات أن الأمر أخطر مما كان يتوقع و لا يمكن فعل شيء لتغيير الوضعية.

➤ النشاطات المعرفية ذات الصلة بالرفض: هناك إمكانية ثانية للرد تتمثل في تحويل المعنى الذاتي للحدث و ذلك بالاستعانة بنشاطات معرفية ذات الصلة بالرفض و هي متنوعة. قد تأخذ شكل الابتعاد عن طريق اللهو و (التفكير في شيء مريح)، أو تضخيم الجوانب الإيجابية للوضعية: كأن يقول الشخص منذ وجد هذا المشكل كل شيء أصبح على ما يرام في حياتي. أو المزاح كأن يسيء تقدير الجوانب السلبية للوضعية (الكتلة المرضية عادية و هي في الحقيقة خبيثة)، أو إعادة التقييم الإيجابي كتحويل تهديدا إلى تحد كأن يقول الفرد: سأواجه هذه المشكلة بكل ما أوتيت من قوة.

و قد تبين أن هذه الاستراتيجيات، التي غالبا ما تنتج انفعالات إيجابية، فعالة في الخفض من شدة الانفعال في الوضعيات الضاغطة القصيرة المدى خاصة عندما يكون اللجوء إلى التعامل المتمركز حول المشكل غير ممكن مثل (فقدان عزيز أو مرض خطير...).

ت-المجهود السلوكي النشط: هذه إمكانية ثالثة للتعامل مع الوضع تتمثل في التغيير المباشر لأبجديات العلاقة بين الشخص و الوسط و ذلك بتسخير مجهود سلوكي نشط للتعامل مع المشكلة و حلها. و تضم هذه الاستراتيجيات : المواجهة (الروح القتالية)، بالإضافة إلى تسخير مخططات تنفيذية من شأنها أن تعطي الفرد وسائل تغيير الوضعية التي يعيشها. يتوقف تأثير التعامل في الانفعال الناتج عن الوضعية الضاغطة على تقييم الفرد لها و فعالية استراتيجياته. و يعتبر هذا المسار لإعادة التقييم عاملا محددًا لفعالية التعامل. (ص 51-52 Paulhan et Bourgeois, 1998 ;

10- الوظائف المتعددة للتعامل

يعني التعامل حسب (Lazarus and Folkman, 1984) أكثر من حل المشكلة، و أن التعامل الفعلي يخدم وظائف أخرى في نفس الوقت. و لا يجب الخلط بين وظائف التعامل و نتائجه، حيث تشير وظيفة التعامل إلى الهدف الذي تخدمه، بينما تشير النتيجة إلى الأثر الذي تتركه إستراتيجية تعامل معينة. و على سبيل المثال، يمكن لإستراتيجية ما أن تؤدي وظيفة معينة كالتجنب إلا أنه لا ينتج عنها التجنب. و بتعبير آخر فإن الوظائف لا تحدد من حيث النتائج، رغم أنه يمكن أن نتوقع أن وظائف معينة ستعطي نتائج معينة. هذا ما يعكس تحديدهما للتعامل على أنه مستقل عن النتائج المترتبة عليه. و على هذا الأساس ثمة تمييز بالغ الأهمية بين التعامل الموجه نحو إدارة أو تغيير المشكلة المسببة للمعاناة و التعامل الموجه نحو ضبط الاستجابة الانفعالية للمشكلة. و نشير إلى الأولى بأنها التعامل المتمركز حول المشكلة و الثانية التعامل المتمركز حول الانفعال. (ص 148-150)

أ- أشكال التعامل المتمركز حول الانفعال

يمكن العثور على مجموعة واسعة من أشكال التعامل المتمركز حول الانفعال في المراجع. و يتألف واحد منها حسب (Lazarus and Folkman, 1984) من مسارات معرفية موجهة نحو التخفيف من المعاناة الانفعالية، و يحتوي استراتيجيات مثل التجنب و التقليل من الأهمية و الاحتياط و الانتباه الانتقائي و المقارنات الإيجابية و انتزاع قيمة إيجابية من أحداث سلبية. و الكثير من هذه الاستراتيجيات مستمدة من النظرية و البحث حول المسارات الدفاعية و تستخدم عمليا في كل أنواع المواقف الضاغطة.

بعض الأشكال المعرفية للتعامل المتمركز حول الانفعال يفضي إلى تغيير في تأويل الوضعية الضاغطة دون تغييرها موضوعيا، هذه الاستراتيجيات تعادل إعادة التقييم. و بالنظر إلى المناورات المعرفية التالية التي تستعمل عادة: " قررت أن ثمة أشياء أكثر أهمية جديرة بالاهتمام " أو " اعتبرت أنه كان من الممكن أن تكون الأشياء أسوأ " أو " قررت أنني لست بحاجة إليه بتلك الدرجة "، فإن التهديد يخفف بتغيير معنى الوضعية -مجهود يعادل إعادة التقييم-.

إلا أن إعادة التقييم لا يكون دائما موجها نحو تنظيم الانفعال ... بل قد يتمركز حول المشكلة نفسها. لهذه الأسباب اختار (Lazarus and Folkman, 1984) تسمية المناورات المعرفية التي تسعى إلى تغيير معنى الوضعية دون تغييرها واقعا إعادة التقييم المعرفي، سواء ارتكز التأويل المستبدل على تأويل واقعي للمعطيات أو تحريف للواقع. (ص152)

ب- أشكال التعامل المتمركز حول المشكلة

أما استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة حسب نفس الباحثين (Lazarus and Folkman, 1984) فتشبه تلك المستخدمة لحل المشكل (problem solving). و عليه، فإن الجهود المبذولة لحل المشكلة توجه غالبا نحو تحديد المشكلة و استخراج حلولاً بديلة و تقييم البدائل من حيث الكلفة و الأرباح ثم الاختيار و الفعل. لكن التعامل المتمركز حول المشكلة فيضم تنظيماً أوسعاً من الاستراتيجيات مقارنة بالقدرة على حل المشكل وحدها. بينما تهتم القدرة على حل المشكلة بهدف ما - مسار تحليلي يركز أساساً على المحيط - فإن التعامل المتمركز حول المشكلة يضم بالإضافة إلى ذلك استراتيجيات موجهة نحو الداخل. (ص 141)

و قد ذكر (Lazarus and Folkman, 1984) عن (Kahn et al. 1964) الذي يتحدث عن مجموعتين من الاستراتيجيات الموجهة نحو المشكلة، تلك الموجهة نحو الوسط و تلك الموجهة نحو الذات. أما الأولى فتضم الاستراتيجيات التي تعنى بتغيير ضغوطات المحيط أو العراقيل أو الإمكانيات أو الإجراءات ... و ما شابه ذلك. بينما تضم الثانية تلك الاستراتيجيات الموجهة نحو تغيرات الدافعية أو المعرفية مثل تغيير مستوى الطموح أو التخفيف من تورط الأنا أو إيجاد طرق أخرى للجزاء أو تطوير سلوكيات عامة أو تعلم خبرات أو إجراءات جديدة. هذه الاستراتيجيات الأخيرة الموجهة نحو الذات لا يمكن تسميتها تقنيات خالصة لحل المشكل، رغم أنها موجهة لتساعد الشخص على التصرف في المشكلة أو حلها. و باستثناء تطوير سلوكيات أو تعلم خبرات و إجراءات جديدة، يمكن تسمية الاستراتيجيات الموجهة إلى الداخل إعادة تقييم معرفية متمركزة حول المشكل. (ص 152-153)

و خلص (Lazarus and Folkman, 1984) من تحليليهما لمجموعة من الدراسات إلى أن الناس يميلون إلى استخدام كلتا الإستراتيجيتين المتمركزة حول المشكلة، و المتمركزة حول الانفعال

للتعامل مع المتطلبات الداخلية و أو الخارجية المفروضة من قبل ظروف الحياة الواقعية الضاغطة.
(ص 157)

11- التعامل مع الضغط النفسي و الأعراض النفسية

يمكن اعتبار قدرة الفرد على حسن التعامل مع مشكلات الحياة دليلا قاطعا على صحته النفسية، في حين أن الصعوبات في التعامل معها يتلازم مع المعاناة الانفعالية بما في ذلك القلق و الاكتئاب. لكن هذه العلاقة لا هي بسيطة و لا هي مباشرة بسبب إمكانية وجود اختلافات بين الناس في تعاملهم مع الصدمات أو ضغوطات الحياة اليومية.

تتميز العلاقة بين التعامل و الأعراض النفسية بالتعدد عبر العديد من الأبعاد:

- ✓ تؤثر استراتيجيات التعامل بصفة خاصة في الوضعيات، و قد بينت العديد من الدراسات أن فعاليتها تتوقف على مدى قابلية العامل الضاغط للضبط مثل مشكلات العمل التي يمكن التعامل معها عن طريق التعامل المتمركز حول المشكلة، في حين أن الضغوطات غير القابلة للضبط كموت شخص عزيز، لا يمكن التعامل معها إلا من خلال التعامل المتمركز حول الانفعال.
- ✓ يمكن أن يكون هناك تداخل بين الضغط و المعاناة و التعامل، فدرجات الضغط الشديدة يمكن أن تستوجب عددا أكبر من استراتيجيات التعامل كما أنها تسبب معاناة أكبر. هكذا فإن كل استراتيجيات التعامل سترتبط بالدرجات العالية من المعاناة في الظروف الشديدة التعقيد، و لا يمكن للعلاقة بين التعامل و الصحة النفسية أن تتكشف إلا بضبط الطابع الضاغط للمشكلة.
- ✓ هناك فرق بين العواقب القصيرة و البعيدة المدى، و على سبيل المثال فإن التجنب يمكن أن يخفف من المعاناة النفسية على المدى القصير إلا أنه يسبب معاناة أكبر على المدى البعيد إذا بقيت المشكلة المعنية بدون حل. التجنب لا يمنح إلا مراحل محدودة من الراحة إلا أنه في المقابل يسمح للأفراد التقاط أنفاسهم و ملئ بطارياتهم و بالتالي التعامل أفضل مع المشكلة على المدى البعيد.
- ✓ إن الاتجاه السببي للتعامل قد لا يكون واضحا، فعوضا أن تظهر نتائجه في أعراض اكتئابية، فإن الأفراد المكتئبين قد يتعاملون مع الضغوطات بخلاف غير المكتئبين.

✓ يمكن أن يستخدم الناس نفس الإستراتيجية، لكن يتفاوتون في درجة مهارتهم. و عليه، يصبح من المعقول تحديد فعالية استراتيجيه معينة إذا أحسنت التعامل بالنسبة لذلك الشخص في وضعية محددة.

لقد ركزت أغلبية الدراسات على التعامل كوسيلة لخفض الأعراض، إلا أن التعامل الفعال يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية مثل الزيادة في الضبط و التعرف على الذات و علاقات اجتماعية أفضل، لذلك فلا غرابة أن تكون مراجع التعامل و الصحة النفسية غنية و لكن متناقضة إلى حد ما. (Aldwin and Yankura, 2004)

خلاصة

من الصعب الخوض في موضوع كموضوع التعامل (coping) و الخروج بحصيلة مقنعة نظرا للتطورات المستمرة و الانتقادات التي جاءت في حق هذا المفهوم. فمنذ الخمسينيات أي المرحلة التي انطلق فيها البحث في هذا الموضوع (Lazarus. R, 1993) مرورا بكل المراحل الأساسية التي عرفها تطور المفهوم، يبقى الموضوع صعبا للتقييم لسببين اثنين: أولهما التشعب الكبير الذي عرفه المفهوم و العدد الهائل من المقالات و الكتب التي جاءت في حقه، و ثانيهما الصعوبات المنهجية و التطبيقية التي يواجهها الباحثون خاصة بالنظر إلى علاقة المفهوم بالعواقب الصحية و المرضية، و قد أحسن (Folkman and Moskowitz, 2004) التعبير عن ذلك بقولهما:

" لقد تعلمنا منذ مطلع الثمانينيات أن التعامل مسار معقد و متعدد الأبعاد و حساس لكل من الوسط و مطالبه و مصادره، و للاستعدادات الشخصية التي تؤثر في تقييم الضغط و مصادر التعامل معه. لقد وجدنا أن التعامل مصاحبا تماما للضبط الانفعالي، خاصة المعاناة، خلال جميع مراحل مسار الضغط. لقد وجدنا أن بعض أنواع إستراتيجيات التعامل التجنبية ترتبط بقوة بضعف عواقب الصحة العقلية، في حين أن غيرها من أنواع التعامل - مثل البحث عن الدعم الاجتماعي أو الوسيلى - شكل من أشكال التعامل المتمركزة حول المشكلة - ترتبط أحيانا بعواقب سلبية، و أحيانا إيجابية و أحيانا أخرى بلا واحدة منهما، و عادة ما يتوقف الأمر على خصائص الوضعية الضاغطة. تعلمنا عن تطور التعامل على مدى الحياة، كما تعلمنا أنه بالإمكان تعليم مهارات التعامل من خلال العلاجات المعرفية - السلوكية.

على الرغم من المكاسب الكبيرة التي تحققت في فهم التعامل في حد ذاته، يبدو أننا لم نفهم إلا سطحا الطرق التي يؤثر بها فعليا في العواقب النفسية و الفيزيولوجية و السلوكية على المدى القصير و البعيد، لأن مهمة

الاكتشاف ليست سهلة. التعامل ليس ظاهرة قائمة بذاتها، فهو مندمج ضمن مسار ديناميكي معقد يضم كلا من الشخص و المحيط و العلاقة بينهما ". (ص748)

نفس الاستنتاج كان قد توصل إليه (Lazarus, 2000) حيث يوضح أن البحث الذي كان يفترض أن يلقي الضوء على فعالية التعامل اقتصر فقط على السعادة الذاتية ... و أن أكثر المشكلات خطورة التي لم تواجه بعد من طرف البحث تتمثل في الحاجة، التي لم تحقق إلى حد الآن، للذهاب أبعد من العواقب الذاتية للتعامل و للوصول إلى معايير أخرى سلوكية و فيزيولوجية أو عواقب موضوعية متصلة بالصحة.

الفصل الرابع

التفاؤل والتشاؤم

تمهيد .

- 1- تعريف التفاؤل و التشاؤم
- 2- خصائص المتفائلين والمتشائمين
- 3- النظريات المفسرة لمفهومي التفاؤل والتشاؤم
- 4- أنواع التفاؤل والتشاؤم
- 5- العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم
- 6- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات

خلاصة

تمهيد

إن المطلع على أدبيات سمتي التفاؤل و التشاؤم يدرك مدى اهتمام الباحثين و المختصين بهما وذلك لارتباطهما بالصحة النفسية والجسمية للشخص، حيث يعتبر التفاؤل بؤرة النجاح، التقدم و الامتياز في معظم المواقف، في حين يمثل التشاؤم رؤية مظلمة لليأس والحزن في كل المواقف . فيرتبط مفهوم السعادة بالتفاؤل ويرتبط مفهوم الحزن بالتشاؤم .

يؤثر كل من التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية، صحته النفسية و الجسمية، فالمتفائل يتوقع الخير والنجاح كما ينجح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، في حين يتوقع المتشائم الشر و اليأس و الفشل و ينظر إلى الحياة نظرة سلبية.

1- تعريف التفاؤل والتشاؤم:

أ- تعريف التفاؤل:

يعتبر التفاؤل من المتغيرات النفسية التي جلبت اهتمام العديد من الباحثين، الذين قاموا بعدة دراسات من خلال ارتباطه بالعديد من المتغيرات الأخرى، وهذا ما أدى إلى وجود تعريفات متعددة ومختلفة ، إلا أنها تدور حول معان مترابطة. وفيما نذكر بعضا من هذه التعريفات

كما يعرفه **Dember (1989)** بأنه: "استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة إيجابية، ومن ثم يكون توجهه إيجابيا نحو ذاته وحاضره ومستقبله". (الأنصاري و اليحوفي، 2002، ص314)

يعرف **(الأنصاري، 1998)** بأن التفاؤل بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل و ينتظر حدوث الأشياء الايجابية ويستبعد ما عدا ذلك. أما **تايلور** فيعرفه بأنه نزعة تفاؤلية تشير إلى توقع عام للنتائج على أنها ايجابية أكثر من كونها سلبية على أن تكون سمة ثابتة نسبيا. (أبو الديار، مسعود النجاح)

يشير **Golman (2000)** أن التفاؤل يعني: " أن يتوقع الفرد توقعات قوية و أن الأمور عموما سوف تتحول في الحياة دائما إلى ما هو سليم على الرغم من النكسات و الإحباطات، والتفاؤل جانب من الذكاء العاطفي يحمي الإنسان من الوقوع في اللامبالاة مجريات الحياة القاسية، والتفاؤل مثل

الأمل يعطي حصة الإنسان من المكاسب في حياته على أن يكون بطبيعة الحال تفاؤلاً واقعياً، أما التفاؤل المفرط في السذاجة فقد يسبب الكوارث". (دانيال غولمان، 2000، ص 130)

كما يعرفه **Carver & Sheier (2001)** بأنه: "النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة، والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيء". (أحمد حسين الشافعي، 2008، ص 89)

كما يرى يعرف **Selgman (2002)** التفاؤل بأنه: "الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، ويعتقد بأن التفاؤل يعد تحت مستوى الأمل Hope، وهو ميل أو توجه نحو الجوانب الإيجابية في الحياة". (سلامة يونس مرعي، 2011، ص 85)

و يعرفه **(Baldwin et al., 2007)** بأنه: "اتجاه يشمل الجوانب الإيجابية للحياة، كما يرتبط بالمزاج أقل اضطراباً في الاستجابة نحو أحداث الحياة".

من خلال استقراء هذه التعاريف يتضح لنا مدى اتفاق الباحثين، في اعتبار أن مفهوم التفاؤل، يدل على توقع الأحداث الإيجابية وأنه يساعد الفرد في التغلب على الأحداث التي قد تعيق تحقيق أهدافه.

ب-تعريف للتشاؤم :

يعرفه **Dember (1989)** بأنه:

"استعداد شخصي لدى الفرد يجعله يدرك الأشياء من حوله بطريقة سلبية، ومن ثم يكون توجهه إيجابياً نحو ذاته، وحاضره ومستقبله". (الأنصاري و اليحوفي، 2002)

يعرف **(الأنصاري، 1998)** التشاؤم بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة ، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عداه . (أحمد عبد الخالق، 2000، ص 1)

أما **Marshale et al., (1992)** فيرى بأنه: " استعداد شخصي أو سمة كامنة داخل الفرد تؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث". (نجوى اليحوفي، 2002، ص 134)

كما يعرفه **(Carver and Scherier, 2000)** بأنه نزعة لدى الأفراد للتوقع السلبي للأحداث المستقبلية.

و يرى أحمد إسماعيل" (2001) التشاؤم بأنه استعداد انفعالي ومعرفي مصمم ونزعة للاعتقاد أو استجابة انفعالية تجاه الآخرين، وتجاه المواقف، وتجاه الأحداث بطريقة سلبية، وتوقع نتائج مستقبلية سيئة وضارة ويميل المتشائم إلى الاعتقاد بأن الحاضر والمستقبل سلبيان بأحداثهما، وأن تلك الأحداث السلبية تفوق الإيجابية.

و يشير صلاح مراد ومحمد عامر (2001) بأن التشاؤم حالة وجدانية لدى الأفراد ويسودها الاكتئاب والوسواس والشك والبحث عن السلبيات، بغض النظر عن الماضي والحاضر والخوف من المستقبل، لما يحمله من مفاجآت مفرجة وهي حالة مؤقتة أو مستديمة اعتمادا على الأحداث السابقة والأحداث الحالية وعلى خبرات الفرد.

يتضح لنا من خلال هذه التعاريف التي تدور حول مفهوم التشاؤم أن الفرد المتشائم ينظر للأحداث المستقبلية نظرة دونية وسلبية، بحيث يتوقع الفشل في حياته كما أن التشاؤم قد يؤدي إلى حدوث بعض الاضطرابات النفسية،

كما نستخلص القول من خلال تعريفات التفاؤل و التشاؤم أن المفهوم الأول أي التفاؤل يساعد الفرد على تحقيق إنجازات فردية أو جماعية، في شتى المجالات، أما التشاؤم يثبط عزيمة الفرد نحو تحقيق الأفضل، مما قد يسبب المزيد من الاضطرابات النفسية نتيجة استسلامه للواقع.

2- خصائص المتفائلين والمتشائمين

1.2 خصائص المتفائلين

يتميز المتفائلون بمجموعة من الخصائص يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهاتهم نحو الحياة المستقبلية ولا يشترط لهاته الخصائص أن تكون مجتمعة لدى المتفائل كما أنها تظهر عند الأفراد بدرجات متفاوتة ويتسم المتفائل عموما بالخصائص التالية:

- الثقة بالنفس والمخاطرة المدروسة للوصول إلى تحقيق الأهداف، كما يتصدق بالمرونة من حيث اختيار السبل المناسبة للوصول إلى تحقيق الرغبات وتغيير الأهداف التي يستحيل تحقيقها وتقييم المهام إلى أجزاء بسيطة يمكن التعامل معها.

- عدم الاستسلام للقلق والضغط وتجنب المواقف الانهزامية. (دنيال جولمان، 2000: ص129)
- المتفائل أكثر قدرة على التكيف الفعال مع المواقف الحياة الضاغطة، ولديه القدرة على اتخاذ أساليب مباشرة ومرنة لحل المشكلات التي تواجهه، أكثر تركيزا في النمط تفكيره، وأكثر إصرارا على اجتيازها، وأكثر استخداما لأساليب الموجهة الفعالة التي تركز على المشكلة.
- يزداد لجوء المتفائل إلى التخطيط في المواقف الضاغطة والاستفادة من الخيارات السابقة ولديه قدرة عالية في الضبط الداخلي وإعادة التغيير الإيجابي للمواقف المحيطة فالانتكاسة له شيء يمكن معالجته. (نفس المرجع السابق ص132)
- تتصف شخصية المتفائلة بالاطمئنان إلى الناس بصفة عامة فهو لا يتوجس من الآخرين، ولا يتوقع منهم الشر ومن الملامح لا يجيد المتفائل تعارضا بين نجاحه وبين نجاح الآخرين ولا يجد غضا في الرغبات.
- ينظر إلى الحياة من زاوية عامة ولا من زاوية صغيرة ضيقة ومن شخصيته احترام الإنسانية وتعليق الأمل على الحكمة البشرية في السياسة أمور الحياة المعيشية في الحاضر والمستقبل.
- يكتسب أنماط ومعلومات صحيحة وصائبة وليس عن طريق الوقوف إلى الأنماط الشائعة والخاطئة ويميل إلى اتخاذ الموقف التقبلي وينظر إلى فكر الآخرين من حيث هم لا من حيث هو، وكذلك يؤمن بأنه سيكون أفضل سواء كأفراد أو كجماعات.

