

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مركز التحكم و تحمل الضغوط لدى تلاميذ
مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة
بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إشراف الدكتورة:

عنو عزيزة

إعداد الطالبة:

بادي نواره

السنة الجامعية: 2010 – 2011

كلمة شكر

أولاً وقبل كل شيء نحمد الله عز وجل ونشكره
الذي وفقنا لإتمام هذا العمل حمداً كثيراً لا ينبغي لأحد سواه.

لنتقدم بعد ذلك بالشكر الجزيل إلى الأستاذة
المحترمة الدكتورة "عنو عزيزة" التي أشرفت على هذا البحث
و لم تبخل علينا بنصائحها وإرشاداتها القيمة، التي مهدت لنا الطريق من أجل إتمام هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر المسبق لأعضاء اللجنة العلمية المناقشة
الذين تكرموا و ناقشوا هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لـ
مدراء، مستشاري التوجيه، أساتذة، مساعدين التربويين، و تلاميذ كل من ثانوية:
علي عمّار، الأخوين حامية، محمد إسيّاحم، مكاي باحة، محمد طويلب، و متقنة دالي إبراهيم
على كل المساعدات المقدمة من طرفهم في فترة التطبيق الميداني.

كما نتقدم بوافر الشكر و واسع الامتنان
لكل أستاذ تعلمنا على يده حرفاً، كلمة، جملة، أو فكرة زادت من معرفتنا، وتنورت بها عقولنا، و
فتحت من خلالها دروب العلم في وجوهنا.

و في الأخير نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث و لو بكلمة طيبة.

شكراً.

إهداء

إلى أعز من الروح
والديّ الكريمين أطل الله في عمرهما

إلى أعز الناس إلى قلبي
إخوتي: عمر، حبيبة، هدى، حنان، طارق، محمد أمين.
إلى أختي: وردة و زوجها عبد السلام، و ابنهما محمد صابر.
حفظهم الله جميعا.

إلى كل أفراد عائلة بادي و عائلة كموش دون إستثناء.

إلى صديقتي صباح نملة
التي رغم بعدها و غيابها عن عيني فلم تغب أبدا عن قلبي.

إلى صديقاتي:
سهام، راضية، إبتسام، إلهام، أمل، نعيمة، و لويزة.

إلى كل زميلاتي و زملائي في الماجستير من دفعة (2009 - 2010)
أحمد لويزة، زيناتي صليحة، صحراوي نزيهة، بيّقع صليحة، محالي جيجيقة، شتيوي أمينة، باب عربي
سمية، عبد الجبار محمد، معمري تامر، زواري خليفة، حمايمي عبد الرزاق.

إلى كل طالب
سما بالعلم و الأخلاق لرفع راية الدين و الوطن.

للكل أهدي ثمرة جهدي.

نـوارة

الفهرس

01	مقدمة
----	------------

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

07	الإشكالية
14	الفرضيات
15	تحديد المفاهيم

الفصل الثاني: مركز التحكم

27	تمهيد
27	1. نشأة مفهوم مركز التحكم
29	2. أبعاد مركز التحكم
30	1.2. مركز التحكم الداخلي
30	2.2. مركز التحكم الخارجي
34	3. سمات الأفراد الداخليين و الخارجيين في مركز التحكم
34	1.3. سمات ذوي التحكم الداخلي
36	2.3. سمات ذوي التحكم الخارجي
37	4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي
41	5. النظريات النفسية المفسرة للتحكم
42	1.5. نظرية دافع الكفاءة
43	2.5. نظرية الدافعية الداخلية و الخارجية
44	3.5. نظرية العزو السببي
45	4.5. نظرية العزو
46	5.5. نظرية العجز المتعلم (المكتسب)
48	6. فعالية مركز التحكم
48	1.6. فعالية مركز التحكم على مستوى الصحة العامة
49	2.6. فعالية مركز التحكم على مستوى تحمل الضغوط
50	3.6. فعالية مركز التحكم على مستوى المجال المدرسي

52	7. العوامل المؤثرة في مركز التحكم.....
56	8. مركز التحكم و التوافق.....
59	خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: عمليات تحمل الضغوط.

61	تمهيد.....
62	1. نشأة مفهوم الضغوط و تحمل الضغوط.....
62	2. أنواع الضغوط النفسية.....
65	3. مصادر الضغوط النفسية.....
67	4. الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية.....
71	5. الضغوط النفسية لدى التلميذ.....
74	6. النظريات المفسرة للضغوط النفسية.....
74	1.6. نظرية والتر كانون Walter Cannon.....
75	2.6. نظرية هانس سيلبي Hans Selye.....
78	3.6. نظرية النسق الفكري لهانري موراي Henry Murray.....
79	4.6. نظرية كوكس — ماكاي Cox-Mackay.....
80	5.6. نظرية التقدير المعرفي للازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman.....
83	7. تصنيف عمليات تحمل الضغوط.....
89	8. عمليات تحمل الضغوط لدى التلميذ.....
90	9. فعالية عمليات تحمل الضغوط.....
92	10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط.....
97	11. النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط.....
97	1.11. النموذج الحيواني.....
98	2.11. النموذج التحليلي.....
100	3.11. النموذج المعرفي.....
101	12. تحمل الضغوط و التوافق الدراسي.....
103	خلاصة الفصل.....

الفصل الرابع: التوافق الدراسي

105	تمهيد.....
106	1. نشأة مفهوم التوافق.....
107	2. معايير التوافق.....
107	1.2. المعيار الإحصائي.....
108	2.2. المعيار الباثولوجي.....
108	3.2. المعيار الاجتماعي.....
109	4.2. المعيار الذاتي.....
110	5.2. المعيار المثالي.....
110	3. أنواع التوافق.....
111	1.3. التوافق الحسن.....
113	2.3. التوافق السيئ.....
115	4. مجالات التوافق.....
117	5. مظاهر حسن التوافق الدراسي.....
121	6. مظاهر سوء التوافق الدراسي.....
126	7. العوامل المؤثر في التوافق الدراسي.....
127	1.7. العوامل الداخلية (المتعلقة بالتلميذ).....
129	2.7. العوامل الخارجية (المتعلقة بالبيئة المحيطة).....
136	8. النظريات المفسرة للتوافق الدراسي.....
136	1.8. النظريات البيولوجية.....
137	2.8. النظريات النفسية.....
141	3.8. النظريات الاجتماعية.....
142	خلاصة الفصل.....

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

145	تمهيد.....
145	1. الدراسة الاستطلاعية.....
146	2. منهج البحث.....
146	3. مكان إجراء البحث.....

152	 4. زمان إجراء البحث
152	 5. العينة
154	 6. أدوات البحث
167	 7. المعالجة الإحصائية
167	 خلاصة الفصل

الفصل السادس: عرض و تفسير النتائج

169	 - عرض و مناقشة النتائج
195	 - الاستنتاج العام
199	 - الخاتمة
201	 - الاقتراحات
204	 - المراجع
	 - الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
147	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية محمد طويلب.	1
148	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية مكاوي باحة.	2
149	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية الأخوين حامية.	3
150	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية علي عمار.	4
151	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية محمد إسيخ.	5
152	توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثنائية دالي إبراهيم.	6
153	توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية والشعب والجنس.	7
156	معاملات تمييز بنود مقياس مركز التحكم بطريقة المقارنة الطرفية.	8
159	العامل والمفردات التي تشبعت له ومقدار التشعب والتشيع لمقياس عمليات تحمل الضغوط.	9
161	معاملات تمييز بنود مقياس عمليات تحمل الضغوط بطريقة المقارنة الطرفية.	10
163	مفتاح التصحيح لمقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man.	11
164	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي و مقياس عادات الإستذكار.	12
166	معاملات تمييز بنود مقياس التوافق الدراسي بطريقة المقارنة الطرفية.	13
166	معاملات الثبات لمقياس التوافق الدراسي المحسوبة على العينة القطرية.	14
169	الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجات مركز التحكم لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	15
173	الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	16
177	الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	17
181	الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	18
185	الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	19
190	الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط المختلفة (سلوكية- معرفية) لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.	20

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
75	تفسير الضغط عند ولتر كانون (1935) .Walter Cannon	1
77	حدوث الضغوط النفسية طبقا لنظرية هانز سيلبي .Hans Selye	2
82	نظرية التقدير المعرفي للضغوط.	3

مقدمة:

إن الفرد في خضم محاولاته لتحقيق أهدافه، و تلبية متطلباته و حاجاته اليومية، يكون في مواجهة دائمة مع البيئة المحيطة بكل متغيراتها و عناصرها، و التي يترتب عليها العديد من الوضعيات الصعبة التي تثير في نفسه التوتر و القلق، و على ذلك يحاول باستمرار إحداث نوع من الانسجام و التلاؤم بينه و بين بيئته سواء كان هذا الانسجام و التلاؤم بتغيير مطالبه و أهدافه، أو تغيير في البيئة المحيطة به، و كل هذه الأساليب المستعملة تكون من أجل تحقيق التوافق الإيجابي و الحسن و الذي يكون عنوانا لصحته النفسية.

هذا ما أوضحه **مك كيني Mc Kinney** بقوله: أن الحياة عبارة عن سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الإستجابة للموقف المركب. (الضبع، 2004: 51)، لكن إن عجز هذا الفرد عن تحقيق التلاؤم و الانسجام مع بيئته يؤدي به ذلك إلى سوء التوافق.

و التوافق يمس جميع مجالات الحياة، النفسية، الإجتماعية، الأسرية، المهنية و الدراسية و غيرها من المجالات، و ما يهمنا هنا هو التوافق الدراسي الذي كان و لازال الشغل الشاغل لكل المهتمين بالمجال التربوي و ذلك من أجل تنشئة تلميذ ناجح أكاديميا من جهة، و محققا لتوافقه الدراسي و صحته النفسية من جهة أخرى.

و لهذا فالبيئة المدرسية تحتوي على العديد من الخبرات الإيجابية التي تساعد التلميذ على التلاؤم و الانسجام مع الوسط المدرسي، و كذا التلاؤم و الانسجام مع كل أفرادهم أيضا من زملاء و أساتذة ومؤطرين، بالإضافة إلى التلاؤم و الانسجام مع كل النشاطات المدرسية من مناهج و برامج تعليمية و طرق التدريس و المواد الدراسية، و التلاؤم و الانسجام أيضا مع النظم و القوانين التي تفرضها البيئة المدرسية و هذا ما يشكل التوافق الدراسي للتلميذ، و لكن قد تكون نفس هذه الخبرات سلبية للبعض الآخر إذا لم تلبى تلك المحتويات و العناصر و النشاطات حاجات و طموحات و أهداف هؤلاء التلاميذ، فتجعلهم خائفين من الفشل و الرسوب فيما جاءوا من أجله للمدرسة فتظهر عليهم علامات من القلق و التوتر أو الإحباط و هذا ما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي لدى هؤلاء.

كما أن تلك الصعوبات و العقاقيل التي تواجه التلاميذ تشكل لديهم مجموعة من الضغوطات النفسية التي ينتج عنها الإنزعاج و عدم الإرتياح من جهة و تشكل خطرا على توافقهم الدراسي، بشكل خاص و صحتهم النفسية بشكل عام من جهة أخرى، و حين يواجه الفرد المواقف الضاغطة. فيما ترى **جيرمين وجترمان Germain & Gitterman** فإنه يسعى لمواجهةها و التوافق معها و هنا يتوقف نجاح جهوده على ما يستخدمه من موارد شخصية و بيئية و نماذج سلوكية جديدة لازمة لرفع مستوى التفاعلات و التبادلات بين الفرد و بيئته و الوصول إلى مستويات أعلى من كل من الترابط و الكفاءة و تقدير الذات و التوجيه و التحكم الذاتي و هي المفاهيم الأربعة التي تعتبر محصلة التبادلات التوافقية بين الفرد و بيئته. (الهادي، 2005: 5).

و هذا ما يحدث لدى التلاميذ سواء المتوافقين أو غير المتوافقين دراسيا، فهم يلجؤون إلى استخدام العديد من الإستراتيجيات من أجل مواجهة و تحمل الضغوط، حيث يسعى التلاميذ للتحكم في إستجاباتهم الناتجة عن المواقف و المشكلات الضاغطة و ذلك بإستخدام عمليات منظمة للتغلب عليها أو التخفيف من وطأتها فهناك من يلجأ لإستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية، و هناك من يلجأ لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية، و هناك من يلجأ لإستخدام العمليات المختلطة (معرفية - السلوكية)، و إستعمال هذه العمليات قد يكون ناجحا و فعالا في تخطي الأحداث الضاغطة، و قد يكون غير فعال و فاشل في التغلب على هذه المواقف و هنا تظهر أهمية السمات الشخصية كمركز التحكم في معالجة المواقف الضاغطة وتحقيق التوافق الدراسي لتلميذ.

ذلك أن مركز التحكم يظهر قدرة التلميذ على التحكم و السيطرة على المواقف الضاغطة، و يعتبر أنه كل ما يحدث له من أحداث هي من صنع يده و بذلك يتحمل كل المسؤولية إتجاهها، أو العكس فقد يظهر التلميذ عدم التحكم و السيطرة على الأحداث و المواقف و يعتبر أنه كل ما يحدث خارج عن سيطرته و منه لا يتحمل المسؤولية إتجاهها، و كل ذلك تمثل إعتقادات الفرد أو التلميذ و حكمه على إمكانياته و قدراته، فكلما كان إتجاه مركز التحكم يميل إلى الداخل كان إعتقاد التلميذ بقدراته و إمكانياته على التحكم في الأحداث، في حين إذا كان إتجاه التحكم يميل إلى الخارج كان إعتقاد التلميذ بعدم قدرته على التحكم في الأحداث و خضوعه لقوى خارجية كالصدفة و القدر و الآخرين الأقوياء.

و كمبدأ عام يفضل ذوي مركز التحكم الداخلي أن يدركوا الأحداث كنتيجة لأفعالهم، و يفضل ذوي مركز التحكم الخارجي أن يدركوا الأحداث على أنها لا علاقة لها بأفعالهم، و هذا ما يؤكده ليفكورت (1976) **Lefcourt** أن معتقدات الفرد - التي للفرد أن يتحكم فيها و لآخر أن يعزوها للقضاء و القدر - تعتبر ضرورية ليصمد في الحياة، و يتوافق في معيشتة. (زايد، 2003: 146)، و على ذلك قد يكون الصمود محققا للمزيد من التوافق الدراسي، أو يكون العكس قد يكون سببا في تعزيز سوء التوافق.

و من هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الفروق الموجودة بين مجموعتين من التلاميذ مجموعة المتوافقين دراسيا و مجموعة غير المتوافقين دراسيا في كل من مركز التحكم و عمليات تحمل الضغوط، حيث جاءت هذه الدراسة لتتطرق لمتغيرات مهمة جدا، كمركز التحكم و عمليات تحمل الضغوط التي يستعملها كل من التلاميذ المتوافقين و غير المتوافقين دراسيا من أجل التغلب أو التخفيف من ضغوط البيئة المدرسية، و التي إذا لم يتعامل معها التلميذ بالشكل المناسب تؤدي إلى خفض مستوى التوافق الدراسي لديه و بالتالي تتغير وجهة نظر هذا التلميذ نحو المدرسة من النظرة الإيجابية إلى السلبية، فيفقد التلميذ بذلك ثقته في المدرسة، و هذا ما قد يدعوه إلى تركها، و بذلك تفقد المدرسة وظيفتها، و هذا ما ينعكس فيما بعد على المجتمع الذي هو بدوره يفقد ثقته في المؤسسة التربوية، و التي من المفروض أن تكون تلاميذ ناجحين

أكاديميا و تربويا من جهة و يتميزون بصحة نفسية جيدة و مستوى عالي من التوافق الدراسي، الذي يمكنهم من الإستمرار و الإرتقاء إلى مستويات عليا من الدراسة و التعليم و ليس الإخفاق و التسرب.

و من ناحية أخرى، فحسب إطلاعنا وجدنا إفتقارا و غيابا للدراسات و الأبحاث بالتحديد في مركز التحكم، حيث وجدنا بعض الدراسات ربطت هذا المتغير بمتغيرات أخرى كالتحصيل الأكاديمي، تقدير الذات، الفشل الدراسي، السن، الجنس، لكن لم نجد أي دراسة ربطت بين مركز التحكم و التوافق الدراسي، هذا ما يوضح عدم وجود أي دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة الحالية (مركز التحكم، عمليات تحمل الضغوط و التوافق الدراسي).

و عليه، لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتقسيم هذا البحث إلى قسمين: القسم الأول يخص الجانب النظري و الذي يحتوي على أربعة فصول نظرية، حيث خصص الفصل الأول و الذي كان حول الإطار العام للدراسة لعرض الإشكالية و فرضيات الدراسة و تحديد المفاهيم.

أما الفصل الثاني فخصص لمركز التحكم و تطرقت فيه الباحثة إلى نشأة مفهوم مركز التحكم، أبعاد مركز التحكم الذي يتضمن مركز التحكم الداخلي و مركز التحكم الخارجي، سمات الأفراد الداخليين والخارجيين في مركز التحكم، لتتطرق بعدها للمفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، و أيضا التحكم من خلال النظريات النفسية لتصل بعدها إلى فعالية مركز التحكم من خلال فعاليته على مستوى الصحة العامة، و فعاليته في تحمل الضغوط النفسية، و فعاليته في المجال الدراسي، ثم العوامل المؤثرة في مركز التحكم، و أخيرا تطرقنا إلى مركز التحكم و التوافق.

كما تمحور الفصل الثالث حول عمليات تحمل الضغوط حيث شمل نشأة مفهوم الضغوط و تحمل الضغوط، أنواع الضغوط النفسية، مصادر الضغوط النفسية و التي تضم المصادر الداخلية و الخارجية، الآثار المترتبة على الضغوط النفسية، الضغوط النفسية لدى التلاميذ، لنتناول بعدها النظريات المفسرة للضغوط النفسية و هي نظرية والتر كانون **Walter Cannon**، نظرية هانز سيللي **Hans Selye** نظرية النسق المعرفي لـهائري موراي **Henry Murray**، نظرية كوكس - ماكاي **Cox-Mackay**، و كذا نظرية التقدير المعرفي لـلازاروس و فولكمان **Lazarus & Folkman**، لنتطرق بعدها لتصنيفات عمليات تحمل الضغوط، العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط، لنصل بعد ذلك لنماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط و هي النموذج الحيواني، النموذج التحليلي، النموذج المعرفي، و أخيرا تطرقنا لتحمل الضغوط و التوافق الدراسي.

كما خصصنا الفصل الرابع و الأخير في الجانب النظري من هذه الدراسة للتوافق الدراسي، و الذي تناولنا فيه نشأة مفهوم التوافق، معايير التوافق، أنواع التوافق بقسميه الحسن و السيء، مجالات التوافق مظاهر حسن التوافق الدراسي، و مظاهر سوء التوافق الدراسي، لنصل إلى العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي و هي العوامل المتعلقة بالتلميذ و العوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة المحيطة، لنختتم الفصل

بالنظريات المفسرة للتوافق الدراسي و التي تتمثل في النظريات البيولوجية، النظريات النفسية، و النظريات الاجتماعية.

أما القسم الثاني من الدراسة الحالية فيمثل الجانب التطبيقي و الذي ينقسم بدوره إلى فصلين، فتمحور الفصل الأول في هذا الجانب و هو الفصل الخامس بالنسبة للدراسة ككل حول منهجية البحث، و الذي قدمت فيه الباحثة الدراسية الإستطلاعية، منهج البحث، مكان و زمان إجراء البحث، و العينة، لننتقل لعرض المقاييس المستعملة في البحث و التي تشمل مقياس مركز التحكم **لجيان روتر Julian Rotter**، مقياس عمليات تحمل الضغوط **للطفي عبد الباسط إبراهيم**، و مقياس التوافق الدراسي **لبول يونجمان Paul Ung Man**، لنصل في الأخير للمعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها على إثر تطبيق المقاييس السابقة.

ليخصص الفصل الثاني من الجانب التطبيقي و السادس و هو الأخير في الدراسة الحالية لعرض وتحليل النتائج، حيث قدمت فيه الباحثة عرض و مناقشة لكل النتائج المتوصل إليها، و قدمت في الأخير إستنتاجا عاما لدراسة الحالية، و أخيرا الخاتمة و الإقتراحات، و كذلك المراجع.

الجانِب

النظَرِي

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- الإشكالية.
- الفرضيات.
- تحديد المفاهيم.

1. الإشكالية:

إن تداعيات الحياة اليومية على مجموع جوانب الفرد وقواها من بناءات ثقافية، اجتماعية، تربوية، مدرسية، انتماءات طبقية وشبكات علائقية، ومتطلبات دور الفرد ومكانته الاجتماعية و الثقافية و العلمية، ومستلزمات الحياة المدرسية والمهنية والعملية، ومن علاقات إتصالية سواءا كانت أسرية أو مدرسية أو إجتماعية، بالإضافة إلى تداعيات البناء الجسمي و النفسي و الإنفعالي و العقلي للفرد، بالإضافة لمجموعة أخرى لا تعد و لا تحصى من المواقف التي تستلزم من الفرد إيجاد وسائل و طرق و أساليب تمكنه من التعايش و التوافق مع كل ما يحيط به من جهة و التوافق مع ذاته من جهة أخرى.

و هذا ما ذهب إليه **جون بياجيه Jean Piaget** حيث يوضح أن التوافق: "هو عملية التوفيق بين متطلبات الذات و متطلبات البيئة". هذا ما يؤكد أن عملية التوافق ليست عملية ثابتة تحدث في موقف معين، أو فترة معينة بل إنها عملية مستمرة دائمة، فعلى الفرد أن يواجه سلسلة لا تنتهي من المشاكل و الحاجات و المواقف التي تحتاج إلى سلوك مناسب، يؤدي إلى خفض التوتر و إعادة الإتران و الإحتفاظ بالعلاقة مع البيئة، و هذا يعني أن الفرد مطالب بإعادة الإتران و الإحتفاظ بالعلاقة المنسجمة مع البيئة كلما أطاح بهذا الإتران أو هدد هذه العلاقة أي مثير داخلي أو خارجي. (في الشاذلي -ج-، 2001: 55).

و تزداد أهمية التوافق كلما اتجهنا إلى الجانب التربوي و الدراسي للفرد، حيث أن التوافق الدراسي الجيد يعد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلميذ إلى التحصيل و النجاح الأكاديمي من جهة، و يرغبه في المدرسة و على إقامة علاقات اتصالية سليمة و إيجابية مع زملائه و أساتذته في المدرسة من جهة أخرى، بل و يجعل من العملية التعليمية خبرة من الخبرات الممتعة و المشوقة، حيث يؤكد **جوهلف Johlef** بأن: "التوافق الدراسي هو هدف تربوي غايته هو وضع الفرد في حيوية من أجل الإندماج مع ظروف المحيط المدرسي، و الذي يعتمد أيضا على تصوره عن نفسه و التغيير في سلوكه حتى يستطيع الإستجابة لمقتضيات جديدة، فالتوافق هو التوازن بين التمثيل و الملاءمة للمحيط و ظروفه". (في الترتوري و القضاة، 2006: 229-230).

لكن العكس يكون صحيح بالنسبة للتلميذ ذو سوء التوافق، حيث نجده يعاني من التوتر، و يعبر عن تلك التوترات بعدة أساليب كإستجابات القلق و الخوف و التوتر، أو يسلك مسالك أخرى كالإنسحاب أو الإنطواء أو التمرکز حول الذات أو فقدان الثقة بالنفس، أو حتى العنف أو التخريب، و يرى **بيرت Pirt** في هذا المجال: "أن اللاتوافق أو سوء التوافق هو التلاؤم السلبي بين الفرد و محيطه بالخصوص بين الفرد و المجتمع، فالمقصود هنا هو الطريقة التي إتخذها التلميذ من أجل التوافق و التي لا تسمح له بالاندماج و التفاعل الإيجابي مع هذا المحيط مما يسبب له حالات من التوتر النفسي الذي يعرقل حياته اليومية". (في صقر، 1979: 25-28).

و قد بين برودوم **Produme** بعد 20 سنة من الدراسة المباشرة التي أقامها على التلاميذ و عدم توافقهم داخل القسم، توصل إلى أن 25 % من التلاميذ الذين يتمدرسون في ظروف جيدة وجد أنه سرعان ما تحدث حالات عدم التوافق لدى البعض، و أن الأسباب ترجع من جهة إلى التلميذ نفسه و من جهة أخرى للوسط المدرسي.(الزرد، 1997: 96-98).

و نجد بالإضافة لذلك دراسة **إبراهيم طبي (1990)** التي كانت تهدف إلى إبراز مشكلات المراهقين في التحصيل و التوافق الدراسي، حيث طبق الباحث إستبياناً يشمل الجانب الأسري و المدرسي، و الصحي و الإقتصادي و الجنسي، و توصل إلى نتيجة مفادها أن هناك ارتباط بين المشكلات المدرسية و التحصيل الدراسي، فكلما زادت المشاكل كلما إنخفضت درجة التوافق، و بالتالي إنخفاض في درجة التحصيل.(طبي، 1990: 105).

و من بين الدراسات أيضاً، نجد الدراسة التي أجراها **خالد نور الدين و آخرون (1999)** حول موضوع التوافق الدراسي لدى التلاميذ، و أجريت هذه الدراسة مع عينة من المدرسين لمعرفة آرائهم حول سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي، و ذلك بإستخدام إستمارة الإستبيان، و أسفرت النتائج على وجود تباين واضح في سلوكيات التلاميذ، ففي حين إتصف التلاميذ المتوافقين دراسياً بالحيوية و النشاط و الانضباط و حسن الآداب و النتائج التحصيلية الجيدة، بينما التلاميذ غير المتوافقين دراسياً فكانوا يتصفون بالتطرف و الخمول، و شذوذ الذهن و الإفراط الحركي و العدوانية، و هي تدل على السلوك الشاذ للتلاميذ.(الداهري، 1999: 189).

و من جهة أخرى، نجد دراسة **عبده مخايل (1969)** حول مشكلات سوء التوافق لدى الطلاب المراهقين في المدارس الثانوية بالقاهرة، حيث إستهدفت هذه الدراسة التعرف على العوامل التي تؤدي إلى إضطراب المراهقين من الطلبة في سير الدراسة، و السلوك غير السوي في المدرسة و مشاكل سوء التوافق، و حاجات هؤلاء المراهقين و مخاوفهم و عدوانهم، و قام الباحث بتحليل هذه الحالات ليستدل على سوء التوافق، و استخلص من ذلك العوامل الكامنة وراء مشكلات سوء التوافق التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، و هي عوامل تتصل بطبيعة الفرد الشخصية، عوامل تتصل بالبيئة الأسرية، عوامل مدرسية، عوامل إجتماعية.(الزرد، 1997: 137-138).

و من مجموع الدراسات يتضح أن سوء التوافق يكون ناتج عن وجود عقبات مادية أو جسمية أو نفسية تحول دون إرضاء الرغبات الأساسية للتلميذ أو بيئته أو بين التلميذ و نفسه، بالإضافة إلى زيادة حدة الصراعات النفسية و التوترات و يجد صعوبة في التعامل مع الآخرين و غالباً ما يكون قلقاً خائفاً، و كل هذه المواقف الصعبة تعرضه لفقدان توازنه النفسي و الجسمي و هذا ما يؤدي إلى ظهور الضغوط النفسية لدى التلميذ.

و هذا ما يؤكد **ليفي (1974) Levy** حيث يرى أن رد الفعل المباشر على هذه الظروف الاجتماعية والنفسية يمكن أن يولد الضغوط النفسية. (عبد العزيز، 2010 : 209).

و في نفس الإطار تشير الباحثة **إنتصار يونس** إلى أن الضغوط تحدث عندما يتعرض الفرد لعواقب وصعوبات تستلزم منه مطالب توافقية قد تكون فوق إحتماله وتتحصر مصادر الضغوط في الإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية. (في الرشدي، 1999: 19-20).

ذلك أن الضغوط حسب **لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman** تتمثل في التفاعل بين الفرد والبيئة، حيث تقيم الوضعية من طرف الفرد على أنها هادرة لموارده وقادرة على تعريض كيانه للخطر. (في عنو، 2009: 32).

فقد أثبتت البحوث النفسية الميدانية أن الضغوط قد تحدث إذا ما تجمعت مصادر الشدة الكافية والمختلفة في آن واحد، أو بتتابع تكفي بمجموعها تكوين أزمة تهز كيان و إختلال الفرد حتى تفقده المقاومة وقدرته على التحمل. (أبولو، 2009: 188).

و تشير الإحصائيات العالمية أن (80%) من الأمراض الحديثة أحد أسبابها الضغوط النفسية، (50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية، وأن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلا من أشكال الضغوط النفسية. (قارة والصافي، 2011: 128).

أما **الرفاعي** فقد أشار إلى أن من بين الصعوبات التي يواجهها التلميذ في حياته المدرسية التي تعتبر من مصادر الضغط لديه، هي خوفه من المدرسة، أو كرهه لها، ومعاناته من الضغوط الناتجة عن الصعوبات الدراسية عامة، أو في بعض المواد الدراسية، وكذلك خوفه من الامتحانات، وخوفه من الفشل الدراسي بالإضافة إلى موقفه من علاقاته الاجتماعية من معلميه أو رفاقه أو من النظام المدرسي. (الترتوري والقضاة، 2006: 230).