2.2 خصائص المتشائمين

يمتاز المتشائمون بمجموعة من الخصائص يمكن من خلالها التنبؤ باتجاههم نحو الحياة وعموما تنتظم تحت ثلاث محاور هي:

نمط تقدير الذات. كيفية تفسير الفشل و الإحباطات. أسلوب مواجهة ضغوط الحياة وهي مفصلة كالتالي:

- انخفاض درجة الضبط الداخلي ويرجعون فشلهم إلى عوامل خارجية.
- انخفاض تقدير الذات وانعدام الكفاءة. (دانيال جولمان، 2000: ص132)
- تغلب على المتشائمين مشاعر الفشل والانهزامية في مواجهة المواقف الضاغطة

- استخدام أسلوب مواجهة يركز على الانفعالات بما يتضمنه ذلك من هروب عن طريق والانغماس في الذات والبحث عن المساعدة من الآخرون والتجنب السلبي.
- استخدام أساليب غير مرنة وغير متكيفة في مواجهة الإحباطات.
- تغلب عليهم النظرة السوداوية نحو الحياة المستقبلية. (جمعي بوقفة، 2006: ص88)

3- النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم:

قدمت بعض النظريات في علم النفس تفسيرات مختلفة حول التفاؤل و التشاؤم ،من خلال الأطر التي تتبناها كل منها، و هي نظرية التحليل النفسي، و النظرية السلوكية، و النظرية المعرفية.

أ- نظرية التحليل النفسي:

يورد (عوض، 2012) عن فرويد أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، ويعتبر الفرد متفائلاً إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم، كما اعتبر فرويد أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية، وذكر أن هناك سمات وأنماطاً شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التبدل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان، ويتفق أركسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل، أو اليأس والتشاؤم بقية الحياة (عوض، 2012: 53-93)

يعتبر فرويد الفرد متفائلاً إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء الاضطراب النفسي لديه أمراً ممكناً، ولو حدث العكس لتحول إلى شخص متشائم. كما يرى أن الطفل يمر عبر سلسلة من المراحل المتواصلة دينامياً خلال السنوات الخمس الأولى، تليها مدة تستمر خمس أو ست سنوات، مدة الكمون فيتحقق قدر من الثبات و الاستقرار الدينامي، تتحدد كل مرحلة من النمو خلال السنوات الخمس الأولى من حيث الأساليب الأولى، كأسلوب الاستجابة من جانب منطقة محددة من الجسم. فخلال المرحلة الأولى التي تستمر قرابة العام يكون الفم هو النقطة الرئيسية للنشاط الدينامي.

كما يشير فرويد إلى أن الشخصية الفمية ذات الإشباع الزائد للبيدو (الأكل و الشرب) تتسم بالتفاؤل، الانفعال والمواقف المتجهة نحو الاعتماد على العالم الخارجي، فالذي شبع بشكل مفرط في طفولته سيكون عرضة للتفاؤل المفرط و الاعتماد على الآخرين، أما إذا أحببت اللذة الفمية، فإن الشخصية الفمية ستنتسم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل، الخوف، التشاؤم، الكره، العدا و التناقض الوجداني إزاء الأصدقاء، أي الشعور بمزيج من الحب و الكره، الذي يتوقف نحوه، في هذه المرحلة يكون عرضة للإفراط في هذا التشاؤم الذي يرجع للخبرات القاسية في هذه المرحلة. (فضيلة عرفات، 2113)

و فيما يتعلق بعلامات أو هاديات التفاؤل، أكد "فرويد" أن ثمة إرتكاسات متصفة بالقلق قليلا أو كثيرا، تقترن في الوجدان المشترك بالإشارات و رموز التشاؤم، و هذا الرهاب الزائف يتغذى بمجموع الرموز في قصص الشعوب و أساطيرها، و فلكلورها، وعاداتها الأخلاقية و أعرافها و أمثالها، و في اللغة الشعرية المشتركة، و هذا التفسير قريب من اللاشعور الجمعي لـ يونج ، فالفرد المتشائم يثبت على حدث أو موضوع نشأ بفعل خبرات ماضية، أو بفعل المصادفة أو بفعل قراءة، أو بفلكلور مأساوي، أي أن بعض هذه الموضوعات يحددها الرأي الجماعي على أنها تثير التشاؤم . (زينب عبد المحسن درويش، 2006)

ب- النظرية السلوكية:

أوردت (هيلة سليم عبد الله، 2006) عن "تجيب يوسف البدوي" قوله أن التفاؤل والتشاؤم يمكن أن ينشر من مكان إلى آخر بالتقليد والمحاكاة، وقد يفسر هذا الانتقال في بعض رموز التفاؤل والتشاؤم وعلامتهما التي نجدها في أماكن متباعدة وأزمان مختلفة، ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون لرموز التفاؤل الشرطي إمكانية تكوين من نشأة فقد أثبتت تجارب الفصل المنعكس الشرطي إمكانية تكوين استجابة معينة للرموز أو اكتساب التفاؤل والتشاؤم من الرموز بطريقة تجريبية متى توفر الدافع أو المنبه الطبيعي أو المثير الصناعي أو الرموز والثواب والعقاب.

ويمكن تفسير كثير من علامات التفاؤل والتشاؤم على أساس الاقتران أو على أساس اكتساب الفعل المنعكس الشرطي ويمكن اعتبار عملية التفاؤل والتشاؤم من رموز المنبهات الداخلية من قبيل الاستجابات المكتسبة الشرطية ويترتب على ذلك تكرار ظهور رمز معين مرتبط بحدث شيء لشخص ما، وأن يعبر هذا الفصل المنعكس الشرطي رمزا للتشاؤم، في حين يترتب على تكرار ارتباط الرمز أو

المنبه بالنتيجة السارة أن يصبح بمجرد ظهور رمز أي المنبه الشرطي داعيا أو مثيرا للتفاؤل عند شخص ما بينما قد يرتبط هذا الرمز نفسه عند شخص آخر بحوادث غير سارة فيصبح هذا الرمز مثيرا للتشاؤم.

ومن بين الآراء التي قدمها أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن بناء شخصية الفرد يتكون من التوقعات والأهداف والطموحات وفعالية الذات، حيث تعمل هذه الأبنية بشكل تفاعلي عن طريق التعلم بالملاحظة والذي يتم على ضوء مفاهيم المنبه والاستجابة والتدعيم، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بتاريخ التدعيم وذلك لبعض المواقف، وبناء على ذلك فقد ينجح بعض الأفراد في أداء بعض المهمات في بعض المواقف، وبالتالي تتكون لديهم توقعات إيجابية للنجاح في المستقبل إزاء هذه المواقف، على حين قد يفشل بعض الأفراد في أداء بعض المهمات وبالتالي تتكون لديهم توقعات سلبية تجاه هذا الموقف، وبهذا يختلف الأفراد في توقعاتهم للنجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية، ومن ثم تظهر الرابطة الواضحة بين التوقعات المستقبلية والتفاؤل على أساس نظرية التعلم الاجتماعي. (الأنصاري، 1998)

ج- النظرية المعرفية :

أخذت وجهات النظر التي تناولت سمي التفاؤل و التشاؤم في سنوات السبعينات و التسعينات منحى آخر مع تطور النظرية المعرفية التي أحدثت ثورة في فهم الشخصية و تفسير السلوك الإنساني، و في هذا الإطار أشار (Multin & stany 1978) بعد مراجعة مئات الأبحاث إلى أن اللغة و الذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل انتقائي لدى المتفائلين، إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء كانت في الكتابة أو الكلام أو التذكير الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية. (اليحوفي، 2002)

إضافة إلى ذلك فقد شكلت نظرة (greenwold 1980) للتفاؤل نقطة تحول لدى الباحثين، فقد شبه الطبيعة الإنسانية بنظام كلي يتمثل بالنظر إلى الذات كتنظيم معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وهويته ويخضع لتوجيه إستراتيجيات ضبطه، كما بينت مراجعة تيلور وبراون باتجاه الإيجابية عدا بعض الاستثناءات المتمثلة في الأفراد الذين يعانون من القلق أو الاكتئاب.

كما أوردت (هيلة سليم عبد الله، 2006) رؤية Kelly أن أنشطة الفرد السلوكية والفكرية يمكن توجيهها في اتجاه معين من خلال تركيباته الشخصية التي يستخدمها في توقع الأحداث، ويرى أن الطريقة التي بواسطتها يتنبأ الفرد بالأحداث المستقبلية مهمة وحاسمة لتحديد سلوكه، ويشير إلى أن الناس يبحثون عن طرق وأساليب للتنبؤ بما سيحدث كما أنهم يوجهون سلوكياتهم وأفكارهم حول العالم وجهة تميل إلى التنبؤات الدقيقة والصحيحة والمفيدة من كل هذا وبناء على آرائه فالمستقبل وليس الحاضر هو المحرك الرئيسي للسلوك.

في حين يذهب **Smyateur** إلى أن التفاؤل يتضمن عنصر يسمى التخطيط، والذي يقوم على حقائق منطقية مجردة والتي تتضمن نوعاً من النشاط المعرفي، في حين يرى Anatreu (2003) أن المتفائلين يميلون للتركيز على المعلومات ذات العلاقة القوية بالشخصية فيكونون أكثر اقتناعاً بالرسائل الإيجابية المتعلقة بالشخصية وأقل اقتناعاً بالمعلومات السلبية. (اليحوفي، 2002)

وقد تعرضت (ناهد شريف سعود، 2005) عن **Macleod** إلى مفهومي التفاؤل والتشاؤم من خلال دراسة العمليات المعرفية في أحكام الاحتمال الذاتية حول الأحداث الشخصية، ويستخدم الأفراد عملية التحري الموجودة للحكم على الأحداث المستقبلية المتفائلة أو المتشائمة، باعتبارها سهلة الحضور كعمليات عقلية لتصبح ماثلة في الأذهان ويضيف أنه على الرغم من أن ظهور حدث حياتي حقيقي يكون فريداً وليس له أي احتمال ذاتي الظهور، فإن التحري متاح يمكن أن يستخدم للحكم على أرجحية الأحداث السلبية المتشائمة، يحدث ذلك عن طريق استدعاء الأحداث من الذاكرة بعيدة المدى، ومن ناحية أخرى هي سهولة الاستدعاء، على أنها تحدد الحكم على مدى الاحتمال ومن هنا يتم بناء مجموعة من السيناريوهات أو التصورات التي تقود إلى ظهور الحدث السلبي. (ص 82)

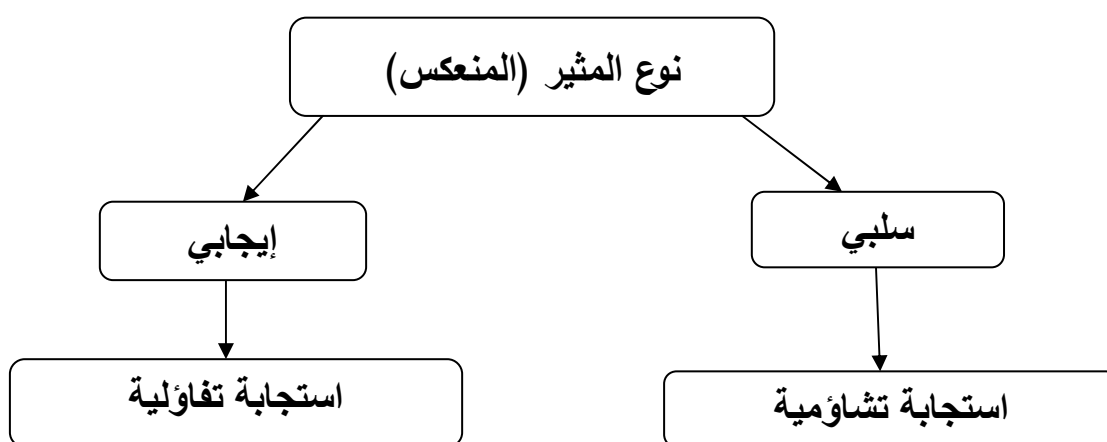
إن وجود هذه التصورات وسهولة وجودها يمكن أن تقدم أساساً لبناء الأحكام التشاؤمية أو التفاؤلية حول المستقبل نلاحظ من خلال "Macleod" أنه ركز على عمليات معرفية من خلال استرجاع الأحداث من ذاكرة طويلة المدى في تفسير الأحداث المستقبلية بتوقع حدوث مواقف إيجابية متفائلة، أو بتوقع مواقف سلبية متشائمة

من خلا النظريات المقدمة يلاحظ أن نظرية التحليل النفسي، تؤكد على أن التفاؤل هو جزء من هذه الحياة، وأن التفاؤل والتشاؤم يقع في المراحل الحياتية المبكرة، وكذلك نتيجة الإرث التاريخي لذلك المجتمع، والتي قد يكون متوشحاً بالتفاؤل والتشاؤم، والذي ينتقل من جيل إلى آخر، بالإضافة

إلى العقد النفسية التي قد تنشئ نتيجة الاعتقادات النفسية أو نتيجة التنشئة الاجتماعية ربما تكون غير سليمة.

أما فيما يخص النظرية السلوكية فتؤكد على دور التقليد و المحاكات في التفاوض والتشاؤم، وبالتالي فإن كان المنبه سلبيا، تكون استجابة الفرد متشائمة، أما إذا كان المنبه إيجابيا، فإن الاستجابة تكون مثيرة للتفاوض، وعلية يرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال الشكل التالي :

شكل بياني رقم (01): يوضح تأثير المنبه في استجابة الفرد التفاوضية أو التشاؤمية.



أما فيما يخص النظرية المعرفية فهي ترى أن التفاوض و التشاؤم، وبدرجة كبيرة التفاوض الذي يساعد الفرد على التخطيط بدقة نحو المستقبل يعتمد على استحضار لكل الخبرات الشخصية التي مرت على الفرد.

وتعتبر كل من نظرية Scheier and Carver و Seligman ضمن النظريات المعرفية المفسرة للتفاوض حيث أن الفرد المتفائل هو شخص يمتلك مجموعة من الأفكار والمعارف والمعتقدات والتوقعات الخاصة بالمواقف والأحداث سواء الحالية أو المستقبلية، والتي يستخدمها في تفسير الأحداث ومدى إمكانية تحقيق رغباته المستقبلية.

ويتفق كل من Scheier and Carver و Seligman في أن التفاوض والتشاؤم سمة شخصية إلا أن هذا الأمر نراه بشكل واضح وصريح عند كل من Scheier and Carver، أما عند Seligman فالأمر قد يختلف بعض الشيء، حيث يرى أن التفاوض والتشاؤم يعتمد على طريقة التفكير في الأسباب أو ما يسمى أسلوب التفسير explanatory Style.

ان الشخص المتفائل عند Scheier and Carver يعتمد بأن الأشياء الجيدة ستحدث في المستقبل على الرغم من افتقاره إلى المعارف والمعتقدات الهامة المتعلقة بالطرق والوسائل للوصول لأهدافه المستقبلية، أما الشخص المتشائم يعتقد بأن الأشياء السيئة ستحدث له في المستقبل على الرغم من افتقاره للمعلومات التي تؤكد له بأن تلك الأحداث سوف تحدث.

د - سمة التفاؤل والتشاؤم :

يختلف سلوك الإنسان الواحد من حين لآخر . فقد نراه مسرورا متفائلا في بعض الأحيان نتيجة بعض التصورات التي توحى الخير. وفي أحيان أخرى تتغلب عليه نزعة حدوث الشر فبكون بذلك متشائم. هذه الحالات تتكرر في مواقف مختلفة لدى البعض حتى تصبح سمة يوصف بها ذلك الفرد. ويمكن القول عن الشخص ما أنه متفائل عندما يكون مليء بالأمل ويتوقع حدوث الخير دائما ونظرة تفاؤلية، ومن خلال هذه الصفات التي يحملها فإنه يتميز بسمة التفاؤل، وعلى العكس من ذلك نرى آخر مليء باليأس والحزن يتوقع حدوث الشر له في أي لحظة ويعتقد أن ما سيأتي به المستقبل هو سيء ومظلم وبذلك تكون نظرتة للمستقبل نظرة تشاؤمية.

فالسمة هي صفة أو خاصية تميز عن غيره وتكون ذات ثبات نسبي، وللسمة مؤشرات نوعية صغرى عديدة تدل عليها، ففي حياتنا اليومية مثلا نلاحظ كثير من هذه المؤشرات التي تدل على التفاؤل والتشاؤم لدى بعض الأفراد من خلال تمسكهم بأشياء أو أفعال يعتقدون بها وغالبا ما تكون بدون مبرر علمي. (بدر الأنصاري، 1998: ص7)

والتفاؤل والتشاؤم سمتان لهما تأثير لا يمكن التقليل من أهمية على السلوك الإنساني. حيث يعتبر علماء نفس الشخصية أن هاتين السمتان تشكلان خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية للفرد والتي بدورها تؤثر على سلوكه وتوقعاته للحاضر والمستقبل. (نفس المرجع السابق، ص11)

فقد اختلف علماء النفس الشخصية حول تصنيفهما للشخصية، فمنهم من اهتم بالناحية الجسمية، ومن أشهرهم هو تصنيف أبو قراط للأنماط الأربعة (الدموية، اللمفاوية، الصفراوي، السوداوي) وذلك تبعا لكيمياء دم الإنسان. فالنمط الدموي يمثل التفاؤل ويتميز بالمرح والأمل الدائم في الحياة والتطلع إلى مستقبل زاهر، أما النمط اللمفاوي يتميز الشخص بأنه جرد في طباعه جاف في

تعامله، النمط الصفراوي يتميز الشخص فيه بأنه حاد الطبع منقلب المزاج. أما النمط السوداء فهو شخص ميال إلى الحزن وتكون نظرتة إلى الحياة نظرة سوداوية أي يسوءها التشاؤم.

أما (فرويد) فيرى بأن الطفل يمر في حياته سلسلة من مراحل النمو المتواصلة خلال الخمسة سنوات الأولى، فهذه المرحلة (المرحلة الأولى) يمكن أن تثير إلى نوعين من الشخصية هما الشخصية الفمية ذات الإشباع الزائد (الأكل والشرب) والتي يكون فيما بعد الشخص يتميز بالتفاؤل فالطفل الذي يشبع في طفولته بشكل مفرط سيكون عرضة للتفاؤل المفرط والاعتماد على الآخرين، أما الشخصية ذات اللذة الفنية المحببة فهذه الشخصية تتميز سلوك يختلف عن الشخصية في الحالة الأولى إذا أنها تتميز بسلوك يميل دائما إلى إثارة الجدل والخلاف والكره والعداء أي يتميز بالتشاؤم. (عبد الحميري، 2004: ص18)

أما (Cattell, 1966 ; Eyzencck, 1960) فقد صنفوا الشخصية على أساس مجموعة من العوامل والتي تعتبر أساسية بالنسبة لسلوك الإنساني (الوجدان، المزاج، الطباع) فالنمط الانبساطي يمثل التفاؤل والنمط العصابي يمثل التشاؤم.

4- أنواع التفاؤل والتشاؤم

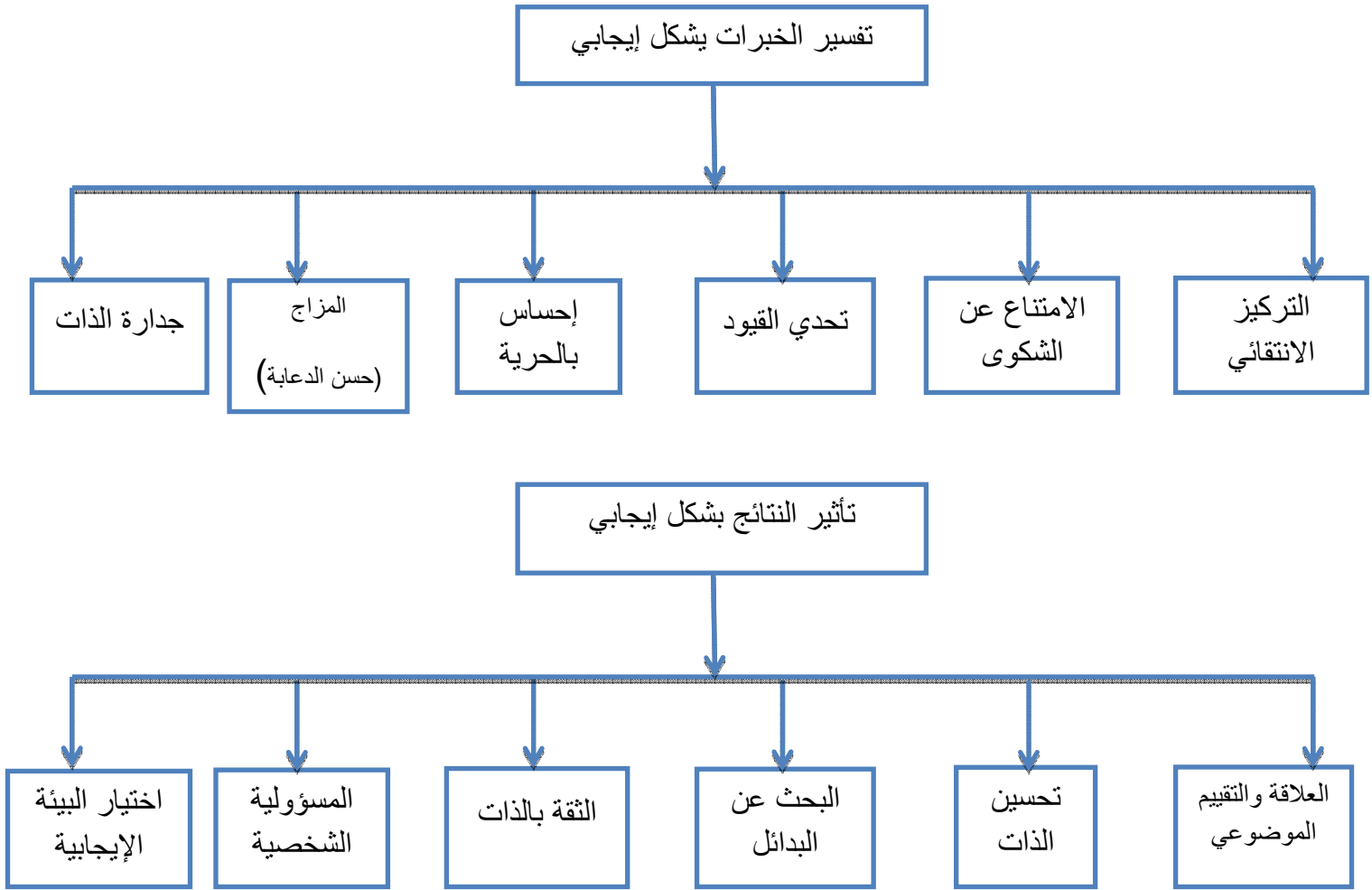
للتفاؤل والتشاؤم أنواع عديدة من بينها:

4-1 التفاؤل الديناميكي: Dynamic Optimism

يذكر (More, 1992) أن أحد المبادئ الأساسية للدافعية هو التفاؤل الديناميكي، الذي أشار إليه على أنه اتجاه عقلائي إيجابي نحو إمكانياتنا الفردية والجماعية.

ونظر إلى التفاؤل الديناميكي على أنه يهيئ الظروف للنجاح من خلال التركيز على القدرات والفرص ويفسر المتفائل الديناميكي الخبرات بشكل إيجابي كما يؤثر على النتائج بصورة إيجابية ومن خلال هذا المفهوم، حدد إثنتي عشر سمة رئيسة للتفاؤل الديناميكي، وقسمها إلى عاملين التفسير الإيجابي للخبرات، والتأثير الإيجابي للنتائج، ويمكن إيضاحه بالشكلين الآتيين.

شكل بياني رقم (02) يعرض تقسيم More (1992) للتفاؤل الديناميكي والسّمات المتدرجة



2-4 التفاؤل غير الواقعي: Unrealistic Optimism

قدم Weinstein (1980) مصطلح التفاؤل الواقعي حيث وضع له تعريفا بأنه اعتماد الناس بل الحوادث السلبية يقل احتمال حدوثها لهم مقارنة بالآخرين، ويعتقدون أن الحوادث الإيجابية يزداد احتمال حدوثها لهم بالنسبة للآخرين. (p 80)

ويعرف (Deeters et al., 1997) التفاؤل غير الواقعي أو كما أطلق عليه (Tation and Trown, 1988) مسمى التحيز التفاؤل optimism bias بأنه "شعور الفرد بقدرته على التفاؤل إزاء الأحداث دون مبررات منطقية أو وقائع أو مظاهر تؤدي إلى هذا الشعور مما قد يتسبب أحيانا في حدوث النتائج غير المتوقعة (Deeters et al., 1997 : p194) و بالتالي يصبح الفرد في قمة الإحباط مما قد يعرضه إلى المخاطر والإصابة بالأمراض، وذلك كما ظهر في دراسة (1992)

Tation et al., حيث توصلوا إلى أن التوقعات غير الواقعية للأفراد إزاء الأحداث المستقبلية (أو خاصة في الأمور الصحيحة) قد تدفع بهم إلى عدم ممارسة السلوك الصحي الجيد.

ويرى **عبد الخالق** أن التفاؤل غير الواقعي يعني التفاؤل المتميز أو التفاؤل الذي لا تسوغه المقدمات أو الوقائع مما يعرض الإنسان لمخاطر صحيحة غير هينة. (أحمد عبد الخالق، 1966: ص7)

وقد قام Weinstein من الدراسات عن تلك الظاهرة بهدف الكشف عن نزعة الأفراد إلى التفاؤل غير الواقعي للأحداث الحياة في المستقبل، ففي إحدى الدراسات طلب من أفراد حيث بالغ عددهم 1258 طالبا وطالبة مستخدما مقياس أحداث الحياة، والذي يحتوي على 18 حدثا سلبيا (مثال ستصاب بالسلطان) أن يختاروا الإيجابية التي ستمثل من بينها فرصة للحدوث، فرصة حدوث أكثر من 80% كشفت النتائج أن تقدير للأحداث الإيجابية بمعدل فوق المتوسط في حين كان تقديرهم للأحداث السلبية بمعدل أقل من المتوسط. (عبد اللطيف، 1998)

• تقسيم Noples للتفاؤل:

قسم Noples التفاؤل إلى ثلاث فئات هي:

الفئة الأولى: النتائج التفاؤلية المثالية والتي تتمثل في عمل كل الأشياء على الوجه الأكمل.

الفئة الثانية: النتائج التفاؤلية التي تتميز بإدراك ذاتي بأن هذا العمل سوف يؤدي إلى فطوة إيجابية.

الفئة الثالثة: النتائج التفاؤلية التي تتميز بروية الفرد لنتائج إيجابية في مسألة معينة ويرى أن نسبة الفئة الأخيرة أكثر وأقوى النتائج التفاؤلية، لأنها تدور حول كل من له سمة التفاؤل والنتيجة الخارجية لهذه التفاؤل والنتيجة الخارجية لهذا التفاؤل. (عمر، 2004)

• التشاؤم غير الواقعي Unrealistic Pessimism:

وعلى العكس من مفهوم التفاؤل غير الواقعي، قدم الباحثين التشاؤم غير الواقعي ويعرف dolinski et al (1987) التشاؤم غير الواقعي بأنه: إعتقاد الفرد بأن الأحداث السيئة يمكن أن تحدث له بدرجة أكبر من حدوثها للآخرين. (Dolonski et al., 1987 ; p 511)

3.4 التشاؤم الدفاعي: Defensive Pessimism

يثير نزعة لدى الأفراد إلى توقع السيئ للأحداث المستقبلية حيث يتخذون دائما موقف الشخص المدافع عن التشاؤم بشكل عام، ومن يعتبرون التشاؤم مذهباً ومنهجاً في سلوك يوجه علم. مثال المعروف عن التشاؤم الدفاعي هو: المتحدث أما الجمهور الذي يشعر بالقلق قبل كرة مرة يلقى فيها خطابه، والذي يؤكد لنفسه في كل مرة أنه سوف نفسه ويخطئ في المرة القادمة، على الرغم من المرات السابقة الناجحة. (شعاع بنت هندی، 2014: ص18) كما يعرف (Dember et al., 1989) التشاؤم الدفاعي بأنه إستراتيجية معرفية إدراكية، تساعد فيها التوقعات على تخفيف شدة الاصطدام بالنتائج السلبية. (p 116) وفي دراسة طويلة أجرتها (Norme et Mingnorth, 1993) لمقارنة الطالبات اللاتي يستخدمن التشاؤم الدفاعي بالتفاؤل الاستراتيجي، وكذلك أصحاب القلق العالي الذين لم يستخدموا التشاؤم الدفاعي أشارت الارتباطات إلى وجود علاقة سالبة دالة بين التشاؤم الدفاعي وبين احترام الذات، كما أظهرت أنهم أقل فعالية بالنسبة للمواقف الاجتماعية. وظهر أن التشاؤم الدفاعي له ارتباط سلبي دال مع عامل الانبساطية. وعامل الانفتاح على الخبرة، وارتباط موجب مع عامل العصائية والقلق.

4-4 التفاؤل المقارن: comparative optimism

هو نزعة داخلية عند الفرد تجعله يتوقع حدوث الأشياء الإيجابية لنفسه أكثر من حدوثها للآخرين، ويتوقع حدوث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها له.

5- العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم

موضوع التفاؤل والتشاؤم له علاقة بطبيعة كل مجتمع عاداته وتقاليده وأن التفاؤل له علاقة بظروف الاقتصادية والاجتماعية وثقافية للمجتمع ونجد هناك عوامل أخرى لها أثر كبير في التفاؤل والتشاؤم نجد العوامل البيولوجية.

1-5 العوامل البيولوجية

تعتبر المحددات الوراثية أو الاستعدادات المورثة ذات أثر كبير في نشأة وتكوين حالة التفاؤل والتشاؤم، ولقد عزز علماء الأنثروبولوجيا الرأي المؤيد لأثر الوراثة في التفاؤل الفمي والتشاؤم الفمي

في غزارة الرضاعة وما يليها من فطام متأخر أو في شحنة الرضاعة وما يليها من فطام مبكر (Eisler, 1964) وكثيرا ما ينشأ عن نشاط الشخص وقوته العقلية والعصبية، فقد تعود أن يزود نفسه بالأفكار الصحيحة السارة، وينشأ التشاؤم من ضعف النشاط وضعف القوة العصبية ووهن الرقابة العقلية في الإنسان فيسمح لنفسه أن يصبح في جو مظلم من الأوهام إذا أن ضبط النفس والنظر إلى الناحية السارة دائما يزيل من التفاؤل والهموم والأحزان التي تسيطر على نفوسهم.

والمفائل لدى الاستبشار بالنجاح مسبقا كأنه حاصل على قدرة معينة لإحالة المستقبل إلى الحاضر يرضى به، فإنه على مطالبة المخ له بإصدار الأوامر وإعادة الطاقة اللازمة بدءا من إنجاز الأعمال إلى ما يصدر عنه من أحكام، أما إذا تشاءم الفرد منذ البداية فإن فكرة التشاؤم نفسها تسيطر على جزء من تفكيره وتستحوذ على قدر من طاقته المخصصة للإنجاز اللازم. فتقل تدريجيا ويصيب الفتور والفسل في إنجاز مهماته وهذا ما يؤكد من يتشاءم وصدق تشاؤمه.

وقد كشف فريق علمي من جامعة ستانفورد الأمريكية، أن هناك بعض التغيرات المختلفة في طريقة عمل الدماغ يمكن أن تعطي مؤشرات تسمح بالتفريق والفصل بين الشخصية المتفائلة وتلك المتشائمة، وغطى البحث مجموعة من النساء المختلفات كانت أعمارهم بين 19 و42 وقسمت النساء إلى قسمين من خلال استجوابهم عن مجموعة من الأسئلة، قسم الأول نساء متفائلات والثاني متشائمات والعصبيات القلقات. وعرض العلماء على القسمين صورا المشاهد مفرحة مثلا حفلات، أعياد ميلاد، وصور أخرى كئيبة حزينة مثل أجنحة مستشفيات وفيما كانت الصور مستمرة، قام العلماء بقياس نشاط النساء في عدة أماكن من الدماغ، ولاحظ الفريق العلمي أن المرأة المتفائلة استجابت بشكل أقوى للصور السعيدة مقارنة بالنساء القلقات المتشائمات والعكس كان صحيحا إذ وجد نشاط غير عادي في أدمغة النساء العصبيات.

ويشير (أسعد) في هذا الصدد ويقول أن البيئة والوراثة هما اللتان تعملان على توجيه الوراثة إلى ما يتفاعل به وما يتشاءم منه، فتعمل التربية على إخراجها إلى حيز الوجود جميعا ولكن بقوتين غير متساويتين، فقد يجد نفسه أكثر ميلا إلى التفاؤل من ميله إلى التشاؤم ولكن في الحالتين فإن مجرد وجود تلك المورثة لا تكفي لجعل الشخص متفائلا أو متشائما فلا بد من تغذية المورث وتنميته ليتفاعل مع المقومات والموضوعات البيئية. (فضيلة عرفات، 2009: ص175-177)

5-2 العوامل الاجتماعية:

وهي تتمثل بالتنشئة الاجتماعية من لغة وعادات وقيم واتجاهات سائدة في المجتمع، ولها دور في نشأة المفهوم، فالمواقف الاجتماعية المفاجئة تجعل الفرد يميل في الغالب إلى التشاؤم والعكس صحيح.

أن أساليب التربية الخاطئة، كاللجوء إلى العقاب من أجل إسكات الرغبات التي تريد الاستمتاع بمباهج الحياة وإحباط سعي المراهق الذي يحاول الاستقلال عن أسرته، ومعاملة الراشدين وضعف الإمكانيات المادية مما يؤدي إلى سوء استغلال أوقات فراغهم والإضرار بهم وبمجتمعهم.

إن للعوامل البيئية والثقافية دورا كبيرا في تحديد التفاؤل والتشاؤم بين الجنسين، فالذكور مجال أكبر في التعبير عن آرائهم واتجاهاتهم وهذا مما لا شك فيه يخلق لديهم نوعا من الأمل والتفاؤل نحو المستقبل لا سيما الشباب العربي من الذكور يتمتعون بفرص، وخيارات أكثر من تلك التي تتمتع بها الإناث، لأنهم يمتلكون القرار في تحديد مصيرهم سواء من ناحية استمرار التعليم واختيار المهنة المناسبة أو اختيار حتى الزوجة. أما الإناث فما زالت التقاليد الاجتماعية تحد من ذلك عندهن لكن لا يغيب انخفاض التفاؤل بدرجة كبيرة لديهن.

حيث يشير (أسعد، 1986) إلى أن الوضع الاجتماعي له أثر فعال في التفاؤل والتشاؤم قال. صاحب العاهة أو الطفل المضطهد الذي يلاقي أنواع التعذيب من الكبار، والشخص صاحب الذكاء المنخفض وكذلك الشخص غير المتزن انفعاليا الذي لا يستطيع إحراز القدر المناسب من التكيف النفسي مع الآخرين، وكذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يتلاءم مع القيم والمعايير الأخلاقية أو أن يراعي التقاليد والعرف الذي سله المجتمع، هؤلاء من الطبيعي أن يتخذوا من المجتمع موقفا متشائما، وعلى النقيض من ذلك فإن أصحاب الجسم والعقل والأذكياء والمتزنين نفسيا والمتوافقين أخلاقيا فإنهم يتخذون لأنفسهم موقفا متفائلا في الحياة. (نفس المرجع السابق، ص177)

5-3 العوامل الاقتصادية و السياسية

يشير (Resseel, 1989) بأن التراجع الاقتصادي المستمر الذي يقتل من إمكانيات الاستخدام أو العمل في فقد يؤثر بلا شك على أهداف الحياة، التي يضعها صغار الشباب لحياتهم ونظرة الشك في المستقبل فمن المتوقع بوجه عام أن يطور صغار الشباب اتجاهاتهم متأثرة بهذه الظروف فيصبحون مترددين جدا ستبدأ وضع خطط لحياتهم، لاسيما في مجال العمل مما يؤثر بلا

ريب علا معدلات التشاؤم والتفاؤل لديهم، كما أن التطاحن والحروب النفسية ومما تخلقه من عوامل الصراع والاضطراب النفسي كل ذلك يؤدي إلى فقدان التوازن النفسي فيشعر الفرد بأنه عاجز ضعيف مهدد لا يجد من يحميه الهم والقلق النفسي مما يؤدي إلى صراعات نفسية لا تلبث أن تصبح مظاهر لدي الفرد كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بالنقص والشك. (نفس المرجع السابق، ص178)

6- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات:

قامت عدة بحوث بدراسات حول علاقة التفاؤل والتشاؤم بالعديد من العوامل المؤثرة على الصحة النفسية والجسمية على الفرد من قبل تقدير الذات المساندة الاجتماعية، جودة الحياة وغيرها من العوامل ونذكر فيما يلي بعضا منها:

أ- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتقدير الذات :

أكدت دراسة (Flasher & leitenberg 1986) عن حالة الترابط الإيجابية بين التفاؤل وتقدير الذات والارتباط السلبي بين التشاؤم وتقدير الذات. (الأنصاري، 1998، ص53-54)

ويعتبر تقدير الذات من العوامل المهمة والأساسية في بناء الشخصية والأكثر تأثيرا في السلوك الإنساني وله دور فعال في تفاعل الفرد مع المجتمع واستجاباته التي قد تواجهه وكذلك في تحقيق الصحة النفسية له، وقد بين (Malhi 2006) أن نسبة 66% من البشر لديهم مستوى متدني من تقدير الذات، وهي نسبة عالية فالشخص الذي يتميز بتقدير إيجابي لذاته يكون أكثر تفاؤلا في الحياة وأسعد حالا من الذين يكون تقدير ذاتهم متدنيا، فلنقدير الذات القدرة على تعديل وتغيير السلوك الفردي نحو الأفضل. (مالهي و آخرون، 2006)

ب- التفاؤل والتشاؤم و علاقتها بالفعالية الذاتية :

إن الاعتقاد بان أمور الحياة سوف تتطور نحو الأفضل يمكن أن يخفي في طياته حسنات نفسية إلا أنه لا يدفع للتعرف الوقائي إلا إذا كان هذا الاعتقاد يستمد طاقته من الامتلاك الشخصي للموارد الذاتية، تتمثل في توقعات الكفاءة وتوقعات النتيجة.

بينت دراسات في علم نفس الصحة أن فعالية الذات تؤثر في التعرف الصحي تأثيراً مركزياً على الدافع الذي يساهم في تحديد أي تصرف يختاره المرء وفي كمية الجهد الموزف، ينبغي للإدراك الذاتي لإمكانية التعرف الخاصة أن يحتوي على مركب تفاؤلي لأنه يساعد المرء على الاندفاع نحو مواجهة التحديات الصعبة، ومن هنا فإن التفاؤل مفهوم أساسي لفعالية الذات، وهذا الأخير عنصر فعال في التخلي عن أنماط السلوك الخطر والمحافظة على سلوكيات صحية لفترات طويلة. (Dolson Dozois, 2008)

لكن في دراسة أجراها (Fezrnandez et al 2005) خلصت نتائجها إلى أن لفعالية الذات والتفاؤل تأثيرات إيجابية مختلفة على إستراتيجيات التوافق انطلاقاً من تأثيرهم على الانفعالات، فعند مقارنة تأثير كل من التفاؤل و فعالية الذات على الضغط الناجم عن الامتحانات، توضح أن فعالية الذات ترتبط بمستويات مرتفعة من الانفعال الإيجابي، في حين أن التفاؤل يرتبط بمستويات منخفضة من الانفعالات السلبية، مما يؤكد أن التفاؤل يحول دون الشعور السلبي، وأن الكفاءة الذاتية ترتقي بمستوى ذلك الشعور إلى انفعال إيجابي له تأثيرات مختلفة على نواحي حياة الشخصي. (castro & Doval, 2009)

ج- التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالقلق

تتوافر الأدلة أن الحالة المزاجية يمكن أن يكون لها تأثيراً كبيراً على أحكامنا، فقد طلب من المفحوصين في إحدى الدراسات أن يقرأوا أخباراً أو تقارير في صحيفة يومية تصف سلسلة من الحوادث التي أدت إلى موت غير متوقع، بعد ذلك طلب منهم أن يقدروا خطر احتمال الموت نتيجة مختلف الأسباب (كالنار أو اللوكيميا... وغيرهما)، فقام هؤلاء الأشخاص بتقدير معدل مرتفع للأخطار بالمقارنة إلى أفراد آخرين لم يقرأوا أخبار الصحيفة اليومية تلك واستنتج من ذلك أن قراءة هذه التقارير قد أنتجت عاطفة سلبية Negative Affect، بحيث أدت هذه الحالة المزاجية إلى أحكام متشائمة بالنسبة لتقدير خطر الموت أو احتمالها، وقد افترض أن العاطفة السلبية يصاحبها جملة من المشاعر المختلفة بما في ذلك التوتر والإحساس بالذنب والقلق، ومن تم افترض أن القلق يرتبط بالتشاؤم وسلباً بالتفاؤل، وهذا ما أشارت إليه دراسات عديدة من بينها دراسة مايرز (Mayers 1999) أن منخفضي القلق أكثر تفاؤلاً.

د - التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالاكتئاب

تندرج علاقة التفاؤل والتشاؤم حسب "سليمان" (1991) Seligman في الأسلوب التفسيري حيث يرتبط أسلوب التفسير التشاؤمي للأحداث بأعراض الاكتئاب فالغزو السلبي للأحداث يقود إلى انزلاق الفرد في حلقة مفرغة من توقع الأحداث السلبية والتشاؤم قد يسهل حدوث اليأس فالالاكتئاب. (Dobson and dozois, 2008)

كما أجرى (Abramson et al., 2000) دراسته، وتبين أن 17% من طلبة التعليم الأساسي الذين يستخدمون أسلوب تفسير تشاؤمي طوروا اكتئابا أساسيا في مدة سنتين ونصف من فترة الدراسة وأن 1% فقط من الذين كانوا يستخدمون أسلوب تفسير تفاؤلي تعرض مثلهم للإصابة بالاكتئاب في حين أنهم لم يتعرضوا فيما بعد لنكسة الإصابة مرة ثانية كغيرهم من ذوي التفسير التشاؤمي، وبهذا توصلت هذه الدراسة إلى أن التفاؤل يحمي الأفراد من تطوير الاكتئاب. (Voblarth, 2006)

هـ - التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالمزاج:

هناك أحداث ربما تكون صغيرة وبسيطة لتحدث حالة من التغير في مزاج الشخص سلبا أو إيجابا حسب طبيعة ذلك الحدث، فالإيجابي منها يؤدي إلى الشعور بالتفاؤل وتعديل في المزاج العام للشخص مما يجعله يشعر بأن هذا اليوم هو يوم تفاؤل ومسرّة وسعد ويكون تصرفه طول هذا اليوم هو الآخر يتجه نحو التفاؤل، وقد تتحقق كثير من الأشياء الإيجابية له، وفي نفس الوقت يعرف هذا الشخص بقرار نفسه إن هذا الحدث البسيط الذي مر به لم يكن له ارتباط بأي شكل من الأشكال بمزاجه وتفاؤله بل هناك اقتران قد حدث بين الحدث البسيط والمزاج، إن المزاج يتأثر ويتغير سريعا بفعل هذا الحدث سلبا أم إيجابا ولو كانت أشياء بسيطة. (إبراهيم عبد الستار، 1998)

ويرى الباحث أن الذي تغير هنا هو أسلوب التفكير، إذ يتغير بطريقة تجعل من رؤيتنا للحاضر القريب والمستقبل نفس النظرة المتولدة لحظة تغيير المزاج بفعل تأثير ذلك الحدث سلبا أم إيجابا، ويكون شعورنا هو شعور تلك اللحظات، إن الأحداث الصغيرة المؤثرة هذه ليس لها نفس التأثير عند الأشخاص جميعا فهناك اختلاف من شخص لآخر، فالحدث السار عند شخص قد لا يمثل حدثا سارا عند آخر، وكذلك الأحداث السلبية عند البعض تجدها ليس لها نفس التأثير لدى البعض الآخر.