وهذا ما يوضح أن الضغوط لا تحدث من فراغ بل لها مسببات تؤدي إلى ظهورها عند التلميذ، وعلى هذا الأخير مواجهتها لأن هذه الضغوط تشكل خطرا على صحته وتوازنه كما تهدد كيانه النفسي، فيلجأ التلميذ إلى استخدام العديد من العمليات لتحمل المواقف الضاغطة والتحكم فيها والتغلب عليها أو التأقلم معها، أو مع كل ما يشكل موقفا صعبا وذلك من أجل إعادة التوافق للتلميذ، ومجموع هذه العمليات والأساليب تعرف بعمليات تحمل الضغوط، ويعبر عنها كل من **لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman** : "بأنها المساعي أو الجهود المعرفية والسلوكية الدائمة التي تبذل للتعامل مع المطالب أو المقتضيات النوعية الخارجية أو الداخلية، أو الداخلية والخارجية معا التي تستنزف إحتياجات الفرد أو تتجاوزها" (dans Paulhan & Bourgeois, 1998: 41).

كما يشير فيلمانج وآخرون (Felmmaig et al 1984) أن عمليات تحمل الضغوط هي جزء مركزي في عملية الضغوط، وهي تبين كيف يدرك الأفراد ويستجيبون للضغوط، وعلى هذا تتضمن جميع الاستجابات التي يقوم بها الفرد تجاه الخطر، وأي شكل من أشكال التهديد، وجوهريا فهي توجه إلى خفض الضغوط كليا وتتضمن أي محاولة للتقليل أو لتجنب التعامل مع الآثار الناجمة عن الضغوط.(في فاضلي، 2006: 98-99)، وعليه فإن عمليات تحمل الضغوط جد ضرورية خاصة وأنه تواجه التلميذ بشكل مستمر ومتواصل مواقف ضاغطة في بيئته المدرسية والتي تؤثر بشكل أو بآخر في مستوى توافقه الدراسي، فالتلميذ لا يتخذ موقفا حياذيا أمامها بل يحاول في العادة العمل على حلها لكي يصل إلى تسوية بين هذه المتطلبات المدرسية المطالب بها من جانب و الإحباطات المختلفة التي يشعر بها من جانب آخر. (بوشدوب، 2009: 8).

و لقد ركزت العديد من الدراسات على عمليات تحمل الضغوط التي تتضمن الجهود السلوكية للتعامل مع التحدي لأحداث الحياة الضاغطة، فقد وجد برلين و سكولر (Pearlin & Schooler 1987) أن الثقة بالذات والتفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيف حدة المعاناة النفسية والتأثير الإجمالي لتوترات الحياة، كما توصل موس و بيلنجز (Moos & Billings 1982) في دراستهما أن عمليات تحمل الضغوط التي تعتمد على التحليلات المنطقية والبحث عن المعلومات وسلوك حل المشكلة من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع المواقف الضاغطة.(عبد المعطي، 2006: 250-251) كما أوضحت دراسات أخرى أنه مهما كانت عمليات تحمل الضغوط من طرف التلاميذ، يظل للدعم الاجتماعي من طرف الأسرة ومن طرف المعلمين دورا رئيسيا في مساعدة بعض التلاميذ على التعامل الكفء مع المواقف الضاغطة.(الترتوري والقضاة، 2006: 238)، حيث أكدت دراسة أندرسون وآخرون Henderson et al أن النقص في الدعم الاجتماعي كعملية لتحمل الضغوط على إرتباط قوي بظهور أعراض عصابية مثل الوسواس و إختلال الهوية الجنسية، والمساندة الاجتماعية ترتبط إيجابا بتقدير الذات و الإنبساطية والتفاؤل وتأكيد الذات والتوافق، بينما ترتبط سلبا مع العصابية والتشاؤم، وعدم التوافق.(آيت حمودة، 2006: 167).

كما أكدت دراسة سابقة لكل من موس و بيلنجر (Moos & Billings 1981) أن عمليات تحمل الضغوط التي تعول على تجنب المشكلة من المحتمل أن تؤدي إلى الإضطراب الجسمي و النفسي.(عبد المعطي، 2006: 251).

كما أكد كل من ماك كار وكوستا (Mc Care & Costa 1990) أن التغيرات الشخصية أساسية في تحديد كيفية إدراك الأفراد للضغوط وفي تحديد عمليات تحمل الضغوط التي يتبنونها وفي صحتهم النفسية أيضا، وحاولت دراستهما فحص تأثير الشخصية على تحمل الضغوط، وتأثير تحمل الضغوط على الصحة

النفسية، وتوصلا إلى أن المدى الذي تستخدم فيه أساليب التوافق لا تعتمد فقط على الأحداث التي تمثل بؤرة المواجهة وإنما أيضا على معيار الشخصية وقدرات الفرد نفسه.(آيت حمودة، 2006: 3).

ذلك أن الإشكال ليس فقط في الضغوط النفسية التي تواجه التلميذ في البيئة المدرسية بل تتعداها إلى الطرق والعمليات التي يتبعونها من أجل تحقيق توافقهم الدراسي، وهذا ما يقره كل من **ويتنجتون كوسلار (1991) Wethington & Kessler** إلى أن الأفراد يختلفون في استخدام عمليات تحمل الضغوط، وفي الإستجابة للأحداث الضاغطة، وأن هناك عوامل تتعلق بخصائص شخصية الفرد مثل نمط الشخصية، مركز التحكم، وفعالية الذات، والصلابة النفسية.(في حسين وحسين، 2006: 122).

وما يهمنا في هذا المجال مركز التحكم كسمة من سمات الشخصية التي تحدد كيفية إستجابة الفرد للمواقف الضاغطة، و يعرف كل من **هركس و جاكسون (1972) Horrecks & Jackson** مركز التحكم على أنه: "ظاهرة نفسية تعتمد على إدراك و تفسير ينبعان من الشخص نفسه، و من أفعاله كنتيجة لتأثره و تحكمه في الظواهر المحيطة به سواء كانت خارجية أو داخلية، و تفسيره لهذه الأفعال يتجه مباشرة إلى كيفية استجابة الشخص".(في الديب، 1994: 114-115).

و عليه يختلف الأفراد فيما بينهم في عملية تفسيرهم للواقع و الأحداث التي يمرون بها و في عملية إدراكهم للأسباب الكامنة وراء حدوثها، فمنهم من يرجع ذلك إلى عوامل و أسباب داخلية كالنشاط الذاتي و الجهود المبذولة لتحقيقه و القدرات الخاصة، و هو ما يعرف بمركز التحكم الداخلي، و منهم من يرجعه إلى أسباب و عوامل خارجية كالحظ و الصفة و قوة و نفوذ أشخاص آخرين، فيوصفون بأنهم من ذوي مركز التحكم الخارجي.(الزروق، 2010: 13)، و لقد وضع **روتر Rotter** وصفا لمركز التحكم لدى التلميذ فأشار أنه عندما يدرك التلميذ أن التدعيم و المكافأة يعتمدان على سلوكه أو على خصائصه الدائمة نسبيا فإن مركز التحكم لديه يكون داخليا، أما التلميذ الذي يدرك أن التدعيم و المكافأة لا يعتمدان على سلوكه و خصائصه الذاتية و إنما يعتمد على الحظ، الفرص و الصدفة يكون مركز التحكم لديه خارجيا.(الدردير، 2004: 221).

و لقد أشار **أندروز (1996) Andrews** إلى أن الذين يعتقدون أنهم أقل قدرة في السيطرة على الأحداث في بيئتهم أكثر احتمالا للإصابة بصورة عامة و محددة من القلق، و اضطراب الهلع و السلوك الخضوعي.(يوسف، 2001: 109)، كما أجرى كل من **كوهن و إدورد Cohene & Edward** دراسة في مجال الصحة النفسية و قد أسفرت النتائج إلى أن التحكم الداخلي يخفض الإضطرابات النفسية الناجمة عن وضع الضاغطة، بينما التحكم الخارجي يضاعفها.(خطار، 2007: 14).

و يتضح من الدراسات السابقة فعالية مركز التحكم في تحمل الضغوطات، كما أثبتت دراسات أخرى فعالية مركز التحكم في البيئة المدرسية، فنجد دراسة **صفاء الأعسر (1978)** حيث اهتمت هذه الدراسة بالدور التوافقي و الصحي لمركز التحكم الداخلي و أجريت على عينة من الطالبات، و قد كشفت النتائج عن

وجود علاقة وثيقة بين مركز التحكم الداخلي و التوافق النفسي و الإجتماعي لدى الطالبات.(عبد العزيز، 2010: 152).

و نجد أيضا دراسة **يوسف عبد الفتاح محمد (1993)** حول تقصي العلاقة بين مركز التحكم و تقدير الشخصية لدى عينة من تلاميذ الإماراتيين، و ذلك على ضوء الفروق الفردية بين الجنسين بهدف الوقوف على طبيعة هذه العلاقة و التعرف على دور مركز التحكم الداخلي أو الخارجي كمحدد للصحة النفسية، فكانت النتائج تشير بأنه هناك فروق دالة بين الجنسين في مركز التحكم، و بينت الدراسة أيضا أن للجنس و اتجاه مركز التحكم تأثيرا على تقدير الشخصية.(بن بريكة، 2004: 63).

و قد أجرى **أحمد دوفة (1998) Douga** دراسة حول العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) و الإنجاز الأكاديمي، و مدى تأثرها بالجنس و السن على مستوى المؤسسات التعليمية، و أسفرت النتائج على أنه لا توجد علاقة بين السن و مركز التحكم، و هناك علاقة بين مركز التحكم و المتغيرات الأخرى، فهناك علاقة بين اتجاه مركز التحكم و تقدير التلميذ لذاته في الإنجاز الأكاديمي، فكلما كان التحكم أكثر داخلية لدى التلميذ كلما كان تقديره لذاته مرتفع في الإنجاز الأكاديمي، كما أنه توجد علاقة بين الجنس و مركز التحكم، فالإناث يملن إلى التحكم الخارجي أكثر من الذكور، و توجد علاقة أيضا بين الجنس و الإنجاز الأكاديمي فهو مرتفع عند الإناث مقارنة مع الذكور، و أثبتت النتائج أيضا وجود تفاعل بين الجنس و مركز التحكم في تأثيرها في الإنجاز الأكاديمي.(Douga, 1998: 9-14).

من خلال ما سبق طرحه إتضح لنا أن البيئة المدرسية بعناصرها و محتوياتها الأساسية كالنظام السائد في المؤسسة التربوية و العلاقات الإتصالية و التفاعلية بين التلاميذ و زملائهم و الأساتذة و كل أفراد المحيط المدرسي، بالإضافة للبرامج و المناهج الدراسية و طرق التدريس تشكل خبرات إيجابية تحقق للتلاميذ الإلتناء و الإنسجام و التلاؤم هذا من جهة، و يساعدهم على النجاح الأكاديمي و التفوق الدراسي و الإرتقاء العلمي من جهة أخرى، و مجموع ذلك يحقق للتلاميذ مستوى عالي من التوافق الدراسي، لكن في نفس الوقت قد تكون تلك العناصر و المحتويات خبرات سلبية و مؤلمة بالنسبة للتلاميذ حيث تسبب لهم عدم الانسجام و الملاءمة و عدم الإلتناء للبيئة المدرسية، و هذا ما يدخلهم في حالة من التوتر و الضيق و الصراع و الخوف من تدني مستواهم الأكاديمي و فشلهم في تحقيق النجاح المرجو، مما يؤدي إلى تدني مستوى توافقهم الدراسي، فتلك التوترات و الصراعات التي يعيشها التلميذ تولد له مجموعة من الضغوط النفسية التي تمثل عامل تهديد يتطلب المواجهة، فالتلميذ يلجأ لإستعمال العديد من الأساليب و العمليات لتحمل تلك الضغوط و يلعب مركز التحكم دور هاما في فعالية هذه العمليات و هذا حسب الإعتقادات التي يكونها التلميذ عن نفسه، و أيضا عن مصدر التعزيزات التي يتلقاها داخلية أو خارجية و الهدف الأساسي من كل ذلك هو الحفاظ على مستوى إيجابي من التوافق لدى التلميذ.

و منه يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- الكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ المتوافقين و التلاميذ غير المتوافقين دراسيا في مركز التحكم و تحمل الضغوط.
 - الكشف عن مختلف العمليات و الإستراتيجيات التي يتبعها كل من التلاميذ المتوافقين و التلاميذ غير المتوافقين من أجل تحمل الضغوط أو على الأقل التخفيف منها.
 - الكشف عن نوع إتجاه مركز التحكم الذي يحقق المزيد من التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ الغير المتوافقين دراسيا.
 - الكشف عن عمليات تحمل الضغوط التي تحقق المزيد من التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ الغير المتوافقين دراسيا.
- و عليه، يمكن تحديد و صياغة إشكالية البحث في التساؤلات العلمية التالية:
- هل توجد فروق في مركز التحكم و تحمل الضغوط لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل توجد فروق في اتجاه مركز التحكم (الداخلي و الخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟
 - هل يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟

2. الفرضيات:

1.2. الفرضية العامة:

توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مركز التحكم و تحمل الضغوط السلوكية و المعرفية لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

2.2. الفرضيات الجزئية:

1. توجد فروق دالة إحصائية في إتجاه مركز التحكم (الداخلي و الخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.
2. يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.
3. يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.
4. يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.
5. يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.
6. يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية – معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

3. تحديد المفاهيم:

1.3. مفهوم مركز التحكم:

1.1.3. لغة:

يشير مصطلح مركز التحكم، أو الضبط إلى إتجاه الأفراد نحو مصدر التدعيمات للأحداث التي يعيشونها فيما كانت داخلية أو خارجية. (Bloch et Al, 1997: 440).

أما في الترجمات العربية للمفهوم فقد اختلفت، فالبعض يترجمه إلى مركز التحكم، و البعض الآخر إلى موضع الضبط و إلى وجهة التحكم أو وجهة الضبط أو محل التبعة، و هو الداخلي في البنية النفسية للفرد الذي يتحكم في نتائج سلوكه و سعيه في البيئة، و يفسر وفقا له الأحداث المختلفة في حياته، أو مركز الخارجي في البيئة التي تتولى التحكم في نتائج سلوك الفرد دون تدخل منه، أي هناك عملية تحكم في نتائج السلوك. (معمرية، 2009: 3).

أما بالنسبة لنا فسنبتني في الدراسة الحالية مصطلح مركز التحكم لنتحرر بذلك من أسر تعدد الترجمات للمفهوم.

2.1.3. إصطلاحا:

يعرف روتر (Rotter (1966 مركز التحكم بأنه: "يهتم بتوقع الفرد العام للعلاقة بين جهوده و نتيجة هذه الجهود، و بذلك فهو يشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤولياته الشخصية عما يحدث له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته". (في خطر، 2008: 78).

و حسب روتر Rotter إذا الأفراد يكتسبون إعتقادات توجه توقعاتهم فيما إذا كانت التعزيزات التي يحصلون عليها تعتمد على أسباب شخصية كالذكاء و المهارة و المثابرة و غيرها، أم تعتمد على عوامل أخرى بعيدة عن تحكمهم الشخصي كالخط و القدر و الصدفة. (معمرية، 2009: 5).

أما هاريس و هالبين (Harris & Halpin (1985 فيعرفان مركز التحكم بأنه يشير إلى ما إذا كان الفرد يعتقد أنه مسؤول عما يحدث له من نجاح أو فشل في حياته، أم أن ذلك يرجع إلى الخط أو الصدفة أو القدر أو قوة الآخرين. (بوشدوب، 2009: 31).

و هذا ما يتفق و التعريف الذي قدمه ليوناردي (Léonardie (1998 لمركز التحكم بأنه يتعلق بالتصورات التي يحددها الفرد عن قدرته في التحكم للتوصل إلى الشعور الفعلي بالتحكم في الوضعية. (خطر، 2007: 11).

و حسب هاريس و هالبين و ليوناردي Harris & Halpin & Léonardie فإن الإعتقادات و تصورات الفرد عن نفسه و قدراته هي التي تحدد بشكل أساسي قدرته على التحكم من جهة و مسؤوليته سواء فشل أو نجح في التحكم في الوضعية من جهة أخرى.

كما إعتبره البعض الآخر من سمات الشخصية و من بينهم **علي الديب**، حيث يعرف مركز التحكم بأنه: "سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات، و ما يستطيع القيام به من مجهودات و مثابرة في تحقيق أهدافه و ما يرجوه من نتائج لهذا السلوك، و ما يتخذه من قرارات، و يقابل ذلك الفرد ذو التحكم الخارجي و هذا الفرد يعزو إنجازاته، و ما يتخذه من مهارات، و ما يحققه من أهداف مدفوعا بعوامل خارجية سواء كانت الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين هي التي تتحكم في مصيره، و كلها عوامل يقف أمامها الفرد عاجزا لأنه لا يستطيع التكهّن بها". (في الدردير، 2004: 220).

أما **سليمان الخصري** فيشير لمركز التحكم بأنه: "إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه و ما يرتبط به من نتائج، فالأشخاص الذين يرون أنهم يتحكمون فيما يتبع سلوكهم، أو ما يقع لهم من أحداث يعتبرون داخلي التحكم، أما أولئك الذين يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في نواتج سلوكهم و مصائرهم مثل الحظ، الصدفة أو القدر فيعتبرون خارجي التحكم". (في معمريّة، 2009: 11).

و في نفس الإتجاه تعرفه **فاطمة حلمي** بقولها: "أن مركز التحكم عبارة عن إدراك مصدر المسؤولية عن النتائج و الأحداث، و هل هي مسؤولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية النجاح أو الفشل نتيجة جهوده الخاصة، و قدراته الشخصية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق تحكم الفرد، فالتحكم الداخلي هو زيادة إعتقاد الفرد بأن عمله الخاص سوف يجلب له التدعيمات القيمة، و تشمل عوامل التحكم الداخلي على الكفاءة، و القدرة الشخصية و المجهود، أما التحكم الخارجي فهو إعتقاد الفرد بأن التدعيمات التي يحصل عليها تكون فوق متناول تحكم الشخصي، و تكون ممثلة في الحظ و القدر و الصدفة أو تكون بواسطة أناس آخرين". (في الدردير، 2004: 220).

فإذا حسب كل من **الخصري و حلمي** فإن مركز التحكم يكمن في إدراك الفرد لمصدر التحكم في السلوك و مصدر التدعيمات التي يحصل عليها، و مسؤوليته في ذلك، و إرتباط كل ذلك بالنتائج، كما وضحا وجهتا مركز التحكم الداخلية و الخارجية ومميزات كل إتجاه.

و مما سبق ذكره يتضح تعدد التعاريف حول مفهوم مركز التحكم و تباين بعضها، لكن ما يمكن ملاحظته أن كل واحد من هذه التعاريف أبرز جانب مهم من جوانب هذا المفهوم، و هذا التعدد من جهة أخرى يبرز أهمية مركز التحكم في تفسير السلوك سواء كان هذا التحكم داخلي أو خارجي.

3.1.3. إجرائيا:

يتمثل مركز التحكم في الإعتقادات التي يكونها التلميذ حول قدرته على السيطرة و التحكم في المواقف و تحمل مسؤوليته في ذلك أو العكس، و في دراستنا الحالية فنقصد بمركز التحكم الدرجة التي

يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق مقياس مركز التحكم لجوليان روتر **Julian Rotter**، فالدرجة المنخفضة تدل على التحكم الداخلي و الدرجة المرتفعة تدل على التحكم الخارجي.

2.3. مفهوم عمليات تحمل الضغوط:

1.2.3. الضغوط النفسية:

1.1.2.3. لغة:

إن مصطلح الضغط "Stress" هو من أصل إنجليزي، يعني به مجموعة الإضطرابات البيولوجية والنفسية المثارة من قبل الإعتداءات أيا كانت نوعها على العضوية لكل ما تتعرض له من الوسط الخارجي. (Bloch et al, 1997:754).

و نجد في بعض القواميس الإنجليزية أن هذا المصطلح يعني القوى الخارجية التي يتعرض لها الإنسان الذي يجهد نفسه من خلال المحاولات التي يقوم بها لمقاومة هذه القوى، وبالتالي يشعر بالتعب نتيجة لذلك.

أما الباحثين العرب فيستخدمون العديد من المصطلحات لتعريب الكلمة، فبالإضافة إلى الضغوط يستخدم مصطلح إنعصاب، شدة، كرب، ضائقة، إضطهاد، وطأة، توتر، مشقة، شد، تأزم نفسي، تعب نفسي، ضغط إنفعالي، أزمة، مواقف متطرفة، صراع. (عبد العزيز، 2010:89).

أما بالنسبة للدراسة الحالية فسوف نتبنى مصطلح الضغوط النفسية فحسب رأينا هو المصطلح الأشمل من كل المصطلحات المذكورة آنفا إذا لم نقل أنه يضم مجمل تلك المصطلحات وتحديد الإصطلاح سيوضح ذلك.

2.1.2.3. إصطلاحا:

يعرف كوبر سميث **Cooper Smith (1981)** الضغوط النفسية بأنها: "عدم تكافؤ إمكانيات الفرد مع المطالب البيئية الموضوعة على عاتقه، وقد تحدث المشكلة عندما تكون قدراته غير كافية لمواجهة المتطلبات الجسمية أو الاجتماعية". (في عبد المنعم، 2006: 57).

وفي نفس الإتجاه يعرف كابلان **Caplan** الضغوط على أنها: "التباين بين متطلبات التي ينبغي أن يؤديها الكائن الحي وقدراته على الاستجابة لها". (في جميل، 1998: 40).

وفي نفس الإتجاه أيضا يعرف طلعت منصور و فيولا البيلاوي **(1989)** الضغوط بأنها: "تلك الظروف المرتبطة بالضغط والشدة الناتجة عن المتطلبات أو المتغيرات التي تستلزم نوعا من إعادة التوافق، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق". (في عبد المعطي، 2006: 20).

كما تتفق التعاريف السابقة التي قدمها كل من كوبر سميث و كابلان **Cooper Smith & Caplan** و منصور و البيلاي على أن الضغوط تنشأ عن التباين بين المطالب والقدرات التي يمتلكها الفرد، وهذه القدرات حسب هؤلاء هي التي تؤثر في الإستجابة للموفق الضاغط سواء نفسيا أو فزيولوجيا، و يضيف منصور و البيلاي على أن الصراع والإحباط والحرمان والقلق قد تكون مؤشرات لظهور الضغوط. أما رابكن **Rabkin** فيعرف الضغوط بأنها: " عبارة عن نظام إستجابة لحالات ضاغطة، أو لضواغط وتتكون من نظام تفاعلات فزيولوجية و نفسية سواء مباشرة أو مرجأة". (في الرشيدى، 1999:19).

فهذا الباحث يعبر عن الضغوط من خلال الاستجابة للمواقف الضاغطة، وهذه الاستجابة تتفاعل فيها الجوانب الفزيولوجية والنفسية.

أما ولتر جملش **Walter Gamelch** فيشير للضغوط بأنها: " التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الإستجابة المناسبة لما قد يتعرض له من أمور، أو عوارض ربما تكون نتائج إستجابتنا لها غير موفقة أو غير مناسبة". (في أبودلو، 2009: 172).

و لقد ركز صاحب هذا التعريف على كيفية الإستجابة للموقف ونتائجها فحسبه الإستجابة غير المناسبة هي التي تحدث الضغوط عند الفرد.

ومن جهة أخرى يعرفه **جوردن (1993) Gordon** بأنها: " الاستجابات النفسية و الانفعالية و الفزيولوجية للجسم اتجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد لرفاهية وسعادة الفرد، هذه التغيرات تقوم بإعداد الفرد للتوافق مع الضواغط والتي هي ظروف بيئية سواء حاول الفرد مواجهتها أو تجنبها. (في حسين، 2006: 20).

ولقد قدم **جوردن Gordon** إذا تعريفا يحدد به الضغوط على أنها إستجابات التي يخلفها الموقف الضاغط على جوانب الفرد النفسية الإنفعالية و الفزيولوجية، ويكون ذلك حسبه متعلق بإدراك الفرد للموقف بأنه يشكل تهديدا له، ويعبر عن التغيرات التي تحدث في جوانب الفرد بأنها هي التي تهيئ الفرد للتوافق مع الضغوط سواء كان هذا التوافق بمواجهة الموقف أو تجنبه، و **جوردن Gordon** يوضح في تعريفه أن مصدر الرئيسي للضغوط التي يعاني منها الفرد هي البيئة التي يعيش فيها.

أما راوية دسوقي (1996) فتعرف الضغوط بأنها: " معظم التراكمات النفسية والبيئية والوراثية والمواقف الشخصية للأزمات والتوترات والظروف الصحية أو القاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها كما تتغير عبر الوقت تبعا لتكرار المواقف الصحية التي يصادفها المنبهة لها، وتترك آثار نفسية سيئة على الفرد". (في عبد العزيز، 2010: 92).

وعلى ذلك فقد جعلت دسوقي من الضغوط صورة لكل المواقف الصحية التي قد يواجهها الفرد في حياته والتي تترك آثارا سلبية على صحته والتي عبرت عنها دسوقي بالتراكمات التي تكون على المستوى

النفسي والبيئي و الوراثي والمواقف الشخصية لهذه المواقف، أي أن تراكم هذه المواقف السلبية وتركها دون معالجة تسبب ضغوطا تؤثر على الصحة النفسية و الجسمية للفرد.

ومما سبق يتضح تعدد وتباين التعاريف التي قدمها الباحثين للضغوط النفسية، وهذا راجع لإختلاف زوايا الرؤية بينهم، لكن رغم هذا التعدد يمكن تقسيم هذه التعاريف إلى قسمين، القسم الأول يضم التعاريف التي اعتبرت الضغوط كمثير، والقسم الثاني يضم التعاريف التي اعتبرت الضغوط كإستجابة.

3.1.2.3. إجراءات:

تمثل الضغوط في الدراسة الحالية كل الصعوبات التي يواجهها تلميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي في حياته الدراسية، و التي تعبر عن مصادر للضغوط لديه، و تتمثل في الصعوبات المدرسية و كل ما يتعلق بها مثل: صعوبة المواد الدراسية، صعوبة المنهاج الدراسي، الخوف من الفشل الأكاديمي، الخوف من الإمتحانات و تدني النتائج و غيرها، بالإضافة للمواقف الشخصية و العلاقات الإجتماعية كالعلاقة بالأساتذة و الزملاء و النظام الدراسي، و حتى العلاقات و المشكلات الأسرية المرتبطة بالتلميذ.

2.2.3. عمليات تحمل الضغوط:

1.2.2.3. لغة:

يرجع أصل مفهوم عمليات تحمل الضغوط في اللغة الإنجليزية إلى فعل "To Cope With"، كما يطلق عليه عبارة "Coping Strategy" عند الأنجلوساكسونيين، يقابله في التيار الفرنكوفوني عبارة "Stratégie d'Ajustement" و الذي يقصد به المواجهة أي "Fair Face". (Boudarene, 2005: 08). و عمليات تحمل الضغوط تشير إلى الطريقة التي يواجه بها الفرد الوضعية الضاغطة لحد التحكم فيها، غير أن الإستجابة للضغوط تختلف من فرد لآخر. (Bloch et Al, 1997 : 757). و عندما نبحث في الترجمة العربية نجد ترجمات كثيرة لمصطلح "Coping" فنجد مثلا: المواجهة، المقاومة، التوافق، تحمل الضغوط، التكيف. (طايبي، 2009: 10).

أما في الدراسة الحالية فسنتبني مصطلح "تحمل الضغوط" كترجمة لمصطلح "Coping"، و هو نفس المصطلح الذي إستعمله الباحث **نظفي عبد الباسط إبراهيم** على إثر الدراسة التي قام بها سنة (1994). (عبد العزيز، 2010: 269).

2.2.2.3. إصطلاحا:

يعرف كل من **لازاروس و لونيني (1978) Lazarus & Launier** عمليات تحمل الضغوط بأنها: "مجموعة من العمليات التي يضعها الفرد بينه و بين الحدث الذي ينظر إليه على أنه تهديد، من أجل تحمل أو تقليل من أثره على راحته الجسمية و النفسية". (dans Paulhan & Bourgeois, 1998: 40).

فإذا هذين الباحثين يعبران عن عمليات تحمل الضغوط بمجموع الأساليب التي يتخذها الفرد مع الموقف الضاغط من أجل التغلب عليه و تحقيق الصحة الجسمية و النفسية، و هذا يعني إحداث التوافق بينه و بين الحدث الضاغط.

أما **ستيبوتو (1991) Steptoe** فيعرف عمليات تحمل الضغوط بأنها: "الاستجابات معطاة من قبل الفرد عند مواجهته للمواقف الضاغطة، و بإمكانها أن تكون هذه الأخيرة ذات طبيعة معرفية، أو عاطفية من ذلك مثلا: تحويل موقف خطير في المخللة إلى فرصة إنتفاع شخصي أو تبني لأشكال سلوكية جريئة كالمواجهة المباشرة للمشكل أو اللجوء إلى التجنب". (في بوشدوب، 2009: 93).

إن صاحب التعريف السابق كان أكثر دقة و تحديدا لعمليات تحمل الضغوط، حيث إعتبر تحمل الضغوط مجموعة الإستجابات نحو المواقف الضاغطة التي تحتاج من الفرد إستجابة إتجاهها، و حسبه هذه الإستجابات متنوعة، فقد تكون معرفية أو سلوكية، موجهة نحو الإنفعال أو مرتكزة على المشكلة.

أما **مونتا (1991) Monat** فقد حدد عمليات تحمل الضغوط على أنها: "جهود تبذل للتغلب على الإحتياجات التي تزيد على الموارد الفردية". (في جميل، 1998: 121).

فهنا إعتبر صاحب التعريف أن عمليات تحمل الضغوط بمثابة جهود و مساعي يبذلها الفرد لتحمل الإحتياجات و المطالب التي تفوق قدراته و إمكانياته.

أما **لطفی عبد الباسط إبراهيم** فقد عرف عمليات تحمل الضغوط على أنها: "مجموعة من النشاطات أو الإستراتيجيات السلوكية أو المعرفية التي يسعى من خلالها الفرد لتطويع الموقف الضاغط و حل مشكلة أو تخفيف التوتر الإنفعالي المترتب عليه". (إبراهيم، د.ت: 5).

و عليه، فإن الباحث يبرز أن النشاطات أو الأساليب سواء السلوكية أو المعرفية التي يستعملها الفرد لتحمل الموقف الضاغط و منه حل المشكلة، أو تخفيف الآثار المترتبة عنها، كل ذلك يشكل حسبه عمليات تحمل الضغوط لدى الفرد.

و يعرفها أيضا **توتس (1995) Thoits** بأنها: "مجموعة من العمليات و السلوكات الوجدانية و المعرفية و الاجتماعية المكتسبة و التي يستخدمها الأفراد عند التعرض للضغوط، و هذه المهارات يمكن أن تكون فعالة أو غير فعالة، و هي تتضمن قدرة الفرد على إدراك الحدث و تقييمه و إعادة تقييم الفرد ما لديه من إمكانيات و قدرات لتوفق مع الحدث". (في حسين و حسين، 2006: 83).

فهذا الباحث يعتبرها عمليات سلوكية و وجدانية و معرفية و اجتماعية، التي يستخدمها الفرد و ذلك حسب إدراكه و تفسيره للموقف الضاغط، و منه قد تكون هذه العمليات فعالة أو قد تكون غير فعالة، و حسب هذا التعريف تستعمل هذه العمليات من أجل التوافق مع الموقف أو الحدث الضاغط.

و من جهة أخرى يعرف إندلر و آخرون (Endler et Al (1998) عمليات تحمل الضغوط بأنها: "المحاولات التي يقوم بها الفرد لتغيير العوامل الخارجية و الداخلية للضغوط النفسية أو لتنظيمها، و قد تكون هذه المحاولات متوافقة أو غير متوافقة". (في شويخ، 2007: 56).

هذا التعريف يصف عمليات تحمل الضغوط بأنها محاولات لتغيير الحدث الضاغط و حسبه، قد تكون هذه المحاولات ناجحة فتحدث توافق، و قد تكون فاشلة و تسبب عدم التوافق مع متطلبات الموقف الذي يسبب ضغطا للفرد.

و بعد عرضنا للتعريف السابقة يتضح التباين بين الباحثين في تعريف العمليات تحمل الضغوط، فهناك من إعتبرها إستجابات، و هناك من إعتبرها مجهودات، و هناك من إعتبرها عمليات، و بعض الآخر إعتبرها نشاطات و إستراتيجيات، و البعض الآخر إعتبرها محاولات، لكن رغم إختلاف وجهات النظر بين الباحثين في تعريفهم لعمليات تحمل الضغوط يبقى الهدف الأساسي و المشترك بينها هو كيفية التغلب أو التخفيف من وطأة المواقف و الأحداث الضاغطة و منه تحقيق التوافق لدى الفرد.

3.2.2.3. إجراءات:

تتمثل عمليات تحمل الضغوط في الدراسة الحالية في نوع العمليات التي يستخدمها التلميذ المتمدرس من أجل تحمل الضغوط المدرسية و منه تحقيقه للتوافق الدراسي، سواء إستعمل العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، أو السلوكية الموجهة نحو الإنفعالية، أو المعرفية المتمركزة حول المشكلة أو المعرفية المتمركزة حول الإنفعال، أو العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) و هذا وفقا لما يقيسه مقياس عمليات تحمل الضغوط للباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم.

3.3. مفهوم التوافق الدراسي:

1.3.3. التوافق:

1.1.3.3. لغة:

يعرفه المعجم العربي الأساسي التوافق: هو أن يسلك الفرد مسلك الجماعة، و يتجنب ما عنده من شذوذ في الخلق و السلوك. (المعجم العربي، 1989: 1323).

2.1.3.3. إصطلاحا:

يعرف برونو Bruno التوافق بأنه: "بمثابة عملية انسجام بين الفرد و بيئته بغية تحقيق مطالبه، و إشباع حاجاته، و هو تلك العملية التي تتطلب التغيرات الضرورية في سلوك الفرد كي يحقق علاقة إنسجام بين ما يطمح إلى تحقيقه من مطالب و بين ظروف بيئته المتغيرة". (في الخالدي، 2000: 90).

و هذا التعريف يتضمن علاقة الإنسجام بين الفرد و بيئته من أجل تحقيق الحاجات، و يتضمن أيضا تعديل في السلوك بما يتلاءم و البيئة المحيطة به.

و هذا ما يتفق مع تعريف **جابلن Ghaplin** لتوافق الذي عبر عنه بعلاقة إنسجام الشخص مع البيئة المادية و الإجتماعية.

أما **يونغ Young** فيعرف التوافق بأنه: "المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته و سلوكه لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين تعبيره عن طموحه و توقعات و مطالب المجتمع"، **فيونغ Young** هنا يؤكد على المرونة بكل ما يمكن أن تنطوي عليه من قابلية للتوافق و قدرة على مواجهة المواقف الجديدة، فحسب رأيه ينحصر في هذه المرونة التي تتبع للكائن الحي، أو يعدل في اتجاهاته و مسالكه بحيث يتمكن من مواجهة المواقف الجديدة و غنى عن البيان أن هذه المرونة تقلل التوتر. (في الضبع، 2004: 54).

أما **كمال الدسوقي (1974)** فيشير لتوافق بأنه: "يهدف إلى الرضا عن النفس، راحة البال و الاطمئنان". (الدسوقي، 1974: 385)، **فالدسوقي** يعتبر راحة البال و الإطمئنان و الرضا عن النفس دليل على التوافق لدى الفرد.

و لقد عرف **عزت راجح** التوافق على أنه: "حالة من التواءم و الإنسجام بين الفرد و بيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته و تصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية و الاجتماعية، و يتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه و عاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية أو إجتماعية أو خلقية أو صراعاً نفسياً تغيراً يناسب هذه الظروف الجديدة". (في الشاذلي -ب-، 2001: 81).

و يتفق **راجح** هنا مع **برونو Bruno** في أن التوافق، هو علاقة انسجام و التلاؤم بين الفرد و البيئة، و يتفق معه أيضاً في أن التوافق يتضمن تغيير في السلوك، و يتفق مع **يونغ Young** في أن التوافق يتضمن القدرة على مواجهة المواقف الجديدة.

بينما يعرفه **عباس محمود عوض (1990)** على أنه: "الشعور النسبي بالرضا، و الإشباع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولاته للتوفيق بين رغباته و ظروفه المحيطة". (في عبد اللطيف و عوض، 1990: 32).

يركز هذا التعريف على الإحساس بالرضا و إشباع الإحتياجات بطرق ناجحة توصله إلى تحقيق التوافق بين متطلباته و ظروف البيئة المحيطة به.

أما **رشيد حميد العبودي (2003)** فلقد أشار لتوافق بأنه: "العلاقة المرضية للإنسان مع البيئة المحيطة به، و يضيف أنه لهذا التوافق جانبان هما الملائمة أو التلاؤم و الرضا، و التلاؤم يرتبط بالبيئة المادية و مطالب الواقع بجميع جوانبها الإجتماعية و الثقافية أو البيولوجية الطبيعية، و لا يتحقق التوافق أو لا يكون إلا إذا صاحبها هذا التلاؤم رضا الإنسان و إحساسه بالسعادة و التقبل النفسي لهذه البيئة المحيطة به". (العبودي، 2003: 126)

ويبدوا أن التعريف الذي قدمه **العبودي** أشمل لأنه يتضمن بجوانبه أبعاد الصحة النفسية، وهي الملائمة والرضا، والشعور بالسعادة والراحة النفسية.

ومما تقدم من التعاريف يتضح أن كل واحد من الباحثين أعطى جانبا مهما يبرز فيه مفهوم التوافق، ولكن إذا ما دققنا أكثر في هذه التعاريف يتضح لنا أن كل تعريف من التعاريف السابقة أعطى مؤشرات أو مظاهر التي يمكن أن يستدل بها عند الحكم على الفرد بالتوافق أو بسوء التوافق.

3.1.3.3. إجراءات:

هو ذلك الإنسجام و الملاءمة الذين يميزان العلاقة الكائنة بين الفرد و ذاته من جهة، و بين الفرد و البيئة التي يعيش فيها من جهة أخرى.

2.3.3. التوافق الدراسي:

1.2.3.3. اصطلاحا:

يعرف **الزيادي (1988)** التوافق الدراسي بأنه: "القدرة على إقامة علاقات إجتماعية مثمرة وممتعة مع الآخرين، بحيث تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء، كما تشمل القدرة على التكيف مع العمل المنتج الفعال و استثمار الطاقات الشخصية استثمارا يتسم بالكفاية يجعل الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي". (في جبل الليل، 1993: 189-190)

و عليه، فإن **الزيادي** حدد مفهوم التوافق الدراسي مركزا فيه على الجانب الأكاديمي، لكن يوضح في نفس التعريف أن هذا التوافق يمتد إلى جوانب التلميذ كلها كالجانب الإجتماعي، النفسي، الجسمي و غيرها. أما **عباس محمود عوض (1988)** فقد عرف التوافق الدراسي بأنه: "حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لإستعاب المواد الدراسية والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية".

ويضيف في موضع آخر **عباس محمود عوض (1988)** بأن التوافق الدراسي: "هو القدرة على تحقيق التلاؤم الدراسي، ومن ثم تمكنه من عقد علاقات مثمرة بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية و الإجتماعية داخل المجتمع الدراسي وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقات الدراسة والترفيه فيحقق توافقه وهدفه في الدراسة". (عوض، 1988: 36-37)

ومن خلال التعريف الأول الذي قدمه **عوض** يتضح أنه عبر عن التوافق الدراسي بعملية التفاعل المستمرة التي تميز العلاقة بين التلميذ وبيئة المدرسة، أما في التعريف الثاني فقد عبر عنه بقدرة وإمكانية التلميذ على تحقيق الإنسجام، وتكوين علاقات ناجحة داخل المجتمع المدرسي، بالإضافة لقدرته على المشاركة الفعالة، و الإندماج في البيئة المدرسية، وهذا التعريف في إعتقادنا أشمل من التعريف الأول، لأنه

يتضمن كل مؤشرات التوافق الدراسي من الجد و الإجتهد، و بناء علاقات تفاعلية مع الأساتذة و الزملاء، و الانضباط و النظام داخل البيئة المدرسية.

أما عزام (1989) فيعرف التوافق الدراسي في الإتجاه العكسي وهو سوء التوافق الدراسي حيث عرفه بأنه: " حالة الرفض وعدم الرضا التي يعيشها التلميذ في علاقته بالمجتمع المدرسي". و عزام هنا يلقي الضوء على حالة عدم الرضا التي يعيش فيها التلميذ داخل مجتمعه في حالة سوء التوافق مع المجتمع المدرسي، تلك الحالة التي تكون ناتجة عن عدم توفر إحتياجات التلميذ، أو سوء إختيار نوع الدراسة، أو عدم ملائمتها أو غيرها.(في جبل الليل، 1993: 190).

و في نفس الإتجاه يعرف وودي (1969) Woody التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بأنهم: " غير القادرين على التوافق مع المعايير الإجتماعية المحددة للسلوك المقبول، و بناء عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي و علاقاتهم الشخصية مع المعلمين و الزملاء في الصف، إضافة إلى ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية و كذلك بالتعلم الإجتماعي، و وفقا لذلك فإن لديهم صعوبات في تقبل أنفسهم كأشخاص جديرين بالإحترام، و التفاعل مع الأقران بأنماط سلوكية منتجة و مقبولة. (في الخطيب و آخرون، 2009: 187).

و نلاحظ أن التعريف الذي قدمه وودي Woody حول سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ حيث أبرز فيه سمات ذوي سوء التوافق الدراسي من تدني لمستوى التحصيل الدراسي، و تدني للعلاقات و التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين التلميذ و المحيط المدرسي من أساتذة و زملاء ، لينتقل بعد ذلك لإبراز الجانب النفسي لتلاميذ غير المتوافقين الذي يظهرون عدم تقبلهم لذواتهم و عدم الثقة في أنفسهم.

في حين يعرف عبد الحميد محمد الشاذلي (2001) التوافق الدراسي على أنه: " قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين، بعد عقلي وبعد إجتماعي، فهو يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية.(الشاذلي - ج - ، 2001: 63).

أما الشاذلي فلقد عبر عن التوافق الدراسي بمصطلح " القدرة المركبة" التي تركز حسبها على جانبين أساسيين الأول هو الجانب العقلي ويتضمن الجانب الذاتي الشخصي لتلميذ، أما الثاني فهو الجانب الإجتماعي ويتضمن البيئة التي يعيش فيها هذا التلميذ، أي أن هذا التوافق مبني على كفاية وفعالية التلميذ وقدرته على بناء علاقات إجتماعية مع المحيطين به بشكل ناجح.

ومما سبق يتضح تعدد التعاريف التي وضعها الباحثين والتي مست جميع جوانب التلميذ، سواء النفسية الذاتية كالرضا، الفعالية، الكفاية، أو الإجتماعية كالعلاقات التي بقيمها التلميذ مع المحيطين به في البيئة المدرسة و الاندماج معهم، أو الأكاديمية كالقدرة على الإستيعاب، المشاركة الفعالة في الأنشطة، والنجاح الدراسي وغيرها.

2.2.3.3. إجراءات:

هو قدرة التلميذ المتمدرس على إيجاد نوع من الإنسجام و التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية بكل عناصرها، وفي دراستنا الحالية حددنا التوافق الدراسي ليشمل جميع الإجابات التي يتحصل عليها التلميذ على الأبعاد الثلاثة وهي:

- الجد و الإجتهد: ويتضمن بذل التلميذ لمزيد من الجهد في متابعة الدروس مع مثابرتة لتحقيق مستوى أفضل من الكفاءة والتحصيل الأكاديمي.
- الإذعان: ويتضمن إتباع التعليمات والقواعد المتعارف عليها والتي تظهر في سلوك التلميذ وفي أداء أعماله وواجباته ويتضمن أيضا علاقة التلميذ مع زملائه.
- العلاقة بالمدرس: وتتضمن التفاعل بين الأستاذ والتلميذ أثناء موقف التعلم، و كل ذلك وفقا لما يقيسه مقياس بول يونجمان Paul Yung Man .

الفصل الثاني: مركز التحكم

- تمهيد.

1. نشأة مفهوم مركز التحكم.
2. أبعاد مركز التحكم.
 - 1.2. مركز التحكم الداخلي.
 - 2.2. مركز التحكم الخارجي.
3. سمات الأفراد الداخليين و الخارجيين في مركز التحكم.
 - 1.3. سمات ذوي التحكم الداخلي.
 - 2.3. سمات ذوي التحكم الخارجي.
4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الإجتماعي.
5. النظريات النفسية المفسرة للتحكم.
 - 1.5. نظرية دافع الكفاءة.
 - 2.5. نظرية الدافعية الداخلية و الخارجية.
 - 3.5. نظرية الغزو السببي.
 - 4.5. نظرية الغزو.
 - 5.5. نظرية العجز المتعلم (المكتسب).
6. فعالية مركز التحكم.
 - 1.6. فعالية مركز التحكم على مستوى الصحة العامة.
 - 2.6. فعالية مركز التحكم على مستوى تحمل الضغوط.
 - 3.6. فعالية مركز التحكم على مستوى المجال المدرسي.
7. العوامل المؤثرة في مركز التحكم.
8. مركز التحكم و التوافق.

— خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الفرد بحكم طبيعته شخصيته و مجموع جوانبها النفسية و الجسمية و الإجتماعية، و بحكم ميوله و اتجاهاته و قيمه و دوافعه يسعى دائما إلى محاولة التحكم في تبعات كل تلك الجوانب هذا من جهة، و من جهة أخرى التحكم في البيئة المحيطة به، لكن نجد من يحقق هذه السيطرة و التحكم و إتخاذ كل مسؤولياته إتجاه المواقف التي تصدر عنه، كما نجد من لا يحقق هذه السيطرة و التحكم على كل ذلك، وهذا ما ينطبق على التلميذ فهو يحاول دائما في بيئته المدرسية فرض سيطرته على المواقف التي تحصل داخل هذه البيئة و يحاول تحمل المسؤولية إتجاهها، لكن هنا أيضا نجد تلميذ آخر يصدر عنه العكس فنجده غير مسؤول خاضع متحكم فيه من طرف البيئة، و كل ما سبق يوضح سمة مركز التحكم لدى الأفراد.

و منه سنحاول في هذا الفصل التطرق لهذا الموضوع بشكل علمي و بكثير من التفصيل، فسنبدأ بنشأة مفهوم مركز التحكم، و بعدها سنتطرق لأبعاد مركز التحكم و الذي ينقسم إلى مركز التحكم الداخلي و مركز التحكم الخارجي، لتعرض بعد ذلك لسمات الأفراد الداخليين و الخارجيين في مركز التحكم كل فئة على حدى، ثم بعدها سنتناول المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم وفق نظرية التعلم الإجتماعي و بعدها ننقل إلى التحكم من خلال النظريات النفسية، لنتناول بعد ذلك فعالية مركز التحكم من خلال فعاليته على مستوى الصحة العامة و فعاليته في تحمل الضغوط، و فعاليته في المجال المدرسي، لتنتقل بعد ذلك إلى العوامل المؤثرة في مركز التحكم و التي تشمل: عامل الجنس، عامل السن، عامل الطبقة الإجتماعية و المستوى الإقتصادي، عامل التنشئة الوالدية، عامل الاختلافات الثقافية، و في الأخير نهي هذا الفصل بالتطرق إلى مركز التحكم و التوافق.

1. نشأة مفهوم مركز التحكم:

يعتبر مركز التحكم من المتغيرات الحديثة نسبيا في علم النفس، حيث صاغ هذا المفهوم **جوليان روتر (1966) Julian Rotter** نهاية الخمسينيات و بداية الستينيات من القرن العشرين و نشره عام (1966) تحت عنوان "التوقعات المعممة للتحكم الداخلي، الخارجي للتعزير"، و هو توقع معمم يشير إلى إعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها التحكم في أسباب حصوله على التعزير. (معمرية، 2009: 5).

وكان هذا المفهوم نتاج تصورات و نتائج العديد من الأبحاث التي قام بها **جوليان روتر (1966) Julian Rotter** حيث بين خلالها فكرة تنظيم المعتقدات في قطبين رئيسيين هما: مركز التحكم الداخلي و مركز التحكم الخارجي. (Boudarene, 2005 : 33).

حيث كانت بدايات إكتشاف مفهوم مركز التحكم من خلال حصيلة الملاحظات التي كان يقوم بها روتر **Rotter** لإنجاز رسالته حول دور التدعيم بالنسبة للتعلم حيث توصل إلى أن تأثير التدعيم على الأفراد يختلف باختلاف العلاقة السببية التي يضعونها أو لا يضعونها بين سلوكهم و ما يتلقونه من تدعيم.(بوشدوب، 2009: 50).

و لقد إشتق **جوليان روتر Julian Rotter** هذا المفهوم إنطلاقاً من نظريته في التعلم الإجتماعي، حيث تبحث نظريته في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الإجتماعية المعقدة، و تضم تحت مبدأ عام، كما تحدث تكاملاً بين ثلاث إتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي السلوك، المعرفة، الدافعية، و تؤكد النظرية على أنماط السلوك التي يجري تعلمها و التي تتحدد في نفس الوقت بفعل متغيرات التوقع (المعرفة)، و قيمة التعزيز (الدافعية)، و بالإضافة لذلك فإن هذه التوقعات من الوجهة النظرية تتأثر بشدة بفعل سياق الموقف الذي تحصل عليه.(خوري، 1996: 155).

و عليه يعتبر **جوليان روتر Julian Rotter** أول من قدم مفهوم مركز التحكم في نسق نظري متكامل من خلال نظريته حيث حاول أن يكامل بين إتجاهيين في علم النفس المعاصر هما إتجاه نظريات التدعيم أو نظريات المثير و الإستجابة، و إتجاه نظريات المجال أو النظريات المعرفية.(الدريز، 2004: 211).

و تعمل هذه النظرية على تفسير الطريقة التي يكتسب من خلالها الأفراد أنماط سلوكهم أو يقومون بتغيير هذه الأنماط و كذلك لتحديد الظروف التي يختارونها في ظلها أو يسلكوا طريقاً دون آخر عندما يضم سلوكهم هذه الأنماط.(معمرية، 1995: 188).

و لقد أعد **جوليان روتر Julian Rotter** على ضوء الإفتراضات السابقة مقياسه الشهير الخاص بمركز التحكم المعروف بمركز التحكم الداخلي - الخارجي للتعزيز (I-E) - Internal External Locus of Control اعتماداً أو من خلال رسالتين للدكتوراه لطالبه **جيري فيرز Jerry Phares** و **وليام جيمس William James** اللذان واصلوا البحث في هذا المجال، (الزيات، 2004: 354).

و ما يمكن الإشارة إليه هو قلة التنظير فيما يتعلق بمفهوم مركز التحكم، إذ تعتبر نظرية التعلم الإجتماعي لـ **جوليان روتر Julian Rotter** و هي النظرية الوحيدة في هذا الميدان، مع وجود عدة دراسات و أبحاث من قبل الكثير من الباحثين إلا أنها تبقى مساهمات فقط و ذلك من خلال إحداث تعديلات على مقياس مركز التحكم الذي وضعه روتر **Rotter**، أو تكوين مقاييس

جديدة، أو إستخلاص أبعاد متعددة لمركز التحكم، أو ربط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى، لكن دون تقديم نظريات قائمة بذاتها حول هذا المفهوم.

2. أبعاد مركز التحكم :

أشار **جوليان روتر Julian Rotter** من خلال نظريته أنه ليس بالضرورة أن يكون السلوك محكوماً بالتعزيز، أو على حد تعبيره أن يدمغ التعزيز السلوك و لكن الناس لديهم القدرة على أن يروا أو يكتشفوا أو يتوصلوا إلى علاقة سببية بين سلوكهم الخاص، وبين ما يكتسبونه أو يحصلون عليه نتيجة التعزيز، و على ذلك فقد أقام **روتر Rotter** فكرته الأساسية عن مركز التحكم على الافتراضات التالية:

- إن الأفراد يختلفون في إدراكهم و تفسيرهم للعلاقات السببية بين جهودهم الذاتية و بين النتائج البينية المترتبة على ذلك.
- إن الأفراد يحاولون جاهدين تحقيق أهدافهم أو الوصول إليها، ليس بسبب طبيعة هذه الأهداف و لا حتى بسبب رغبة داخلية قوية تدفعهم نحو هذه الأهداف، و لكن بسبب التعميم التوقعي، و تعميم التوقع القائم على أن محاولاتهم و جهودهم سوف تكلل بالنجاح.
- أن الأفراد الذين يعتقدون أن بإمكانهم التحكم في التعزيزات التي يتلقونها نتيجة التحكم في سلوكهم و هؤلاء تختلف أنماطهم السلوكية التي تصدر عنهم عن أولئك الذين يعتقدون أنهم محكومين في سلوكهم بالحظ أو الصدفة أو الآخرين.(الزيات،2004: 353-354).
- و عليه، يشير مركز التحكم إلى مدركات الفرد للنتائج كجزء من عملية التحكم، حيث تعتبر مدركات الفرد المتصلة بذاته، و ما تتضمنه من أحكام تقييمية موجهات أساسية لسلوكه و تكيفه، كما يشير إلى تعميم التوقع حول درجة التحكم بالمعززات في البيئة، أو حول كيفية تفسير طبيعة التعزيز، و إلى أية درجة يدرك الفرد أن التعزيز مترتب على أفعاله.(الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 286).

و إنطلاقاً من ذلك يتضح أن بعض الأفراد يكون لديهم ميل إلى اعتبار أن التعزيزات (من طبيعة إيجابية أو سلبية) تنجم عما هم عليه أو ما قاموا بفعله، بينما البعض الآخر يكون له ميل إلى النظر بأن هذه التعزيزات ترتبط بقوى خارجية، بل أيضاً أن هذه التعزيزات تقع في إستقلال عما هم عليه، أو ما يصدر عنهم كسلوك، و بذلك توجد ثنائية بين الأفراد من خلال ما تعكسه سيرورة مركز التحكم، حيث يتم تصنيف البعض من هؤلاء الأفراد بداخلين لكونهم لهم إعتقاد قوي

بالتحكم الداخلي، و البعض الآخر بخارجيين حيث لهم إعتقاد قوي بالتحكم الخارجي.(غريب و فليو، 2001: 129-130)، و هذا ما يشكل بعدي مركز التحكم:

1.2. مركز التحكم الداخلي:

و هو سمة شخصية تمكن الفرد من أن يعزو إنجازاته و قراراته و أعماله سواء كانت هذه الأعمال و الإنجازات والقرارات ناجحة أم فاشلة إلى ما لديه من قدرات و ما يستطيع أن يبذله من جهود، و ما يقدر عليه من مثابرة من أجل قيامه بالنشاطات و الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه و بذلك يغدو بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته.(السعود و العساف، 2008: 337).

و يشير فاروق عبد الفتاح أن: "مركز التحكم الداخلي هو إعتقاد الفرد بأنه يسيطر على مجريات الأحداث التي تصيبه بقدراته و خصائصه، و أن بإستطاعته أن يتحمل مسؤوليات هذه الأحداث و يوجه اللوم إلى نفسه عندما تسير الأمور على غير ما يجب".(في الدردير، 2004: 221).

كما أن الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي يدركون أن خبرات فشلهم و نجاحهم تعتمد على قدراتهم و أفعالهم، و هذا يعني أن لديهم تأثيرا أكبر على التعزيزات في بيئتهم، حيث يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لإستجاباتهم.(الفرحاني و الرفاعي، 2009: 286-287).

كذلك نجد الأفراد من ذوي مركز التحكم الداخلي يشعرون بالتمكن و الفعالية للسيطرة على بيئتهم، و يعتقدون بأن هناك عدلا و إنصافا في البيئة المحيطة بحيث يقبلون المسؤولية عن الأحداث التي تجري في بيئتهم أو عالمهم الخاص.(زايد، 2003: 148).

و هنا إذا كان الحصول على التعزيز متحكم به بالعالم الداخلي للفرد فإن مصادره المحتملة:

- الذكاء و القدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة و التحكم في أحداثها لصالحه و هو المسؤول عما يناله من ثواب و عقاب.
- المهارة و الكفاءة و الإستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة.
- السمات الإنفعالية و المزاجية، فالفرد يكون إعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية و ينال التعزيزات المرغوبة و هذه الخصائص هي: الثقة بالنفس الإكتفاء الذاتي، الطموح، و المثابرة الجدية.(معمرية، 2009: 19).

2.2. مركز التحكم الخارجي:

هي سمة شخصية تمكن الفرد من أن يغزو إنجازاته و قدراته و أعماله، سواء أكانت هذه الأعمال و الإنجازات و القدرات ناجحة أم فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته و إمكانياته الذاتية كالصدفة و الحظ و القدر، و سلطة الآخرين، و هو بالتالي عاجز عن توجيه أو تغيير معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي أو التحكم بها.(السعود و العساف، 2008: 337).

كما أن هؤلاء الأفراد من هذا النوع يعتقدون أن التعزيزات في البيئة مصدرها قوى خارجية غير متحكم أو مسيطر عليها و بالتالي فإن نتائج الأحداث و مركز التحكم تقع خارجهم و لا تتوقف على جهودهم الذاتية.(الزبيدي، 2009: 101).

و هنا إذا كان الحصول على التعزيزات متحكم به من طرف قوى خارجية فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:

• **الحظ و الصدفة:** و يعرفه فابل **Veblen** الإعتقاد بالحظ في صورته البسيطة، "هو ذلك المعنى الفطري أو الغريزي لميل غير مشكوك فيه و المعقول للسببية الأشياء أو الوضعيات".(في علاونة، 2001: 45)، فإذا الحظ و الصدفة يشيران إلى إعتقاد الفرد بأن القوى الغريبة مثل الحظ و الصدفة هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته الخاصة و إعتقاده بأن هذه الأحداث هي مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية.(زايد: 2003 ، 148)، فهنا يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الإجتماعية غير الخاضعة للعقل من جهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.

• **القدر:** فالفرد يكون إعتقاداً بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدمة سلفاً.(معمرية: 2009، 19).