وفي دراسة كل من "سالوفي وبيرنباوم" (1989) توضح هذه العلاقة، حيث جعل طلاب أصيبوا بتوهم بالزكام يمرون بحالة مزاج إما حزينة أو مبتهجة، وسألوهم أثناء ذلك حول مجموعة من التقديرات الصحية، وقد اعتقد الطلاب الذين جعل مزاجهم مبتهجا بأنهم يمتلكون القدرة على البقاء أصحاء أو كي يصبحوا أصحاء أما الطلاب الذين كان مزاجهم حزينا فقد قاموا بخفض تقديرات الشفاء بعبارات مثل لماذا يجب علي إتباع التعليمات أولاً: ذلك يصعب على كثيرا، وقد فسرت تلك في حالة حزينة فإنه يميل إلى تذكر الأحداث السلبية، وتوقع حدوثها، وعلى عكس الذي يكون في مزاج جيد فيميل إلى التفاؤل أكثر وتذكر كل الإنجازات وتوقع حدوث الأفضل. (رالف شفارتزر، 1994)

و- التفاؤل والتشاؤم والصحة الجسمية :

تشير العديد من الدراسات النفسية بوجه عام إلى أن التفاؤل والتشاؤم لهما تأثيرا على الصحة الجسمية، وأن هناك جانبا مهما يمكن أن يميز بين مريض وآخر ألا وهو توقع الشفاء، وتوضح أن للتفاؤل مزايا كثيرة على عكس من التشاؤم تماما. بينت دراسة (Fitzgerald et al., 1993) أن الأفراد المتفائلين المصابون بمرض الشريان التاجي كانوا أقل استغاثة في وقت مبكر كما أظهروا مقاومة للمرض وأكثر رضا على الحياة. (الأنصاري، 1998)

وهذا ما عبر عنه العالم "بيترميدياوار" الحائز على جائزة نوبل في الطب والفيزيولوجيا عام (1960) حيث سئل مرة في إحدى المقابلات عن سبب طبيعته المتفائلة حول تقدم العالم فقال: "لقد كان على أن أواجه أزميتين قلبيتين كبيرتين في حياتي، ولم يخطر على بالي ولو للحظة واحدة أنني لن أتحسن يوما أو على الأقل لن أكون بحالة تسمح لي بالعمل مرة أخرى. (زياد بركات، 1998)

ويضيف (Segrstrom et al., 1998) في دراسته إلى أن التفاؤل يرتبط بزيادة كفاءة جهاز المناعة في الجسم بفروق جوهرية عن المتشائمين، و هذا ما أكدت عليه (Grig 2005) أن التفاؤل يجعلنا نشعر بدنيا بحال أفضل، فالمتفائلون يعيشون بصحة أفضل من سواهم، لأن أجهزة المناعة لديهم تعمل بشكل أفضل لحمايتهم. (أمال جودة وحمدي أبوجراد، 2011)

أما دراسة (Peterson & Avila 1995) فذهبت إلى أبعد من ذلك، وذلك بالقول بأن الأفراد المتشائمين تزداد احتمالية وفاتهم المبكر ووجدوا أن الأفراد المتشائمين كانوا أكثر ميلا للوفاة المرضية أو العنيفة. (هيلة سليم عبد الله، 2006)

ويذكر "مور" (2005) More أن التفاؤل يفيد الصحة بأربع طرق وهي:

- استبدال شعور العجز بشعور السيطرة وتقوية جهاز المناعة.
- يسعى المتفائلون للحصول على الاستشارة الطبية والالتزام بالبرامج الصحية أكثر من المتشائمين.
- المتشائمون أكثر عرضة من المتفائلين للمرض عند مواجهة الأحداث، لأنهم لا يتخذون أي إجراء لمنع حدوثها، وعندما تحدث فإنهم يجعلونها أكثر سوءاً من خلال التفكير بسلبية وعجز.
- أظهرت البحوث وجود ارتباط موجب دال بين مقاومة المرض ودرجة المساندة الاجتماعية.

7- خلاصة

من خلال الفصل السابق، اتضح لنا مدى أهمية وتأثير كل من التفاؤل و التشاؤم على حياة الفرد، سواء في الحاضر و المستقبل، كما تبين أن الأفراد يختلفون في امتلاكهما فهو يرجع إلى خبرات الفرد وقدرته على تحليل الأحداث تحليلًا منطقيًا، من خلال العوامل المتداخلة التي يستند إليها الفرد في توقعه للتفاؤل و التشاؤم، إضافة إلى هذا فإن سلوك الفرد إلى الاتجاه المتفائل أو المتشائم يؤثر في نفسية الفرد وفي اعتقاداته، إذ لا يمكن فصل جانب عن آخر لأن الكل مركب ومتداخل، لأن كل جانب من جوانب الشخصية يؤثر ويتأثر، ومن بينها مركز الضبط، الذي يعتبر من متغيرات النفسية التي تبرز قدرات الفرد في ضبط مختلف جوانبه النفسية والاجتماعية والبيئية، وهذا ما سوف نتطرق إليه في الفصل الموالي.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- منهج الدراسة
- 3- تقنيات جمع البيانات
- 4- الأدوات الإحصائية
- 5- خلاصة

تمهيد

المعلوم أن البحث العلمي عادة يقسم إلى جانب تمهيدي يهتم فيه الباحث بالبناء الأساسي للبحث الذي ينوي إنجازه و يتمثل خاصة في إشكالية الدراسة و فرضياتها و تحديد المفاهيم قبل أن ينتقل إلى المرحلة التطبيقية التي يسعى بفضلها إلى اختبار الفرضية أو الفرضيات التي انطلق منها في الجزء الأول من الدراسة. و عليه فإن هذا الجزء خصص لعرض مختلف الخطوات التطبيقية التي نظن أنها تمكننا من اختبار فرضيات الدراسة الحالية بأقصى درجة من الموضوعية، و في ما يلي عرض لمختلف الخطوات التي تم إتباعها في هذه الدراسة الميدانية.

1. منهج الدراسة:

يتميز البحث العلمي بتعدد مناهجه، والمنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة موضوع بحثه و بالتالي اختبار الفرضيات قيد الدراسة. فمنهج الدراسة يرتبط بطبيعة موضوع الدراسة وأهداف البحث ونوعية المعطيات الواجب جمعها، إن المنهج الوصفي هو الأنسب للبحث الحالي الذي يهدف إلى دراسة علاقة التفاؤل والتشاؤم و الضغط النفسي المدرك بالتحصيل الدراسي عند عينة من الطلبة الجزائريين.

يعرف المنهج الوصفي على أنه الطريقة المنتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بمواقف الأفراد واكتشاف حقائق جديدة أو التأكد من صحة الحقائق القديمة. ومن أهداف المنهج الوصفي ما جاء به (مروان عبد المجيد إبراهيم، بدون سنة) بأنه يهدف إلى كشف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد كيفية وكما والكشف عن الحالة السابقة للظواهر وكيف وصلت إلى صورتها الحالية وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل. (ص، 125-126)

و نظرا لطبيعة الدراسة الحالية فقد اعتمدت الدراسة الإرتباطية كمنهج، حيث تساعد هذه الأخير على التحقيق في العلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة و مدى قدرتها على التنبؤ بالظاهرة المدروسة (التحصيل الدراسي). و الباحث المتميز يستطيع الوصول إلى الكشف عن حقيقة العلاقات التي تربط متغيرات دراسته و يمكن أن يذهب إلى أبعد الحدود في فهمه طريقة تفاعل المتغيرات بقصد تفسير الظاهرة المدروسة.

2. عينة الدراسة

لقد جرت دراستنا على عينة من الطلبة الجامعيين من جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله و جامعة العفرون -علي تونسي- بالبلدية، و تمت معاينتها بطريقة عرضية. قدر عدد أفرادها بـ 170 طالبا و طالبة. و كان الطالب الباحث قد قدم 400 نسخة من مقاييس الدراسة مع طلب المعدل السنوي للسنة الماضية (2017/2016). لم يسترجع منها إلا 210 إجابات، و بعد تفريغ بيانات المقاييس المطبقة تقلص العدد إلى 170 فردا، حيث تم التخلص من كل الإجابات التي اتضح أنها لم تكن جدية (تكرار في الإجابات دون مراعاة السؤال)، أو سقطت إجابات يفوق عددها المسموح به وفقا لشروط صاحب المقياس...

3. تقنيات جمع البيانات

أ. مقياس الضغط المدرك (Cohen et al., 1983)

إن النتائج المحيطة للدراسات التي قادها كل من Rah et Homles قصد التغيرات الحاصلة في حياة الفرد، و التي تتطلب منه جهدا كبيرا للتكيف معها، و ذلك عن طريق قياس القيمة الموضوعية و المؤثرات كما وضعها الباحثين. و لقد أشار كل من (Lindsay et Norman, 1980) بأنه في وضعية ضاغطة ما يعتبر التقرير الذاتي هو أهم الأحداث الموضوعية.

إن الأمر لا يتعلق باستجابة حيوية تسير بصورة مهما كان العامل الضاغط و لكن بعلاقة تفاعلية تتطلب إدراك و تفسير الوضعية و لهذه فشلت كل المحاولات لدراسة الضغط مخبريا، و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية العوامل المعرفية في تعديل الاستجابات الانفعالية، حيث تعتبر عملية التعديل هذه مهمة جدا، لأنها بينت أنه لا يمكن تفسير الضغط عن طريق المثير (الضاغط) و لا عن طريق الاستجابة (الانفعال) و لكن بواسطة الآلية الوسيطة بينهما، و التي يلعب فيها الإدراك دورا أساسيا (Paulhan et Bourgois, 1998, p 30-31)

• تقديم السلم:

يسمح سلم إدراك الضغط (PSS) بتقديم الأهمية التي يدرك بها الفرد الوضعيات الحياتية المهددة لكيانه، بمعنى آخر أنها صعبة و مستحيل التحكم فيها و التنبؤ بها. و حسب السنة (Schweitzer et Dantzer, 1998) فإنه باستثناء سلم قياس الضغط المدرك، فقد نشأ هذا السلم

انطلاقاً من دراسة أجريت من طرف الباحث النفساني (Cohen et al., 1983) على عينة تشمل 2387 فرداً (960 رجلاً و 1427 نساء) يمثلون المجتمع الأمريكي على مستوى الجنس و السن و الدخل و الأصل و العرق و المكانة المهنية، و تم إثبات أن الضغط المدرك من قبل الأفراد و المتعلق بأحداث وقعت في الماضي القريب يفسح لنا المجال للتنبؤ الدال بالاضطرابات الجسدية اللاحقة و كذلك النفسية .

كما أحدثت دراسات علمية أخرى في نفس السياق أن الخطورة الموضوعية للعامل الضاغط أقل دلالة تنبؤية بالاضطرابات الصحية اللاحقة من إدراك الفرد لمعاناة الحدث، و يتكون سلم ادراك الضغط (Cohen et al., 1983) من ثلاث صور و صياغات و هي كالتالي:

- **الصياغة الأولى:** و هي الصورة الأولية للسلم ، و تحتوي على 14 بنداً و تسمى 14 pss.
- **الصياغة الثانية:** و تحتوي على 10 بنود (البنود من 1 إلى 3، من 6 إلى 11 ، و البند 14 الصورة الأولية للسلم) و هي الصياغة التي أظهرت أفضل المميزات القياسية.
- **الصياغة الثالثة:** و هي الصياغة الأخيرة و تحتوي على بنود (البند 6،2،7، 14 و من بنود الصورة الأولية للسلم).

و سنأخذ في بحثنا هذا الصياغات الأصلية لأنها شاملة و تحتوي على كل البنود و تسمى ب: 14 pss، و يتميز هذا السلم بإمكانية تطبيقه في وضعيات متعددة سواء كانت فردية أو جماعية كما أنه سهل التطبيق و يمكن تمريره بسرعة حتى و إن كانت الظروف حساسة (كوضعية الاستشفاء) ، و يطبق على الأفراد ابتداءً من 14 سنة فما فوق و لا يدوم تطبيقه أكثر من 15 دقيقة.

• **كيفية التنقيط :**

حظي سلم الضغط المدرك 14 pss بصدق جيد و بمعامل ارتباط يقدر ب 0.47 مع قياس الرضا في الحياة إضافة إلى ارتباطات موجبة مع مقياس آخر للضغط الوضعي المدرك، يحتوي على 14 بند مرقمة من 1 الى 14 منها 7 تتضمن إحساسات و أفكار سلبية و هي البنود (4،5،6،7،9،10،13) و تنقط بطريقة التنقيط المدرج من 1 إلى 5 و ذلك في نفس اتجاه **الاختيارات الخمس المقترحة** .

أما البنود المتضمنة للإحساسات و الأفكار الايجابية فتتقط من 5 إلى 1 في الاتجاه المعاكس للاختبارات الخمس و البنود هي (1,2,3,8,11,12,14).

الجدول رقم (1): يوضح لنا طريقة تنقيط مقياس الضغط النفسي المدرك

تنقيط البنود 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 9 ، 10 ، 13	تنقيط البنود 1 ، 2 ، 3 ، 8 ، 11 ، 12 ، 14
أبدا ← خمس نقاط	أبدا ← نقطة واحدة
تقريبا أبدا ← أربع نقاط	تقريبا أبدا ← نقطتان
أحيانا ← ثلاث نقاط	أحيانا ← ثلاث نقاط
غالبا ← نقطتان	غالبا ← أربع نقاط
دوما ← نقطة واحدة	غالبا جدا ← خمس نقاط

• تعليمة السلم :

يحتوي سلم قياس الضغط على ثلاث تعليمات أولية ، نشرح للمفحوص ما هو مطلوب منه:

1- " أسئلة مختلفة ستطرح عليك الآن، تتعلق بإحساساتك و أفكارك خلال الشهر الماضي" وما ينبغي على المفحوص فعله للإجابة على بنود السلم .

2- " حتى و إن كانت بعض الأسئلة متقاربة ، فان بينهما بعض الاختلاف ، و لكل سؤال يجب اعتباره كسؤال مستقل عن الآخرين" كما تقترح عليه الأجوبة الخمس التي يفترض منه الاختيار بينها :
1/ أبدا ، 2/ تقريبا أبدا (نادرا)، 3/ أحيانا ، 4/ غالبا، 5/ غالبا جدا (دائما).

3- " أفضل طريقة هي الإجابة بسرعة و لا تحاول حساب عدد المرات التي شعرت فيها بإحساس أو بأخر ، و لكن أشر فقط الى الإجابة التي تبدو لك الأقرب إلى الواقع ، و من بين الاختبارات الخمس المقترحة " .

إن سلم الضغط لا يقيم ادراك الفرد للأحداث الخاصة ، و هذا ما يفسر الصياغة المفتوحة للتعليمة العامة التي ترافق كل البنود " في خلال الشهر الماضي ، كم مرة " مثلا :
البند 01 : في خلال الشهر الماضي ، كم مرة تعرضت للإزعاج من قبل حدث غير منتظر .

البند 03: خلال الشهر الماضي كم مرة شعرت بأنك عصبي (ة) و متوتر (ة).

• **كيفية حساب درجة الضغط المدرك:**

بعد تنقيط كل بند ، نقوم بجمع النقاط المتحصل عليها ، للوصول الى الدرجة الكلية للضغط المدرك مع العلم أن أدنى درجة هي 14 و 70 كأقصى درجة .و الجدول رقم (2):
يمثل درجات الضغط و المستويات التي تقابلها :

الجدول رقم (02) يوضح درجة الضغط المسجلة و معناها

درجة الضغط	مستوى الضغط
14- 0	منعدم
28-15	منخفض
42-29	معتدل
56-43	مرتفع
70-57	حاد

تمثل الدرجات من 0 إلى 14 الأفراد الذين لا يبدون أي إشارة للضغط المدرك، أما الدرجات من 15 إلى 28 تمثل الأفراد الذين يدركون أنهم يعانون من ضغط ، ولكنه منخفض. أما الدرجات من 29 إلى 42 تدل على مستوى معتدل من الضغط المدرك. بينما تدل الدرجات من 43 إلى 56 على مستوى مرتفع من الضغط المدرك ، و الدرجات من 57 إلى 70 على المستوى الحاد لهذا الضغط.

ب. مقياس التفاؤل و التفاؤل

• **وصف المقياس**

أعد مقياس التفاؤل و التشاؤم (Dember et al., 1989)، و قام بترجمته وتقنيته على البيئة العربية (الدسوقي مجدي محمد، 2001). يتكون المقياس من (56) عبارة تشمل (18) عبارة لقياس التفاؤل. ومثلها لقياس التشاؤم إلى جانب (20) عبارة مكررة بصيغ أخرى لكي يتم إخفاء الغرض من المقياس، و يجيب المبحوث على كل عبارة بإجابة من بين أربعة اختيارات أوافق تماما، أوافق، لا أوافق، لا أوافق مطلقا.

ترجم (الدسوقي مجدي محمد، 2001) عبارات المقياس إلى اللغة العربية و كان حريصا على أن تتم الترجمة بأكبر درجة من درجات الحياد والموضوعية بحيث لا يتغير بأي حال من الأحوال. يحتوي

المقياس على مقياسين فرعيين، واحد لقياس التفاؤل و الثاني لقياس التشاؤم، و فيما يلي عدد و رقم العبارات الخاصة بكل مقياس فرعي و هي كما يلي:

العبارات التي تمثل المقياس الفرعي للتفاؤل هي : 7 - 11 - 12 - 15 - 17 - 19 -
21 - 23 - 28 - 29 - 33 - 37 - 43 - 46 - 47 - 52 - 56 .

العبارات التي تمثل المقياس الفرعي للتشاؤم هي : 2 - 4 - 5 - 8 - 10 - 14 - 20 -
26 - 31 - 34 - 36 - 39 - 42 - 44 - 49 - 51 - 54 .

• طريقة التصحيح

وضع (الدسوقي، 2001) للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجيب المبحوث عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لبدائل أربعة هي:

أوافق تماماً - أوافق - لا أوافق - لا أوافق مطلقاً.

ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متجردة كالاتي: أوافق تماماً (4 نقاط)، أوافق (3 نقاط)، لا أوافق (2 نقطتان)، لا أوافق مطلقاً (1 نقطة واحدة)، ويستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على كل مقياس فرعي حسب عدد بنوده المذكورة أعلاه. و لما كانت عبارات كل مقياس (18)، والاختيارات هي **أربع** اختيارات فتكون الدرجة الدنيا (18) و الدرجة العليا (72).

• الخصائص السيكومترية للمقياس

طبق (الدسوقي، 2001) المقياس على عينة مبدئية من تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية (ن = 81)، و على طلاب و طالبات الجامعة (ن = 69)، وعلى عينة من العاملين في المصالح الحكومية (ن = 21) وذلك للتأكد من وضوح جميع العبارات والموقف بشكل دقيق على أي مشكلات تتعلق بفهم العبارات أو بالتطبيق أو بالتصحيح، وقد تبين من خلال هذه الإجراءات أن المقياس مناسب للتطبيق على تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية، وطلاب و طالبات الجامعة، وكذلك الراشدون والراشدات، و أن عبارته على درجة عالية من الوضوح و لا توجد عبارات غامضة، وان عبارته تناسب الأشخاص العاديين.

كما تم استخدام مبحثين يقتنون اللغتين الانجليزية والعربية وذلك بهدف اختبار تكافؤ المقياس عبر اللغتين، حيث قام بتطبيق الصيغتين الانجليزية والعربية (المعربة) على (50) طالبا وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرق الثلاثة شعبة اللغة الانجليزية بكلية الآداب جامعة المنوفية وتم التطبيق في موقف قياس جمعي بالتبادل مرة للصيغة الانجليزية ومرة أخرى للصيغة العربية أو المعربة، وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على الصيغتين فبلغ (0.938)، و هو معامل مرتفع يشير إلى تكافؤ المقياس عبر اللغتين، و يعد ذلك مؤشرا جيدا على أن الصيغة العربية أو المعربة تنقل المعنى الأساسي الذي تشير إليه الصيغة للمقياس. كما استخدم هذا الأخير معيارا آخر للاستدلال على تكافؤ الصيغتين الانجليزية والعربية، حيث قام باستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات المفحوصين على الصيغتين، و الجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

الجدول رقم (03): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب و الطالبات على الصيغتين العربية و الانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم

المقياس	الحسابي المتوسط		الانحراف المعياري		قيمة "ت"	دلالة الفرق
	الصيغة العربية	الصيغة الانجليزية	الصيغة العربية	الصيغة الانجليزية		
التفاؤل	8.11	6.95	3.18	3.34	0.24	غير دال
التشاؤم	8.03	8.91	2.98	2.76	0.21	غير دال

يتضح من الجدول (03) عدم وجد فرق دال إحصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم. حيث كانت قيمة "ت" الخاصة بالمقارنة بين كل متوسطين تبلغ 0.24، 0.21 على الترتيب مما يشير إلى أن استجابات المفحوصين على الصيغتين العربية والانجليزية لمقياس التفاؤل والتشاؤم تكاد تكون واحدة .

• **تقنين المقياس:** تم تقنين المقياس وذلك بحساب معاملات الصدق، والثبات، وكذلك حساب المعايير، وتمت عملية التقنين وفقا الخطوات التالية :

➤ **أولا عينة التقنين :** تم تطبيق المقياس على عينة قوامها 1000 فردا من الجنسين، وقد شملت العينة ثلاثة مستويات عمرية الأولى امتدت أعمارهم الزمنية من 15-17 عاما وتضم تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، والثانية امتدت أعمارهم الزمنية من 18-61 عاما وتضم طلاب

وطالبات الجامعة، الثالثة امتدت أعمارهم الزمنية من 23- 55 عاما وتضم العاملين في المصالح والهيئات الحكومية وتمثل عينة الراشدين والراشدات، والجدول التالي يوضح توزيع العينة المستخدمة في تقنين مقياس التفاؤل والتشاؤم.

➤ **ثانيا صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

1 - **الصدق التلازمي :** تم حساب الصدق التلازمي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين على المقياس الحالي، ودرجاتهم على القائمة العربية لتفاؤل والتشاؤم إعداد (احمد عبد الخالق، 1996) والجدول التالي يوضح النتائج التي التواصل إليها في هذا الصدد.

الجدول رقم (04): يبين الصدق التلازمي لمقياس التفاؤل والتشاؤم لدى أفراد عينة التقنين

الفئة		ن	القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم	
			مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية		121	0.621	0.614
طلاب و طالبات المرحلة الجامعية		117	0.592	0.533
الراشدون والراشدات		97	0.607	0.618

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01.

و يتضح من جدول (0.04) أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى

0.01 مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

2- **الصدق البنائي أو التكويني:** تم حساب الصدق الابتدائي أو التكويني للمقياس بحساب ارتباط درجة كل بعد من بنود المقياس بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة هذا البند من الدرجة الكلية (مرة للمقياس الفرعي للتفاؤل و مرة أخرى للمقياس الفرعي للتشاؤم)، و الجدول التالي يوضح ما يعرض النتائج:

جدول رقم (05): يوضح معاملات الارتباط بين درجات بنود المقياس الفرعي للتفاؤل و المقياس الفرعي للتشاؤم مع الدرجة الكلية مع بقية البنود.

بنود المقياس	المقياس الفرعي		بنود المقياس	المقياس الفرعي		بنود المقياس
	ذكور	إناث		العينة الكلية ن	العينة الكلية ن	
	94=ن	117=ن		211=ن	211=ن	
7	0.721	0.693	2	0.405	0.532	
11	0.742	0.615	4	0.499	0.396	
12	0.647	0.235	5	0.511	0.435	
15	0.696	0.524	8	0.415	0.527	
17	0.696	0.657	10	0.515	0.462	
19	0.694	0.515	14	0.435	0.439	
21	0.734	0.652	20	0.526	0.379	
23	0.523	0.422	24	0.341	0.434	
28	0.626	0.534	26	0.419	0.379	
29	0.716	0.646	31	0.507	0.495	
33	0.735	0.649	34	0.519	0.594	
37	0.696	0.613	36	0.464	0.442	
38	0.785	0.712	39	0.621	0.326	
43	0.664	0.591	46	0.452	0.440	
46	0.681	0.712	44	0.429	0.424	
47	0.724	0.632	49	0.519	0.449	
52	0.660	0.579	51	0.328	0.482	
56	0.735	0.671	54	0.590	0.346	

يتضح من الجدول (05) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عن مستوى 0.01 مما

يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه (بنود) في قياس ما وضع لقياسه، وهذا يعني أن المقياس يتسم باتساق داخلي مرتفع.