• **سلطة الآخرين و الأقوياء:** و هو يشير إلى إعتقادات الفرد بأن أصحاب النفوذ أو سلطة الأقوياء يتحكمون في مصيره، و يقررون الأحداث التي تجري في بيئته، أو عالمه الشخصي، كما يشير إلى شعور الفرد بالعجز و ضعف المسؤولية عن الشخصية عن أفعاله الخاصة. (زايد، 2003: 148)، فهنا التعزيز يكون في أيدي الآخرين كالأباء و المسؤولين و المعلمين، و هؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف.(معمرية، 2009: 20).

• **الحظ أو الصدفة و القدرة:** هذا المصدر مرتبط بالأول(الحظ و الصدفة) و الثاني (القدر) حيث يكون الفرد إعتقاداً بأن العالم صعب و الحياة معقدة و يصعب فهمها، و أن نصيب الفرد فيها مقدر سلفاً، و هذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن التحكم الشخصي.(الرفاعي، 2009: 295).

كما يتضح من فكرة مركز التحكم الداخلي - الخارجي أن هذا التوقع معمم بالنسبة لطريقة التي يمكن بها تفسير الأحداث بأحسن ما يكون التفسير كي يتم حل المشكلات التي تسببها الأحداث، و هذا الأمر يشكل إمتدادا ذي طرفين، فالأفراد المتوجهون نحو الغاية الداخلية يميلون لإعتبار حدوث التعزيز (التدعيم) كما لو كانت جهودهم هي التي تتوسط في ذلك الحدث، في حين أن الأفراد المتوجهين خارجيا يعززون هذه المسؤولية للحظ أو الصدفة أو القدر أو أي قوى أخرى، أو ربما يعزونها لتعقيدات الحياة.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 230).

إذا تتوافر قناعات التحكم الخارجية عندما يدرك الفرد المعززات و الأحداث التي تعقب تصرفاته بأنها غير ناجمة عن سلوكه و إنما هي نتيجة الحظ، أو الصدفة، أو القدر، أما قناعات التحكم الداخلية فتكون موجودة عندما ينظر الفرد إلى المعززات و الأحداث التي تعقب سلوكه على أنها نتيجة متوقعة لسلوكه الشخصي و سماته الشخصية.(الزبيدي، 2009: 22).

كما يؤكد **جوليان روتر Julian Rotter** نفس الفكرة حيث يوضح أن هذين المفهومين (التحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي) يمثلان قطبي محور مركز التحكم، يقع في أحد طرفيه درجات الوجهة الخارجية للتحكم، و يقع في الطرف الثاني أقصى درجات الوجهة الداخلية للتحكم، و أن مختلف الأفراد يمثلون نقاطا معينة على هذا المحور.(في الدريد، 2004: 217).

و انطلاقا من فكرة **جوليان روتر Julian Rotter**، و من مجموع الدراسات التي أجريت في هذا الصدد تبين أن هذه المراكز سواء تلك التي تتعلق بالتحكم الداخلي أو تلك التي تتعلق بالتحكم الخارجي هي مرتبطة ببعضها، و خاصة تلك الدراسات التي أجراها **روتر Rotter** و تلاميذه أمثال: **فيرز (1975) Phares** و **فرانكلن (1963) Franklin** و التي أظهرت أن مركز التحكم متغير أحادي البعد، و لكن نجد دراسات أخرى بينت بأساليب التحليل العاملي أن مركز التحكم متغير متعدد الأبعاد.(معمرية، 2009: 20).

و من بين الدراسات التي إعتبرت مركز التحكم متعدد الأبعاد نجد دراسة **جورين Gurin** و **لاو Leo** و **بيتي (1969) Beattie**. (زايد، 2003: 146).

ولقد حدث بسبب هذه التناقضات في نتائج الدراسات السابقة جدل حول مفهوم مركز التحكم هل هو أحادي البعد أم متعدد الأبعاد، أو بمعنى آخر هل يعتبر مركز التحكم توقع عام حول التحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي لتعزيز، أم توقعات متعددة للتحكم الداخلي - الخارجي تشمل على عدد مختلف من مراكز التحكم.

و بالنظر لمشكلة التناقض بين النتائج أرجعتها **لفينسون (1972) Levenson** التي إستخدمت مقياس روتر للتحكم الداخلي - الخارجي للتعزيز، إلى التعريف الواسع للتحكم الخارجي

الذي يشمل الأفراد الذين يعتقدون في الخط و الصدفة و القدر و الآخرين الأقوياء، و لذلك لجأت سنة (1973) إلى وضع مقياس لمركز التحكم فرقت فيه بين التحكم الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء، و التحكم الخارجي عن طريق الإعتقاد في الغيبيات كالصدفة و الحظ و القدر، معتمدة في ذلك على أن الفرد الذي يعتقد في التحكم الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء يعتقد أن العالم قابل للتنبؤ، و لكن قوى الآخرين هي التي تتحكم في سير الأحداث فيه، و هذا يختلف عن الفرد الذي يعتقد في التحكم الخارجي عن طريق الغيبيات كالقدر و الحظ و الصدفة لأنه يعتقد أن العالم معقد و صعب و غير قابل للتنبؤ. (معمرية، 2009: 21-22).

أما بالنسبة إذا كان مركز التحكم أحادي البعد أو متعدد الأبعاد فقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للاختبارات و المقاييس الحديثة التي تقيس مركز التحكم، وجود عوامل مختلفة مستقلة على الرغم من أنها تختلف من عينة لأخرى، و من سلسلة إلى أخرى.

و على ذلك وجد كل من سادوسكي و ديفيز و لوفتزر فيرجاري (Sadowski & Loftusvergari 1979) باستخدامهم لمقياس مركز التحكم ذي الأبعاد الثلاثة لريد و وير Reig & Ware و تلك الأبعاد هي: القدرية، و تحكم النظام الإجتماعي، تحكم الذات، أما بعد القدرية فقد تركز حول الصدفة، و بعد النظام الإجتماعي تركز حول تأثير الآخرين، و بعد تحكم الذات، و تركز حول الإندفاع.

أما التحليل العاملي الذي قام به كولينز (Collins 1974) لينظر للمظاهر المختلفة لمركز التحكم وجد أربع أبعاد هامة تم تفسيرها على أنها: العالم الصعب، العالم غير العادل، العالم الذي لا يمكن التنبؤ به، العالم غير المستحب سياسياً، كما استخدم شنيذر (Schneide 1970) و بارسونز (1974) تصورا خماسياً للتحكم يعرف فئات (الحظ - القدر، الاحترام، السياسات، الدراسات، النجاح - القادة) و استخداماه في الدراسات عبر ثقافية، أما الباحث نبيل محمد زايد في دراسة أجراها سنة (1991) فقد نظر لمركز التحكم من خلال ثلاث أبعاد رئيسية يتفرع كل منها إلى ثلاث أبعاد فرعية و هي:

البعد الأول: التحكم الشخصي (الداخلي) و يتفرع إلى التمكن، العالم العادل، و الداخلية العامة.
البعد الثاني: تحكم الآخرين و يتفرع إلى الآخرين أصحاب النفوذ (الأقوياء) و العجز، و العالم المتحكم فيه سياسياً.

البعد الثالث: تحكم الحظ و يتفرع إلى القدرية و العالم الصعب و الصدفة (الفرصة). (زايد، 2003: 147-148).

و إنطلاقاً مما سبق عرضه من الدراسات السابقة التي بينت من خلال نتائج التحليل العملي أن مفهوم مركز التحكم متعدد الأبعاد ظهرت أنها غير متناسقة سواء من حيث عدد العوامل و الأبعاد التي تم إستخدامها، أو من حيث تسمية هذه الأبعاد، و ربما يرجع عدم التناسق في نتائج هذه الدراسات إلى إختلاف العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات سواء من حيث الجنس أو العمر أو السلالة، أو إلى تعدد أدوات القياس المستخدمة.(معمرية، 2009: 24).

إن إبرازنا لهذه الدراسات لكون مركز التحكم متعدد الأبعاد كان من أجل أن يساهم في فهم و بلورة أكثر لهذا المفهوم، و أيضاً من أجل فهم أفضل لأسباب السلوك الإنساني في المواقف الإجتماعية المعقدة.

3. سمات الأفراد الداخليين و الخارجيين في مركز التحكم:

يشير جوليان روتر Julian Rotter على أن لكل فئة من فئتي مركز التحكم خصائص شخصية تميزها عن الأخرى.(معمرية:2009، 14)، و على ذلك فلقد أوضحت دراسة سيمون Summon(1979) حول بناء الشخصية و مركز التحكم عند التلاميذ بهدف معرفة هل يختلف بناء الشخصية لدى التلاميذ ذوي الإعتقاد في التحكم الداخلي عن التلاميذ ذوي مركز التحكم الخارجي و تشير نتائج الدراسة إلى وجود إرتباط منخفض بين درجات التلاميذ ذوي التحكم الخارجي مع مقياس قوة الأنا و الإقدام و الجرأة الإجتماعية و الثقة بالنفس و السيطرة و ذلك عند مقارنة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي، و عن سمات التلاميذ ذوي التحكم الخارجي غالباً ما يتسموا بالهياج و الحساسية و سرعة القلب و التوتر و عدم الثبات الإنفعالي، و إتضح وجود إرتباط عال لدرجات التلاميذ ذوي تحكم الداخلي مع مقياس الثقة بالنفس، قوة الأنا العليا، أكثر ذكاء، أكثر مرونة بالمقارنة بتلاميذ التحكم الخارجي.(حمزة، 1999: 92).

و من خلال ذلك يمكن حصر سمات كل فئة: في النقاط التالية:

1.3. سمات ذوي التحكم الداخلي:

إن الأفراد الذين لديهم إعتقاد قوي بأنهم يستطيعون أن يسيطروا على البيئة و يتحكمون في مصيرهم يتميزون بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- أنهم أكثر وعياً بالعوامل البيئية التي قد تؤثر في السلوك.
- يأخذون خطوات جادة لتحسين ظروفهم البيئية.
- يعطون قيمة أكبر للمهارة و تدعيم الإنجاز و تعزيزه.
- يقاومون الخضوع و الإستكانة للآخرين، و لديهم محاولات مناسبة للتأثير في الآخرين.

- لا يقبلون ما هو شائع دون نقد و تمحيص و الحذر و القيام بأنواع السلوك الأقل خطرا.
- التوافق، فهم يملكون متغيرات السلوك و الإتجاهات و طرق التفكير التي تساعدهم على التوافق السوي مع المحيط الخارجي الذي يتفاعلون معه.
- قوة الأنا، ولاسيما الأنا الخاصة بالضمير و الوازع الأخلاقي، و الأنا الواقعية، و التوافق مع الذات و المجتمع و الطموح و الكفاح في سبيل تحقيق التفوق و الإمتياز و المثابرة من أجل الوصول إلى الهدف و تحقيق النجاح.
- الإهتمام بالمؤشرات المرتبطة بالموقف، و الميل إلى التخطيط مقدما.
- الثبات الإنفعالي.
- يميلون إلى إجهاد أنفسهم في بذل مزيد من الجهد و المثابرة على تتبع الأهداف بعيدة المنال، و إلى مقاومة محاولات الآخرين للتأثير عليهم، فمثلا فالتلاميذ من ذوي مركز التحكم الداخلي لا يمارسون الغش الدراسي بإعتباره سلوك لا أخلاقي يتنافى مع تعاليم الدين و قيم المجتمع، فهم يرون أن هذا الفعل لا يصدر عن أفراد يتسمون بقوة الأنا و تحمل المسؤولية و الثقة بالنفس و الإجتهد في سبيل تحقيق الأهداف، و لكنه يصدر عن أفراد يتسمون بضعف الأنا و عدم القدرة على تحمل المسؤولية و العجز و السلبية.
- (الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 297-299).
- يميلون إلى البحث عن المعلومات و لا يكتفون بالإجابات المقدمة لهم، كما يتخذون التجارب السابقة كمرجعية للسلوكات اللاحقة، و يواصلون بذل الجهود رغم الفشل الذي يتعرضون له. (Jeammet et al : 1996, 221).
- يمتازون بسرعة في إستنباط قاعدة ثابتة من الموقف الغامض و إستخدام هذه القاعدة في حل المشكلة، بالإضافة لتفضيلهم المواقف التي تتيح لهم قدرا كبيرا من السيطرة والتحكم، فقد بينت دراسات عديدة أن الفرد ذو التحكم الداخلي لا يعتقد فقط أن لديه قوة التأثير في نتائج أفعاله، بل إنه بالفعل يؤدي أداء أكثر فاعلية في المواقف العملية و المواقف الأكاديمية. (عثمان، 2005: 132).
- لكن فيرز (1976) phares أعطى خاصية أساسية تظهر أكثر من غيرها من خصائص الأفراد المتوجهين داخليا، تبدو من خلال الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل مع السيطرة على بيئتهم أو تحقيق هذه السيطرة، و قد تأكد في الميدان (الحياة) كما تأكد في المختبرات السيكلوجية، وقد تم إنجاز هذا من خلال نشاطات عملياتهم المعرفية المتفوقة، و يبدو أنهم يكتسبون معلومات أكثر، و يقومون بمحاولات أكثر لإكتسابها وهم أقدر على الإحتفاظ بها،

و أقل رضا بالقدر في المعلومات التي يمتلكونها، و أقدر على إستخدام المعلومات وتصميم القواعد لمعالجتها، و بصورة عامة أكثر إنتباها للإشارات الملائمة للموقف.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986 ، 233).

2.3. سمات ذوي التحكم الخارجي:

إن الأفراد الذين لديهم إعتقاد في القوى الخارجية كالحظ و الصدفة و القدر و الآخرين الأقوياء يتميزون بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- انخفاض دافعية الإنجاز و التراخي.
- تكون لديهم سلبية عامة و قلق في المشاركة و الإنتاج .
- تتخفف لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة .
- يرجعون الحوادث الإيجابية و السلبية إلى ما وراء التحكم الشخصي بالإضافة لإفتقارهم إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الحوادث.(معمرية، 2009: 14-15).
- يميلون للإستجابة للضغوط الإجتماعية الحادثة من طرف الآخرين .
- تقضيل للمواقف التي يكون فيها التحكم ضئيلا بصورة واضحة.
- يكونون أقل مثابرة و أقل نشاطا من الناحية المعرفية.(عثمان، 2005: 132).
- إدراك عدم إمتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فالحظ و الصدفة و قوة الآخرين عوامل محركة لإحداث حياتهم.
- تباطؤ الأداء و الإستسلام بسرعة عند مواجهة المشكلات .
- الإندفاع و التصرف بسرعة عند مواجهة المشكلات.
- إرتفاع مستوى القلق و انخفاض الثقة بالذات، و من ثم يتحركون بشك و ريبة.
- الخوف و العجز في مواجهة ما يقابلهم من شدائد، حيث أنهم دائما في حاجة إلى توجيه الآخرين و من ثم فهم أكثر تقبلا لسيطرة و تأثير الآخرين.
- الميل العصبي، و إدراك الضغوط في حياتهم.
- أكثر إنصياعا و أسهل إقناعا، وأكثر قبولا للمعلومات من الآخرين.
- الميل لحدوث حالات إكتئاب نتيجة ما يلاقونه من صعاب، و ما يواجهونه من مخاطر، و ما يتعرضون له من أزمات خلال تفاعلهم مع المواقف المختلفة.
- يميلون إلى إظهار مثابرة أقل في الأعمال التي يكلفون بها من نظرائهم ذوي التحكم الداخلي الذين لديهم إرتباط جوهري بالقدرة على الإنجاز الأكاديمي.

- يتسمون بضعف الأنا عند مقارنتهم بذوي التحكم الداخلي (الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 295-296).

من خلال ما سبق يتضح أن لكل من أفراد ذوي التحكم الداخلي و أفراد ذوي التحكم الخارجي سمات تميزهم عن بعضهم البعض، وما لاحظناه من العرض السابق أن كل السمات التي كان يتمتع بها ذوي التحكم الداخلي هي سمات إيجابية، أما السمات التي كان يتمتع بها ذوي التحكم الخارجي هي سمات سلبية.

لكن فيرز (1976) Phares يشير إلى أن كل فئة الداخلية أو الخارجية لها مزايا و مساوئ، حيث أن ذوي مركز التحكم الداخلي لا يتصفون كلهم بالفعالية لأن البعض منهم يكونون متصلبين قاسين أخلاقيا أو محاصرين بمشاعر الفشل و الخوف من الإحباط و خيبة الأمل، و يواجهون مشكلات الحياة بإنفعال مبالغ فيه، كما أنهم لا يتعاطفون مع الآخرين الذين في حاجة إلى مساعدة، لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المتاعب لا بد و أنه السبب في تلك المتاعب، و كذلك بالنسبة لذوي التحكم الخارجي فليدهم مهارات نوعية التي لا تتوفر لدى داخلي التحكم، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب و المكان المناسب، و أن تكون محضوضا. (معمرية، 2009: 15).

4. المفاهيم المرتبطة بمركز التحكم على ضوء نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد مفهوم مركز التحكم من المفاهيم التي برزت و المتعلقة بالسلوك الإنساني، و التي تناولها الباحثين بالدراسة و التحليل كأحد المفاهيم المهمة التي تنطوي عليها نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter. (السعود و العساف، 2008: 337).

وعلى ذلك فمركز التحكم يرتبط بالعديد من المفاهيم الأساسية التي تتضمنها هذه النظرية لهذا سنتطرق لأهم هذه المفاهيم:

1.4. إمكانية السلوك:

يشير هذا المفهوم إلى احتمال قيام الفرد بالإستجابة بطريقة ما مقارنة بإستجابات بديلة متاحة. (غريب و فليو، 2001: 127).

و يعرفه روتر (1954) Rotter بأنه: "إمكانية حدوث السلوك في موقف أو مواقف معينة من أجل الحصول على تعزيز أو مجموعة من التعزيزات"، فعلى سبيل المثال في مواقف الإمتحانات تكون التعزيزات عبارة عن الحصول على درجات مرتفعة و مكانة إجتماعية محترمة بين الزملاء، و لتحقيق هذه التعزيزات فإن الطالب بطبيعة الحال، سيعتمد على العديد من أنماط

السلوك الممكنة التي سيحصل من خلالها على هذه التعزيزات مثل: الإجهاد في المذاكرة، أو الغش أو الضغط على الأساتذة بأية طريقة ليمنحوه درجات مرتفعة، و التلميذ لا يسلك هذه الأنماط السلوكية في آن واحد و لكن يسلك المناسب منها في ضوء الموقف من حيث قوته أو ضعفه، و في ضوء خبراته السابقة بكل نمط من هذه الأنماط السلوكية أيها يحقق له جلب التعزيزات، و من هنا فإمكان حدوث السلوك مفهوم نسبي، حيث أن الفرد يختار السلوك الملائم من بين بدائل سلوكية أخرى متوفرة لديه و هكذا يمكن القول أنه فقط في موقف معين فإن إمكان حدوث السلوك(س) هو أكبر من إمكان حدوث السلوك(ص).

ويشمل مفهوم إمكان السلوك أي سلوك يقوم به الفرد في ضوء الإستجابة للموقف المثير، فمنه ما هو ظاهري يمكن ملاحظته و قياسه مباشرة كالمشي، الغناء، المصافحة و غيرها، و منه ما هو ضمني لا يمكن ملاحظته و قياسه مباشرة كالتفكير و الإدراك و التخطيط و النكوص و غيرها، و قياس إمكان السلوك من هذا النوع يتم من خلال دلالاته و آثاره مثل تكرار حدوث سلوك ما.

والتصورات النظرية الأساسية التي قدمها روتر **Rotter** تنص على أن إمكان حدوث السلوك تتحدد بفعل التوقع و قيمة التعزيز، و تكون القدرة الكامنة للسلوك مرتفعة عندما يكون التوقع و قيمة التعزيز مرتفعين كذلك، أو عندما يكون أحدهما مرتفعا و الآخر معتدلا أكثر مما كان لو كانا منخفضين، و عندما نتعامل مع مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة وظيفيا فإن المفهوم الذي يجري إستخدامه هو إمكان حدوث الحاجة.(معمرية، 1995: 199 - 200).

2.4. التوقع:

يعرف جوليان روتر **Julian Rotter** التوقع بأنه: "الإحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو في مواقف معينة، و التوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز (التدعيم) السابق أو أهميته".(في غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 192).

و عليه فإن هذا النوع من الإحتمال الذاتي لا يتحدد بصورة أكيدة و إنما يتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصف فيها الناس الأحداث، و تحديد الأسباب و غير ذلك، و هذا يعني أن الإحتمالات الذاتية للإنسان لا يمكن حسابها على ضوء إحتساب عدد مرات التعزيز فقط. (خوري، 1996: 159)، و على سبيل المثال: فإن توقع طالب ما الحصول على تقدير ممتاز في إمتحان مدخل علم النفس سوف يتحدد على ضوء الخبرات السابقة لذلك الطالب في إختبارات مشابهة في نفس المقياس، و لكنه قد يعمم توقعات أخرى قائمة على مواقف مشابهة في مقاييس

أخرى قريبة الصلة بمقياس مدخل علم النفس.(معمرية، 1995: 201)، وهكذا فإن التوقع يتحدد بعنصرين هما:

- احتمال أن يحسب على أساس الخبرات السابقة للفرد بتعزيزات للسلوك، و هذا يجعل للتوقع طبيعة ذاتية، و بعبارة أخرى نجد في بعض المواقف أن حدوث التوقع يتوقف على احتمال التعزيز على أساس من الخبرات السابقة للفرد في مواقف مشابهة.
- تعميم التوقعات بحدوث هذه التعزيزات أو تعزيزات مشابهة لها في مواقف أخرى للأنماط ذاتها من السلوك أو السلوكات المشابهة لها و التي ترتبط معها وظيفيا و لهذا التوقع طبيعته الذاتية أيضا.

و عندما يجد الفرد نفسه في موقف جديد يصبح للتوقعات المعممة من الخبرات السابقة أثر على تحديد توقع الفرد أقوى من الأثر الذي سيحدثه التوقع الخاص بهذا الموقف، و بتكرار المحاولات أو السلوك في نفس الموقف أو المواقف المشابهة يزداد تأثير التوقع الخاص بموقف معين في تشكيل توقع الفرد، و مثال ذلك: توقع الفرد بأنه سيفوز في لعبة ما في المحاولة الأولى (الموقف الجديد) يتأثر إلى حد كبير بتوقعاته المعممة في خبراته في المواقف الرياضية السابقة . (عبد الهادي، 2007: 281-282).

أما المفهوم الشامل الدال على التوقعات في حالة ارتفاعها أو انخفاضها فيطلق عليه (حرية الحركة) و هو توقع للحصول على الإرضاء من مجموعة متصلة من الأنماط السلوكية موجهة نحو الوصول إلى أشكال من المتغيرات مرتبطة وظيفيا.(معمرية، 1995: 201-202).

3.4. قيمة التعزيز أو التدعيم:

يشير مفهوم قيمة التعزيز إلى أن الإنسان يفضل شيئا معيناً على آخر، و قيمة التعزيز هي قيمة نسبية لا تتحدد إطلاقاً بصورة مطلقة، و إنما تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل. (خوري، 1996: 160).

و على ذلك يقرر روتر **Rotter** أن قيمة التعزيز هي: درجة تفضيل المرء و رغبته في حصول تعزيز ما إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز الأخرى البديلة متساوية. (غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 192)

و لقد ميز **جوليان روتر Julian Rotter** بين التعزيز الداخلي و بين التعزيز الخارجي، فالتعزيز الداخلي هي خبرة الشخص أو إدراكه بأن حادثة ما قد وقعت و أن لها قيمة بالنسبة له، و هذه القيمة قد تكون سلبية و قد تكون إيجابية، و تحدد إيجابية القيمة أو سلبيتها بأثر نتائجها على تكرار السلوك.

أما التعزيز الخارجي فيشير إلى وقوع الأحداث أو النتائج المعروفة بأنها ذات قيمة تعزيزية للجماعة أو في الثقافة التي ينتمي إليها الفرد.

إلا أن الارتباط بين التعزيز الداخلي و التعزيز الخارجي ليس ارتباطاً تاماً، فقد يكون لبعض الحوادث خصائص معززة للفرد و ليس للجماعة التي ينتمي إليها، و هذا الإفتقار إلى التطابق التام بين قيم الجماعة و قيم الفرد يقتضي منا أن نأخذ بعين الإعتبار قيم الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالإضافة إلى بيانات عن تاريخ حياته لنحتكم إليها جميعاً عندما نشق التنبؤات المتعلقة بقيمة التعزيز لهذا الفرد.

و لقد رفض **جوليان روتر Julian Rotter** أن يكون إختزال الحافز عاملاً محدداً لقيمة التعزيز، و يرى بدلاً من ذلك أن الأهداف و الحاجات و التعزيزات التي يكتسبها الفرد خلال حياته تعتمد في قيمتها على ارتباطها بتعزيزات أخرى.

و هناك عوامل تؤدي إلى تغيير قيمة التعزيز منها: ما يقوم به الفرد نفسه من عمليات معرفية كالتمثيل و التفكير ثم طبيعة الموقف.

و يمكن قياس قيمة التعزيز بعدة طرق منها: طريقة الترتيب، و حسب هذه الطريقة يعرض على الفرد عدة تعزيزات لأداء مهمة أو عمل بإستطاعته القيام منه ترتيب هذه التعزيزات حسب قيمتها بالنسبة له، و هناك الطريقة السلوكية و فيها يطلب من الأفراد أن يختار تعزيزاً واحداً من تعزيزين لأداء عمل أو مهمة معينة، بشرط أن يكون قادراً على القيام بها و ذلك لتحكم في متغير التوقع. (عبد الهادي، 2007: 282-283).

4.4. الموقف النفسي:

يتضح مما سبق الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك، و هذا يعني أنه ينبغي أن نحسب حساب المحتوى أو الإطار الذي يتم فيه السلوك، فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف تؤثر على قيمة كل من التعزيز و التوقع و من ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما. (خوري، 1996: 160).

و على ذلك فالسلوك لا يحدث من فراغ فالفرد يتفاعل بإستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية و الخارجية، و يحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة، و الموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية و الخارجية التي تحفز الفرد إلى أن يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أفضل إشباعات في ظروف معينة، و الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو يعرفه تعريفاً نفسياً هي التي تؤثر على التوقع و قيمة التعزيز، و من ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما، فالموقف النفسي يؤدي دوراً حاسماً في تقرير إتجاه السلوك. (معمرية، 1995: 203).

و مثال ذلك يوصف شخص ما بأنه لديه ميلا متطرفا للسلوك العدواني و مع ذلك فإنه إذا وجد نفسه في موقف معين لا يقوم بذلك السلوك لأن هذا الموقف يشمل على إشارات توحى له بأن من المحتمل جدا أن يؤدي سلوكه إلى العقاب الشديد، و على هذا فإن سلوك الفرد لا يتحدد بالخصائص الشخصية وحدها بل أيضا بكيفية إدراك الإعتبارات الموقفية و تحديد أوجه التشابه بين فئات المواقف المختلفة.(عبد الهادي، 2007: 283-284).

و من هنا تطرح مسألة الإسهام النسبي لهذه المتغيرات (المحيطة و الشخصية)، في تحديد السلوكات، و هذا أساسي بالنسبة لنظرية روتر **Rotter**، حيث أنها وضعت لفهم الطريقة التي تتغير بها هذه الإسهامات، و لهذا فإن مفهوم مركز التحكم الداخلي و الخارجي للتعزيزات ينبثق مباشرة من نظرية التعلم الإجتماعي و هو يساعد في إدراك القيمة المعطاة من طرف الفرد للعوامل المحيطة و الشخصية في تحديد التعزيزات.(العزوزي، 2001: 42).

5.4. المحددات الأساسية لسلوك:

و تعبر عن احتمال حدوث نمط ما من أنماط السلوك الموجودة في الرصيد السلوكي لإنسان ما في موقف ما، يتحدد أساسا بفعل متغيرين: التوقع و قيمة التعزيز.(عبد الهادي، 2007: 285).

6.4. منهج أكثر إتساعا:

كثيرا جدا ما يجب على علماء علم النفس ألا يتعاملوا مع السلوك المجزأ المنفصل فحسب بل مع فئات سلوكية بأكملها، و على سبيل المثال فقد ننتبأ بحدوث سلوك عنف عام و ليس مجرد ركلة أو ضربة باليد اليسرى، وهذه هي الحال و خاصة و نحن بصدد التنبؤ في المواقف الإجتماعية الأوسع، و معنى هذا أنه لابد لنا من البحث في إمكانات السلوك المتعدد و التوقعات، و قيمة التعزيز.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 193).

و من خلال العرض السابق للمفاهيم المرتبطة بمركز التحكم وفقا لنظرية التعلم الإجتماعي يتضح لنا أهميتها في تفسير مفهوم مركز التحكم، فمن خلال مفهوم إمكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز(التدعيم)، الموقف النفسي، المحددات الأساسية للسلوك، و المنهج الأكثر إتساعا تتضح و تتبلور الفكرة حول مركز التحكم و أهميته في تحديد شخصية الأفراد.

5. النظريات النفسية المفسرة للتحكم:

من خلال إتجاهات نظرية مختلفة، و تحت عناوين متعددة، تحدث علماء النفس عن قدرة الفرد على التحكم في بيئته الخارجية، أو عالمه الشخصي الداخلي من خلال تفاعله مع المواقف و

الأحداث البيئية، فظهرت بذلك العديد من المفاهيم مثل: الكفاءة، الدافعية الداخلية، العزو السببي، العزو، العجز المكتسب و التي تفيد في وصف الدرجة التي يكون الفرد فيها قادرا على التحكم في الأحداث الهامة التي تحدث في بيئته.

1.5. نظرية دافع الكفاءة:

يرى وايت (1959) White أن جميع أفراد الإنسان يولدون و لديهم دافع أولي نحو السيطرة على البيئة و أطلق عليه دافع الكفاءة، و في رأيه إن إفتراض هذا الدافع يساعد على تفسير أنماط كثيرة من السلوك.

و يشير وايت White من جهة أخرى إلى أننا جميعا في حاجة إلى أن نتعامل بفعالية و كفاءة مع البيئة، و لا فرق هنا بين البيئة المادية و البيئة الاجتماعية، و أننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها، فالنشاط الاستطلاعي و الاستكشافي للبيئة و غيره من النشاطات الأخرى التي يقوم بها الفرد لمحاولة معرفتها و السيطرة و التحكم فيها هي كلها بالدرجة الأولى نشاطات معرفية توافقية الهدف منها تحقيق الكفاءة، و في هذا الصدد يرى وايت White: "إن الكفاءة أو الجدارة تعني الملاحظات المستمرة و الصعبة للأحداث في البيئة من قبل بعض الأفراد، و التي تجعلهم يشعرون بالرضا عن الذات أكثر من أولئك الذين يميلون إلى ممارسة حياتهم بأكبر قدر من البساطة، و يضيف أيضا أن الفرد في مسعاه لتحقيق الكفاءة و السيطرة على البيئة يمر بمرحلتين هما: مرحلة تحقيق دافعية التأثير، و مرحلة تحقيق دافعية الكفاءة". (في معمريه، 2009: 25-26).

و مع أن وايت White لم يجد السمات أو الخصائص المصاحبة للميل إلى الكفاح من أجل الكفاءة إلا أنه يشير إلى تحقيق دافعية الكفاءة يتم عندما يتوصل الفرد إلى السيطرة على البيئة من خلال مقاييس ذاتية و موضوعية معينة، فمثلا الطفل الذي يشعر بالكفاءة في تفاعله مع البيئة من خلال اللعب، و التلميذ الذي يحرز التفوق في تحصيله الدراسي و يشعره ذلك بالسرور و البهجة، و المهندس الذي يساهم في إضافة الجديد إلى ميدان عمله فيشعره ذلك بالنجاح و التفوق، هؤلاء جميعا يقودهم دافع الكفاءة، و يستخدمون قدراتهم و إمكانياتهم للوصول إلى التفوق و النجاح و يحصلون على التعزيزات المناسبة مثل: الرضا عن الذات، و القدرة على التحكم.

و مما سبق تتضح العلاقة القوية بين السعي و ملاحقة الأحداث في البيئة بإستمرار في محاولات للسيطرة عليها لتحقيق الذات و الشعور بالرضا، أي تحقيق دافع الكفاءة بين الفعالية و التمكن و التحكم في البيئة و السيطرة عليها، أي التحكم الداخلي، حيث أشار جوليان روتر (1966) Julian Rotter إلى وجود هذه العلاقة بين مفهوم التحكم الداخلي و مفهوم الكفاءة كما أورده وايت White خلال أحد بحوثه بأن الأفراد الذين تميزوا بالتنقيب و البحث و الإستكشاف و محاولة السيطرة على البيئة كانوا من المعتقدين في التحكم

الداخلي، و دعمت هذا الافتراض بعض البحوث، حيث أوضحت لاو (1970) Lao أن سلوك الكفاءة يرتبط ارتباطاً موجباً دالاً بالتحكم الشخصي (الداخلي)، كما توصلت وريت و آخرون (1980) Wright & al إلى وجود علاقة ذات دلالة بين التحكم الداخلي و التمكن و السيطرة على البيئة، حيث تميز ذوو التحكم الداخلي بالسيطرة على البيئة و العمل بسرعة لتحسين ظروف المعيشة داخلها. (معمرية، 2009: 27-28).

و مما سبق يمكننا أن نستخلص أن دافع الكفاءة يعتبر أحد الخصائص التي يتميز بها الأفراد الذين يعتقدون في مركز التحكم الداخلي.

2.5. نظرية الدافعية الداخلية و الخارجية:

تدعى نظرية إدوارد ديسي (1980) E. Deci بنظرية الدافعية المعرفية، و ينظر من خلالها للإنسان على أنه كائن إرادي عقلائي يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ القرارات المناسبة و السلوك على النحو الذي يراه مناسباً، و تتدخل عوامل مثل القصد و التوقع و التعليل في السلوكيات التي يقوم بها، و بهذا فهي ترى أن الأفراد نشيطون و مثابرون و فعالون و توجد لديهم دوافع و حاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها و السيطرة عليها. (زغلول، 2009: 166-167).

و عليه فإن الدافعية الداخلية حسب ديسي Deci هي دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة و التحكم الذاتي و الإختيار الحر للنشاط، أما الدافعية الخارجية فهي تخص كل السلوكات التي يقوم بها الفرد ليس من أجل النشاط في حد ذاته إنما القيام بهذه السلوكيات مشروط بالضرورة أي بالأهمية التي يفترضها المحيط حيث يتناقص الإحساس بالتحكم الذاتي و الإختيار الحر للنشاط. (تيلوين و بوقريرس، 2007: 19-20).

و من خلال ذلك فهذه النظرية تعتبر الأفراد مخلوقات نشطة و ليسوا أعضاء سلبيين خاضعين لقوى داخلية أو خارجية، و على ذلك تعتمد نظرية ديسي Deci على عنصرين أساسيين:

- تفترض أن للناس القدرة على تقرير ما يريدون أن يفعلوه و هذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للأحداث البيئية و تجهيز المعلومات المتوفرة لديهم على البيئة و التعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة و التفكير و التخطيط لتقرير ما يجب فعله.
- تفترض أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من أجل الشعور بالكفاءة و تحقيق الذات، حتى يشعروا أنهم وكلاء سببيين و متحكمين في تفاعلاتهم مع البيئة.

و من خلال ما سبق ذكره حول نظرية ديسي Deci التي ترى أن الأفراد المدفوعين داخلياً يسعون لتحقيق الكفاءة و التمكن و الإستطاعة و تحقيق الذات و السيطرة على الأحداث نلاحظ أن هذه صفات يتسم بها الأفراد ذوو التحكم الداخلي الذين يتميزون بالتمكن و الكفاءة و محاولة السيطرة على البيئة و تطويعها لخدمتهم، و من هنا يمكن القول أنه عندما يكون السلوك مدفوعاً داخلياً فإن إعتقاد في مركز التحكم يكون

داخليا أيضا و قد دعمت هذا الافتراض نتائج بحث أجراه **Hesler**، حيث أوضحت الدراسة أن هناك ارتباطا ذو دلالة إحصائية بين الفعالية الشخصية و الاعتقاد في التحكم الشخصي (الداخلي)، كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أنهم يمارسون تأثيرا كبيرا على بيئاتهم بواسطة قدراتهم لديهم تحكم داخلي مرتفع و يتميزون بفعالية شخصياتهم و كفاءتها العالية لتحقيق الكفاءة و تحقيق الذات.(معمرية، 2009: 29-30).

و هكذا يمكن القول أن الدافعية الداخلية هي أحد الخصائص التي يتوفر عليها الأفراد من ذوي الاعتقاد في مركز التحكم الداخلي.

3.5. نظرية العزو السببي:

تنظر نظرية العزو السببي إلى البشر من منظور بحث الأفراد عن فهم العالم المحيط بهم و محاولتهم تحقيق الذات و الحفاظ عليها و السيطرة على البيئة، فالفرد لا يكتفي بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الآخرين لكن يحاول عادة فهمه، و ما تهتم به هذه النظرية ليس طبيعة الفعل في حد ذاته و إنما النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل، أو تلك التي هيأت لوقوعه.(الفرحاتي و الرفاعي: 2009، 188) ، وهذا ما يوضح افتراض **هايدر Heider** أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم و فشلهم، فحسبه أن العزو السببي هو عبارة عن ربط للسلوك بالظروف و العوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة، حتى و إن لم تكن تلك المعتقدات حقيقية.(تيلوين و بوكيريس، 2007: 29).

كما يفترض **هايدر Heider** أيضا أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، و هذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة مثل: الضغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية و الاجتماعية حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد كأنها توقعه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات و قدرات و سمات و اتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرين مما يسمح لتلك القوى و الضغوط أن تعمل من خلال أنواع متباينة من الأمزجة و الطباع، و تجعل السلوك تتحكم فيه قوتان، القوى البيئية و القوى الشخصية.

و لقد بين **هايدر Heider** أن القوى البيئية عندما يكون تأثيرها قويا على الأفراد، أو تمتلك القرار أو التحكم في سلوكهم فهنا نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط و يقاومون قراراتها و يظهرون أنهم أكثر إصرارا و عنادا و أكثر مقاومة لتأثيرها عليهم، و بعضهم يبدون على عكس من ذلك حيث يظهرون الاستسلام و الرضا و القبول بالواقع.(معمرية، 2009: 30-31).

و هنا تظهر فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية فالسببية الشخصية حسب **هايدر Heider** يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة للقصد و الجهد، أي ذلك

الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد ، و يحدث بتأثير جهده الخاص و سماته الشخصية كما أنها تشمل اعتقادا راسخا لدى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة و بين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث و تسمى العزو السببي الشخصي.

أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكيا معيناً، بل إن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته، أي أن أسبابه قوى خارجية في البيئة و ليس للفرد أي قصد، و بالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك و الإستجابات البيئية و تسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي.

و من خلال ما سبق تبرز علاقة مفهوم مركز التحكم لدى روتر **Rotter** بنظرية العزو السببي لدى **Heider**، فإذا كانت السببية الشخصية تشير إلى الفعل السلوكي الذي يكون للفرد فيه قصد و اعتقاد بوجود العلاقة بين مجهوده الشخصي و الإستجابات البيئية، و إذا كان التحكم الداخلي يشير إلى إدراك الحوادث الإيجابية و السلبية كنتيجة منطقية للأفعال الخاصة بالفرد ثم عزوها إلى تحكمه الشخصي، فإنه يمكن القول أن العزو السببي الشخصي ما هو إلا صورة أخرى للتحكم الداخلي ، أما السببية غير الشخصية فتشير إلى السلوك الذي يحدث بواسطة تأثير قوى خارجية في البيئة و تشمل اعتقادا لدى الفرد بعدم وجود علاقة بين الفعل السلوكي و الإستجابات البيئية ، أما التحكم الخارجي فيشير إلى اعتقاد الفرد بسيطرة القوى الخارجية في البيئة على الأحداث و أنها غير مرتبطة بسلوكه الخاص، كما يرجعها أو يعزوها إلى ما وراء التحكم الشخصي.(معمرية، 2009: 32-33).

و بذلك يمكن القول أن العزو السببي غير الشخصي هو مظهر آخر من مظاهر الاعتقاد في مركز التحكم الخارجي ، أين يعتقد الفرد في عدم وجود علاقة بين سلوكه و نتائج هذا السلوك.

4.5. نظرية العزو:

لقد تأثر **Weiner (1974)** في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من **Heider** و **Rotter**، حيث يفترض **Weiner** فيها أن الأشخاص يرجعون أسباب نجاحهم و فشلهم إلى عناصر أربعة و هي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، و الحظ وهذه الأسباب إما أن تكون داخلية أو خارجية.(عبدون، دت: 3).

و لقد تبين أن العزو أو الإنتساب إلى أسباب داخلية تستلزم العودة إلى قدرات و مهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد و الإستعداد، بينما تتم العزوات إلى أسباب خارجية بالعودة إلى الحظ و الصدفة، و لقد إنتهى به هذا الطرح إلى إقتراح أربعة عوامل يمكن إعتبارها تفسيرات سببية للنجاح و الفشل في أي إنجاز المتمثلة في: البعد داخلي - خارجي، و البعد ثابت - متغير.

كما عزو النجاح و الفشل لعاملي القدرة و الجهد هي عزوات داخلية لكن العامل الأول (القدرة) ثابت أما الثاني (الجهد) فمتغير في الزمن، كما أن عزو النجاح أو الفشل لعاملي صعوبة المهمة و الحظ هي عزوات خارجية، إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت بينما الثاني (الحظ) فمتغير.

كما أن الثابت و عدم الثبات له علاقة بالتوقعات المستقبلية، فإذا قام الفرد بعزو نجاحه أو فشله لأسباب غير ثابتة فإنه يتوقع أن تتغير الظروف في المستقبل و بالتالي لن يحصل بالضرورة على نفس النتائج، أما عزو النجاح و الفشل لأسباب ثابتة كالقدرة أو صعوبة المهمة فإنه يؤدي إلى توقع الفرد لنفس النتائج السلبية أو الإيجابية. (تيلوين و بوقريس، 2007: 29-30).

و على ذلك أن النتائج سلوكي النجاح و الفشل له محددات ترتبط بإنجاز الفرد و هذه المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكاناته أو مستوى قدراته و كمية الجهد المبذول و درجة صعوبة المهمة و إتجاه الحظ، ذلك أن من المفترض أن نتاج السلوكي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة، أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح و الفشل تبنى على أساس مستوى القدرة المفترضة و إلى صعوبة المهمة المدركة و كذلك تقدير الجهد الذي يبذل و الحظ المتوقع.

و إذا حاولنا أن نربط بين وجهة نظر **وينر weiner** و وجهتي نظر كل من **هيدر Heider** و **روتر Rotter** في تفسير العزو السببي للنتائج السلوكي، نشير أن القدرة و الجهد يصفان خصائص الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو جهودهم و بهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية، أما عزو النتائج السلوكي إلى صعوبة المهمة أو الحظ هو من خصائص الأفراد ذوي مركز التحكم الخارجي، و بذلك تكون أسباب السلوك خارجة عن تحكم المسؤولية الشخصية.

و في سبيل توضيحه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته و ربطها بمفهوم مركز التحكم لروتر **Rotter** يشير **وينر Weiner** إلى أن القدرة و صعوبة المهمة لهما نفس الخواص الثابتة بينما الجهد و الحظ متغيران نسبيان، و هكذا فالعناصر الأربعة في نظرية **وينر Weiner** و مفهوم مركز التحكم يمكن دمجهما و تصنيفهما في بعدين أساسيين هما بعدي الاستقرار و مركز التحكم. (معمرية، 2009: 34-35).

و من خلال ذلك نستنتج أنه عندما يكون الفرد داخلي التحكم فإنه يعزو أسباب سلوكه إلى صعوبة المهمة أو الحظ.

5.5. نظرية العجز المتعلم (المكتسب):

يعد **سليجمان (1975) Seligman** من رواد نظرية التعلم الاجتماعي، و يعود إليه الفضل في إدخال مفهوم "العجز المتعلم" إلى ميدان علم النفس من خلال أبحاثه. (معمرية، 2009: 38).

لاحظ **سليجمان Seligman** أن تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع التحكم فيه أو السيطرة على عناصره المزعجة، قد يقود الفرد إلى تجنب القيام بأي سلوك مع العلم أنه بإمكانه التحكم فيه لو حاول القيام بذلك، أي القيام بسلوك يوقف التأثيرات المزعجة. (تيلوين و بوقيريس، 2007: 26-27).

فقد وجد أن بعض الأفراد في حالة مواجهة الأحداث الصعبة و الخارجة عن سيطرتهم أو تحكمهم الشخصي يستجيبون بممارسة العجز و يبدو سلوكهم في هذه الحالة لا يتناسب مع الأحداث الواقعة عليهم، و بدلا من القيام بسلوك قد يساعدهم على إستعادة السيطرة على الأحداث في بيئتهم، فإنهم يتميزون بالسلبية و يتقبلون التهديدات النفسية و العقاب، و ما يحدث لهم و يشعرون أنه ليس هناك ما يستطيعون فعله، و يبدوون كأنهم فقدوا الرغبة في الحياة، و عند محاولة إقناعهم بأن لديهم مهارات عالية يحتاجها الجميع، فإنهم غالبا ما يقابلون ذلك بالمقاومة و الإعتذار و التبريرات تعكس إحساسهم العميق بالعجز. (معمرية، 2009: 38-39).

و لذلك إفترض **سليجمان Seligman** بأن الفرد يتعلم العجز، أي التوقف عن القيام بأية محاولة، و يصبح ذلك ملمحا من ملامح أدائه في المواقف المشابهة، أي يصبح العجز متعلما. (تيلوين و بوقيريس، 2007: 27).

فالشخص العاجز يعتقد أن الإستجابة سوف لا تكون فعالة في إنهاء الأحداث البغيضة و المؤلمة، لأنه طور توقعات معمة بإستحالة التحكم للأحداث البيئية، بينما الشخص غير العاجز يعتقد أن الإستجابة سوف تكون فعالة في إنهاء مثل هذه الأحداث، لأن هناك أفرادا تعلموا من تجاربهم عبر مواقف الحياة المختلفة، أن إستجاباتهم يمكن أن تبدل و تغير الأحداث في البيئة، حيث نمت لديهم توقعات معمة بأنه يمكن التحكم في الأحداث البيئية و السيطرة عليها، و عندما يكتسب الإنسان العجز فإن الذي يحدث له هو:

- نقصان الدافع للسيطرة على النتيجة (نتيجة سلوكية).
- الإعتقاد بأن الإنسان لا يستطيع السيطرة على النتيجة.
- الخوف من عدم القدرة على السيطرة.

و هكذا نجد بعض الأفراد و المجتمعات لا يمكنها الهروب من بعض الوضعيات السيئة التي تعيش فيها كال فقر و الحرمان و الخضوع، لأنهم تعلموا أنهم غير قادرين على السيطرة على بيئتهم.

و يضيف **سليجمان Seligman** بأن الفرد المتصف بالعجز تتميز شخصيته بثلاث عيوب هي:

الأول: الفشل في المبادأة بالإستجابات الملائمة في حضور المثير المزعج.

الثاني: عدم القدرة على التعليم بأن الفرد يمكنه أن يسيطر على أحداث في بيئته.

الثالث: إبداء إستجابات إنفعالية سلبية مثل القلق و الإكتئاب.

و بعد التطرق لنظرية العجز المتعلم أو المكتسب **لسليجمان Seligman** نخلص إلى أنه إذا كان العجز لدى الفرد يعني الشعور بالإفتقار إلى السيطرة على الأحداث البيئية، كما أنه يتميز بالسلبية و تقبل التهديدات النفسية و العقاب، و الإعتقاد بأنه ليس هناك ما يستطيع فعله، و إذا كان التحكم الخارجي يعني أن الفرد يعتقد في سيطرة قوى خارجية على الأحداث البيئية، كما أنه يتميز بالسلبية و إنخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله، فإنه يمكن القول أن العجز هو إحدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذوو الإعتقاد في التحكم الخارجي. (معمرية، 2009: 40-41).

إن العرض السابق للنظريات النفسية كان من أجل إبراز مفهوم التحكم من خلال هذه النظريات، و انطلاقاً من ذلك لاحظنا وجود نوع من العلاقة بين مركز التحكم و بين كل من دافع الكفاءة، الدافعية الداخلية و الخارجية، العزو السببي، العزو، و العجز المتعلم، و هذه المفاهيم كانت تشكل في مجموعها صفات و سمات يتحلى بها إما الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي أو الأفراد ذوي مركز التحكم الخارجي.

و من خلال ذلك كان الهدف الأساسي من هذا الطرح هو إبراز أهمية مركز التحكم لدى الأفراد عامة، و لدى التلاميذ بصفة خاصة، بالإضافة إلى الإحاطة الشاملة بكل جوانب هذا المفهوم و أيضاً محاولة التعرف أكثر على المفاهيم التي تتداخل مع هذا المفهوم لتعزيز إتجاه دون آخر لدى التلاميذ أي تعزيز الإتجاه الداخلي أو الخارجي لمركز التحكم.

6. فعالية مركز التحكم:

يشير ليفكورت **Lefcourt** أن: "متغير مركز التحكم يفيد كثيراً في التنبؤ بقدر كبير من السلوكيات و الخصائص النفسية التي يمكن أن تؤثر في مستوى الأداء، و أنه من الأبعاد المهمة و الأساسية في قياس الفروق الفردية في شخصية الأفراد.(في الدردير، 2004: 211)، و على ذلك يمكن أن تبرز فعالية مركز التحكم على مستوى العديد من جوانب الفرد.

1.6. فعالية مركز التحكم على مستوى الصحة العامة:

لقد أثبت مركز التحكم فعاليته في الصحة العامة للأفراد حيث توصل كل من مارشال (1991) **Marshall** و تايلور (1995) **Taylor** أن لمركز التحكم الداخلي منافع كثيرة جداً سواء على المستوى النفسي أو الجسمي، إذ يساهم في الشفاء السريع لمرضى تعرضوا لعملية جراحية، كما يقلص من حدة الآلام المزمنة.(بوشدوب، 2009: 56).

كما أكدت دراسة **سيمن و سيمن (1983) Seeman & Seeman** التي تناولت العلاقة بين مركز التحكم الصحة و الميل إلى تنفيذ ممارسات وقائية ذات صلة بالرعاية الصحية الأولية، حيث أظهرت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي هم أقل إستعداداً و ميلاً إلى تنفيذ سلوكيات صحية وقائية مثل: مراجعة الطبيب،

إجراء الفحوص الطبية، إتباع القواعد الصحية التي يوصي بها الطبيب و أقل تفاؤلا فيما يخص نجاح علاج يستفيدون منه، و يعتقدون بأنهم أقل صحة من ذوي التحكم الداخلي، بينما لوحظ أن ذوي التحكم الداخلي أكثر ميلا إلى تنفيذ سلوكيات صحيحة وقائية و العناية بأنفسهم من خلال ممارسات صحية و إجراءات صحية أخرى يتخذونها بثلاث أضعاف من ذوي التحكم الخارجي.

أما دراسة **ماركس و آخرون (1986) Marks & al** فقد إهتمت بدراسة العلاقة بين مركز التحكم الصحة و التوافق و التكيف مع مرض السرطان، و كانت النتائج وفقا لتنبؤات الباحثين تؤكد على دور مركز التحكم الداخلي في مواجهة هذا المرض مواجهة صحيحة، بمعنى أن المرضى الذين يشعرون بإحساس التحكم و السيطرة على حياتهم و مرضهم حققوا أعلى مستويات التوافق و التكيف، و كانت معاناتهم من حالة الإكتئاب أقل نسبيا.(عبد العزيز، 2010: 153-154).

أما دراسة **والستون و والستون (1978) Wallston & Wallston**، فقد تناولت العلاقة بين مفهوم مركز التحكم الصحة و سلوك التدخين قبل سن 28 سنة، و كانت على عينة من الطلاب، و توصلت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لا يدخنون و الذين لهم ممارسات صحية سليمة هم من ذوي مركز التحكم الداخلي، بينما يكاد يكون الطلاب الذين يدخنون من ذوي مركز التحكم الخارجي، كما بينت الدراسة أيضا أن الذين ينجحون في ضبط وزنهم ينتمون إلى فئة مركز التحكم الداخلي.(عبد العزيز، 2010: 152-153).

و من خلال ما سبق يتضح أن لمركز التحكم فعالية على مستوى الصحة الجسمية، فالإعتقاد في التحكم الداخلي يساعد المرضى على تحمل مسؤولياتهم و الوعي أكثر بالمرض الذي يعانون منه، هذا ما يساعدهم على التوافق مع المرض و هذا ما يؤثر على صحتهم النفسية بالإيجاب.

2.6. فعالية مركز التحكم على مستوى تحمل الضغوط:

لقد حظي مركز التحكم بإهتمام واسع ضمن العوامل الشخصية المرتبطة بمدى الإحساس بوطأة ضغوط الحياة، فمن المعتقد أن مركز التحكم يؤثر في الإحساس بالضغوط النفسية، فالأفراد ذوي التحكم الداخلي أقل إستجابة للمواقف الضاغطة من أصحاب مركز التحكم الخارجي، إذ يختلف الأفراد في المدى الذي يراقبون فيه إستجاباتهم الداخلية لمسببات الضغوط، فالبعض يكون عالي التركيز الذاتي و البعض لا يكون كذلك، و من المعتقدات أن الأفراد ذوي التركيز الذاتي المرتفع يعطون إهتماما أكثر و إهتماما لإستجاباتهم الداخلية للضغوط و إتخاذ إجراءات التحمل و المواجهة، و هذه الصفة شخصية تعوق تأثير الضغوط، و هناك حدا لهذا العائق وهذا يعتقد على ما يتوقعه الفرد، فإذا كان يتوقع أن يكون ناجحا في تحمل الضغوط فإن الوعي الذاتي المرتفع يعوق تأثير مسببات الضغوط، و إذا كان يعتمد بأن جهود تحمل الضغوط لن تساعده فإن الوعي الذاتي المرتفع سيجعل الأمور تكون أسوء.(عبد المعطي، 2006: 57-58).

و على ذلك فقد أكدت دراسة فولكمان **Folkman** أنه أمام وضعية صعبة فإن الفرد الذي يميل للتحكم الداخلي يقيم الوضعية كمتحكم فيها عكس الشخص الذي لديه تحكم خارجي، و بينت دراسات أخرى أن التحكم في الوضعية يقلل من الشعور بالضغط.

كما توصل كل من إدوارد و كوني **Edward & Cohene** إلى أن التحكم الداخلي يخفض الإضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط بينما التحكم الخارجي يضاعفها.(خطار، 2008: 80).

و تشير دراسات سيلجمان **Seligman** إلى أن فقدان التحكم و درجة القدرة على التنبؤ من شأنهما المساهمة في ظهور الضغوط النفسية و الإجهاد على الفرد.(عسكر، 2009: 82)، و يشير سيلجمان **Seligman (1975)** أيضا أن ذوي التحكم الخارجي أكثر احتمالا لأن يعانون من العجز المكتسب، فهم أكثر احتمالا لأن ينسحبوا من المواقف الضاغطة، بينما ذوو التحكم الداخلي يحاولون التحمل و المواجهة (كوردالي، 2009: 31).

كما إستنتج كل من فيروري و ليجيرون **Ferrer & Legéron (2002)** أن التحكم في الموقف يعني الشعور بضغط أقل ليس هذا فحسب فهما يصران أيضا أنه ليس واقع التحكم هو العامل الأساسي في إنخفاض مستوى الضغط، و إنما الشعور بالتحكم هو المسؤول عن ذلك بالدرجة الأولى.(بوشدوب، 2009: 57).

و عليه، فإنه مما لا شك فيه أن إعتقادات الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث الضاغطة تؤثر على درجة المحاولات التي يقوم بها لتغيير الظروف الضاغطة، و هكذا فإن مركز التحكم الداخلي يرتبط بعمليات تحمل الضغوط المباشرة و الفعالة و التوافقية مقارنة بمركز التحكم الخارجي، و عموما فإن الأفراد ذوي مركز التحكم الداخلي يميلون إلى إستخدام العمليات المباشرة و الفعالة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة و يدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم و السيطرة، و من ثم يستطيعون السيطرة عليه و تغييره.(حسين و حسين، 2006: 125).

و إنطلاقا مما سبق نتضح فعالية مركز التحكم في بعده الداخلي حيث أن هذا الأخير يساعد على إختيار عمليات تحمل الضغوط الفعالة لتغلب على المواقف الضاغطة أو على الأقل التخفيف منها هذا ما يساعد على توافق الفرد.

3.6. فعالية مركز التحكم على مستوى المجال الدراسي:

لقد إهتمت العديد من الأبحاث و الدراسات بإبراز فعالية مركز التحكم لدى التلاميذ في المجال الدراسي حيث عكف الباحثين على دراسة العديد من المتغيرات في هذا المجال، و من بين هذه الدراسات نجد دراسة وينر **Weiner (1972)** التي بين فيها أن التلاميذ ذوي التحكم الداخلي المرتفع لا يتأخرون في صنع القرار، و لديهم ذاكرة أفضل لأنواع مختلفة من المعلومات و لديهم القدرة أكثر على نسيان تجارب الإخفاق

و آداؤهم الأكاديمي مرتفع، كما يؤكد فورنر **Forner** أن الفرد ذو التحكم الداخلي يقيم نفسه قادرا على تحقيق الهدف بكفاءته و يود لو تكون حظوظ نجاحه بدلالة شدة نشاطه المبذول، و يعتقد أنه قادر على الإستجابة للأحداث.(خطار، 2008: 30).

كما لاحظ بتل **Battle (1965)** في دراسة له على طلاب المدرسة الثانوية العليا في المراحل الأولى أن المثابرة على مهمة أكاديمية كانت مرتبطة إيجابيا بتوقع النجاح في مجال تلك الحاجة .(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 234).

في حين توصل باينر و جوليان **Pines & Julian (1972)** في بحثهما أن المتجهين داخليا يستجيبون بصورة خاصة لمتطلبات المعلومات الخاصة بمهمة من المهام، في حين يستجيب المتوجهون خارجيا إلى الخصائص الإجتماعية لمتطلبات المهام، و إستطرادا في موضوع آثار المركزين الداخلي و الخارجي للتوقعات على عملية التعلم، حيث أكدا أنه يوجد هناك قدر كبير من الدلائل على وجود تفوق في التعلم عند الأشخاص المتوجهين داخليا، فلقد إحتاج المتوجهون داخليا إلى وقت أقل لحل المشكلات و يبدووا أنهم يكتسبون معلومات أكثر، و هم أقدر على الإحتفاظ بها، و أقل رضا بالقدر في المعلومات التي يملكونها، و أقدر على إستخدام المعلومات و تصميم القواعد لمعالجتها، و بصورة عامة أكثر إنتباها للإشارات الملائمة في الموقف.(عبد الهادي، 2007: 290-291).