3 - **الصدق التقاربي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين (تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، والراشدون والراشدات) على المقياس الحالي وبين درجاتهم على المقياس العربي للوسواس القهري إعداد (احمد عبد الخالق، 1992)، ومقياس الاستحسان الاجتماعي إعداد (علاء الدين كافي، 1984)، ومقياس الثقة بالنفس إعداد (عادل عبد الله محمد، 1997)، و المتضمن في اختبار وصف الشخصية إعداد (مصري حنورة، 1997)، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من النتائج:

جدول رقم (06): يبين معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على مقياس التفاؤل والتشاؤم، ودرجاتهم على بعض مقاييس الشخصية

العينة	المقياس	معاملات الارتباط	
		مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ الثانوي (ن = 121)	الوسواس القهري	-0.325	0.469
	الاستحسان الاجتماعي	0.419	-0.314
	الثقة بالنفس	0.634	-0.589
	القلق	0.703	0.792
طلاب الجامعة (ن = 115)	الوسواس القهري	-0.417	0.487
	الاستحسان الاجتماعي	0.423	-0.432
	الثقة بالنفس	0.546	-0.439
	القلق	-0.693	0.458
الراشدون (ن = 97)	الوسواس القهري	-0.521	0.541
	الاستحسان الاجتماعي	0.334	-0.446
	الثقة بالنفس	0.451	-0.581
	القلق	-0.573	0.523

يتضح من الجدول (06) وجود ارتباط سلبي بين التفاؤل وكل من الوسواس القهري، والقلق، وبين التشاؤم وكل من الاستحسان الاجتماعي والثقة بالنفس، ووجود ارتباط ايجابي بين التفاؤل و كل من الاستحسان الاجتماعي، و الثقة بالنفس، و بين التشاؤم و كل من الوسواس القهري و القلق و ذلك لدى أفراد عينة التقنين، و تبرهن هذه النتائج على الصدق ألتقاربي لمقياس التفاؤل و التشاؤم.

ثالثاً : ثبات المقياس: تم سحب ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

➤ **طريقة إعادة التطبيق :** تم تطبيق المقياس على أفراد عينة التقنين (تلاميذ تلميذات المرحلة الثانوية، و طلاب و طالبات المرحلة الجامعية، و الراشدون و الراشدات) ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على نفس الأفراد، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة في التطبيقين الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول رقم (07): يشير إلى معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة إعادة التطبيق

العينة	ن	مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية	121	0.763	0.697
طلاب وطالبات المرحلة الجامعية	115	0.691	0.711
الراشدون والراشدات	97	0.721	0.665

جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.001 .

يتضح من الجدول (04) أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى توافر شرط الثبات بالنسبة للمقياس .

➤ **طريقة كرونباخ** : تم استخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لدى أفراد عينة التقنين .

جدول رقم (08): يوضح معاملات ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم بطريقة كرونباخ لدى أفراد عينة التقنين .

معامل ألفا		ن	العينة
مقياس التشاؤم	مقياس التفاؤل		
0.90	0.92	121	تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية
0.91	0.88	115	طلاب وطالبات المرحلة الجامعية
0.89	0.91	97	الراشدون والراشدات

يتضح من جدول (05) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة عند مستوى 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بقدر طيب من الثبات. (الدسوقي مجدي محمد، 2002)

• الخصائص السيكومترية للمقياس الحالي

يرى الباحث (شويعل، 2013) في حدود علمه أنه من الضروري إعادة التحقق من صلاحية المقياس، خاصة و أنه يطبق لأول مرة على الواقع الجزائري. و قصد تحقيق ذلك قام بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

➤ **صدق المحتوى عن طريق المحكمين**: كان الهدف منه هو معرفة مدى دقة عبارات المقياس، و هل هي تقيس ما وضعت لقياسه و تم ذلك بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين و الذين

ابدوا ملاحظاتهم على المقياس، و قد تم في هذه الخطوة حساب نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة للمقاييس الفرعية، و عدلت بعض العبارات.

➤ نسبة اتفاق المحكمين:

- المقياس الفرعي التفاؤل

جدول رقم (09) : يوضح نسبة اتفاق المحكمين بالنسبة لمقياس التفاؤل.

رقم	العبرة	نسبة الاتفاق
07	بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة	100%
11	التخلص من حالة مزاجية سيئة لا يستغرق مني وقتا طويلا	62.5%
12	إذا كنت ارجب في تحقيق شيء ما، واجتهدت فسوف أحقق هدفي في النهاية	87.5%
15	بالإيمان و الثقة استطيع تقريبا أن افعل أي شيء	87.5%
17	عندما أبدا في عمل شيء جديد أتوقع النجاح	100%
19	بصفة عامة أرى الجانب المشرق من الحياة	100%
21	بصفة عامة فإنني اقلل من حجم مشاكلي	75%
23	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق	100%
28	عندما اذهب إلى حفلة ما أتوقع الاستمتاع	100%
29	عن الظروف في تحسن دائم و مستمر	87.5%
33	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة	100%
37	أثق عادة في أن الأمور تسير حسنا	87.5%
38	في بعض الأحيان تكون روحي المعنوية منخفضة، و لكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية	100%
43	أي شخص يعمل بجد و اجتهاد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح	100%
46	أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لي	87.5%
47	بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام	100%
52	بصفة عامة انظر إلى الغد على انه سيكون سعيدا	100%
56	بعد العسر يسرا	100%

يتضح من الجدول (06): أن نسبة اتفاق المحكمين حول عبارات مقياس التفاؤل كانت عالية، حيث تراوحت ما بين (62.5%) و (100%)، مما يدل على صلاحية عبارات المقياس و أنها وضعت لقياسه.

- المقياس الفرعي التشاؤم

جدول رقم (10): يبين نسبة اتفاق المحكمين حول مقياس التشاؤم .

رقم	العبارة	نسبة الاتفاق
02	من الأفضل ألا احدد آمالا وردية،حيث انه من المحتمل أن أصاب بخيبة أمل	100%
04	أبالغ في كل شيء(أي اعمل من الحبة قبة)	100%
05	نادرا ما أتوقع حدوث أشياء طيبة لي	87.5%
08	عندما يتعلق الأمر بخططي و تطلعاتي المستقبلية في الحياة أتوقع أن تسير الأمور في الاتجاه المعاكس	100%
10	اعتقد انه لا يوجد أمل مرجو من الجنس البشري	87.5%
14	إذا سارت أمور حياتي سيرا حسنا، سرعان ما أتوقع لها أن تزداد سوءا	87.5%
20	إذا اتخذت قرارا ما سيتضح فيها انه قرارا خاطئا	87.5%
24	أميل على تضخيم مشكلاتي لدرجة تفوق حجمها الحقيقي	100%
26	أتوقع أن تزداد الأمور سوءا بمرور الوقت	100%
31	من الأفضل أن أتوقع الهزيمة حتى لا اصدم بشدة عند وقوعها	100%
34	يبدو أن مصائب الحياة لا تفارقني	100%
36	عندما يتنبأ العاملون بالأرصاد الجوية بان نسبة احتمال سقوط المطر 50% فان سقوط المطر سيكون مؤكدا	62.5%
39	يبدو أن المستقبل غير مضمون حتى استطيع وضع خططا جادة	100%
42	عندما اشترك مع زملائي في لعبة ما أتوقع الخسارة	100%
44	يبدو لي المستقبل كئيبا	100%
49	إذا أعطيت إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بنسب متساوية لسؤال ما فإنني سأختار دائما الإجابات الخاطئة	100%
51	إذا كنت في مسابقة ما وانحصر السباق بيني وشخص آخر ، فإنني أتوقع أن أكون الثاني وليس الأول	100%
54	الأحداث المؤلمة غالبا ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة	100%

يتبين من الجدول رقم (07) أنه تم تسجيل نسبة قبول شبه تام من طرف الأساتذة المحكمين

حول العبارات التي تقيس التشاؤم، حيث تراوحت ما بين (62.5 %) و (100 %)، وهذا يعتبر مؤشرا

على صلاحية العبارات من حيث معناها وسلامتها اللغوية.

4- إجراءات الدراسة

وزع حوالي 400 نسخة من المقاييس التي تقيس الضغط النفسي المدرك و التفاوض / تشاؤم على طلبة جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله و جامعة العفرون -علي تونسي- بالبلدية، بصفة خاصة على طلبة علم النفس من كلية العلوم الاجتماعية في الجامعتين. استعان الباحث بمجموعة من الأساتذة في عملية توزيع المقاييس لتسهيل عملية استرجاعها، و رغم ذلك لم تسترجع منها إلا حوالي 210، ليصل العدد النهائي بعد تفريغ النتائج إلى 170 طالبا و طالبة.

تجدر الإشارة في هذا المقام إلى كون أغلبية أفراد العينة من الإناث، على اعتبار أن أغلبية طلبة علم النفس في كل الجامعات يغلب عليها الجنس الأنثوي، و مع ذلك سجل الذكور حضورهم في هذه الدراسة و لو بنسبة بسيطة. وما من شك أن نتائج الدراسة الحالية قد تكون لها القابلية للتعميم على الإناث أكثر من الذكور.

لم تهتم الدراسة بنوع معين من الضغط النفسي، مثل الضغط النفسي الناجم عن ضغوطات أكاديمية بصفة خاصة، و إنما اهتمت بكل أنواع الضغوطات (ضغوطات الحياة عامة بما في ذلك الضغوطات الأكاديمية) لذلك ارتأى الباحث أن يطبق مقياس (Cohen et al., 1983) الذي يهتم بقياس الضغط النفسي عامة.

مهما يكن من أمر فإن الدراسة الحالية تتطلع إلى الخروج عن العادة في تناول الدراسات و الاعتماد سوى على العلاقات الارتباطية و الفروق، و تحاول دراسة الموضوع من خلال تحليل المسار و كشف الوساطة و التعديل. و قد لجأ الباحث الطالب (بتصرف) إلى الاستعانة بأحدث البرامج الإحصائية للتعامل مع النتائج مثل برنامج Process ل (Hayes, 2013) فضلا عن الطرق التقليدية مثل حساب الوساطة عن طريق الانحدار.

5- الأدوات الإحصائية

اعتمد الباحث لمعالجة البيانات على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) بقصد

دراسة ما يلي:

- الإحصاء الوصفي

- معامل الارتباط

- الانحدار

إضافة إلى ذلك اعتمد الباحث على برنامج Hayes (2013) Process الذي يدمج في الحزمة

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) بقصد دراسة ما يلي:

- فرضية وساطة الضغط النفسي بين سمة التشاؤم و التحصيل الدراسي.

- فرضية التعديل التفاضل معدل لتأثير الضغط النفسي على التحصيل الدراسي من خلال تفاعل

التفاضل و الضغط النفسي.

الفصل السادس

عرض و تحليل و مناقشة

النتائج

تمهيد

1. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى
2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
6. الخاتمة

المراجع

الملاحق

تمهيد

يهتم هذا الجزء من البحث بعرض النتائج الإحصائية و تحليلها ثم تفسيرها، و حرصا من الطالب الباحث على الوضوح فقد آثرنا أن نعرض النتائج و مناقشتها وفقا لفرضيات الدراسة كما عرضت بعد الإشكالية الواحدة تلوى الأخرى ثم ننتهي باستنتاج عام أو خاتمة.

1. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

أ. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى

كان نص الفرضية الأولى من هذه الدراسة كما يلي: " هناك علاقة ارتباطية سلبية بين الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة ". بلغ معامل الارتباط الثنائي ل Pearson بين الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة $r = -0.291$ و هو دال عند مستوى دلالة 0.01. تعبر هذه النتيجة عن وجود علاقة عكسية بين المتغيرين، أي هناك تزامن في انخفاض التحصيل الدراسي مع زيادة الضغط النفسي المدرك.

ب. مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

بينت نتائج الدراسة الحالية أن ثمة علاقة ارتباطية متوسطة بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. جاءت هذه النتيجة موافقة و مثبتة للنتائج التي توصلت إليها بعض الدراسات التي وردت في أدبيات هذا الموضوع. و قد رأينا كيف أن نتائج الدراسات السابقة لم تكن متوافقة فيما يتعلق بعلاقة الضغط النفسي بالتحصيل الدراسي. حيث ذهب فريق إلى فعالية تأثير الضغط النفسي على التحصيل الدراسي من خلال عوامل أخرى مثل القدرة العقلية و الحالة الانفعالية للتلميذ. من هذه الدراسات يمكن ذكر دراسة (Saipanish, 2003) يرى أن الضغط النفسي يمكن أن يؤثر سلبا على التعلم و الذاكرة. و دراسة (Niemi and Vainiomaki 1999) التي اقترحت في ضوء النتائج التي توصلت إليها أن الضغط النفسي يمكن أن يسبب مشاكل صحية جسدية و عقلية و يضعف ثقة الطلبة في أنفسهم (Silver and Glick, 1990)، و يؤثر في الإنجاز الأكاديمي للطلاب. (Omomia et al., 2014 ; Saipanish, 2003)

جاءت نتيجة هذه الدراسة موافقة للاستنتاج الذي خلص إليه (Azila-Gbettor et al., 2015) أن الأدبيات الموثقة تكشف أن الآثار السلبية للضغط النفسي تفوق بكثير الإيجابية سواء العربية منها

أم الأجنبية. إن الطالب الذي لا يستطيع أن يتعامل بفعالية مع مختلف الضغوطات التي يواجهها يقع ضحية لها، حيث أن الضغط يسبب اعتلال الصحة و تدهور القدرة العقلية خاصة إذا كان مزمنًا. فلا غرابة إذا أن يتأثر أداء التلميذ في المدرسة و بالتالي تحصيله الدراسي.

الكثير من الطلبة يقعون ضحية الاكتئاب و الملل و اللامبالاة نتيجة كثرة الضغوط عليهم. فالضغط النفسي المزمّن يعطل كل قدرات التلميذ و يوجهها وجهة أخرى غير التعاطي مع الدراسة. الضغط النفسي المزمّن يأخذ الوقت و الصحة فضلًا عن أنه يشتت القدرة العقلية و يضعف تركيز الطلبة على دراستهم و اهتمامهم بها. فكثرة المشكلات النفسية و الاجتماعية غير المحلولة سرعان ما تصبح مصدر إزعاج بالنسبة للطلاب و مدعاة للتراخي و اللامبالاة، مما ينعكس سلبًا على قدراته الدراسية و تظهر نتائج تحصيله معاكسة تمامًا لإمكاناته العقلية.

رغم ذلك، فلا يمكن التخلي تمامًا عن نتائج الدراسات التي ترد في أدبيات هذا الموضوع (و هي كثيرة) التي توصلت إلى عكس نتيجة هذه الدراسة و غيرها من الدراسات الأخرى. حيث أن الضغط النفسي عندما يصل إلى مستويات معينة يبقى ضروريًا للتعاطي مع الدراسة و الامتحانات. فليس كل ضغط يسبب اعتلال الصحة و يضعف القدرة العقلية و بالتالي التحصيل الدراسي. فثمة ضغط ضروري للتعاطي الإيجابي مع الدراسة و النجاح فيها. الطلبة الذين يتمتعون بدافعية قوية و لديهم شغف في التفوق كثيرًا ما ينتابهم الضغط النفسي خاصة في الوضعيات التقييمية أو الامتحانات إلا أن ذلك يساعدهم على رفع التحديات و ليس الركون و اللامبالاة.

إذا كانت هذه الدراسة قد توصلت إلى علاقة سلبية متوسطة بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي، و جاءت معاكسة لدراسات (Kaplan and Sadock, 2000 ; Linn and Zeppa, 1984) و دراسة (Azila-Gbettor et al., 2015 ; أبو حطب و آخرون، 1983) و أخرى كثيرة ترد في أدبيات هذا الموضوع، فهذا لا يعني على الإطلاق أن ثمة فريق يناقض فريقًا آخرًا، بل على العكس فإن نتائج الفريقين تتكامل فيما بينها. إذا كانت درجة من الضغط النفسي ضرورية للتعاطي مع الدراسة بدافعية و شغف، فالذي يمكن أن يكون مضعفًا للقدرات العقلية و يسبب اعتلال الصحة هو الضغط المزمّن الذي لا يفارق الطالب من **كثرة** ما يتعرض له من مشكلات اجتماعية و نفسية و صحية و مالية قد لا يجد السبيل إلى التعامل معها بفعالية، أو قد لا يجد الدعم الاجتماعي المناسب لذلك.

و عليه يمكن القول أن الضغط النفسي ليس كله سيء، فالسيئ منه هو الشديد و المزمن الذي يسبب الضعف و الملل و اللامبالاة و أحيانا الاكتئاب و القلق و اعتلال الصحة.

لا يجب أن ننسى أن حياة الطالب مليئة بالتحديات، فالانتقال إلى الدراسة بالجامعة يكسب **الطالب** الاستقلالية و التحرر من الكثير من القيود التي كان يعرفها و هو تلميذ في المتوسطة أو الثانوية. هذا التحرر في حد ذاته مشكلة بالنسبة للكثير من الطلبة الذين يكون عليهم تحمل مسؤولية أنفسهم و أفعالهم و توجيه أنفسهم ذاتيا، خاصة من الناحية الدراسية. المستقبل يلقي بكل ثقله على الطالب الذي يرى نفسه راشدا و لا يزال عالة على غيره (عائلته) في نفقاته الشخصية. التفكير في المستقبل العمل و بناء الحياة الزوجية قد يلقي بظلاله على الكثير من الطلبة و يصبح في حد ذاته مصدرا للضغط النفسي. عدم توفر فرص العمل في مجتمع مريض اقتصاديا قد يكون من أكثر العوامل التي تسبب الضغط للطلاب، حيث تلقي بالغموض على مستقبله المهني، مع العلم أن الكثير من الطلبة يعلمون أن من تخرج قبلهم لا يزالون في الدوران دون عمل، غير لبريكل. فمصادر الضغط كثيرة و إمكانية الطلبة قليلة لحسن التعامل معها بفعالية، لذلك قد **يقعون** ضحية الضغط الناجم عنها و بالتالي يتأثرون، خاصة نشاطهم الأكاديمي.

2. عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أ. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية

قسمت الفرضية الثانية إلى فرضيتين حسب عدد متغيراتها و كان نصها كما يلي:

أ. هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التفاؤل و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

ب. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

و كانت النتائج كما في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11) يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل / تشاؤم و التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	مستوى الدلالة	
0.152*	0.05	التفاؤل
-0.242**	دال 0.01	التشاؤم

ن = 270. مستوى الدلالة: ** 0.01، * 0.05

بينت النتائج أن ثمة علاقة معكوسة بين التفاؤل و التشاؤم من جهة و التحصيل الدراسي من جهة أخرى، حيث اتضح أن العلاقة الإرتباطية بين التفاؤل و التحصيل الدراسي كانت إيجابية وبلغت $r=0.152$ ، و رغم أنها ضعيفة إلا أنها دالة عند مستوى 0.05. بينما بلغ معامل الارتباط بين التشاؤم و التحصيل الدراسي $r=-0.242$ و هو دال عند مستوى 0.01. تعبر هذه العلاقة على وجود علاقة عكسية قريبة من المتوسط تدل على انخفاض التحصيل الدراسي مع زيادة الضغط النفسي.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و التحصيل الدراسي فشلت في تحقيق نتيجة، و أفضت إلى نتائج متناقضة خاصة فيما يتعلق بالتفاؤل (Schumacher,2006). هذا بعض ما جاء في الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين التفاؤل و التحصيل على وجه الخصوص. على سبيل المثال توصلت بنت دراسة (Määttä et al.s (2002 أن حوالي ربع الطلبة يستخدمون إستراتيجية تحصيل متفائلة. يتميز هؤلاء الطلبة بأقل اكتئاب و علاقة أفضل مع المعلمين و أعلى تحصيل و أقل قيم التعدي على القوانين و أعلى درجة في تقدير الذات مقارنة بالطلبة الذين لم يستخدموا إستراتيجية تحصيل متفائلة. كما وجد (Spruill et al., 2002) أعلى درجات التحصيل عند الطلبة الذين يشعرون أن لهم إحساس أكثر بالتحكم في مستقبلهم مقارنة بالطلبة الذين لديهم إحساس بعدم التحكم في فشلهم.

من جهة أخرى، بينت نتائج دراسة (Harju and Bolen, 1998) أن التفاؤل لا يرتبط إلا قليلا بالتحصيل الدراسي. أما (Chang et al. (1994 فيذهبون إلى أبعد من ذلك فيما يتعلق بهشاشة العلاقة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي، حيث لم يجدوا علاقة بين التفاؤل و لا التشاؤم و التحصيل الدراسي. جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة لنتائج الدراسات السابقة على العموم، حيث حتى تلك التي توصلت إلى نتائج إيجابية أدرجت مفاهيم أخرى في دراسات مثل التحكم و الفعالية الذاتية و عليه يمكن أن نقول أن التفاؤل يمكن أن يرتبط بالتحصيل الدراسي و يفسر درجة في تباينه بطريقة غير مباشرة، و عليه نحتاج إلى المزيد من الدراسات في هذه العلاقة.

أما فيما يتعلق بالتشاؤم فقد بينت الدراسة الحالية أن ثمة علاقة سلبية بين التشاؤم و التحصيل الدراسي على عكس التفاؤل، و رغم أنها لم تكن قوية إلا أنها كانت دالة. لا يمكن الخلط بين التفاؤل و التشاؤم، فطبيعة التفاؤل الذي لا يساعد على تقوية الدافعية و يشحن صاحبه بالهمة و النشاط

و الدأب نحو تحقيق الهدف يبقى تفاؤله أقرب من الأمنيات الفارغة التي تميل أكثر إلى التواكل و التسويف و تثبيط الهمم منه إلى تفاؤل التوكل الحقيقي و الفعالية و التحكم و الدأب نحو تحقيق الهدف. فالأمنيات لا تملأ الخزائن مالا و الرؤوس علما و كشف النقاط نقاطا عالية. أما المتشائم باق مع أفكاره المثبطة (أدرس أو لا أدرس كيف كيف)، أو ما دمت سأفشل كالعادة لماذا أبدل الجهد، أو إذا كانت النتيجة الفشل فما قيمة بدل الجهد؟ هذه بعض العبارات التي تتسلط على ذهن المتشائم و تكفه عن بدل الجهد و السعي نحو تحقيق أهداف الحياة إن كانت موجودة على الإطلاق. التشاؤم عدو لدود للإنسان حيث يملأ ذهنه بالأفكار السلبية المثبطة للهمم و المدمرة لكل فعالية و تحكم و ثقة في الذات. لا جرم أن نجد هؤلاء يميلون أكثر إلى الاكتئاب و ضعف الهممة و السعي، و فقدان الهدف. لكن الظاهر كما هو الشأن بالنسبة **للتفاؤل** فإن التشاؤم قد لا يرتبط بصفة مباشرة بالتحصيل الدراسي و إنما ثمة وسائط تتوسط هذه العلاقة، و ستحاول هذه الدراسة التأكد من هذه الفرضية لاحقا في هذا العرض.