أما من جانب الفاعلية و الأداء لدى التلاميذ فقد أكد **ديسي (1984) Deci** من خلال العديد من الدراسات أن التلاميذ ذوي مركز التحكم الداخلي أكثر فاعلية من نظرائهم ذوي مركز التحكم الخارجي في التعرف على المعلومات المتوفرة و إستخدامها، كما توصل إلى أن أداء التلاميذ ذوي مركز التحكم الخارجي أقل جودة في الظروف التنافسية من نظرائهم ذوي مركز التحكم الداخلي.(غباري، 2008: 108 - 109).

كما أكدت دراسة **جويا ميدان (1985) Gulia Medin** التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين قلق الامتحان و مركز التحكم و تحصيل الرياضيات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددها 206 طالبا و طالبة، و أثبتت النتائج أن الطلاب الذين خضعوا لضغوط تجريبية مرتفعة لديهم قلق إختباري مرتفع أكثر من زملائهم الذين لا يتعرضون لمثل هذه الضغوط، كما أن هؤلاء الطلاب ذوي القلق الإختباري المرتفع يكونون غير قادرين على تنظيم سلوكهم التحصيلي، كما أنهم أقل تحكما في نجاحهم و فشلهم.(مختار و سالم، 2010: 206).

و من جهة أخرى يرتبط مركز التحكم الداخلي بالتحصيل المرتفع بمعنى أن ذوي التحكم الداخلي يحققون درجات أعلى على إختبارات التحصيل الأكاديمي و العكس صحيح و هذا ما أكده كل من **فندل و كوبر (1983) Findle & Cooper** حيث إستنتجا أن التحكم الداخلي يرتبط إرتباطا موجبا بالإنجاز العالي

في الإختبارات التحصيلية، و يفسر ذلك أن هذه الفئة من الأفراد على أنهم أكثر مثابرة و أكثر نشاطا من الناحية المعرفية و أكثر مرونة و كفاءة في تعلم القواعد الضرورية لحل المشكلات.(عثمان، 2005 - 132). و ما يمكن إستخلاصه من كل ما تقدم أنه كلما مال الشخص لقطب التحكم الداخلي ازدادت فاعليته، و امتاز بالشخصية الإيجابية الفاعلة، و العكس بالنسبة للشخصية التي تميل أكثر لقطب التحكم الخارجي. (بن بركة، 2007: 66).

7. العوامل المؤثرة على مركز التحكم:

أثبت العديد من الباحثين على إثر الدراسات و الأبحاث التي أقيمت على مركز التحكم، أنه يتأثر بالعديد من العوامل مثل: الجنس، السن، الطبقة الإجتماعية و الإقتصادية، المعاملة و التنشئة الوالدية، الإختلافات الثقافية و التي من شأنها أن تؤثر في وجهة الداخلية لمركز التحكم.

1.7. عامل الجنس:

من خلال الأبحاث السابقة إتضح أن هناك فروق جنسية في علاقات مركز التحكم، حيث أشار العديد من الباحثين الذين إقترحوا دور عامل الجنس إلى أن الفروق في تربية الأطفال تعكس تأكيدا كبيرا على التحصيل الفردي لدى الذكور، و على العلاقات الإجتماعية البين الشخصية لدى الإناث، حتى أن سادوسكي و آخرون (1983) Sadouski et al أشاروا إلى أن الفروق بين الجنسين في مركز التحكم تعكس توجهها معرفيا للذكور، و توجهها إجتماعيا وجدانيا للإناث. في حين أكد كل من واريهايم و فولدرز (1971) Warehim & Fowlds على وجود علاقات دالة لدى الإناث بصورة أكبر من الذكور بين أبعاد قائمة التوجه الشخصي و مركز التحكم.

كما وجدت أيضا فاطمة حلمي (1984) فروقا لصالح الإناث في مركز التحكم الخارجي لعينة تلاميذ التعليم الثانوي.(زايد، 2003: 148-149).

كما توصلت دراسة جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفاقي (1985) التي قامت بفحص علاقة متغير مركز التحكم بمتغيرات كل من تقبل الذات، تقدير الذات الأكاديمية، الميل إلى المعايير الإجتماعية، الدافعية للإنجاز، قوة الأنا، المستوى التعليمي و الجنس، و من بين النتائج المتوصل إليها أن هناك فروق في مركز التحكم بين الجنسين، حيث يكون الذكور أكثر إتجاها نحو التحكم الداخلي.(حساني، 2008: 14-15). و توصلت دراسة إبراهيم محمد يعقوب و نصر يوسف مقابلة (1994) إلى نفس النتائج، حيث كانت الدراسة تهدف إلى تقصي إختلاف درجات مركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين بإختلاف مجموعة من المتغيرات من بينها عامل الجنس، و كانت من بين النتائج أن الإناث يملن إلى مركز التحكم الخارجي أكثر منه لدى الذكور.(بن بركة، 2004: 64).

لكن نجد دراسات أخرى توصلت إلى نتائج منافية تماما لدراسات السابقة مثل دراسة **khana & khana (1979)** في الهند التي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في مركز التحكم لدى تلاميذ و تلميذات المدارس الثانوية، فكتشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين، حيث كانت الإناث أكثر داخلية من الذكور، و نفس النتائج توصل إليها **أحمد عبد الرحمان إبراهيم (1986)** في دراسته على تلاميذ و تلميذات التعليم الثانوي بمصر إلى أن الإناث أكثر إعتقادا بمركز التحكم الداخلي من الذكور و كان الفرق دالا. (معمرية، 2009: 16-17).

كما توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة لنتائج النوعين السابقين من الدراسات، حيث أكدت على عدم وجود فروق جنسية في مركز التحكم بين الذكور و الإناث ، من بين هذه الدراسات نجد الدراسة التي قام بها **بياجيو (1984) Biaggio** على عينة من طلبة و طالبات الجامعة أوضحت عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز التحكم. (زايد، 2003: 149).

و لقد توصل **صلاح الدين أبو ناهية (1984)** في دراسته حول علاقة مركز التحكم و بعض متغيرات الشخصية منها عامل الجنس لدى تلاميذ و تلميذات المرحلة الثانوية، و توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من بينها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مركز التحكم. (العزوزي، 2001: 50). كما توصل أيضا **مارش (1987)** في دراسة على طلاب و طالبات المدرسة العليا إلى عامل الجنس لم يكن له تأثير مساند لنموذج مركز التحكم الداخلي - الخارجي. (زايد، 2003: 149).

من خلال عرض الدراسات السابقة للعلاقة بين مركز التحكم و عامل الجنس نجد إختلاف في نتائج هذه الدراسات حيث أثبت البعض منها وجود فروق بين الجنسين بحيث أن الإناث أكثر إتجاها لتحكم الخارجي منه عند الذكور، و البعض الآخر أثبت العكس أي أن الذكور أكثر إتجاها لتحكم الخارجي منه عند الإناث، بينما البعض الآخر أثبت عدم وجود هذه الفروق بين الجنسين في مركز التحكم.

و عليه، نستنتج أن العلاقة بين مركز التحكم و الجنس تتميز بعدم الإستقرار، و هذا ما أكدته **بوس (1989) Boss** حيث أوضح على إثر دراسة أجراها على تلاميذ الصف التاسع أن العلاقة بين مركز التحكم و الجنس غير ثابتة (زايد، 2003: 150).

و على ذلك يمكننا القول أن عامل الجنس قد يكون سببا في إحداث فروق بين الذكور و الإناث في مركز التحكم، و قد تكون عوامل أخرى كانت السبب في إحداث تلك الفروق.

2.7. عامل السن:

إكتشف الباحثون عند إستغلالهم لمقاييس مركز التحكم الداخلي - الخارجي للأطفال أن البعد الداخلي للتحكم يزداد مع زيادة العمر. (بوشدوب، 2009: 53).

و هذا ما أكدته لوفكورت **Lefcourt**، حيث يشير أن الأفراد ينتقلون في نموهم شيئاً فشيئاً إلى اعتبار أنفسهم قادرين على ممارسة التحكم في الأحداث التي تجري في حياتهم، هذه القدرة تظهر ابتداءً من سن أربعة أو خمسة سنوات لتصل إلى الاكتمال في سن المراهقة. (في تيلوين و بوقيرس، 2007: 44).

كما يشير أيضاً **كريندال و آخرون Crandall & al** أن مركز التحكم سمة شخصية عامة تبدأ في الإستقرار في عمر الثامنة أو التاسعة و قد تسبقها، و لا يطرأ عليها تغيير في السنوات من الثامنة إلى الخامسة عشرة سنة. (في الدردير، 2004: 213).

و هذا ما أثبتته العديد من الدراسات التي أجريت ما بين (1969-1988) على متغير مركز التحكم أمكن الوصول إلى العديد من النتائج من بينها أن الأطفال يكونون من ذوي مركز التحكم الخارجي في مراحل نموهم الأولى، ثم يحدث تحول تدريجي مع تزايد عمرهم الزمني. (الزيات، 2004: 355).

كما بينت دراسة **لويغفيلد (1994) Wigfield** أن العمر و خبرة النجاح و الفشل لهم أثر ذو دلالة في عزو التلاميذ لمركز التحكم، حيث أشار أنه كلما نضج التلاميذ و إزدادت خبرتهم في النجاح يصبح عزوهم لمركز التحكم داخلياً. (غباري، 2008: 108).

و يبقى حسب **مورجانتى و نيرخ (1988) Morganti & Nerkhé** و **لاشمان (1991) Lahcman** و غيرهم أن نمو البعد الداخلي لدى الشخص يبقى في الإزداد إلى غاية 80 سنة كأقصى حد، بعد ذلك يشهد تراجعاً حيث يصبح اللجوء أكثر إلى البعد الخارجي للتحكم. (بوشدوب، 2009: 53). و من خلال ما سبق يتضح أن عامل السن له تأثير في إتجاه مركز التحكم الداخلي - الخارجي، حيث كلما تقدم الفرد في السن كلما تكون لديه الميل أكثر إلى التحكم الداخلي.

3.7. عامل الطبقة الاجتماعية و المستوى الإقتصادي:

يستمد مركز التحكم تكوينه من خلال أنماط الأساليب الأسرية و الاجتماعية للفرد، فالأطفال المنحدرين من الطبقات ذات المستوى الإقتصادي و الاجتماعي المنخفض يتميزون بمركز التحكم الخارجي نسبياً، بينما الأطفال المنتمون إلى الأسر ذات المستوى الإقتصادي و الاجتماعي العالي يتميزون بمركز التحكم الداخلي نسبياً. (عثمان، 2005: 132).

و لقد إتضح من دراسات **جورين و جورين Gorin & Gorin** في بحثهما موضوع الفقر فيشير أن الشخص الذي هو عرضة للفقر عادة ما تكون توقعاته للحصول على الأهداف القيمة توقعات ضئيلة، و إن مثل هذا الشخص غالباً ما يسيطر عليه توقعه بالعجز و عدم القدرة. (غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1936: 247).

كما أثبتت أيضا العديد من الدراسات التي أُقيمت ما بين (1969-1988) أن أفراد الطبقة الاجتماعية المنخفضة هم من ذوي مركز التحكم الخارجي أكثر من أفراد الطبقة الاجتماعية المتوسطة، فأفراد المجموعة الأولى يعتقدون أنهم أقل تحكما في حياتهم و أن الآخرين هم الذين يتحكمون بهم. (الزيات، 2004: 355).

كما نجد دراسة **فريرسن (1975) Frierson** التي تهدف لبحث مدى تأثير المنزل الاقتصادية و الاجتماعية على مركز التحكم و التحصيل الدراسي و الذكاء لدى التلاميذ، و إنتهى الباحث إلى أن مركز التحكم و مستوى التحصيل الدراسي و الذكاء هي متغيرات تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للفرد. (بن بريكة، 2004: 57).

و من خلال ما سبق يتضح لنا أن الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية لها تأثير على وجهة مركز التحكم فإتضح أن أفراد الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية الدنيا أكثر ميلا لمركز التحكم الخارجي نسبيا منه من أفراد الطبقة الاجتماعية و الاقتصادية العليا.

4.7. عامل التنشئة الوالدية:

أشارت الأبحاث أن الرعاية الوالدية و دفتها و تقبلها مرتبطة إرتباطا وثيقا بتطوير الأطفال لمركز التحكم الداخلي، كما أشارت إلى أن البرود من قبل الوالدين و نظرتهم الناقدة لسلوك الطفل قد تكون لازمة لتوجهات الطفل الداخلية حتى يتمكن من المحافظة عليها عبر وصوله إلى مرحلة البلوغ. (عبد الهادي، 2007: 293).

و لقد وجد **ولسون و رامي (1972) Wilson & Ramey** أن الأفراد الذين يعتقدون في التحكم الداخلي يأتون غالبا من أسر تتسم بالحب و الديمقراطية و النظام و المعايير المستقرة، في حين أن الأفراد المعتقدين في التحكم الخارجي يصفون أباءهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنيا و إنفعاليا و يحرمونهم من حقوق كثيرة.

أما دراسة **صلاح الدين أبو ناهية (1989)** حول العلاقة بين مركز التحكم و أساليب المعاملة الوالدية التي أجراها على طلاب الجامعة بقطاع غزة تبين من خلالها أن الطلاب و الطالبات ذوي الإعتقاد في مركز التحكم الداخلي كانوا يعاملون من والديهم بأساليب التقبل و التمرکز حول الأبناء، و تقبل الفردية و الاندماج الإيجابي، أما الطلاب و الطالبات المعتقدين في مركز التحكم الخارجي فقد كانوا يعاملون بأساليب الرفض و الإكراه و التحكم من خلال الشعور بالذنب، و التحكم العدواني و تلقين القلق الدائم و التباعد و السلبية و انسحاب العلاقة. (معمرية، 2009: 114-115).

و من خلال ما سبق طرحه يتضح أن التنشئة و المعاملة الوالدية تلعب دور مهم في وجهة مركز التحكم بحيث أن المعاملة الوالدية الديمقراطية المفعمة بالحب و التقدير و الإحترام تساعد على نمو الإعتقاد

الداخلي لمركز التحكم لدى الأبناء بينما المعاملة المستبدة و المتشددة تعزز مركز التحكم الخارجي لدى هؤلاء الأبناء.

5.7. عامل الاختلافات الثقافية:

لقد بين العديد من الباحثين أن الاختلافات الثقافية من بين العوامل التي تؤثر في إتجاه مركز التحكم، و هذه الاختلافات قد تكون بين المجتمعات المختلفة، أو قد تكون حتى داخل المجتمع الواحد.

و من خلال دراسة مقارنة قام بها **ماهلر (1980) Mohler** على عينات من طلبة المدارس الأمريكية، و اليابانية، و الألمانية من المرحلة الثانوية، توصل إلى أن التلاميذ الأمريكيين هم ذوي مركز التحكم الداخلي أعلى من الألمانين و اليابانيين، كما أوضحت دراسة **لاو (1977) Lao** أن أفراد المجتمعات الصناعية هم ذوي مركز التحكم الداخلي لأنهم أكثر اعتمادا على النفس و على شخصياتهم و على ذواتهم في القيام بسلوكاتهم. (العبروزي، 2001: 43).

أما دراسة **محمد مقصود (1981)** في إفريقيا وجد فروقا في مركز التحكم بين عينات بحثه ترجع إلى الاختلافات الثقافية على عينة تلاميذ المرحلة الثانوية من ثلاث قبائل نيجيرية و هي: الهوسا Husa و الإيبو Ibo و اليوروبا Yoruba.

كما وجد **هسيا (1969) Hsieh** أن أبناء الصينيين الذي ولدوا في الولايات المتحدة الأمريكية و وصلوا إلى التعليم الثانوي كانوا أكثر إعتقادا في مركز التحكم الداخلي مقارنة بنظرائهم من الصينيين المولودين في الصين و المقيمين فيها. (معمرية، 2009: 115-116).

و من خلال ذلك يتضح أن الاختلافات الثقافية للأفراد تلعب دور هاما في مركز التحكم، و هذه الاختلافات قد تكون بين المجتمعات المتباينة أو داخل المجتمع الواحد.

و مما سبق التطرق إليه يمكن أن نستنتج أنه توجد عدة عوامل قد تكون سبب، أو عامل يؤثر على وجهة مركز التحكم لدى الأفراد، و هذه العوامل قد تكون منفردة أو مجتمعة لدى الفرد الواحد، و قد يكون عامل دون الآخر سببا مؤثرا على وجهة مركز التحكم الداخلية أو الخارجية.

8. مركز التحكم و التوافق:

يؤكد **ليفكورت (1976) Lefcourt** أن مركز التحكم يعتبر بعدا هاما من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، فيرى: إن إعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة و العامة يسمح له ذلك بالإستمرار على قيد الحياة دون قهر، و يتمتع بحياته و من ثمة يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، أما إعتقاده أنه لا يستطيع التحكم في أموره فذلك ينغص معيشتة و توافقه. (العبروزي، 2001: 35).

و لقد أوضح أدلر **Adlar** أن التوافق الناجح يتطلب إدراكا واقعيا يمكن الفرد من التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة، في حين يأتي سوء التوافق نتيجة تحاشي المواجهة و التعامل مع المشكلات، و حسب أدلر أن هناك ثلاث خصائص تحدد قوة التحمل من أجل التوافق وهي:

. **الإلتزام:** و مهمته تنشيط التوافق مع تحديات و مشكلات الحياة، بشكل يعطيها الإحساس بالمعنى و الهدف منها.

. **التحدي:** و يشير إلى إدراك الظروف المتغيرة بهدف إعطاء الفرصة للتطور و النمو.

. **التحكم:** و يشير إلى الإعتقاد في الضبط أو التحكم الشخصي الداخلي على أحداث الحياة و مجرياتها.

(خليفة، 2003: 180).

و يشير **جوليان روتر Julian Rotter** في هذا الصدد: " أن الأفراد غير المتوافقين يتميزون بانخفاض حرية الحركة و إرتفاع قيمة الحاجة لديهم، و هم يعتقدون أنهم غير قادرين على الحصول على الإشباع التي يرغبونها من خلال محاولاتهم الخاصة لذلك نراهم بدلا من العمل بواقعية لتحقيق أهدافهم يبحثون عن الحصول عليها من خلال التخيل أو التصرف بطريقة تجنبهم الفشل". (في يوسف، 2001: 92).

أما الأفراد المتوافقين حسب روتر أيضا هم أولئك الذين يحققون خبرات الرضا أو الإشباع الناتج من أدائهم لأنشطة سلوكية تقوم من قبل المجتمع على أنها أنشطة بناءة. (الزبيدي، 2009: 101-102).

في حين أوضح **ليفيرانت (1963) Livernant** أن الحاجة القوية المسيطرة و التي تحرم إشباع حاجات أخرى تكون غالبا مرتبطة بسوء التوافق. (معمرية، 2009: 126).

أما **كاتكوفسكي (1986) Katkovisky** فيرى أن كل إنسان يتصرف تصرفا يقوم على سوء التوافق في وقت من الأوقات، و المهم حقيقة هو ما إذا كان سينجم عن ذلك التعزيز (تدعيم) سلبي أم إيجابي، و السلوك القائم على سوء التوافق سيظل لدى الإنسان طالما ينجم عنه تعزيز إيجابي، أي أنه يحافظ على التوقع من أن هذا السلوك سيعزز في المستقبل، و على أي حال فالسؤال المتضمن لهذه النتيجة ينطوي على الأسباب التي تؤدي إلى الإستمرار في السلوك القائم على سوء التوافق عندما يثبت في النهاية أن النتائج كانت سلبية، مثل: الفشل، عدم التوافق، القلق و غيرها، و هناك تفسيرات عديدة لذلك:

أولا: إن أنماط السلوك القائمة على سوء التوافق كثيرا ما تلاحظ على الأفراد الذين لديهم حاجة قوية لإرضاء بعض الرغبات الخاصة بهم، و لكنهم هم الذين لديهم توقعات (أو حرية الحركة) لتحقيقها، و هنا فإن الفرد من هذا القبيل يمثل النموذج الأصلي للشخص المصاب بسوء التوافق، و النتيجة أن مثل هؤلاء الأفراد سيتجنبون غالبا المواقف التي يتوقعون الفشل فيها، أو أنهم يبحثون عن وسائل بديلة لإرضاء رغباتهم، و

لكن تكرار التجنب من شأنه أن يمنع عنهم مهاراتهم العلمية أو السلوكية التي قد تؤدي إلى الإرضاء، في حين أن الوسائل السلوكية البديلة تكون غريبة و ترمز إلى سلوكياتهم هم و في نهاية الأمر يزداد الأمر سوءا.

ثانيا: هناك تفسير آخر للسلوك القائم على سوء التوافق المستمر و يتمثل في تعميم التوقعات، فعندما يتم تعميم التوقعات التي تؤدي إلى نجاح كبير تعميما كبير على كثير من المواقف فإن احتمال سوء التوافق يزداد تبعا لذلك.

ثالثا: كما أنه هناك أيضا تفسير آخر لسوء التوافق السلوكي المستمر و يتمثل في الشخص الذي يعطي قيمة كبيرة لإرضاء حاجة واحدة من حاجاته فحسب، ومثل هذه العاطفة الجامحة تؤدي إلى الفشل في التمييز بين المواقف، و على سبيل المثال فالأفراد الذين يفشلون في تحقيق التميز المناسب في المواقف من المحتمل أن يخلفوا لأنفسهم الكثير من المشاكل الشخصية، و قد أوضح جيسور و ليفيرانت و أوبوشنسكي (1963) **Jessor & Liverant & Opochinsky** أن الحاجة القوية بشكل خاص، و التي قد تجهض إرضاء حاجات أخرى تكون غالبا مرتبطة بسوء التوافق (غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 238-239).

يتضح إذا أن الإعتقادات الخاطئة (السلبية) التي يكونها الفرد عن نفسه، و تعميم التوقعات التي لا تؤدي إلى النجاح، و إعطاء قيمة لحاجة واحدة على حساب حاجات أخرى هي مؤشرات لسوء التوافق، و العكس صحيح فالإعتقادات الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه، و تعميم التوقعات التي تؤدي إلى النجاح، و عدم تغليب حاجة على حساب حاجة أخرى هي مؤشرات لحسن التوافق.

و لقد إتضح من خلال مجموعة من الدراسات لكل من سمير إبراهيم (1983)، صلاح الدين أبوناية (1987)، علي الديب (1987)، ثناء الضبع (1986)، مصطفى زيور (1982)، فاروق عبد الفتاح (1983)، و التي أقيمت حول مركز التحكم و علاقته بمجموعة من المتغيرات، أن الأفراد الذين يعتقدون أن أفعالهم الخاصة و خصائصهم الشخصية تحدد وتوجه مسار الأحداث التي تواجههم و هم أفراد مركز التحكم الداخلي، أظهروا مستويات عالية في مجالات التوافق المختلفة (التوافق النفسي، الإجتماعي، و الدراسي)، بالمقارنة مع أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث تحدث بشكل مستقل عن أفعالهم و هم أفراد ذوي مركز التحكم الخارجي. (عبد العزيز، 2010: 155)، و من خلال دراسة لعلاقة مركز التحكم بالتوافق أشار سادوسكي و آخرون **Sadowski et al** إستنتج بالنسبة للذكور كان بعد القدرية المنبئ الأكبر لكل علاقة توافق، و بالنسبة للإناث كان بعد النظام الإجتماعي منبئا لكل علاقة توافق رغم أنه لم يكن بصورة ثابتة المنبئ الأكبر، كما وجد أن بعد تحكم الذات له علاقة لدى كل جنس، و لقد وجد من ناحية أخرى كيو و جراي **Kuo & Gray (1979)** فروقا جنسية في علاقات مركز التحكم بالتوافق. (زياد، 2003: 149)، كما

أكد روتر **Rotter** أن الأفراد خارجيين التحكم أكثر عرضة لسوء التوافق و الشعور بالإحباط، وقد تتفاقم حالاتهم بحيث يصابون بالأمراض النفسية .(يوسف، 2001: 94).

و من خلال ما سبق طرحه نتضح أهمية مفهوم مركز التحكم في تحقيق التوافق أو العكس تحقيق سوء التوافق، وذلك تبعاً لنوع مركز التحكم الذي يعتقد فيه الفرد الداخلي أم الخارجي، و هذا ما أكدته الدراسات السابقة و من خلال ذلك نفترض الدور الهام الذي قد يلعبه مركز التحكم على مستوى التوافق الدراسي للتلميذ على الرغم أننا لم نجد أي دراسة أوضحت هذه العلاقة بشكل مباشر و دقيق.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال ما تم التطرق إليه، إن الدور الهام الذي يلعبه مركز التحكم ببعديه الداخلي و الخارجي في الاعتقادات التي يكونها الأفراد عن أنفسهم و عن مصادر التعزيزات التي يتلقونها من الداخل (شخصية) أو من الخارج (البيئية)، و هذه الاعتقادات يكونها الأفراد حول المواقف التي تواجههم في المحيط الذي يعيشون فيه، و هذه المواقف تتطلب منهم التحمل و المواجهة، و مركز التحكم بإعتباره سمة من سمات الشخصية يساعد على مواجهة و تحمل الضغوط من خلال إستخدام عمليات تحمل الضغوط للتغلب على المواقف الضاغطة في الحياة اليومية بصفة عامة و التغلب على المواقف الضاغطة التي يتعرض لها التلميذ في بيئته المدرسية بصفة خاصة و من خلال ذلك تظهر أهمية عمليات تحمل الضغوط بالنسبة للتلميذ في الوسط المدرسي، و منه سوف نتطرق إلى عمليات تحمل الضغوط و دورها في الحياة المدرسية للتلميذ في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: عمليات تحمل الضغوط.

- تمهيد.

1. نشأة مفهوم الضغوط و تحمل الضغوط.
2. أنواع الضغوط النفسية.
3. مصادر الضغوط النفسية.
- 1.3. مصادر داخلية.
- 2.3. مصادر خارجية.
4. الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية.
5. الضغوط النفسية لدى التلميذ.
6. النظريات المفسرة للضغوط النفسية.
- 1.6. نظرية والتركانون Walter Cannon.
- 2.6. نظرية هانس سيللي Hans Selye.
- 3.6. نظرية النسق الفكري لهانري موراي Henry Murray.
- 4.6. نظرية كوكس — ماكاي Cox-Mackay.
- 5.6. نظرية التقدير المعرفي للازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman .
7. تصنيف عمليات تحمل الضغوط.
8. عمليات تحمل الضغوط لدى التلميذ.
9. فعالية عمليات تحمل الضغوط .
10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط.
11. النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط.
- 1.11. النموذج الحيواني.
- 2.11. النموذج التحليلي.
- 3.11. النموذج المعرفي.
12. تحمل الضغوط و التوافق الدراسي.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن التلميذ في خضم بحثه عن التفوق و النجاح و البروز من جهة، و إثباته لذاته و قدراته و إمكانياته و تلبية حاجاته، و من خلال تفاعله مع بيئته تعترضه العديد من المواقف الصعبة التي تشكل له نوعا من القلق و التوتر و الإجهاد و حتى الصراع و الإحباط، فهذا ما يؤدي إلى ظهور ما يسمى بالضغوط النفسية التي قد تؤثر على مجموع قواه النفسية و الجسمية بالسلب، و على ذلك فالتلميذ لا يقف مكتوف اليدين أمام هذه الضغوط بل يحاول باستمرار إستخدام العديد من عمليات تحمل الضغوط من أجل التغلب على هذه الضغوط، أو على الأقل التخفيف من وطأتها.

و منه سنحاول في هذا الفصل التطرق لهذا الموضوع بنوع من التفصيل، فسنبدأ بلمحة تاريخية عن مفهوم الضغوط وعمليات تحمل الضغوط، وبعدها سنتطرق إلى أنواع الضغوط النفسية والتي تنقسم إلى الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية، ثم بعدها سنتناول مصادر الضغوط والتي تتضمن مصدران مصدر داخلي و مصدر خارجي الذي يشمل الضغوط الأسرة، الضغوط الاجتماعية، الضغوط المالية و الاقتصادية و الضغوط المهنية، و الضغوط المدرسية وأخيرا الضغوط البيئية، وبعدها ننقل إلى الآثار المترتبة على الضغوط النفسية التي تشمل الآثار على المستوى الفزيولوجي و الإنفعالي و المعرفي و السلوكي، ثم سنتناول أهم النظريات المفسرة لهذه الضغوط كنظرية والتر كانون **Walter Cannon** ونظرية هانز سيللي **Hans Selye**، و نظرية النسق الفكري لهنري موراي **Henry Murray** و نظرية كوكس - ماكاي **Cox-Mackay** وأخيرا نظرية التقدير المعرفي للازاروس و فولكمان **Lazarus & Folkman**، وسنتطرق بعد ذلك لأهم التصنيفات لعمليات تحمل الضغوط وهي تصنيف لطفي عبد الباسط إبراهيم، تصنيف لازاروس و فولكمان **Lazarus & Folkman**، و أخيرا تصنيف قرازيني وآخرون **Graziani & al**، و بعدها سنتناول عمليات تحمل الضغوط لدى التلاميذ، لنصل بعد ذلك لفاعلية هذه العمليات في تحمل الضغوط، ثم يليها بعض المتغيرات المؤثرة في عملية تحمل الضغوط كمركز التحكم و الصلابة النفسية و نمط الشخصية و فعالية الذات و أخيرا المساندة الاجتماعية، لتنتطرق بعد ذلك لنماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط التي تشمل النموذج الحيواني و النموذج التحليلي و النموذج المعرفي، وفي الأخير ننهي هذا الفصل بالتطرق لعلاقة عمليات تحمل الضغوط بالتوافق الدراسي.

1. نشأة مفهوم الضغوط وتحمل الضغوط :

إن مفهوم الضغط الذي شاع استخدامه في علم النفس و الطب النفسي تم إستعارته من الدراسات الهندسية الفيزيائية. (الخالدي، 2008 : 12)، حيث كان يشير مفهوم الضغط في الفيزياء إلى القدرة و الشدة أي الشحنة الفيزيائية التي تمارس على الأجسام وتؤدي بذلك إلى تغيير شكلها أو تحطيمها. (Servant & Parquet , 1995 : 41)، ليشير المفهوم إلى الإجهاد، الضغط، العبء، وهذا المفهوم إستعارة علم النفس في بداية القرن العشرين عندما انفصل عن الفلسفة واثبت إستقلاليتة كعلم له منهجه الخاص به. (الخالدي، 2008:12).

وكانت أولى الاهتمامات بهذا الموضوع من خلال الأبحاث والأعمال التي قام بها والتر كانون (1915) **Walter Cannon** على الحيوانات حيث درس ردود الفعل الناتجة عن الخوف والفرع على الوظائف الفزيولوجية الأساسية. (15 : 2003 ، Thurinet & baumann)، لتليها أبحاث عالم الغدد الصماء هانز سيللي **Hans Selye** و كانت مناقشته في البداية لمفهوم الضغط عام (1930) من منظور تجريبي طبي وكان إهتمام سيللي منصبا على ردود الفعل الجسمية للضغوط الخارجية أي التغيرات الفزيولوجية الناشئة من محاولة التوافق مع الأحداث التي تسبب الإنفعال. (جميل ، 1998 : 39) .

أما بالنسبة لمفهوم تحمل الضغوط فهو أيضا من المفاهيم ذات الأصول القديمة والتي إهتم بها الفلاسفة، فقد قام أفلاطون **Platon** من خلال أعماله بتقديم شرح للطرق أو الإستراتيجيات التي ينتهجها الأفراد للتعامل مع الأوقات والظروف العصيبة التي يمرون بها في حياتهم، وعلى الرغم من الإهتمام القديم بالمفهوم فإن الإهتمام العلمي به يعد حديثا نسبيا، ويتضح ذلك من خلال أعمال الأخصائي النفسي تيلر **Tyler (1970)** الذي إهتم بوصف كيفية تحمل الأفراد لمثيرات المشقة سوءا كانت داخلية أم خارجية. (شويخ، 2007:53)، كما ظهر في عام (1966) كتاب تحت عنوان "الضغط النفسي و عملية المواجهة" **Psychological Stress and the Coping Process** الذي قدمه لازاروس **R. S. Lazarus** . (رضوان، 2007:202)، لتتوالى بعدها الأبحاث و الدراسات في كل من مفهوم الضغوط و مفهوم تحمل الضغوط بإستخدام تصورات نظرية متعددة و طرق و مناهج علمية راسخة.

2. أنواع الضغوط النفسية:

إن الضغط النفسي هو إستجابة غير محددة لأي نشاط يتطلب التكيف من قبل، و ليس كل الضغوط تعمل على تحطيم الفرد و لكنه يحتاج إلى القليل منها لتعزيز النضج و النماء، فقد أكد الباحثين أن قدرا معينا من الضغوط النفسية يكاد أمرا ضروريا لتحمل متطلبات الحياة اليومية، و هذا يطلق عليه الجانب الإيجابي

للضغط، و هناك باحثين آخرين وجدوا أن التعرض المتكرر للمواقف الضاغطة يترتب عليه تأثيرات سلبية في الحياة، و هذا يطلق عليه الجانب السلبي للضغط. (عربيات و الزيودي، 2008: 202 - 203).

1.2. الجانب السلبي للضغط:

هذا الجانب يؤثر سلباً على أداء الفرد الأكاديمي و المهني و تعجزه على الإنجاز و الإبداع، كما تؤدي إلى سوء التوافق و الإكتئاب و القلق و الإحساس بالإحباط و العدوان على الآخرين، و تظهر آثار هذه الضغوط في مظاهر سلوكية عدة، مثل التغيب عن العمل، كثرة الأخطاء و الحوادث و عدم الرضا الوظيفي و الأداء المنخفض و ظهور نوع من الصراع داخل المدرسة و إنتشار اللامبالاة و الفوضى، و شعور الأفراد بعدم الولاء للمنظمة، و الصعوبة في تحقيق الفعالية المدرسية. (حسين و حسين، 2006: 32).

و عليه فإن الضغط بصورته السلبية هو نوع من التوتر أو الشدة على الكائن الحي الذي يعتبر نظاماً من الخلايا و الأعصاب و الأجهزة الحيوية و العضلات و العظام، (جسم الإنسان كنظام حيوي) فالحمل الزائد أو الحمل المنخفض يرتبط بالجانب السلبي. (عسكر، 2003: 34).

كما يؤثر على حالة الفرد الجسدية و النفسية و يخلق حالة من التوتر العصبي التي تعيق نمو الفرد، و هذا النوع من الضغوط هو أساس جميع الإضطرابات النفسية و الأمراض العقلية. (الخالدي، 2008: 13).

2.2. الجانب الإيجابي للضغط:

إن هذا الجانب من الضغوط تزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعاً و إنجازاً في أداءه، و على قدرته على إتخاذ القرارات و حل المشكلات، فمثلاً الضغوط التي يشعر بها الطالب قبل الإمتحانات تجعله يذاكر و يهتم بدروسه، و يكمل واجباته في الوقت المحدد. (حسين و حسين، 2006: 32).

و هذه الضغوط تتسم بأنها معتدلة تثير الحافز و الدافع للنجاح و الإنجاز، و تعطي الفرد إحساساً بالقدرة على الإنتاج و الشعور بالسعادة و السرور، و تساعد على التفكير و تحافظ على التركيز في العمل، و تمد الفرد بالقوة و الثقة و التفاؤل بالمستقبل، و تمنحه الإحساس بالمتعة و القدرة على التعبير عن إنفعالاته، و تزوده بالحيوية و الدافعية لإتخاذ قرارات رشيدة. (فليه و عبد المجيد، 2009: 306 - 307).

و بصورة عامة يمثل الجانب الإيجابي قدرة الكائن الحي على التحكم في مصدر الضغط، و هذا النوع يرتبط بوجود درجة من الضغط، أو التوتر تدفع الفرد للعمل بشكل منتج، و لهذا الصدد يشير **جكسنتميهالي Csikzentmihalyi** في كتابه "حالة التدفق" إلى أن المتعة في ما يقوم به الفرد تظهر في الحدود بين الملل و القلق، عندما تكون التحديات في حالة توازن مع قدرة الفرد على العمل، فالحدود الفاصلة بين الجانب الإيجابي و الجانب السلبي هي النقطة التي يحدث فيها النمو الشخصي. (في عسكر: 2003، 34).

كما أنه هنا يعبر عن التغيرات و التحديات التي تحفز أو تدفع الفرد وتحثه للعمل والإنجاز و تقديم أفضل ما لديه وتزويده بالحماس والمتعة و الوعي والقوة من أجل الإنجاز، وهذا النوع من الضغوط يخلق توتر إيجابي لدى الفرد. (الخالدي، 2008: 13).

وعليه فإن الضغوط قد تكون سلبية كما قد تكون إيجابية وهي نفس النظرة التي قدمها هانز سيلبي Hans Selye فقد أطلق عليها إسم الضغط النافع أو الحسن "Eustress"، والضغط السلبي أو المزعج "Distress"، ويرى أن الضغط الحسن يسبب القليل من البلى والتمزق مقارنة بالضغط السلبي أو المزعج، ويرى أن الفارق الرئيسي بينهما يكون في العمليات المعرفية الوسيطة في إستجابة الضغط، ويؤكد في هذا الصدد على أن التحرر الكامل من الضغط يعني الموت.

و هكذا فإن الضغط ليس ضارا، أو سيئا على الدوام، بل إن قدرا منه في كثير من الأحيان يكون نافعا ومفيدا للفرد، حيث يدفعه إلى الإرتقاء في العمل و الأداء بشكل أفضل، و لكن إذا زاد الضغط فوق الطاقة تحمل الفرد فقد يؤدي إلى الإحترق، وسوء التوافق النفسي، وظهور الأعراض المرضية.

كما أن الفرد يحتاج إلى قدر من الضغط ليؤدي بفاعليته، ولكن هذه الفاعلية تقل إذا تجاوز الضغط عتبة تحمل الفرد في مواجهة الموقف الضاغط و حاجة الفرد إلى قدر من الضغط في حياته لا يعني أن يتجاوز الضغط قدرات الفرد وإمكانياته و إلا إنهازت حياته، ومحك التمييز بين الضغط السلبي و الضغط الإيجابي يتحدد بنوع الضغوط التي يواجهها الفرد، وطريقة إدراكه وتفسيره للموقف الضاغط و نوع الأساليب، أو العمليات التي يستخدمها في التعامل مع الموقف الضاغط. (حسين وحسين، 2006: 32-33).

و نجد تصنيف آخر لأنواع الضغوط أشار إليه الخطيب (2003) ويتمثل فيما يلي:

1. ضغوط غير حادة: وينتج عنها إستجابات طفيفة مع مجموعة من علامات الضغط و أعراضه التي ليست من السهولة ملاحظتها.
2. ضغوط حادة : وينتج عنها إستجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على التحمل، وتختلف هذه الإستجابات من شخص لآخر، ولا تشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية، وإنما هي إستجابات عادية تشير ببساطة إلى ضرورة التدخل المناسب للحد من آثارها والبدء في عملية الشفاء.
3. ضغوط متأخرة: وهي لا تظهر دائما أثناء وقوع الحدث إنما تظهر بعد فترة غير محددة .
4. ضغوط بعد الصدمة: وهي ناتجة عن حوادث عنيفة و شديدة و عالية و تترك أثرها على الكائن الحي بشكل طويل المدى. (قارة و الصافي، 2011: 128-129).

3. مصادر الضغوط النفسية :

إن مصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة في أن يولد إستجابة المواجهة، أو الهروب عند شخص معين، وأن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط، بعضها مصدره بيولوجي والآخر نفسي وبعضها إجتماعي. (خليفة و سعد، 2008: 147).

و عليه، نجد اختلاف بين الباحثين في تحديد مصادر الضغط، فقد حدد مالك جراث (1976) Mc Grath ستة مصادر محتملة للضغوط منها : الضغوط في بيئة العمل، الضغط القائم على المهمة، الضغط القائم على الدور، الضغط الداخلي لموقع السلوك، الضغط النابع من البيئة المادية، الضغط النابع من البيئة الإجتماعية و الضغط داخل النظام الشخصي. (عبد المنعم، 2006 : 60).

أما حامد زهران (1977) فقد حدد مصادر الضغط في الخجل، عدم الجرأة، الإحترام، النظام، الغضب، اللامبالاة، عدم التعاون، الأنانية، عدم الحماس، و ضعف الدافع. (خليفة، 2008 : 147).

أما ميلر (1979) Miller فقد صنف مصادر الضغط إلى مصدرين أساسيين، أولهما الضغوط الداخلية، وهي الضغوط نابعة من الافتراضات الذاتية، أي أنها مصادر غير واقعية، أما الثانية فهي الضغوط الخارجية و هي المواقف التي تحدث الضغوط مثل: ضغط القيم و المعتقدات و المبادئ و الصراع بين العادات و التقاليد التي يتمسك بها الفرد بالواقع. (عبد المنعم، 2006 : 60)، و يمكن توضيح هذا التصنيف أكثر فيما يلي:

1.3. مصادر الداخلية:

حين تنشأ الضغوط من داخل الشخص نفسه فإنها تسمى ضغوط داخلية، وهي المصادر التي لا يمكن التحكم فيها، مثل المرض وموت و فقدان العمل و إنتقاد الآخرين و غيرها. (الخالدي، 2008 : 13) . و هذه الضغوطات تشمل خيارات نمط الحياة، كجدول أعمال المثقل أو الحديث الذاتي السلبي كالتفكير المنتشائم و النقد الذاتي و تحليل المفرط، بالإضافة للأشراك العقلية التي تتمثل في التوقعات غير واقعية و أخذ الأمور بطريقة شخصية و التفكير في الحصول على كل شيء أو لا شيء و المبالغة و التصلب في الرأي والعناد. (شيخاني، 2003 : 12).

2.3. مصادر خارجية:

حيث تكون هذه الضغوطات من المحيط الخارجي، و يمكن التحكم بها و السيطرة عليها مثل: فقدان العمل و أثره على الأسرة، العلاقة مع الأصدقاء نتيجة الإختلاف في الرأي، و الخلافات مع شريك الحياة والطلاق و موت شخص عزيز والتعرض لموقف صارم مفاجئ وغيرها. (الخالدي، 2008 : 15).

و يمكن تقسيم المصادر الخارجية لضغوط النفسية إلى:

1.2.3. الضغوط الأسرية:

حيث أكد ماكوبين و فيجلي Macubin & Figley أن هناك نوعين أساسيين من بواعث الضغوط الأسرية، بعض هذه الضغوط طبيعية مثل نمو أعضاء الأسرة و التغيرات التي تحدث في العلاقات الأسرية، و الأخرى ضغوط غير طبيعية ناتجة عن الكارثة التي تصيب الأسرة، و يضيف أن هناك خصائص تميز الضغوط الطبيعية عن الضغوط غير الطبيعية وهي نقص في السيطرة و الإحساس بالعجز و ضعف منابع الإرشاد و عدم وجود وقت للإستعداد وضعف الممارسات حتى تكاد تكون غير موجودة . (عبد المنعم، 2006: 60).

2.2.3. الضغوط الاجتماعية:

تتمثل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد و التفاوت الحضاري و الثقافي و صراع الأجيال واختلاف الميول و الإتجاهات و صراع القيم و قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية و الوسائل التكنولوجية و ضغوط الأحداث الشاقة في الحياة فقد أو موت شخص عزيز، كما أن الحوادث السارة يمكن أن تكون مصدرا لضغوط حيث تؤدي إلى تغيير الحياة و تتطلب إعادة التوافق وأن التغيرات الحادة تجعل التوافق صعبا. (سيد، 2009 : 33).

3.2.3. الضغوط المادية و الإقتصادية:

و تتمثل في الفقر و إنخفاض الدخل والبطالة و التفاوت الطبقي. (حسين و حسين، 2006 : 39)، حيث أن هذه الظروف و الوضعيات الإقتصادية للفرد تسبب له التهديد والتوتر و يكون معنى الضغط هنا التباين بين متطلبات التي ينبغي أن يؤديها الفرد و قدرته على الإستجابة لها كما أنه الشعور بالوطأة و العبء وعدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية. (الرشدي، 1999: 5).

4.2.3. الضغوط المهنية:

وهي الضغوط الناتجة عن طبيعة الوظيفة التي يؤديها الفرد من حيث مسؤولياته و أعبائها وعلاقاتها بالوظائف الأخرى و الدور الذي يلعبه صاحب الوظيفة و خصائص هذا الدور، و من أمثلة هذه الضغوط ما يسود المنظمات من ضغوط تنظيمية ناجمة عن البيروقراطية أو عدم المشاركة في صنع القرارات و تعدد المستويات التنظيمية وغموض المستقبل الوظيفي، و منها الضغوط الناتجة عن صراع الدور و غموضه، ومنها أيضا الضغوط المترتبة على ظروف العمل المادية. (فليه و عبد المجيد، 2009: 305).

5.2.3. الضغوط المدرسية:

و تتمثل هذه الضغوط في ضغط المناهج الدراسية و المدرسين و الإمتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية و ضغط الزملاء و إزدحام الفصول و التفاوت الحضاري و النشاط المدرسي و الواجبات المنزلية

و ما يتوقعه الأهل من التلميذ و الفشل الدراسي، و منه تكون الضغوط المدرسية هي مجموعة الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التي يواجهها التلميذ في المناخ المدرسي و الشعور بالوطة و العبء من جراء المدرسة بصفة عامة. (الرشيدي، 1999: 5 - 6).

6.2.3. الضغوط البيئية:

تكن في الوسط الذي يعيش فيه الفرد، حيث أن البيئة الطبيعية قد تكون مصدرا للضغوط، كالعلاف الجوي و درجة الحرارة و البرودة و طبيعة التضاريس و شدة المواد الطبيعية و الكوارث الكونية و أيضا ضغط السكاني في الريف و في الأحياء الشعبية و ضغوط ضيق السكن. (الرشيدي، 1999: 4).

و هنا ندرك أن الفرد في تفاعل مستمر مع أكثر من جانب، و يلعب إدراكه الشخصي الذي من خلاله يفسر و يقيم المواقف التي تواجهه دورا مهما في درجة العبء الواقع عليه من المصادر المختلفة، فهو يتأثر بأكثر من مصدر و بدرجات متفاوتة في أية لحظة في حياته، و بناءا على ذلك فإن من غير الواقعي تجاهل الحياة و الظروف الاجتماعية التي تشكل الإطار الذي يتواجد فيه الفرد، و كما أن السمات و الخصائص الشخصية للفرد تتداخل و تؤثر في نوعية إستجابته لهذه الأحداث، فهي بمثابة عوامل وسيطة أو مخففة للآثار السلبية للضغوط على الفرد. (عسكر، 2003: 46).

و من جهة أخرى فالأحداث الغامضة تعتبر أكثر إحداثا لضغوط من الأحداث الواضحة، فعندما يكون مصدر الضغوط غامضا نجد أن الشخص ليس لديه فرصة للتعرف، و لكنه في تلك الحالة يضطر لبذل كل جهده لفهم مصدر الضغط و بالتالي مضيق للوقت، أما إذا كان مصدر الضغط واضح أو متوقع يعطي ذلك للفرد فرصته لتحمل هذه الضغوط. (خليفة و سعد، 2008: 147).

و لقد أشار عادل عز الدين الأشول أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغطا، كما أن إستجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذي يجعلنا نقرر إن كان هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا، فهي عبارة عن مثير له إمكانية محتملة في أن يولد إستجابة المواجهة أو الهروب عند شخص معين. (عبد المنعم، 2006: 61).

4. الآثار المترتبة على الضغط النفسي:

تتسبب شدة الضغوط و التعرض المتكرر لها إلى ظهور الكثير من التأثيرات السلبية على شخصية الفرد، فعندما يكون واقعا تحت الضغط يكون مختلفا من الناحية الفزيولوجية و المعرفية و الانفعالية والسلوكية عنه في الحالات العادية، فالشخص الواقع تحت الضغط يعاني كثيرا من الإختلالات و الآثار السلبية في مختلف جوانب الشخصية، و مما لا شك فيه أن الأحداث و المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد يكون لها تأثيراتها السلبية على الصحة النفسية و الجسمية للفرد و على نمو شخصيته، إلا أن هذه

التأثيرات و النتائج السلبية التي تنجم عن الضغوط تختلف من فرد لآخر باختلاف الأحداث الضاغطة وباختلاف الأفراد أنفسهم و باختلاف المجالات التي تظهر فيها. (حسين و حسين، 2006: 44).

و لقد أشار الباحث **دومنيك سرفانت (1995) Dominique Servant** أن: "المواجهة لوضعية ضاغطة تستثير إستجابات فزيولوجية و إنفعالية و سلوكية". (dans Servant & Parquet, 1995: 56). ومن جهة أخرى قام **فونتانا (1989) Fontana** بوضع قائمة للتغيرات التي تحدث للكائن الحي عند تعرضه للضغوط، و هي تأثيرات فزيولوجية و تأثيرات معرفية و تأثيرات إنفعالية و تأثيرات سلوكية. (عبد المنعم، 2006: 65-66).

1.4. الآثار الفزيولوجية:

إن الأحداث و الظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وإفرازات الغدد و في الجهاز العصبي، و تتمثل هذه الآثار الفزيولوجية الناتجة عنها في عدة أعراض مثل: إفراز كمية كبيرة من الأدرينالين في الدم مما يؤدي إلى سرعة ضربات القلب و ارتفاع ضغط الدم و التنفس و زيادة نسبة السكر في الدم و اضطراب الأوعية الدموية و زيادة عملية التمثيل الغذائي في الجسم، مما يؤدي إلى الإنهاك و ارتفاع مستوى الكلسترول في الدم يؤدي إلى تصلب الشرايين و الأزمات القلبية واضطراب المعدة و الأمعاء و الشعور بالغثيان و الرعشة و جفاف الفم و إتساع حدقة العين و إرتعاش الأطراف، و لا تقف الآثار المترتبة على الضغوط عند هذا الحد بل إن هذه الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط تنعكس أيضا على سلوك الفرد و أدائه. (حسين و حسين، 2006: 45-46).

و لقد أثبتت الدراسات أن الضغط النفسي له تأثير على النواحي البيولوجية و الجهاز العصبي، فقد أكد **هولمز و راه Holmes & Rohe** أن الأحداث الضاغطة تحدث تعديلات لدى الفرد في توازنه الميل إلى الإتران و إفرازات الغدد و في الجهاز العصبي، و التردد و الإستشارة التي تغير الإتران الداخلي و تقلل من مقاومة الجسم، و أوضح من جهة أخرى **هيج Hugge** أن الضغط كان له تأثير على مقاومة إنطفاء حالة النشاط الكهربائي للجلد. (الرشيدي، 1999: 36).

2.4. الآثار الإنفعالية:

و يمكن أن تظهر تأثيرات الضغوط في النواحي الإنفعالية، حيث تظهر عدة أعراض مثل سرعة الإنفعال و تقلب المزاج و العصبية و سرعة الغضب و العدوانية و اللجوء إلى العنف، و الشعور بالإستفزاز الإنفعالي أو الإحترق النفسي أو الإكتئاب و سرعة البكاء. (عسكر، 2003: 53-54)، بالإضافة لحدوث تغيرات في صفات الشخصية و زيادة التوترات الطبيعية و النفسية و زيادة الإحساس بالمرض و عدم تقدير الذات، (عبد المنعم، 2006: 65).

و قد أشارت دراسة هيدي و هلمستروم و ويرنج **HeedyK & Holmstrom & Weuring** على وجود علاقة بين حالة المزاج و وقوع الحادثة الضاغطة، فثبت أن الحوادث السارة تستدعي المزاج الإيجابي الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة و تكون واضحة في تغيرات الأفراد اللغوية مثل: الحيوية و السعادة و النشاط و الإستثارة، و العكس فإن الحوادث المؤلمة و غير سارة تستدعي حالة المزاج السلبي التي تعكس حالة التعب، و الإمتصاص من الحياة و الشعور بالضيق و تظهر في التغيرات اللفظية مثل الغضب و الإنفعال و الأسى و الشعور بالتوتر. (الراشدي، 1999،: 37-38).

3.4. الآثار المعرفية:

حيث تأثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة و تظهر هذه الآثار على شكل عدة أعراض كنقص الإنتباه و صعوبة التركيز و ضعف قوة الملاحظة و تدهور الذاكرة، حيث تقل قدرة الفرد على الإستدعاء و التعرف و تزداد الأخطاء، بالإضافة إلى عدم القدرة على إتخاذ القرارات و نسيان الأشياء و فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للمواقف و ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات و صعوبة معالجة المعلومات، بالإضافة للتعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته و عن الآخرين و اضطراب التفكير، حيث يكون التفكير النمطي و الجامد هو السائد لدى الفرد بدلا من التفكير الإبتكاري. (حسين وحسين، 2006: 44-45).

و في هذا الصدد أكد جورج و ماستنبورك **Grass & Mastonbork** أن تناقص العمل أو الإنجاز يظهر بسبب الضغط أو في لغتهم أن حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة و الإقتناع بها، كما أن حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة و بهذه الطريقة تستطيع أن تضعف ليس فقط للمشكلات و لكن أيضا تضعف فاعليتها في المشكلات التي حلت.

و كذلك أثبت لانتز **Lantz** في دراسة حول تأثير الضغوط على الأداء على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال في ظروف الأداء الذي تعرضوا فيها للضغط، وأن الأعمال التي حفظت عن ظهر قلب لم تتأثر بالموقف الضغط، بينما تأثرت الأعمال التي تتطلب جدلا، ومن جهة أخرى برهن سيلفان **Sullivan** أن التعرض للضغط النفسي أعقبه بطء في مستويات التعلم و التذكر. (الراشدي، 1999: 35).

4.4. الآثار السلوكية:

وتشمل الآثار السلوكية كما أشار إليها لازاروس **Lazarus** زيادة التقلصات العضلية و اللعثة في الكلام والتغيرات في تعبيرات الوجه و الإقدام و الإحجام، وكذلك اضطراب النوم و نقص الميول و الحماس. (قارة و الصافي، 2011: 131).

كما أن شيفر **Sheafer** يرى أن كثيرا من الناس تظهر لديهم علامات الضغط النفسي بشكلها السلوكي أكثر من أشكالها الإنفعالية أو المعرفية، ويشير الباحث إلى أن الإستجابات السلوكية للضغط النفسي تنقسم إلى قسمين: مظاهر مباشرة وغير مباشرة.

المظاهر المباشرة: وهي إنعكاسات فورية للتوتر الداخلي من الفرد المضغوط مثل:

- الإستثارة وحدة الطبع، حيث يكون الفرد صعب المزاج و سريع الغضب.
- إرتجالية التصرف، يجعل الفرد سريع التصرف مما قد يعود عليه برد فعل سلبي من الآخرين.
- الحديث أكثر من العادة، ربما يلجأ الفرد المضغوط إلى الحديث بالموضوع نفسه أو بمواضيع متعددة، بشكل يجعل الآخرين يملون سماعه أو مرافقته.
- التمتمة و التلعثم بالحديث و ذلك نتيجة التوتر، أو أنه يرتبك في أثناء الحديث مع الآخرين فيتلعثم.
- صعوبة الجلوس لفترة من الزمن، فهو سريع الانتقال من مكان إلى آخر بسبب الملل الذي يصيبه من المكان نفسه.
- التهجم اللفضي على أحد ما، حيث من السهل عليه مواجهة الآخرين بالشتائم، أو المواجهة الكلامية غير اللائقة.
- الإنسحابية، يتجنب الفرد أحيانا أن يواجه أحدا أو أن يتدخل لحل مشكلته، بل يحاول تجنب كل ما يخص موضوع مشكلته.
- الدخول في نوبات البكاء، ربما يؤدي شدة الإنفعال لدى الفرد المضغوط نفسيا أحيانا إلى نوبات من البكاء لا يستطيع معها السيطرة على نفسه.
- المظاهر غير المباشرة:** وهي المظاهر التي تعكس زيادة سلوكات معينة كطريقة يستخدمها الفرد للتحرك من الألم الذهني و الجسدي للضغط النفسي، إذ يلجأ الفرد المضغوط إلى طرائق غير مباشرة للتخفيف من الألم، كما أن تكرار هذه السلوكات قد تكون مؤشرا على زيادة في مستوى الضغط النفسي مثل:
- زيادة في التدخين، بحيث يدخن تدخينا شرها وأكثر مما كان يفعل سابقا، أو ربما يبدأ التدخين نتيجة للمشكلة الضاغطة التي تواجهه.
- زيادة إستهلاك الكحول، حيث يتغير معدل إستهلاكه المعتاد إلى درجة السكر والإدمان، أو أنه يبدأ تناول الكحول إثر الموقف الضاغط.
- زيادة إستخدام الأدوية الطبية لتخفيف التوتر سواء كانت أدوية مسكنة أو منبهة، معتقدا أنها تخفف آلامه التي لا يستطيع تحديد مصدرها.
- اللجوء للنوم كوسيلة للهروب، إذ يحقق النوم للفرد هربا من التفكير بالمشكلة.
- زيادة إستخدام العقاقير المنومة، لأن المشكلة قد تسبب له أرقا يجعله يلجأ إلى العقاقير ليحقق النوم الذي يريد، و هذا يحمل مخاطر إدمان على العقاقير المنومة.

- إستعمال عقاقير ممنوعة، ربما يلجأ في بعض الحالات إلى إستخدام المخدرات، أو المهدئات التي تسبب إدماناً.

- تكرار زيارات الطبيب للشكاوي الصحية، إذ يشعر الفرد أنه لا يستطيع تحديد الألم، بل يشعر بآلام مختلفة كل مرة، وهذا ما يجعله يبحث عن المعالجة الطبية.(في آيت حمودة، 2006: 88-89) .

و على الجدير بالذكر أن هذه الأعراض لا تظهر جملة بشكل واضح، حيث أن هذه ظهورها يختلف من فرد لآخر، فبعض الأفراد لا يظهر عليهم كل هذه الأعراض رغم وقوعهم تحت الضغط، بينما قد يظهر كثير منها على أفراد آخرين، و ذلك حيال تعرضهم لأقل الظروف و المواقف الضاغطة وطأة على حياتهم، و الحقيقة أن ظهور بعض هذه الأعراض على الفرد يعد بمثابة جرس إنذار و تنبيه للفرد إلى أنه قد إقترب من الخطر.(حسين و حسين، 2006: 88-89).