3. عرض و تحليل نتائج و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أ. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة

كان نص الفرضية الثالثة كما يلي:

3-أ. هناك علاقة ارتباطية سلبية بين التفاؤل و الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة.

3-ب. هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين التشاؤم و الضغط النفسي لدى طلبة الجامعة.

و كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12) يعرض نتائج معامل الارتباط بين التفاؤل / تشاؤم و الضغط النفسي المدرك

مستوى الدلالة	الضغط النفسي المدرك	
دال 0.01	** -0.384	التفاؤل
دال 0.01	** 0.488	التشاؤم

ن = 270. مستوى الدلالة: ** 0.01، * 0.05

يتضح من الجدول رقم (12) أن كلا من التفاؤل و التشاؤم ارتبط بالضغط النفسي المدرك إلا أن العلاقة كانت عكسية. بينما ارتبط التشاؤم بالضغط النفسي إيجابا و بلغت $r = 0.488$ و هو دال عند مستوى 0.01 و هو يعبر عن علاقة إيجابية بين المتغيرين حيث يتزامن فيها زيادة الضغط النفسي

بزيادة التشاؤم. من جهته ارتبط التفاؤل بالضغط النفسي سلبا و بلغت $r = -0.384$ و هو دال عند مستوى 0.01، يعبر معامل الارتباط هنا عن علاقة عكسية يتزامن فيها زيادة الضغط النفسي مع نقص التفاؤل و العكس بالعكس.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أظهرت النتيجة الحالية أن التفاؤل يرتبط بطريقة عكسية بالضغط النفسي المدرك، و جاءت هذه النتيجة موافقة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت علاقة التفاؤل بالضغط النفسي حيث أظهرت الكثير منها دور التفاؤل في التخفيف من أثار الضغوط الحياتية المختلفة بما في ذلك الضغوط الأكاديمية كالامتحانات...

يفضل بعض الطلبة تناول الأحداث بأساليب عقلانية ويفكرون في الإيجابيات واحتمالات النجاح وهم الأفراد الأكثر مرونة في تفكيرهم والأكثر اهتماما وبذلا للجهد في سبيل النجاح، بينما يهتم البعض الآخر بحصر السلبيات واحتمالات الفشل وما يصاحب ذلك من مشاعر اليأس والإحباط، مما يقلل من عزيمتهم وجهدهم ويزيد توترهم من توقع الفشل أكثر من النجاح. (صلاح مراد و محمد عامر أحمد، 2001)

هكذا، فالظروف الضاغطة التي يتعرض لها الطالب تجعله يتسم بالتفاؤل أو التشاؤم، وهو ما يجعله يعيش في حالة من الصراع بين الايجابي والسلبي، حيث يؤثر كل من التفاؤل والتشاؤم في تشكيل سلوك الفرد، وعلاقاته الاجتماعية وصحته النفسية والجسمية. بينما يتوقع المتفائل الخير والسرور والنجاح، وينجح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وينظر إلى الحياة بمنظار ايجابي و يكون أكثر استبشاراً بالمستقبل وبما حوله، ويتمتع بصحة نفسية وجسمية جيدة، يتوقع المتشائم الشر واليأس والفشل وينظر إلى الحياة بمنظار سلبي.

رجحت العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالعلاقة بين التفاؤل / تشاؤم و الضغط النفسي، أن يكون المتفائل أقل ضغط من المتشائم، حيث يميل الأول إلى اتخاذ الأحداث التي يواجهها على أنها تحديات و يميل إلى استغلال كل ما هو متاح أمامه من موارد شخصية و دعم اجتماعي و يمضي قدما لمواجهة المشكلة و هو مملوء بالأمل أن مشكلته ستزول و تزول معها استجابة الضغط الانفعالية و الفيزيولوجية. و قد بينت النتائج أن المتفائل يميل إلى استخدام الإستراتيجيات الموجهة نحو حل المشكل مما يساعده على التخفيف من الضغط النفسي أو التخلص منه نهائيا، و أن توجهه

الإيجابي نحو الحياة يساعده على النظرة المتفائلة و الإيجابية نحو المستقبل مما يمكنه من التعامل بأكثر اندفاع و فعالية مع ظروف الحياة و بالتالي يعاني من أقل ضغط نفسي. Scheier, and Carver, 1985)

في المقابل، فإن الشخص المتشائم لا يجد ضالته حيث يتوقع دائما الشر و الكوارث و أن حياته ستتوقف عند هذه أو تلك النقطة و أنه لن يكون قادرا على أن يتعامل مع أحداث الحياة الأكثر أهمية بالنسبة لمستقبله كالامتحانات الأكاديمية و ما شابه ذلك، فهو ميال إلى استخدام إستراتيجيات التجنب و الانسحاب (Scheier, and Carver, 1985). و ملخص ما توصل إليه هذان الباحثان أن المتفائل يعاني من أقل ضغط نفسي مقابل المتشائم.

نفس هذه النتيجة توصل إليها (Iwanaga et al., 2004) حيث بينت دراستهم أن المتفائل أقل ضغط نفسي مقارنة بالمتشائم. كما توصلت دراسة (Puig-Perez et al., 2015) أن التفاؤل ارتبط بسرعة التعافي من الكورتيزول بعد التعرض للضغط النفسي، إلا أن التشاؤم لم يرتبط بالاستجابة الفيزيولوجية لاستجابة الضغط إلا أنه اشترك مع إدراك التعامل مع الضغط على أنه أكثر صعوبة. هكذا فإن المستوى العالي في التفاؤل ارتبط بتكيف فيزيولوجي أفضل مع الوضعية الضاغطة، بينما ارتبط التشاؤم بتكيف نفسي سيء مع الضغط النفسي.

يعتبر التفاؤل ميكانيزما نفسيا يساعد على مقاومة الكآبة والفشل واليأس. أما الشخصية المتشائمة فتعبر عن امتلاك صاحبها لتوقعات سلبية عامة نحو هذه الأشياء التي تمر به وتوصله بالتالي إلى حياة رتيبة، فهي تمتاز بعدم الاهتمام واللامبالاة والتعاسة. فسمتي التفاؤل والتشاؤم كبعد أساسي للشخصية يمكن تعلمه واكتسابه من البيئة والخبرة، مما يجعل من عملية تعديله أمرا ممكنا ليصبح نمطا مدعما لشخصية الفرد بدل أن يكون نمطا محبطا لها. (Goleman, 1995)

أما فيما يخص العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم كسمتين من سمات الشخصية و أساليب التعامل مع الضغوط النفسية التي تولدها الظروف الحياتية العصبية فقد أشار (Rothmann, 1998) و (Essenko and) إلى أن كلا من التفاؤل والتشاؤم يؤثران على خبرات الأفراد عندما يواجهون المشكلات، وكذلك على أساليب التعامل معها. عندما يكون الفرد متفائلا في مواجهته للمشكلة فإن توقعه يكون إيجابيا، على العكس من المتشائم.

كما أن التفاؤل يؤدي بالفرد إلى المواجهة الفعالة بعد تعرضه لتغيرات الحياة الرئيسية، وهذا ما تؤكده دراسة (رجب محمد، 2001 و Armat and Baladwin, 2008) على أن الفرد المتفائل له

القدرة على التعامل مع الضغوط. تؤكد الأدلة من الدراسات الميدانية أن المتفائلين والمتشائمين يتعاملون مع الضغوط بطرق مختلفة، حيث أن المتفائلين يكثرون في تعاملهم مع الضغوط النفسية من استخدام الأساليب التكيفية و الفعالة كتلك التي تركز على المشكلة و أنهم يبحثون عن الدعم و السند الاجتماعي، بخلاف المتشائمين الذين يستخدمون أساليب غير تكيفية مثل التجنب و لوم الذات.

أجرى (Morrison et al., 1991) في سياق هذا الموضوع دراسة حول العلاقة بين استخدام عدد من النماذج لحل المشكلات الأكاديمية و مفهوم الذات و التفاؤل والتشاؤم تحت ظروف من الضغط النفسي والقلق التدريبي (مثل ظروف الامتحانات المصيرية)، خلصت إلى جملة من النتائج أهمها:

1. اظهر الطلبة ذوي التشاؤم المرتفع قدرة أقل على استخدام النماذج المختلفة لحل المشكلات الأكاديمية كلما صعبت مستويات الضغط النفسي و القلق.
 2. بينما أظهر الطلبة ذوو التفاؤل المرتفع قدرة اكبر على استخدام هذه النماذج لحل المشكلات الأكاديمية في حالة ارتفاع مستويات الضغط النفسي والقلق. كما اظهر الطلبة ذوو التفاؤل المرتفع قدرة اكبر على استخدام النماذج المختلفة لحل المشكلات الأكاديمية على مدى فترات زمنية أطول وتحت ظروف ضاغطة مقارنة بالطلبة ذوي التشاؤم المرتفع.
- و في هذا الصدد يعتبر (جمعة سيد يوسف، 2001) عن Seligman أن التفاؤل عبارة عن أسلوب تفسيري تحليلي، والأشخاص المتفائلين تبعا لهذه النظرية يصفون الأحداث السلبية على أنها عابرة ومؤقتة وحدثت من خلال مواقف نادرة وغير متكررة، في مقابل ذلك فإن المتشائمين يصفون الأحداث والخبرات السلبية على أنها دائمة ولا تتغير، مما يجعلهم يشعرون بالعجز لأنهم لا يستطيعون السيطرة على الأحداث في حياتهم كما يعتقدون.

و عليه يمكن القول أن التفاؤل يساعد على حسن التعامل مع الظروف المولدة للضغط و قد أثبتت الدراسة الحالية هذه العلاقة حيث كانت العلاقة بين الضغط النفسي المدرك و التفاؤل كسمة في الشخصية متوسطة و دالة. كما أثبتت علاقة إيجابية بين التشاؤم و الضغط النفسي المدرك.

يبقى التفاؤل من بين العوامل الشخصية التي تساعد الشخص على المضي قدما في إنجاز مشاريع حياته دون أن يكثرث للعواقب التي لا يعلمها مسبقا لأنها غيبية، لكن المتفائل لا يقنط من روح الله و لا يتشاءم من المستقبل فهو دائم الاستبشار بالخير و يتجنب دائما أن يفتح باب (لو السيئة) التي كثيرا ما تسبب المتاعب لأصحابها حيث يعتقدون أنهم يعرفون عواقب الأشياء مسبقا، و المؤسف أنهم

يرونها سيئة سوداء، مما يسبب لهم الكثير من الضغط و الاعتلال الصحي و ضعف الهمة و الاندفاع و ضعف الفعالية و التحكم و الثقة في النفس.

الغيب بيد الله، و السنة الكونية أن المجهود الجاد يؤتي أكله، و إن لم يحصل في المرة الأولى فسيأتي في الثانية... أما التشاؤم فيدل صاحبه على الشر و عدم بدل الجهد، لذلك كان اليأس من روح الله كفرا في دين الإسلام. الذي ييأس من حل مشكلته و ييأس من النجاح فكأنما نصب نفسه ربا يطلع على الغيب، و لا يعلم الغيب إلا الله. لذلك، كل ما على الإنسان أن يبذل الجهد المناسب و يترك الأمر لصاحبه و هو الله. و المريض يتفاعل بالخير، لأن الأعمار بيد الخالق و ليست بيد طبيب و لا غيره... العمل بالأسباب واجب ثم التوكل ثم أن نترك الأمر لله فلا قنوط و لا يأس بل بدل الجهد ثم بدل الجهد ثم بدل الجهد.

اقترحت الدراسة الحالية فرضيتين لنموذجين مختلفين، حيث اهتمت الأولى بإمكانية أن يكون الضغط النفسي المدرك وسيطا بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، أي أن التشاؤم لا يؤثر في التحصيل الدراسي إلا عندما يتعرض الطالب المتشائم للضغوط و يفشل في التعامل معها بفعالية، هكذا يكون التشاؤم متغيرا مستقلا و الضغط النفسي المدرك متغيرا وسيطا و التحصيل الدراسي الناتج النهائي أو المتغير التابع. يمكن إجراء معادلة الانحدار لدراسة هذه الوساطة، و تثبيتها ببرنامج process (Hayes, 2013).

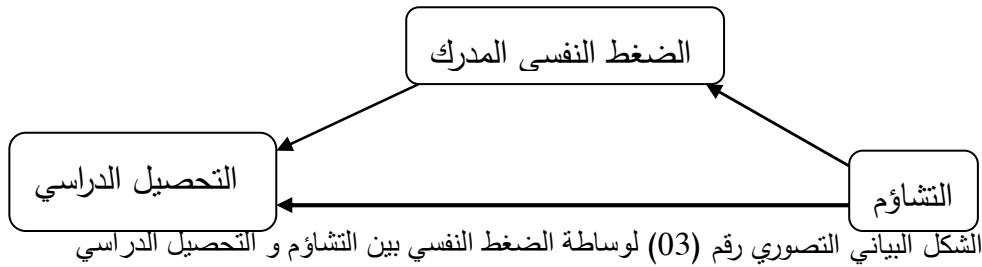
كما اهتمت الثانية بتفاعل التفاؤل بالضغط النفسي للتخفيف من تأثير الأخير على التحصيل الدراسي، أي أن تفاعل التفاؤل و الضغط النفسي يعدل في العلاقة بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي. و لما كان التفاؤل يرتبط سلبا بالضغط النفسي المدرك، فالمتوقع أن **تفاعلهما** في النموذج يؤدي إلى التخفيف بدرجة معينة من تأثير الأخير في التحصيل الدراسي.

4- عرض و تحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

أ. عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

يتضح مما سبق أن نتائج هذه الدراسة جاءت متوافقة مع نتائج الدراسات السابقة، لكن هذه النتيجة العلمية تقودنا إلى محاولة دراسة التفاعل بين المتغيرات الثلاثة المتمثلة في التشاؤم كمتغير مستقل و التحصيل الدراسي كمتغير تابع و الضغط النفسي المدرك كمتغير وسيط. و لتحقيق ذلك طرحت الفرضية الرابعة و كان نصها كما يلي:

- يتوسط الضغط النفسي العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي عند الطلبة. يشترط لتحقيق هذا النموذج التفسيري أن تكون علاقة بين المتغير (المستقل) و المتغير التابع من جهة، و بين المتغيرين و المتغير الوسيط من جهة أخرى، لتجرى معادلة الانحدار بقصد التأكد مما إذا كان المتغير الوسيط المفترض وسيطاً جزئياً أو كلياً أم لا. كما يشترط في المعادلة ألا تكون العلاقات قوية جداً تقترب من الواحد الصحيح. من هذا المنطلق يمكن أن ننطلق في دراسة العلاقة التفاعلية بين المتغيرات الثلاثة التي وردت في الفرضية الرابعة و هي التشاؤم و التحصيل الدراسي و الضغط النفسي المدرك. يكون النموذج المتوقع كما يلي:



أولاً: يجب التأكد من الشرط الأول المتمثل في وجود العلاقات بين المتغيرات الثلاثة من عدمها. بينت نتائج معامل الارتباط الثنائي لهذه الدراسة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة المعنية في هذا النموذج و كانت كما يلي:

الجدول رقم (13) يعرض نتائج معامل الارتباط بين التشاؤم و الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	الضغط النفسي المدرك	التشاؤم
** -0.242	** -0.488	
** -0.291	//	الضغط النفسي

ن = 270. مستوى الدلالة: ** 0.01، * 0.05

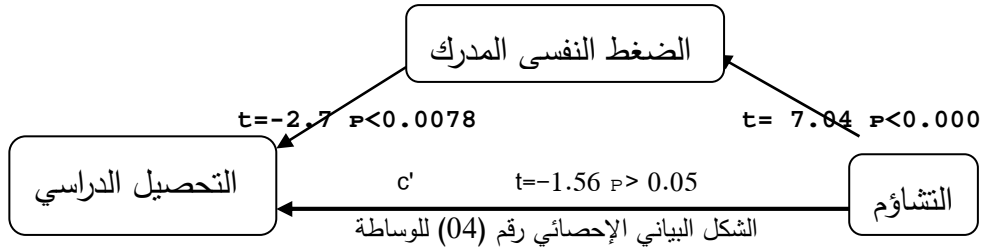
يتبين من الجدول أن العلاقات بين المتغيرات الثلاثة قائمة، و هي في نفس الوقت غير مخلة حيث لا نلاحظ علاقة قوية تقترب من الواحد الصحيح. و عليه يمكن إجراء معادلة الانحدار. تجرى معادلة الانحدار بطريقة enter على مرحلتين لإنتاج نموذجين. أما النموذج الأول فيدخل فيه التحصيل الدراسي كمتغير تابع و التشاؤم كمتغير مستقل، ثم يضاف في النموذج الثاني الضغط النفسي. إذا كان النموذج الأول دال، أي أن التشاؤم يفسر نسبة من التباين في التحصيل الدراسي سلبياً أم إيجابياً، فالشرط في النموذج الثاني أي بعد إدخال متغير الضغط النفسي المدرك في المعادل أن يفقد المتغير المستقل دلالاته كليةً أم جزئياً لصالح المتغير الوسيط و أن يكون المتغير الوسيط دالاً. إذا كان

فقدان الدلالة جزئياً فالوساطة تكون جزئية، أما إذا كان فقدان الدلالة لصالح الوسيط كلية فالوساطة تكون كلية. و في حال عدم حدوث تغيير واضح في دلالة انحدار المتغير التابع على المتغير الوسيط فليس هناك وساطة. بعد إجراء معادلة الانحدار كانت النتائج كما يلي:

أدخل في النموذج الأول متغير التشاؤم الذي فسر 5.8 % من التباين في التحصيل الدراسي. ثم في النموذج الثاني أدخل متغير الضغط النفسي المدرك الذي فسر نسبة إضافية قدرت ب 3.9% من التباين في التحصيل لتبلغ النسبة الكلية 10 %، $R^2 = 0.098$ ، $F(1, 167) = 7.25$ ، $p < 0.008$.

من جهة أخرى، يبين جدول المعاملات (انظر الملحق رقم 02 ب) التفاعل بين المتغيرات الثلاثة في معادلة انحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم و الضغط النفسي المدرك، حيث يتضح أن معامل Beta للتشاؤم الذي أدرج الأول في المعادلة بلغ $Beta = -0.242$ و $t = -3.3$ و $p < 0.000$. أما معامل Beta لمتغير الضغط النفسي المدرك في النموذج الثاني فبلغ $Beta = -0.227$ و $t = 2.69$ و مستوى دلالة 0.008. تبدو الوساطة كلية بعد إدخال متغير الضغط النفسي المدرك في النموذج الثاني إذ تغيرت العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي، حيث انتقل معامل Beta لانحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم من $Beta = -0.242$ و $t = -3.3$ و مستوى دلالة $p < 0.000$ في النموذج الأول، إلى $Beta = -0.131$ و $t = -1.56$ و مستوى دلالة $p = 0.121$ ، أي افتقاده للدلالة الإحصائية في النموذج الثاني عند دخول الضغط النفسي المدرك، و هذا يدل دلالة واضحة على أن الضغط النفسي يتوسط العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي بصفة كاملة. (أنظر الملحق - رقم 03 ج - جداول انحدار التحصيل الدراسي على التشاؤم و الضغط النفسي المدرك)

نفس النتيجة تحققت بإجراء المعادلة بفضل برنامج Process J (Hayes, 2013)، اتضح أن العلاقة المباشرة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي منعدمة، بينما كانت العلاقة غير المباشرة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي قائمة من خلال الضغط النفسي، ما يعبر بكل وضوح عن وساطة كاملة لمتغير الضغط النفسي المدرك للعلاقة بين المتغير التشاؤم و متغير التحصيل الدراسي. و الشكلان البيانيان رقم (02 و 03) يوضحان ذلك من ناتج برنامج Process:



اتضح من نتائج معادلتى الانحدار و برنامج Process أن النموذج التفسيري البسيط لتفاعل متغيرات الدراسة الثلاثة التحصيل الدراسي (متغير تابع) و التشاؤم (متغير مستقل) و الضغط النفسي المدرك (متغير بسيط) قد تحقق، حيث اتضح من خلال استقراء نتائج معادلة الانحدار أو برنامج Process أن الضغط النفسي المدرك متغير وسيط بصفة كاملة، حيث أن العلاقة المباشرة في برنامج Process بين التشاؤم و التحصيل الدراسي كانت ضعيفة و غير دالة، بينما كانت دالة في العلاقة غير المباشرة. و الحال نفسه في معادلة الانحدار، إذ اتضح أن دخول كل من المتغير المستقل التشاؤم و المتغير الوسيط الضغط النفسي المدرك في معادلة الانحدار يلغي كليا العلاقة التي كانت قائمة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي.

ب. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

يمكن أن نفهم هذه النتيجة كما يلي:

إن العلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي التي كانت سلبية تدل على أن سمة التشاؤم تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي، لكن بالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة التي كانت في مجملها غير متفقة على هذه العلاقة السلبية إلا من خلال متغيرات ثانوية وسيطة أم معدلة. من جهة أخرى بينت النتائج و جاءت متفقة مع نتائج الدراسات السابقة أن الضغط النفسي المدرك يؤثر هو الآخر سلبا في التحصيل الدراسي، و رغم التضارب الذي وقع في النتائج إلا أن ثمة من رجح هذه النتيجة.

اتضح في هذه الدراسة أن التشاؤم فعلا يلعب دورا سلبيا بالنسبة للتحصيل الدراسي لكن من خلال الضغط النفسي المدرك. بينت هذه الدراسة أن الشخص المتشائم يجد صعوبة في التعامل مع ضغوطات الحياة على العموم فهو أو هي يميل إلى الانسحاب و الاتكالية و تأويل الأحداث على أنها تهديد أو خسارة عوض أن يفهم على أنها تحدي يفضل التعامل معها. هذه النفسية المنهزمة هي التي تجعل هذا النوع من الأشخاص يهزمون أمام التحديات يهزمون أمام أبسط ضغوطات الحياة.

التلميذ المتشائم حتى و لو كان ذكيا قد يحقق نتائج دراسية سيئة إذا تعرض للضغوطات، لأنه لا يحسن التعامل معها و بالتالي يتأثر بها و يصبح عرضة لاعتلال الصحة و فقدان الفعالية في التعاطي مع دراسته مما ينعكس عليه سلبا. يمكن أن نقول أن الشخص المتشائم يمكن أن يحقق نتائج جيدة في دراسته إذا استطاع أن ينظر إلى الدراسة على أنها أمرا عاديا ليس مصدرا للضغط النفسي و أن نبعده على ضغوطات الحياة التي من شأنها تسبب له الكثير من المتاعب و تؤثر بالتالي في نتائج دراسته. و الحل الأمثل لهؤلاء أن نساعدهم على تغيير هذه السمة الخبيثة حتى تتغير نظرتهم التشاؤمية إلى نظرة تفاؤلية إيجابية إلى الحياة.

تبين أن الطالب المتشائم قد يحقق نتائج دراسية لا توافق إمكاناته العقلية و ذلك بسبب تعرضه للضغوطات و عدم قدرته على التعامل معها مما يسبب له اعتلال الصحة أحيانا و تأثر قدراته العقلية التي ستتعاكس على نشاطه الأكاديمي. ما الذي يمكن هذا الطالب أن يفعله حتى يتمكن من تحسين قدرته على التعامل مع الضغوطات و بالتالي التخفيف من/ أو إبطال إنتاجها للضغط النفسي الذي بدوره يسبب ضعف التحصيل؟ للإجابة على هذا السؤال يقترح الباحث الطالب أن تجرى دراسة أخرى تتناول التشاؤم و الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي مع وجود أساليب التعامل لمحاولة الكشف عن أي هذه الأساليب تساعد الطالب المتشائم أكثر لحسن التعامل مع الضغوطات الحياتية؟ يمكن أن تكون الدراسة كشفية، أو تنطلق من تصور نظري يرجح أسلوبا محددًا أو أكثر يمكن أن يساعد الطالب المتشائم على تعديل تأثير الضغوطات أو إبطالها كلية. يمكن أن نطرح لهذا الغرض نموذجا تفسيريا نسميه تعديل الوساطة و يكون تصويره كما يلي:



الرسم البياني التصوري رقم (05) يفترض تعديل الدعم الاجتماعي وساطة الضغط النفسي لتأثير التشاؤم على التحصيل الدراسي

يقترح هذا النموذج أن يكون الدعم الاجتماعي هو المتغير المعدل الذي يمكن أن يضاف إلى نموذج الوساطة الذي تحقق في هذه الدراسة. أثبتت العديد من الدراسات التي ترد في الأدبيات علاقة سلبية بين الدعم الاجتماعي و الضغط النفسي المدرك و حتى مع الاكتئاب، أي أن زيادة الدعم

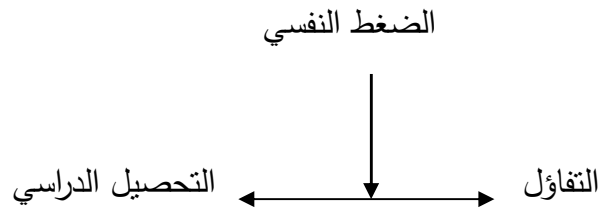
الاجتماعي يتزامن مع انخفاض في الضغط النفسي و الاكتئاب. فمبررات إدراج الدعم الاجتماعي في هذا النموذج التصوري إذا قائمة، رغم أن (Hayes, 2013) لا يشترط وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة لا في نموذج الوساطة و لا غيره.

و عليه، يصبح التصور كما يلي: يؤثر التشاؤم في التحصيل الدراسي بطريقة غير مباشرة من خلال الضغط النفسي المدرك، و عندما يتفاعل الدعم الاجتماعي إما مع الضغط النفسي المدرك أم مع التشاؤم نتوقع أن يعدل من تأثير التشاؤم في التحصيل الدراسي من خلال الضغط النفسي المدرك. أي أن تعليم الطالب المتشائم الاستفادة من موارد الدعم الاجتماعي يساعده على التخفيف من تأثير التشاؤم على التحصيل الدراسي من خلال الضغط النفسي المدرك. فهل يتحقق لنا هذا النموذج المعروف بتعديل الوساطة، أي تعديل وساطة الضغط النفسي المدرك لتأثير التشاؤم في التحصيل الدراسي؟ سؤال يمكن الإجابة عليه من خلال دراسة جديدة.

5- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

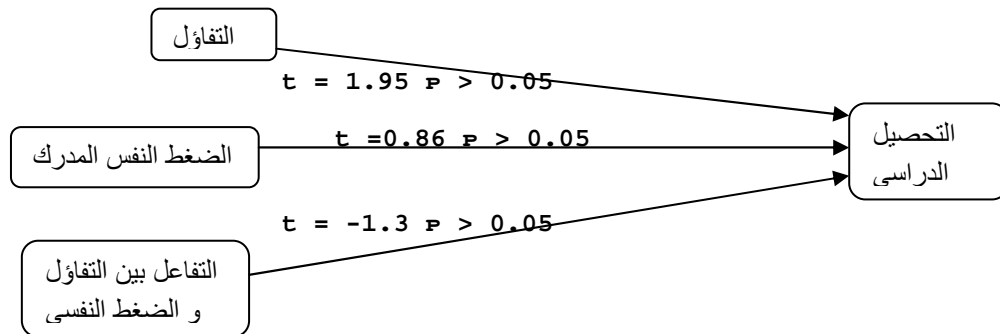
توصلت الدراسة الحالية على غرار العديد من الدراسات السابقة إلى أن التفاوض يساعد على التعامل مع ظروف الحياة المختلفة و بالتالي يخفف من الضغط النفسي إلى الحدود الدنيا ما عدا الضغط النفسي العادي. كما توصلت نفس هذه الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة و غير دالة بين التفاوض و التحصيل الدراسي مؤكدة بذلك نتائج العديد من الدراسات التي جاءت في أدبيات هذا الموضوع. و على هذا الأساس ارتأينا أن نطرح فرضية لتقصي نموذج يكون فيه التفاوض معدلاً لتأثير الضغط النفسي المدرك على التحصيل الدراسي، أي إمكانية أن يتفاعل كل من التفاوض و الضغط النفسي المدرك لينخفض تأثير هذا الأخير على التحصيل الدراسي عند الطلبة، و الشكل البياني الإحصائي رقم (04) يوضح ذلك. كان نص الفرضية كما يلي:

- يعدل التفاوض من تأثير الضغط النفسي على التحصيل الدراسي عند الطلبة.



الشكل البياني التصوري رقم (06) للتعديل

آثر الباحث اللجوء إلى برنامج Process (Hayes, 2013) الذي يجري العملية مباشرة و البرنامج يتكفل بإجراء كل العمليات الإحصائية، و كانت النتائج كما هو مشار إليه في الرسم البياني الإحصائي رقم (02):



الشكل البياني الإحصائي رقم (07) للتعديل

يتبين من النتائج الإحصائية أن فرضية التعديل لم تتحقق، حيث أن السهم الأهم في الشكل البيان الإحصائي رقم (05) هو سهم التفاعل الذي يتضح فيه عدم وجود دلالة إحصائية، رغم أن الإشارة كانت سالبة تدل على أن التفاعل بين التفاؤل و الضغط النفسي يؤدي إلى تعديل تأثير الضغط النفسي المدرك في التحصيل الدراسي.

لقد رأينا أن مجمل الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التفاؤل و الضغط النفسي كانت في مجملها تصب في اتجاه هذه الفرضية الأخيرة حيث كانت العلاقة سالبة، و أن الشخص المتفائل يميل أكثر إلى حسن التعامل مع ظروف الحياة، و يفضل أن يأخذ الأمور على أنها تحديات أكثر مما هي تهديدات أو خسارة، و قد تحقق الأمر ذاته في هذه الدراسة حيث كانت العلاقة بين المتغيرين سالبة.

من جهة أخرى بينت، نتائج الدراسة الحالية على غرار عديد الدراسات التي ترد في أدبيات العلاقة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي، أنها كانت ضعيفة و غير دالة. كما كانت العلاقة بين هذا الأخير و الضغط النفسي المدرك سالبة و دالة. لكن يبدو أن تفاعل التفاؤل مع الضغط النفسي لم يتمكن من إثبات الطرح النظري الذي انطلقت منه هذه الدراسة. و ما من شك أن ثمة مشكلة يمكن أن تفسر عدم وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين المتغيرين المعنيين. ويرجح (Hayes, 2013) أن تكون المشكلة راجعة إلى إحدى الإمكانات التالية: نقص القوة الإحصائية أو عدم صدق المقاييس أو الشكل غير الخطي للتفاعل أو أخطاء في المعاينة. و عليه يمكن أن تقترح هذه الفرضية مع عينة أخرى و مقاييس أكثر صدقا.

6- الخاتمة

اهتمت هذه الدراسة بالعلاقة بين التفاوض و التفاوض و الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي عند طلبة الجامعات، حيث أن الطالب يجد نفسه في مواجهة العديد من التحديات التي يمكن أن تكون مصدر ضغط شديد بالنسبة له و بالتالي تؤدي بإمكانيته المعرفية و الأكاديمية و تسبب له ضعف التحصيل. مع العلم أن القضية ترتبط بمدى قدرة الطالب على التعامل مع تلك الظروف العصيبة التي تضعه تارة في تحد، و تارة في تهديد (المستقبل المهني بالنظر إلى الظروف الاقتصادية التي يعيشها المجتمع)...

تعتبر سمتي التفاوض و التفاوض من أكثر سمات الشخصية تأثيراً في طريقة تعامل الطالب مع ظروف الحياة، فبينما ينظر إليها المتقائل على أنها تحديات يجب التعامل معها، و أن حلها ممكن طال الزمن أم قصر، يميل الطالب المتشائم إلى اعتبارها تهديدات يمكن أن تحطم حياته بالكلية و لا سبيل للتعامل معها مهما حاول و مهما طال الزمن.

من هذا المنطلق، طرحت الدراسة الحالية خمس فرضيات مستلهمة في ذلك مما تطلعنا به أدبيات هذا الموضوع، حيث اهتمت الفرضيات الثلاث الأولى بالارتباطات متغيرات الدراسة الثلاثة (التفاوض/التفاوض و الضغط النفسي المدرك و التحصيل الدراسي)، اقترحت الدراسة في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات تصورين اثنين في إطار نموذجين بسيطين. اهتم النموذج الأول بدراسة الوساطة، بينما اهتم النموذج الثاني بدراسة التعديل.

أما النموذج الأول فاقترح أن يكون الضغط النفسي وسيطاً بين التفاوض و التحصيل الدراسي أن التفاوض لا يؤثر في التحصيل الدراسي إلا من خلال الضغط أي إلا عندما يتعرض الطالب إلى ضغوطات و لا يحسن التعامل معها. بينما ركز نموذج التعديل على تفاعل التفاوض و الضغط النفسي لتعديل تأثير هذا الأخير في التحصيل الدراسي، أي أن التفاوض يتفاعل مع الضغط النفسي و ينقص من تأثيره على التحصيل الدراسي، على اعتبار أن الأدلة الإمبريقية قد بينت من خلال العديد من الدراسات أن العلاقة الارتباطية بين التفاوض و الضغط النفسي سالبة، و كذلك الحال بالنسبة للعلاقة بين الضغط النفسي و التحصيل الدراسي.

بينت النتائج المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطيه متوسطة بين الضغط النفسي الدراسي و التحصيل الدراسي لدى الطلبة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-0.29)، و تعبر عن وجود علاقة عكسية بين المتغيرين أي كلما زاد الضغط النفسي انخفض التحصيل. أما بالنسبة للفرضية الثانية التي اهتمت بدراسة العلاقة الإرتباطية بين التفاؤل/التشاؤم و التحصيل الدراسي فبينت أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية ضعيفة إلا أنها دالة بين التفاؤل والتحصيـل الدراسي و بلغ معامل الارتباط $r = 0.15$ ، و أخرى سلبية بين التشاؤم والتحصيـل و بلغ معامل الارتباط فيها $r = 0.24$.

أما الفرضية الثالثة فنصت على وجود علاقة سلبية بين التفاؤل و الضغط النفسي و أخرى ايجابية بين التشاؤم و الضغط النفسي. أسفرت النتائج عن ارتباط كل من التشاؤم والتفاؤل بالضغط النفسي المدرك إلا أن العلاقة كانت عكسية، فبينما كان معامل ارتباط بين التشاؤم و الضغط النفسي متوسطا حيث بلغ $r = 0.43$ وهو دال عند مستوى 0.01 و هو ايجابي، ارتبط التفاؤل سلبا بالضغط النفسي وبلغت $r = -0.324$ وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، حيث تدل العلاقة الايجابية بين التشاؤم والضغط النفسي عن تزامن زيادة الضغط مع زيادة التشاؤم بينما العكس تعبر العلاقة بين التفاؤل والضغط على علاقة عكسية بتزامن فيها زيادة الضغط النفسي مع نقص التفاؤل.

أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن التشاؤم يمكن أن يؤثر في التحصيل الدراسي لكن بطريقة غير مباشرة من خلال الضغط النفسي المدرك. حيث أن الطالب ذي الشخصية المتشائمة الذي يتعرض لظروف ضاغطة يكون تحصيله الدراسي أضعف، و ذلك راجع إلى عدم قدرته على حسن التعامل مع تلك الظروف حيث ينظر إليها على أنها تهديدات مباشرة لشخصه و مستقبله أو خسارة مؤكدة تلوح في الأفق.

من جهة أخرى، فشلت الدراسة الحالية في إثبات دور التفاؤل كعامل معدل لتأثير الضغط النفسي المدرك على التحصيل الدراسي. و بالرغم مما يبدو في الطرح النظري المستند إلى العديد من الأدلة الإمبريقية التي ترد في أدبيات هذا الموضوع إلا أن الفرضية لم تتحقق، و يرجح (Hayes, 2013) أن يكون عدم تحقق دلالة التفاعل بين المتغيرين التفاؤل و الضغط النفسي إلى إحدى الإمكانيات التالية: نقص القوة الإحصائية أو عدم صدق المقاييس أو الشكل غير الخطي للتفاعل أو أخطاء في المعاينة. و عليه يمكن أن تقترح هذه الفرضية مع عينة أخرى و مقاييس أكثر صدقا. يبقى البحث مشروعا في هذا الموضوع مستقبلا، على اعتبار أن التفاؤل و إلى أكثر حد الأمل من متغيرات الشخصية الإيجابية.

المراجع

1. أبو حطب فؤاد (1983) : علم النفس التربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.1-
2. الأنصاري بدر محمد (2006) : المرجع في اضطرابات الشخصية، دارا لكتاب الحديث للنشر و التوزيع ، الكويت.
3. الغريب رمزية (1988) : التقويم و القياس النفسي و التربوي ، مكتب الأنجلو المصرية ، القاهرة.
4. القد جري حسن عبد الفتاح (2006): السعادة بين علم النفس الايجابي و الصحة النفسية ، مؤسسة الإخلاص للطباعة و النشر، المملكة العربية السعودية .
5. أمل الأحمد (2009) : الضغوط النفسية و علاقتها بعدد من العوامل الخمسة في الشخصية ، كلية التربية الجامعية ، سوريا.
6. الأنصاري بدر محمد (1998) : التفاؤل و التشاؤم المفهوم و القياس ، مجلس النشر العلمي الكويت.
7. الأنصاري بدر محمد (2002) قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة جامعة الكويت. حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت العدد(23)، ص ص192 - 221.
8. الأنصاري بدر محمد ، نجوى اليحوفي (2005) التفاؤل والتشاؤم، دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، العدد (33)، ص ص 313 - 336.
9. لأنصاري بدر محمد ا وعلي مهدي كاظم(2008) قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة، دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين .مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(09)، العدد (04)، ص ص 107 -131.
10. الأنصاري بدر محمد (2002) المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي. دار الكتاب الحديث، الكويت.
11. الأنصاري حلمي محمد (2004) : علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، لبنان.
12. حمدان (1996) : التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل و الحلول ، دار التربية الحديثة ،دمشق.
13. راغب نبيل (2003) : اخطر مشكلات الشباب الفلق العنف الإدمان و الاكتئاب ، دار غريب للطباعة و التوزيع ، مصر .

14. المشعان ربيع هادي (2008) : القياس و التقويم في التربية و التعليم ، دار زهران للنشر و التوزيع ، عمان .
15. الشريم رغدة (2009) : سيكولوجية المراهقة ، دار الميسرة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن
16. سامي محمد ملحم (2004) : علم النفس النمو دورة الحياة ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، لبنان ، ط 2 .
17. الشبخاني سمير (2003) : الضغط النفسي طبيعته و أسبابه و المساعدة الذاتية ، دار الفكر العربي ، لبنان .
18. سي موسى هبد الرحمان (2002) : الصدمة و الحداد عند الطفل المراهق نظرة الاختبارات الإسقاطية ، جامعة المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
19. فاخر عاقل (1990) : علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، بيروت لبنان .
20. عبد العظيم طه الحسين و حسين سلامة عبد العظيم (2006) : إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية و النفسية ، دار الفكر ناشرون و موزعون ، الأردن، ط2 .
21. فاروق السيد عثمان (2006) : القلق و إدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر ، القاهرة ، ط 2 .
22. عرفات فضيلة (2009) : التفاؤل و التشاؤم مفهومها و أسبابها و العوامل المؤثرة فيها ، مركز النور للدراسات .
23. الصراف قاسم علي (2002) : القياس و التقويم في التربية و العليم ، دار الكتاب الحديث ، الإمارات .
24. محمد جاسم محمد (2004) : المشكلات الصحية و النفسية اعرضها و علاجها ،مكتب الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط2
25. العلوي حمد حسن (1998) : سيكولوجية التدريب و المنافسات ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة
26. محمد شفيق (بدون سنة) : البحث العلمي ، المكتب الجامعي الحديث ، لبنان .
27. الغرباوي محمد عبد العزيز (2008) : الاتجاهات المعاصرة في التربية و التعليم ، مكتبة المجتمع العربي ، الأردن ، ط 1 .
28. الرفاعي نعيم (1972) : الصحة النفسية ، مطبعة هوبين ، دمشق ، ط2 .

29. الرشيدى هارون توفيق (1999): الضغوط النفسية طبيعتها و نظريتها ، زهراء الشرق ، القاهرة
30. الزيناتي يعقوب محمد (2003) : أنماط الشخصية الصورة و علاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة.
31. الهلالي عادل عبد الرحمان (2009) : بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة.
32. بوفاتح محمد (2005) : الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، ورقلة .
33. سام صالح سعد علي ، ضغوط العمل اللاإرادي وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس بالثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
34. شاهر يوسف، الضغوط النفسية لدى العمال وعلاقتها بالصدمة النفسية ، رسالة ماجستير غير منشورة .
35. شاكر فنديل (1990): أثر اختلاف الجنس و الثقافة على الأداء الإبتكاري لأطفال المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد الثالث عشر، ج1، صص1-38.
36. محمد يحيى زكرياء (2002) : علاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهق الجزائري 18/15 سنة رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر .
37. عبد الصادق بن مجمد بن عبد الله القحطاني (2009) : ضغوط النفس وعلاقتها بالتفاؤل و التشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب مرحلة الثانوي ، رسالة ماجستير ، السعودية.
38. أبو غزالة (1999) الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الذكاء و تأكيد الذات وبعض السمات المرضية ، مجلة كلية التربية
39. احمد محمد عبد الخالق (1998) التفاؤل و التشاؤم دراسة عامة ، مجلة العلوم الاجتماعي، محور 26 ، ع 1.
40. أحمد عبد الخالق (2000) التفاؤل والتشاؤم عرض لدراسات عربية. مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، العدد (56)، ص ص 6 - 27.

41. الحازمي فاطمة إبراهيم (1999) مشكلات الطالبات لصف الثالث ثانوي ، مجلة رسالة الخليج ، ع 71.
42. العويض (2006) العلاقة بين مصادر الضغوط و أساليب التقدير لدى عينة طالبات الجامعات الخاصة الأردنية ، مجلة الرسالة التربوية و علوم النفس ، ع 27.
43. العريبات احمد عبد الحليم و الخرابشة عمر محمد (2007) الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و إستراتيجية التعامل معها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس ، دمشق .
44. حسن عبد اللطيف و لولوة حمادة (1998) التفاؤل و التشاؤم وعلاقتها ببعدي الشخصية ، مجلة العلوم الاجتماعي ، جامعة الكويت .
45. حسن هدى جعفر (2006) التفاؤل و التشاؤم و علاقتها بضغط العمل ، مجلة الدراسات النفسية ن مجموعة 6 ، ع 1.
46. حلمي المليجي (2004): القياس اسيكولوجي. دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع.
47. راضي فوقية محمد (2002) مهارة إدارة الوقت لدى طلاب الجامعات و علاقتها بالتحصيل و القدرة على التفكير و الضغوط النفسية ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع 48 .
48. رجب علي شعبان (2001) الانجاز الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل و التشاؤم و الدفعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع 22.
49. خليفة بركات محمد: علم النفس التعليمي، ط3، دار العلم، الكويت، 1979.
50. رضوان (2001) الاكتئاب و التشاؤم دراسة ارتباطيه ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، م 2 ، ع 1.
51. علي عسكر (2003) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. دار الكتاب الحديث، الكويت، ط 1.
52. عبد الرحمان بن سليمان النملة (1998) تقدير الذات و علاقته بالرضا عن الحياة لدى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الجلة 40 الملحق 204 .
53. عبد الرحمان العيسوي (2004): الأخصائي النفساني. دار الراتب الجامعية.

54. المشعاف عويد سلطان ، مصادر الضغوط ، مجلة الملك سعود ، مجموعة 13 ، الرياض السعودية .

55. غالب ردمان (2001) : أنماط التفكير لدى معلمي الثانوية قبل الخدمة ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، ع11.

56. فرحان الحميري (2004) : قياس التفاؤل و التشاؤم لدى الطلبة باليمن ، مجلة كلية التربية الجامعية ، ع 28.

57. مجدى محمد (2001). التفاؤل و التشاؤم و علاقته ببعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ، ع 25 .

58. محمد جاسم محمد (2004): مشكلات الصحة النفسية/أمراضها و علاجها. دار العلم و الثقافة و النشر و التوزيع.

59. خليفة، ع.م (2000): " الدافعية للإنجاز". دار غريب، القاهرة.

60.

61. منشار كريمات عويضة (1999). الضغط النفسي و علاقته بالدافعية الانجاز لدى طلاب الجامعات ، ع 10 .

62. اليحفوني نجوى (2005). التفاؤل و التشاؤم دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين و الكويتيين ، مجلة العلوم ، مجلس النشأة العلمي، الكويت.

63. الغريب رمزية (1970) التقويم و القياس النفسي و التربوي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

64. غولمان دانيال (2000) الذكاء العاطفي (ترجمة:ليلي الجبالي) . عالم المعرفة ، الكويت.

65. هارون توفيق الرشيدى (1999) الضغوط النفسية (طبيعتها - نظرياتها)، برنامج

لمساعدة الذات في علاجها. مكتبة الأنجلو المصرية، مصر

66. Azila-Gbettor, E. M, Atatsi. E. A, Danku L. S, Yao Soglo. N. (2015) Stress and Academic Achievement: Empirical Evidence of Business Students in a Ghanaian Polytechnic.

67. Brophy, J. (2004). Motivating Students to Learn. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

68. Bruchon-Schweitzer. M, (2001). Le Coping et les Stratégies d'Ajustement Face au Stress. *Recherche en soins infirmiers* N° 67, 68-83.
69. Calvin, C. M., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P. M., and Deary, I. J., (2010). Sex, intelligence and educational achievement in a national cohort of over 175,000 11-year-old schoolchildren in England. *Intelligence*, 38, 424–432.
70. Casanova. Pedro F, García-Linares. M. Cruz, de la Torre. Manuel J, and Carpio. M. de la Villa.(2005). Influence of Family and Socio Demographic Variables on Students with Low Academic Achievement. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 4, pp. 423–435.
71. Cassady, J.C. & Johson,R.E., (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology* 27, 270–295.
72. Chamorro-premuzic,T and Furnham,A. (2003a) Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*. 17: 237–250.
73. Chamorro-Premuzic, T and Furnham, A (2003b) Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338.
74. Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2004). A possible model to understand the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264.
75. Chamorro-Premuzic. T & Furnham. A., (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Lawrence Erlbaum.
76. Chamorro-Premuzic, T. and Furnham, A. (2006). Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in Differential Psychology. *American Psychological Association*, Vol. 10, No. 3, 251–267.
77. Chang, E. Olivares, A. and D’Zurilla, T. (1997) optimism and pessimism as partially, independent and negative affectivity and psychological wellbeing personality and individual differences 23(3),pp 433-440.
78. Cheng, W., and Ickes, W. (2009). Conscientiousness and self-motivation as mutually compensatory predictors of university-level GPA. *Personality and Individual Differences*, 47, 817–822.
79. Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *Journal of the American Medical Association*, 298(14), 1685-1687.

80. Cohen, S., Kamarck, T., and Mermelstein, R. (1983) "A global measure of perceived stress," *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 24, no. 4, pp. 385–396.
81. Dantzer, R. (1989). *Adaptation à l'environnement: Psychologie de la réaction au stress*. Col Scientifiques Stablon 1. Paulhan, I et Bourgeois, M., (1998). *SRESS ET COPING, Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. 2^{ème} édition PUF
82. Deary, I. J., Strand, S., Smith, O., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
83. Dember, W.N. (1989) the measurement of optimism and pessimism, *current psychology research and review*, 8 (2), pp 102-119.
84. Duckworth, A.L., Quinn, P.D., & Goldman, S. (2008). What No Child Left Behind leaves behind: A comparison of the predictive validity of self-control and IQ for standardized test scores and reportcard grades. Manuscript submitted for publication.
85. Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57–88). San Diego, CA: Academic Press.
86. Dweck, C. S., & Goetz, T. E. (1978). Attributions and learned helplessness. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, pp. 155–179). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
87. Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94 (3), pp. 568-588.
88. Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 1017–1095). New York: Wiley.
89. Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, and low-income children. *School Psychology Review*, 28 (3), pp. 365-378.
90. Folkman, Susan; Lazarus, Richard S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 48(1), 150-170.
91. Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50. 992-1003.

92. Folkman, S., Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion. *Social and Scientific Medicine*, 26, 309-317.
93. Folkman S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Soc. Sci. Med.* 45:1207–1221.
94. Folkman S, Moskowitz JT. (2000). Positive affect and the other side of coping. *Am. Psychol.* 55:647–54.
95. Folkman, S., & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745–774.
96. Folkman, S. (2009) Commentary on the Special Section “Theory-Based Approaches to Stress and Coping” . *European Psychologist*; Vol. 14(1):72–77.
97. Furnham, A. and Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
98. Garmonsway, G N. (1984) *The Penguin English Dictionary*. Third edition, Penguin Books.
99. Hall, C. W., Spruill, K. L., & Webster, R. E. (2002). Motivational and attitudinal factors in college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 79-86.
100. Harju, B. L., & Bolen, L. M. (1998). The effects of optimism on coping and perceived quality of life of college students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 185-201.
101. Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
102. Heaven, Patrick. C.L., Ciarrochi, J. and Vialle, W. (2007). Conscientiousness and Eysenckian psychoticism as predictors of school grades: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 42, 535–546.
103. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
104. *International Journal of Research in Business Studies and Management* Volume 2, Issue 4, April 2015, PP 78- 98.
105. Iwanaga, M.Y., Yokoyama, H. and Seiwa, H. (2004) Coping Availability and Stress Reduction for Optimism and Pessimistic Individuals. *Personality and Individual Differences*, 36, 11-22.

106. Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making*. New York: The Free Press. Cited in: Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
107. Kaplan, H.I. and B.J. Sadock, (2000). "Learning Theory, In: *Synopsis of Psychiatry*": Behavioural Sciences/Clinical Psychiatry, 8th edn, 148–15.
108. Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
109. Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148 –161.
110. Laidra, K., Pullman, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality & Individual Differences*, 42, 441–451.
111. Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: a new synthesis* . London: Free Association.
112. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
113. Lazarus, R. S., (1993) *Coping Theory and Research: Past, Present, and Future*. *Psychosomatic Medicine* 55:234-247.
114. Lazarus RS.(2000). Toward better research on stress and coping. *Am. Psychol.* 55(6): 665–73.
115. Liebert, R. M., & Morris, C. W. (1969). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
116. Linn, B. S. and R. Zeppa, 1984."Stress in Junior Medical Students: Relationship to Personality and Performance",*Journal of Medical Education*, 59(1): 7–12.
117. Määttä. S, Stattin.,H and Nurmi. J, (2002) Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*. Volume 25, Issue 1, Pages 31-46.
118. McCrea, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
119. Mansfield, P. M. Pinto, M. B.Parente, D. H and Wortman, T. I. (2004) College Students and Academic Performance: A Case of Taking Control.*NASPA Journal*, Vol. 41, no. 3.

120. Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: a latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297–309.
121. More, M. (2005) dynamic optimism: An extrupian cognitive emotional virtue retrieved, from: <http://www.maxmore.com/optimism>.
122. Moutafi, J., Funrham, A., & Crump, J. (2006). What facets of openness and conscientiousness predict fluid intelligence score? *Learning and Individual Differences*, 16, 31–41.
123. Mouton, S. G., & Hawkins, J. (1996). School attachment: Perspectives of Lowattached high school students. *Educational Psychology*, 16, 297–305.
124. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., and Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, Vol. 51, No. 2,77-101.
125. Niemi, P.M. and P.T. Vainiomaki, (1999). Medical Students' Academic Distress, Coping and Achievement Strategies during the Pre-Clinical Years”, *Teaching and Learning in Medicine*,” 11(3):125–134.
126. Nofhle, E. E. and Robins, R. (2007). Personality Predictors of Academic Outcomes: Big Five Correlates of GPA and SAT Scores. *Journal of Personality and Social Psychology* Volume 93, Issue 1, Pages 116-130
127. Omomia, T. A., Omomi, O. A, Chimezie, C. U. an Akinwale, G. (2014) Perceived Impact of Stress on the Academic Achievement of Biology Students in Education District IV, Lagos State. Nigeria. *European Journal of Psychological Studies*, Vol. 3, No. 3, pp. 85-92.
128. Pintrich, Paul. R, and De Groot Elisabeth V (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1,33-40.
129. Puig-Perez, S., Villada, C., Pulpulos, M. M., Almela M., Hidalgo, V. and Salvador, A. (2015) Optimism and pessimism are related to different components of the stress response in healthy older people. *International Journal of Psychophysiology* 98 (2015) 213–221.
130. Rahe, R.H.; Arthur, R.J. (1978). Life change and illness studies : past history and future directions. *Journal of Human Stress*. 4, 3-13.
131. Remor, E. (2006). “Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS),” *Spanish Journal of Psychology*, vol. 9, no. 1, pp. 86–93.

132. Saipanish, R. 2003. "Stress among Medical Students in a Thai Medical School", *Medical Teacher*, 25(5):502–506.
133. Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognition in anxiety and motivation*. (pp. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
134. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
135. Schumacher, B. (2006) Assessing the relationship between optimism and academic success. Integrated Studies Project submitted to Dr. Lynda Ross in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts . Athabasca university, Alberta.
136. Schwarzer, R. (1980). *Worry and emotionality as separate components in test anxiety*. Retrieved on November 10, 2010 from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Search/ED202903>.
137. Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
138. Silver, H.K., & Glick, A.D. (1990). Medical student abuse: Incidence, severity, and significance. *Journal of the American Medical Association*, 263, 527-532.
139. Spacaman, S and Oscamp, S. (1988). *The social psychology of health*, London, Sage Publications. Cited in: Paulhan, I et Bourgeois, M., (1998). *SRESS ET COPING, Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. 2^{ème} édition PUF.
140. Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
141. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
142. Steinmayr, R. and Spinath, B. (2009) The importance of motivation as a predictor of school achievement *Learning and Individual Differences*, 19, 80–90.
143. Steptoe, A. (1991). *Adaptation à l'environnement: Psychologie de la réaction au stress*. Col Scientifiques Stablon 4. Paulhan, I et Bourgeois, M., (1998). *SRESS ET COPING, Les stratégies d'ajustement à l'adversité*. 2^{ème} édition PUF.
144. Suls, J. et Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies : A meta-analysis. *Health Psychology*, 4, 249-288.

145. Sunder, Donna. L. (1999). Does Examinee motivation moderate the relationship between test consequences and test performance? A symposium paper session presented at the AERA meeting Montreal, Canada.
146. Vaillant, G E. (1992). Ego mechanisms of defence. Washington, American Psychiatric Press.
147. Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-27.
148. Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
149. Weinstein, N. (1980) unrealistic optimism about future life events *journal of personality and social psychology* vol.39, N°(5), pp.806-820.
150. Wilson, P. M. & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, 24 (1), pp. 52-71.
151. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59

الملاحق

الملحق الأول

مقياس التفاؤل و التشاؤم

التعليمة :

يعرض عليك مجموعة من العبارات التي بمشاعرك وتصرفاتك في مواقف الحياة المختلفة, ويوجد أمام كل عبارة أربع بالترتيب (أوافق تماما - أوافق - لا أوافق - لا أوافق مطلقا).

المطلوب منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة تبدي رأيك بوضع فقط علامة (صح) أسفل الاختبار الذي ينطبق عليك.
- أن تكون إجابتك على كل عبارة وفقا لما تشعر به في الوقت الحال .
- لا تستغرق وقتا طويلا في التفكير أثناء قراءتك لأي عبارة بل وضح فقط انطباعك الأول تجاه المعنى الذي تحمله العبارة .
- لا تنسى أن تخبب على كل العبارات .
- لاحظ انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة والإجابة تعد صحيحة - فقط - طالما تعبر عن حقيقة شعورك تجاه المعنى الذي تحمله العبارة .

الرقم	العبارات	البدائل			
		أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
01	أحب كل الناس الذين أتعرف بهم				
02	من الأفضل ألا احدد آمالا وردية, حيث انه من المحتمل أن أصاب بخيبة أمل				
03	هناك الكثير الذي يمكن عمله, ولكن لا يوجد الوقت الكافي للقيام بذلك				
04	أبالغ في كل شيء (أي اعلم من الحبة قبة)				
05	نادرا ما أتوقع حدوث أشياء طيبة لي				
06	كل شيء يتغير بسرعة هذه الأيام لدرجة أنني أجد صعوبة في اختيار القواعد السليمة التي يجب إتباعها				
07	بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة				
08	عندما يتعلق الأمر بخططتي وتطلعاتي المستقبلية في الحياة أتوقع أن تسير الأمور في الاتجاه المعاكس				
09	إن أعظم المعارك تكون مع نفسي				
10	اعتقد انه لا يوجد أمل مرجو من الجنس البشري				
11	التخلص من حالة مزاجية سيئة لا يستغرق مني وقتا طويلا				
12	إذا كنت ارغب في تحقيق شيء ما, واجتهدت فسوف أحقق هدفي في النهاية				
13	يصل بعض الناس إلى أهدافهم نتيجة النفوذ أو الوساطة, وليس نتيجة عملهم				
14	إذا سارت أمور حياتي سيرا حسنا, سرعان ما أتوقع لها أن تزداد سوءا				

15	بالإيمان والثقة استطيع تقريبا أن افعل أي شيء
16	استمتع بدرجة كبيرة عندما أكون بمفردي بعيدا عن الآخرين
17	عندما أبدا في عمل شيء جديد أتوقع النجاح
18	الصدق هو سر النجاح في جميع الأحوال
19	بصفة عامة أرى الجانب المشرق من الحياة
20	إذا اتخذت قرارا ما سيوضح فيما بعد انه قرارا خاطئا
21	بصفة عامة فإنني اقلل من حجم مشاكلي
22	انه لشيء طيب أن أكون صريحا
23	حينما توجد الإرادة يوجد الطريق
24	أميل إلى تضخيم مشكلاتي لدرج تفوق حجمها الحقيقي
25	من الأفضل في كل الأحوال أن أكون متواضعا وأمينا عن أن أكون مهما وخدعا
26	أتوقع أن تزداد الأمور سوءا بمرور الوقت
27	عادة يكون العامل البطيء المثابر هو الذي ينجز في النهاية
28	عندما اذهب إلى حفلة ما أتوقع الاستمتاع
29	إن الظروف في تحسين دائم ومستمر
30	ينبغي أن يحصل كل فرد على فرصة أو رأي متكافئ
31	من الأفضل أن أتوقع الهزيمة حتى لا اصدم بشدة عند وقوعها
32	من الحكمة أن تمدح الناس الآخرين
33	أتوقع أن أحقق معظم الأشياء التي أريدها في الحياة
34	يبدو أن مصائب الحياة لن تفارقني
35	ما ينقص الناس اليوم هو النوع القديم من الصداقة التي كانت تدوم مدى الحياة
36	عندما يتنبأ العاملون بالأرصاد الجوية بان نسبة احتمال سقوط المطر 50% فان سقوط المطر سيكون مؤكدا
37	أثق عادة في أن الأمور تسير حسنا
38	في بعض الأحيان تكون روجي المعنوية منخفضة, ولكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية
39	يبدو أن المستقبل غير مضمون حتى استطيع وضع خططا جادة
40	عندما أتعهد بعمل شيء أجد من الصعب أن أنحيه جانبا حتى ولو لوقت قصير
41	الحنان أكثر أهمية من الحب
42	عندما اشترك مع زملائي في لعبة أتوقع الخسارة

				أي شخص يعمل بجد واجتهد يجد لديه فرصة طيبة للنجاح	43
				يبدو لي المستقبل كنيبا	44
				إذا كان علي أن اختار بين السعادة والعظمة سأختار العظمة	45
				أتجاهل عادة الانتكاسات البسيطة التي تحدث لي	46
				بصفة عامة تنتهي الأمور على ما يرام	47
				من الأفضل لي أن أموت بطلا على أن أعيش جبانا	48
				إذا أعطيت إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بنسب متساوية لسؤال ما فإنني سأختار دائما الإجابات الخاطئة	49
				من الصعب أن أتقدم دون أن اسلك كل السبل	50
				إذا كنت في مسابقة ما وانحصر السابق بيني وشخص آخر, فإنني أتوقع أن أكون الثاني وليس الأول	51
				بصفة عامة انظر إلى الغد على انه سيكون سعيدا	52
				استطيع أن أتعامل بارتياح مع كافة الناس	53
				الأحداث المؤلمة غالبا ما تأتي في أعقاب الأحداث السارة	54
				في التاريخ الجنس البشري توجد فئة قليلة من المفكرون العظماء	55
				بعد العسر يسرا	56

الملحق رقم 02

سلم الضغط المدرك لـ (Cohen et al., 1983)

التعليمات:

أسئلة مختلفة ستطرح عليك الآن، تتعلق بإحساساتك و أفكارك خلال الشهر الماضي. في كل مرة سنطلب منك الإشارة إلى ما شعرت به الشهر الماضي. حتى و إن كانت بعض الأسئلة متقاربة، فإن بينها بعض الاختلافات و كل سؤال يجب اعتباره كسؤال مستقل عن الأسئلة الأخرى.

أفضل طريقة هي الإجابة بسرعة و لا تحاول حساب عدد المرات التي شعرت فيها بإحساس أو بآخر، و لكن أشر فقط إلى الإجابة التي تبدو لك الأقرب للواقع، من بين الاختيارات الخمسة المقترحة:

أبدا - تقريبا أبدا (نادرا) - أحيانا - غالبا - غالبا جدا (دائما)
ضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجابتك :
خلال الشهر الماضي ،كم مرة؟

الرقم	الأسئلة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	تعرضت للإزعاج من قبل حدث غير منتظر؟					
2	بذلك من الصعب السيطرة على الأشياء المهمة في حياتك؟					
3	شعرت بأنك عصبي(عصبية) و متوتر(متوترة) ؟					
4	واجهت بنجاح المشاكل الصغيرة و الانشغالات اليومية؟					
5	شعرت بأنك تواجه بفعالية التغييرات المهمة التي تطرأ على حياتك؟					
6	شعرت بالثقة في قدراتك على التكفل بمشاكلك الخاصة؟					
7	شعرت أن الأمور تسير كما تريد؟					
8	فكرت بأنك لا تستطيع القيام بكل الأشياء التي يجب فعلها؟					
9	كنت قادرا على التحكم في عصبيتك؟					
10	شعرت بأنك تسيطر على الوضع؟					
11	شعرت بالغضب لأن الأحداث تخرج عن سيطرتك؟					
12	تفاجأت بأنك تفكر في أشياء المفروض أن تقوم بها على أحسن وجه؟					
13	استطعت السيطرة على الكيفية التي كنت تمضي بها وقتك؟					
14	وجدت أن الصعوبات تتراكم لدرجة أنك لا تستطيع السيطرة عليها؟					

الملحق رقم 03 الجداول الإحصائية

أ) الإحصاء الوصفي

Descriptives

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
achiev	170	9,84	16,03	11,4092	1,05677
stress	170	21,00	57,00	39,4000	7,21717
opt	170	36,00	70,00	56,5882	6,40043
pess	170	26,00	63,00	42,0529	7,46690
N valide (liste)	170				

ب) معاملات الارتباط

Corrélations

		achiev	stress	opt	pess
achiev	Corrélation de Pearson	1	-,291**	,152*	-,242**
	Sig. (bilatérale)		,000	,047	,001
	N	170	170	170	170
stress	Corrélation de Pearson	-,291**	1	-,384**	,488**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	170	170	170	170
opt	Corrélation de Pearson	,152*	-,384**	1	-,215**
	Sig. (bilatérale)	,047	,000		,005
	N	170	170	170	170
pess	Corrélation de Pearson	-,242**	,488**	-,215**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,005	
	N	170	170	170	170

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ج) جداول الانحدار لدراسة وساطة الضغط النفسي بين التشاؤم و التحصيل الدراسي

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\samirb\Documents\azziz 170.sav'
/COMPRESSED.
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT achiev
/METHOD=ENTER pess
/METHOD=ENTER stress.
```

Régression

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	pess ^b	.	Introduire
2	stress ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : achiev

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,242 ^a	,058	,053	1,02847	,058	10,428	1	168	,001
2	,312 ^b	,098	,087	1,00987	,039	7,245	1	167	,008

a. Prédicteurs : (Constante), pess

b. Prédicteurs : (Constante), pess, stress

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	11,030	1	11,030	10,428	,001 ^b
	Résidus	177,702	168	1,058		
	Total	188,732	169			
2	Régression	18,419	2	9,209	9,030	,000 ^c
	Résidus	170,313	167	1,020		
	Total	188,732	169			

a. Variable dépendante : achiev

b. Prédicteurs : (Constante), pess

c. Prédicteurs : (Constante), pess, stress

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Ecart standard	Bêta		
1	(Constante)	12,848	,452		28,394	,000
	peess	-,034	,011	-,242	-3,229	,001
2	(Constante)	13,498	,506		26,694	,000
	peess	-,019	,012	-,131	-1,559	,121
	stress	-,033	,012	-,227	-2,692	,008

a. Variable dépendante : achiev

Variables exclues^a

Modèle		Bêta In	t	Sig.	Corrélation partielle	Statistiques de colinéarité
						Tolérance
1	stress	-,227 ^b	-2,692	,008	-,204	,762

a. Variable dépendante : achiev

b. Prédicteurs dans le modèle : (Constante), peess

(د) نتائج برنامج PROCESS لوساطة الضغط النفسي للعلاقة بين التشاؤم و التحصيل الدراسي

```

/* PROCESS for SPSS 2.15 */.
/* Written by Andrew F. Hayes */.
/* www.afhayes.com */.
/* Copyright 2012-2016 */.
/* Online distribution other than through */.
/* www.afhayes.com or processmacro.org is not authorized */.
/* Please read the documentation */.
/* available in Appendix A of */.
/* Hayes (2013) prior to use */.
/* www.guilford.com/p/hayes3 */.
/* Documentation available in Appendix A of http://www.guilford.com/p/hayes3 */.
preserve.
set printback=off.

```

Matrice

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.15 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2013). www.guilford.com/p/hayes3

Model = 4
Y = achiev
X = pess
M = stress

Sample size
170

Outcome: stress

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,4876	,2377	39,9419	52,3899	1,0000	168,0000	,0000

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	19,5824	2,7805	7,0427	,0000	14,0931	25,0717
pess	,4713	,0651	7,2381	,0000	,3427	,5998

Outcome: achiev

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,3124	,0976	1,0198	9,0303	2,0000	167,0000	,0002

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	13,4978	,5057	26,6937	,0000	12,4995	14,4961
stress	-,0332	,0123	-2,6917	,0078	-,0575	-,0088
pess	-,0186	,0119	-1,5589	,1209	-,0421	,0049

***** DIRECT AND INDIRECT EFFECTS *****

Direct effect of X on Y

	Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI
	-,0186	,0119	-1,5589	,1209	-,0421	,0049

Indirect effect of X on Y

	Effect	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
stress	-,0156	,0053	-,0288	-,0066

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Number of bootstrap samples for bias corrected bootstrap confidence intervals:
1000

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,00

----- END MATRIX -----

(و) نتائج برنامج PROCESS لتفاعل التفاؤل و الضغط النفسي المدرك

Matrice

Run MATRIX procedure:

***** PROCESS Procedure for SPSS Release 2.15 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2013). www.guilford.com/p/hayes3

Model = 1
Y = achiev
X = stress
M = opt

Sample size
170

Outcome: achiev

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,3092	,0956	1,0282	5,8497	3,0000	166,0000	,0008

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	7,6209	3,9160	1,9461	,0533	-,1107	15,3525
opt	,0947	,0681	1,3905	,1662	-,0398	,2292
stress	,0806	,0935	,8625	,3897	-,1039	,2652
int_1	-,0021	,0017	-1,2991	,1957	-,0054	,0011

Product terms key:

int_1 stress X opt

R-square increase due to interaction(s):

	R2-chng	F	df1	df2	p
int_1	,0092	1,6877	1,0000	166,0000	,1957

Conditional effect of X on Y at values of the moderator(s):

	opt	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
50,1878		-,0271	,0153	-1,7771	,0774	-,0573	,0030
56,5882		-,0409	,0117	-3,4849	,0006	-,0640	-,0177
62,9887		-,0546	,0163	-3,3496	,0010	-,0868	-,0224

Values for quantitative moderators are the mean and plus/minus one SD from mean.
Values for dichotomous moderators are the two values of the moderator.

***** ANALYSIS NOTES AND WARNINGS *****

Level of confidence for all confidence intervals in output:
95,00

----- END MATRIX -----