5. الضغوط النفسية لدى التلميذ:

لقد أصبح موضوع الضغوط لدى التلاميذ مجال إهتمام الكثير من العاملين في مجال التربية نتيجة للآثار السلبية المترتبة على هذه الضغوط و التي تؤثر على مستوى أدائهم و عدم شعورهم بالرضا عن الدراسة و عملية التعلم، حيث يعاني الأطفال و المراهقين من التلاميذ مقدراً كبيراً من الضغوط عبر المراحل الدراسية المختلفة منها الضغوط الأكاديمية التي تتعلق بالإستذكار و التحصيل و الإمتحانات و نظام التقويم وغيرها، ومع أن بعض الضغوط يكون لها تأثير إيجابي فهذه الضغوط تجعل التلميذ يذاكر بجد قبل الإمتحانات و يهتم بدروسه و يكمل واجباته في الوقت المحدد، و تزوده بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر فاعلية و إبداعاً و إنجازاً في الأداء، إلا أن هناك العديد من الأحداث والمواقف الضاغطة السلبية التي يتعرضون لها، وعندما يكون هؤلاء التلاميذ غير قادرين على التعامل معها يصبحون عرضة للخطر، حيث يعانون الفشل في الدراسة و يكون لها تأثير سلبي على نموهم النفسي و الإجتماعي و على أدائهم الأكاديمي و عن الإنجاز و النشاط و تؤدي بهم إلى سوء التوافق و الإكتئاب و القلق و الإحساس بالإحباط، و التي تظهر آثارها في ممارسة العدوان و سلوك العنف و المشاغبة مع الآخرين و التغيب على المدرسة و عدم الرضا عنها و أحياناً قد تدفع هذه الضغوط بعض المراهقين إلى التفكير في الإنتحار أو الإقدام عليه، فالمراهقين الذين يعانون كثيراً من الأحداث الضاغطة في حياتهم يظهرون كثيراً من المشكلات السلوكية والانفعالية.(حسين و حسين، 2006: 180).

ومن خلال ما سبق يبدو واضحاً أن معظم الضغوط التي يعاني منها التلاميذ اليوم مرتبطة بمشكلات التي يواجهونها في البيت و المدرسة، لذلك يحاول التلاميذ من خلال علاقاتهم مع بعضهم البعض، أو مع مدرسيهم عبر المواقف المدرسية، أو مع أفراد أسرهم لإشباع حاجاتهم النفسية و تحقيق درجة من التوافق السوي، إلا أن بعضهم يواجه صعوبات وضغوطات تعيق هذا التوافق، وقد يكون نصيب الحياة المدرسية من

المشكلات التي يعاني منها التلاميذ أكبر من نصيب مجالات الحياة الأخرى، لأن الحياة المدرسية و ما يرتبط بها تشغل الجزء الأكبر من وقت التلميذ و اهتماماته الأساسية.

و من بين العوامل التي ذكر التلاميذ أنها تجعل المدرسة مصدرا من مصادر الضغوط، التركيز الزائد على التفوق الأكاديمي و التنافس و التقييم بناء على نتائج الإختبارات، و يبدو أن للمعلم في المدرسة دورا أساسيا في خلق الضغوط لطلبتة، فالضبط الصفي الصارم الذي يمارسه المعلم يولد الضغط و التوتر لدى التلاميذ، لإقترانه بالسخرية من التلاميذ و إنتقاده و معاقبته، وهو يتوقع من الطلبة إتقان المادة التعليمية بمستوى مقبول مع فتح الباب لتنافس على المستويات الأعلى من التحصيل، و الالتزام بالنظام المدرسي، وأن يبنوا علاقات إيجابية مع الأقران، و أن يتعلموا أنماطا أرقى من التفكير ليصبحوا أقدر على معالجة المعلومات و حل المشكلات، و في نفس الوقت ينتظر التلاميذ من المدرسة ما يشبع حاجاتهم إلى الانتماء و تقدير الذات و المعرفة و الفهم و الإحساس بالجمال.

و في تقديرنا يقع بعض التلاميذ فريسة الضغوط النفسية فيما بين الإنجاز الفعلي و التوقعات من جهة و ما بين الإشباع الفعلي و الإشباع المتوقع من جهة أخرى.(الترتوري و القضاء، 2006: 234-235).

و إنطلاقا مما سبق يتضح أن الضغوط التي تواجه التلاميذ تنشأ من عدة مصادر مختلفة الجوانب والأبعاد، و هذه المصادر تختلف فيما بينها من حيث أهميتها و درجة الضغط الذي تمثله للتلاميذ، و بناءا عليه يستجيب التلاميذ لمصادر الضغوط بطرق مختلفة، و ذلك حسب المرحلة النمائية التي يمرون بها.

(حسين و حسين، 2006: 183).

حيث أكدت دراسة أبي زيد أن مصادر الضغط النفسي كما يدركها التلاميذ مرتبطة حسب أولويتها: المعلم و المدرسة و الزملاء، ثم المنهج الدراسي، كما أن المواقف الأكثر ضغطا هي المتعلقة بالعقاب البدني، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك علاقة موجبة بين المستوى الإجتماعي و بين الضغوط النفسية المدرسية.

أما دراسة ششتاوي التي أجراها على تلاميذ الصفين الخامس و السادس في محافظة عمان، فقد أثبتت أن مصادر الضغط التي يعاني منها التلاميذ هي: موت أحد الأقارب، مرض أحد الأقارب، فقدان شيء خاص، الشعور بالمرض و الحصول على علامات متدنية. (الترتوري و القضاء، 2006: 232).

و أكدت دراسة ساندرو و رامسي (Sandler & Ramsy 1980) حول إستجابات التلاميذ نحو الضغوط، أن أعظم الظروف الضاغطة كانت هي فقدان: عندما يعيش التلاميذ خبرة موت الوالدين أو الإخوة أو الأصدقاء أو طلاق والديه أو انفصالهما، و الإحساس الناجم عن فقدان يخلق كمية من القلق، وبشكل أقل ضغطا تكون الصراعات الأسرية و التي تشمل الإهمال و سوء المعاملة و فقدان الوالدين للعمل، والأبعد من ذلك تكون قائمة الأحداث الضاغطة التي تتغير في البيئة مثل الإنتقال أو تغيير المدارس أو

مغادرة الوالدين للعمل خارج المنزل، أو الصراع مع الإخوة أو التهديد الجسدي أو الحوادث أو المرض أو العنف والكوارث الطبيعية.(كامل، 2003: 144).

و من خلال ما سبق يتضح أن مصادر الضغوط لدى التلاميذ متعددة، و تختلف من حيث حدوثها وآثارها باختلاف الأفراد و تنوع حياتهم، و قد أكدت العديد من الدراسات السابقة وجود آثار سلبية لمصادر الضغط النفسي على حياة التلاميذ من الناحيتين النفسية و الجسمية، حيث يعيق نمو شخصيته بكل جوانبها وتؤثر في تكيفه و تفاعله مع بيئته، و تعمل على إصابته بإضطرابات نفسية و سلوكية و معرفية، ينجم عنها حالة القلق الشديد أو حالة من اليأس و الإكتئاب، بالإضافة إلى تعرضه لأمراض جسمية كأمراض المعدة والصداع وأمراض القلب و هذا ما أشار إليه بونسون، و بايكل و لويس، و هذا ما ذهبت إليه دراسة آرنت Arnet حول الضغوطات التي يعاني منها التلاميذ، حيث أكدت أنها تتضمن المشكلات الأسرية و المشكلات المدرسية، و وجدت أيضا أن جميع أشكال الضغوط لها تأثيرات سلبية على جوانب النمو الشخصية والانفعالية و الاجتماعية و السلوكية لدى التلاميذ مشابهة تماما لتأثيراتها على الراشدين.(الترتوري و القضاة، 2006: 232-233).

و لهذا نتضح أعراض الضغوط التي يعانيها التلاميذ في ثلاث مظاهر و هي:

- الأعراض الفزيولوجية: و تتمثل في توتر العضلات، الصداع، الصراخ، البكاء المفرط، وألم في المعدة وغيرها.

- الأعراض السلوكية: فهي تتضمن العدوانية، الإنسحاب، الهروب من البيت ، التغيب عن المدرسة، الشعور بالاستياء و الرفض للمدرسة، السرقة من البيت أو المدرسة ، المشاغبة مع الأقران و مع المدرسين، تعاطي المخدرات، إضطرابات النوم، إضطرابات الأكل و عدم إحترام رموز السلطة.

- الأعراض النفسية: و تتضمن الوسواس، إنخفاض تقدير الذات، و البلادة، الأفكار الإنتحارية، سلوك تدمير الذات، تدهور العلاقات مع الأسرة و الأصدقاء، نقص الثقة بالنفس، و الغضب و التغيير في أنماط و عادات الأكل و النوم، وغير ذلك من الأعراض.

ذلك أن المواقف الضاغطة التي يتعرض لها المراهقون تتسبب في حدوث إنفعالات سلبية تؤثر بوجه عام على حياتهم و تجعلهم يجدون صعوبة في الإستمتاع بالأشياء الإيجابية في الحياة، و يترتب على ذلك ظهور كثير من المشكلات الدراسية كنقص التركيز و ضعف الذاكرة، و فقدان الإهتمام بالدراسة، إنخفاض درجاتهم في المواد الأكاديمية، و يميلون إلى الإنسحاب عن المشاركة في الأنشطة الصيفية.(حسين و حسين، 2006: 182).

و من خلال ما سبق نستنتج أن الضغوط النفسية لدى التلاميذ هي حالة من التوتر الجسدي و النفسي الذي يشعر بها التلميذ، و التي تنتج من إدراكه لعدم قدرته على تحمل المواقف و الأحداث التي يتعرض لها

سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية، و التي تضع مطالب نفسية و جسدية تتجاوز قدراته و إمكانياته ومصادره الشخصية و الإجتماعية و التي يتم إدراكها على أنها تمثل تهديدا و ضررا لشخصيته.

6. النظريات المفسرة للضغوط النفسية :

لقد تعددت التفسيرات النظرية حول الضغوط النفسية، وذلك تبعا لإختلاف مجالات و توجهات البحثية العلمية للباحثين و الدارسين، فهناك من إتخذت الجانب الفزيولوجي ميدانا للبحث، وهناك من إتخذت الجانب المعرفي، و هناك من إتخذت الجانب النفسي الإجتماعي ميدانا للبحث و الدراسة.

1.6. نظرية والتر كانون **Walter Cannon**:

يعتبر العالم الفزيولوجي **كانون Cannon** من أوائل الذين إستخدموا عبارة الضغط، و عرفه برد الفعل في حالة الطوارئ، أو رد الفعل العسكري بسبب إرتباطها بإنفعال القتال، أو المواجهة، ففي بحوثه على الحيوانات إستخدم عبارة الضغط الإنفعالي ليعرف عملية رد الفعل النفسي الفزيولوجي التي كانت تؤثر في إنفعالاتها، و قد بينت دراسته أن مصادر الضغط الإنفعالية كالآلام و الخوف و الغضب تسبب تغيرا في الوظائف الفزيولوجية للكائن الحي يرجع إلى التغيرات في إفرازات عدة من الهرمونات، أبرزها هرمون الإدرينالين "Adrenaline" الذي يهيئ الجسم لمواجهة المواقف الطارئة.

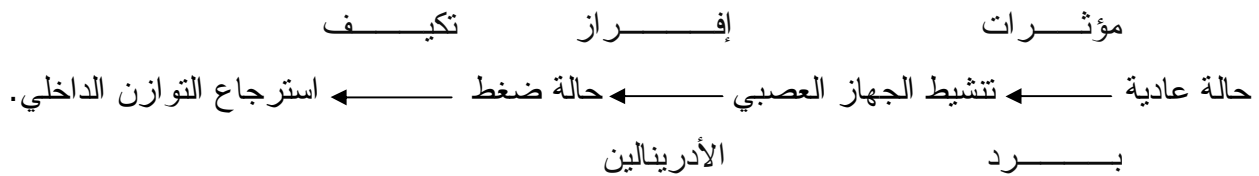
و قد كشفت أبحاثه أيضا عن وجود ميكانيزم أو آلية في جسم الإنسان تساهم في إحتفاظه بحالة من الإتزان الحيوي، أي القدرة على مواجهة التغيرات التي تواجهه و الرجوع لحالة التوازن العضوي و الكيميائي بإنهاء الظروف و المواقف السلبية لهذه التغيرات، و من ثم فإن أي مطلب خارجي بإمكانه أن يخل بهذا التوازن إذا فشل الجسم في التعامل معه، وهذا ما اعتبره **كانون Cannon** ضغطا يواجهه الفرد والذي ربما يؤدي إلى مشكلات عضوية إذا أخل بدرجة عالية بالتوازن الطبيعي للجسم.

و من جهة أخرى فقد أولى **كانون** إهتماما لدور الجهاز السمبثاوي أو العاطفي " Sympathethc Syste" كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة، و تمكين الجسم من الإحتفاظ بالتوازن الحيوي.(عسكر، 2003 :42-43).

و على هذا قام **كانون** بتحديد مفهوم التوازن الداخلي للجسم مركزا على الإستجابة البدنية للخوف أو الفزع بإفراز في غدة الأدرينالين، وفي كتابه "La Sagesse du corps" يعتبر أن الإستجابة للضغط تظهر تحت تنشيط الجهاز العصبي المستقل، و تعتبر إستجابة فزيولوجية للتكيف مع الجهد العصبي المبذول، أو الهروب أثناء الحالات الضاغطة، وكان **كانون** يدرس الضغط تحت تأثير مؤثرات معينة مثل: البرودة، الحرارة، الأكسجين، و كان حينئذ يستعمل مصطلح حالات موضوعة تحت الضغط، و بالتالي وضع نظرية التوازن الداخلي مع شرح لظواهر الأزمة لتحقيق التكيف و إسترجاع توازن الجسم.

و يتضح الهدف من دراسة **كانون** هو توضيح الدور الفزيولوجي للخوف، و بالتالي قياس الضغط في حالات مختلفة ليقوم في الأخير بتحديد التوازن الداخلي و المخطط التالي يبين ذلك.

شكل رقم (1): مخطط تفسير الضغط عند ولتر كانون (1935).



وما يأخذ عن هذه النظرية أنها فزيولوجية بحتة و لم تعطي أهمية لتأثير العوامل الداخلية (النفسية) بل إعتبرت سبب الضغط خارجي (البرد، الحرارة....) الناتجة عن إفراز غدة الأدرينالين،(منتوري، 2009: 32-33).

2.6. نظرية هانز سيلبي Hans Selye:

كان **سيلبي Selye** بحكم تخصصه كطبيب متأثرا بتفسير الضغوط تفسيراً فزيولوجياً كما يعتبر أن أعراض الإستجابة الفزيولوجية للضغط هدفها المحافظة على الكيان و الحياة.(خليفة و سعد، 2008: 151). و حسب نظرية **سيلبي Selye** أن الضغط متغير غير مستقل، و هو إستجابة لعامل ضاغط "Stressor" يميز الشخص و يصفه على أساس إستجابات يمكن الإستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط)، و تعتبر هذه الإستجابة ضغطاً فعالاً، كما يعتبر حدوثها مصحوباً بأعراض تمثل بالفعل حدوث ضغط، كما يربط بين تقدم الفعل أو الدفاع ضد الضغط و بين التعرض المستمر المتكرر للضغط.(الراشدي، 1999: 50-51).

و في هذا الصدد حدد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط، و هذه المراحل تمثل عند **سيلبي** مراحل التكيف العام:

1.2.6. مرحلة الإنذار(التنبية):

عند حدوث إعتداءات على جسم الإنسان يضطرب و يصبح غير متكيف، فيقع خلل في إفرازات الغدد الباطنية، و يظهر أعراض اضطرابات سلبية للتوازن الوظيفي، كإنخفاض حرارة الجسم، و تسرع نبضات القلب و نقص الكريات البيضاء في الدم و إرتفاع نسبة السكر فيه، و إفراز أدرينالين اللب الكضري، فمقاومة العضوية تتم نتيجة هدم الأيض الذي يثير إفرازات لحاء التغذية للفص الأمامي للغدة النخامية مع إفراز مفرط للهرمونات اللحائية الكضرية التي تؤدي إلى زيادة مقاومة العضوية بارتفاع مقاومة الأوعية

وتمدد أوعية العضلات، و إرتفاع اليقظة كل هذا يؤدي إلى تجنيد قوى للفرد للتصدي و الهروب. (Stora, 1991: 82-83).

فإذن تمثل هذه المرحلة رد الفعل الأول للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل عنها إشارات عصبية إلى الدماغ، و بالتحديد إلى الغدة النخامية - كما أشرنا سابقا- و هذا بدوره يرسل رسائل عصبية، و كيميائية للأجهزة المعينة للجسم، حيث يفرز هرمون الأدرينالين، يزداد التنفس، يزداد السكر و الدهون في الدورة الدموية، و تشد العضلات لينتهي الجسم لعملية المواجهة، و تعرف هذه التغيرات بالإستثارة العامة.(عسكر، 2003: 44).

و فيما يتم إثارة الجهاز العصبي المستقل و الجهاز الغددي، يظهر الجسم تغيرات مميزة للتعرض المبدئي للضاغط من الشدة بدرجة كافية فإن المقاومة تنهار و تحدث الوفاة.(عثمان، 2001 : 89-99).

2.2.6. المقاومة:

إذا إستمر الحدث الضاغط فإن مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى، هي مرحلة المقاومة لهذا الحدث الضاغط، و في هذه المرحلة يستخدم الفرد مصادره إلى حد ما لمواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه، ويقوم الفرد في هذه المرحلة بمقاومة الحدث الضاغط، و يحاول الفرد أن يحول الذعر و الرعب الخاص بالمرحلة الأولى إلى طاقة تساعد على مواجهة الحدث الضاغط، و في هذه المرحلة تختفي التغيرات التي تحدث في المرحلة السابقة و تتم المقاومة، و إذا نجحت المقاومة فإن الجسم يعود إلى حالته الطبيعية، و عندئذ يشعر الفرد بأنه قد تغلب على الضغط، و لكن نجاح المقاومة يتوقف على قدرة الشخص على إستخدام مصادره جيدا و التغلب على آثار المرحلة الأولى و التي غالبا ما يصاحبها القلق و التوتر، و لكن إذا إستمر تعرض الفرد للضغط لمدة طويلة فإنه سيصل إلى نقطة يعجز فيها عن الإستمرار في المقاومة، و تصبح طاقة الجسم على التكيف منهكة و مجهدة، و من ثم تضعف وسائل مقاومته، و يصبح عاجزا عن التكيف بشكل كامل، و من ثم تفشل المقاومة و يدخل الفرد في المرحلة الثالثة.(حسين و حسين، 2006: 55-56).

3.2.6. مرحلة الإجهاد (الإستتراف):

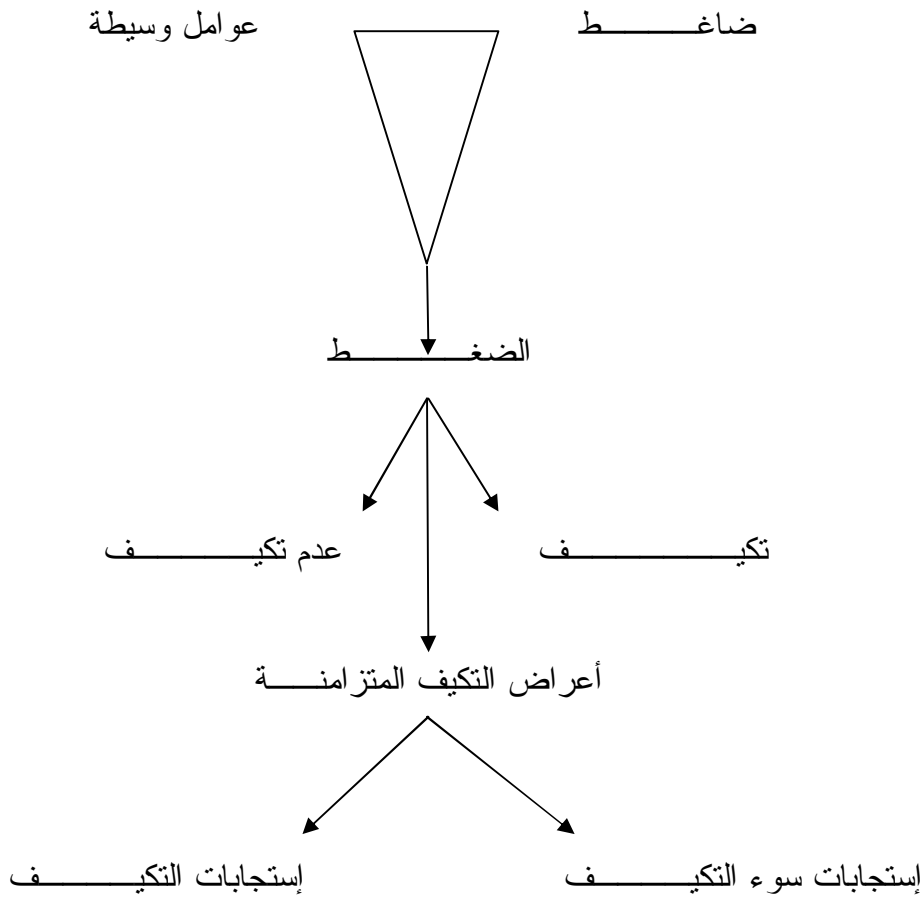
مرحلة تعقب المقاومة، و يكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنزفت، و إذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة و مستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف.(عثمان، 2001: 98).

وعليه، تبرز هذه المرحلة إذا إستمر التهديد و إستنفذت الأعضاء الحيوية قواها اللازمة للصمود، الأمر الذي يؤدي في بعض الحالات المتطرفة إلى الموت، فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن إستمرار زيادته يؤدي إلى المساهمة في تلف الكبد و القلب، و كما أن

هناك أدلة علمية تبين أن استمرار الضغط يمكن أن يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة في الجسم و في الحالات القصوى إلى الوفاة.(عسكر، 2003: 44).

و قد أوضح كل من ليفين و سكوتش Levin & Scotch أن سيلبي Selye قد قدم رسماً توضيحياً لنظريته:

شكل رقم (2): حدوث الضغوط النفسية طبقاً لنظرية هانز سيلبي.



و بذلك يختتم سيلبي Selye نظريته بتعريف الضغط على أنه حالة من حالات الكائن الحي التي تشكل أساساً للتفاعلات التي يبدي فيها تكيفاً، أو التي يبدي فيها سوء التكيف.(في الراشدي: 1999، 52)، ويضيف سيلبي Selye أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عدداً من التغيرات في دراسة هذه الظاهرة أي أن الضغط هو استجابة غير محددة للعضوية لأي مطالب من مطالب الوسط.(dans Stora, 1991: 5)، لكن ما يأخذ على هذه النظرية إعتماؤها على تفسير الضغط بناءً على المواقف الخارجية للمحيط الإجتماعي، و ليس الأحداث الداخلية للفرد، و ما يأخذ على هذا النموذج أيضاً أنه يتعلق خاصة بالعوامل الكيميائية و الفيزيائية والعضوية مهملاً بذلك الأحداث و الوضعيات الرمزية و الإجتماعية، و يصير هذا النموذج بهذه الطريقة على

عمومية العرض العام للتكيف منه على الفروق الفردية عند الإستجابة لعوامل الضغط, (Stora, 1991: 84).

3.6. نظرية النسق الفكري لهنري موراي Henry Murray:

يعتبر موراي Murray أن مفهوم الحاجة و مفهوم الضغط مفهومان أساسيان على إعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، و مفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة و الجوهرية للسلوك في البيئة، و يعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين.(في عثمان، 2001: 100).

فينفرد موراي Murray بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل لحظة إنبثاق و لحظة التكيف و إحداث التوازن النفسي، و يتسم منهجه بالدينامية النفسية، ويصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة و مفهوم الضغط ويعتبرهما مفهوميين أساسيين و متكافئين.(خليفة و سعد، 2008: 153).

و حسب هذه النظرية ترتبط الضغوط بالأشخاص أو بالموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته، فإن الضغط الموضوع هو ما يستطيع أن يفعله في أمر ما للشخص أي أن القوة التي تتوفر لدى الموضوع لتؤثر في رفاهية الشخص بطريقة أو بأخرى.

و في مجال التمايز بين الموضوعات البيئية، و قدرة بعضها على إجتذاب الفرد أو صده، فإن موراي Murray إستخدم مصطلح الشحنة الإنفعالية العاطفية للقيام بهذه المهمة، فتكون هناك شحنة إيجابية إذا كان الفرد يحب فهو ينجذب إلى موضوع معين، على حين توجد شحنة سالبة إذا استثارة الموضوع الكره والتجنب و يفقد الموضوع قدرته على الجذب و يكون صادًا للفرد، أما في حالة أن يكون الموضوع جاذبًا و منفرا في وقت واحد فإن الفرد يوصف بأنه متناقض وجدانيا تجاه الموضوع.(الراشدي، 1999: 64-65).

و هكذا و طبقا لنظرية موراي تكون الحاجات النفسية قوى دافعة لكنها لا تعمل بمفردها، و إنما تتضافر مع القوى البيئية في ديناميكية من أجل إنبثاق السلوك الإنساني، فالدافع الذي ينشأ عن وجود الحاجة يهدد كيان الفرد و يهز إستقراره، وإتزانته، و يزيد من التوتر و الإلحاح لديه من أجل الإشباع و يظل الإنسان يكدح و يناضل في بيئته و يبحث عن ميسرات تسير له الإشباع و تحقيق اللذة فيتواجه مع الأشخاص والموضوعات و الوضعيات و القوى البيئية و النماذج الإجتماعية، و هذه إما تيسر أو تعوق الإشباع، وفي حالة أن تكون هذه القوى ميسرة و قادرة على الإشباع، فمن التوتر و إستعادة الإنسان إتزانته وإنتظامه، إما في حالة أن تعوق إشباع الحاجات المثارة فتكون الضغوط و هنا نكون إزاء حالتين يطلق عليهما مصطلح الضغوط.

الحالة الأولى: هي وجود ذاتي للأشخاص و القوى و النماذج و الأنماط و القوالب و الوضعيات الاجتماعية في المحيط الفيزيقي الذي يعيش فيه الإنسان و هذا الوجود مادي بصرف النظر عن دلالة هذه الأشياء و يمكن أن نكشف عنه بالبحث الموضوعي و هذه الحالة سماها موراي ضغط ألفا Alpha .

الحالة الثانية: هي دلالة الأشياء و الموضوعات، و تنشأ عندما يكون لدى الفرد حاجة مثارة و ترتبط هذه الحاجة من أجل الإشباع ببعض الأشخاص و القوى و الوضعيات الاجتماعية، و فسر الفرد هؤلاء الأفراد و هذه القوى بأنها ضاغطة في اتجاه نحو الإشباع و فض التوتر فإنه ينشأ ضغط بيتا Beta، فالاعتبار هنا يكون للتفسير، و التأويل الذي يلجأ إليه الفرد، فليست الموضوعات و الأشياء هي ضواغط في حد ذاتها و إنما هي تكون ضاغطة عندما يدركها و يفسرها الإنسان على أنها كذلك.

و يوضح موراي Murray أن سلوك الإنسان إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضغط بيتا Beta و لكن من المهم برغم ذلك إكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا Beta التي يستجيب لها الفرد و بين ضغوط ألفا Alpha الموجودة بالفعل. (في الراشدي، 1999: 67-68).

4.6. نظرية كوكس – ماكاي Cox - Mackay:

يرى كل من كوكس و ماكاي Cox & Mackay أنه يمكن وصف الضغوط على أنها جزء من النظام الدينامي و المعقد للتفاعل بين الشخص و بيئته، و يشير إلى أن الضغوط ظاهرة مدركة فردياً و متصلة في العمليات النفسية، كما يعطيان أيضاً إهتماماً خاصة لمكونات التغذية المرتدة للنظام، و حسب هذه النظرية هناك خمسة مراحل لحدوث الضغوط:

المرحلة الأولى: و تمثل مصادر المطالب المرتبطة بالشخص وهي جزء من بيئته و يشار إلى المطالب عادة على أنه عامل في بيئته الشخصية الخارجية وهي بذلك تميز بين المطالب الخارجية و الداخلية، فالشخص له حاجات نفسية و فسيولوجية، و تحقيق هذه الحاجات يكون هاماً في تحديد سلوكه، و هذه الحاجات تشكل مطالب داخلية إدراك الشخص للمطالب و قدرته على التغلب عليه تشكل المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: تنشأ الضغوط عندما يكون هناك عدم توازن بين المطالب المدرك، و إدراك الشخص لمقدرته على مواجهة و تحمل المطالب.

و من الضروري الإشارة إلى التوازن أو عدم التوازن الهامين لا يكونان بين المطالب و القدرة الفعلية، و لكن بين المطالب المدرك و القدرة المدركة، و الشيء الهام بالنسبة للفرد هو تقييمه المعرفي للموقف الضاغط و قدرته على التغلب، و يجب على الفرد أن يعرف حدوده و عدم التوازن بين المطالب و مقدره.

المرحلة الثالثة: وهي المتغيرات النفسجسمية و التي تمثل إستجابة الضغوط، و في الغالب تعتبر الإستجابة للضغوط هذه هامة، حيث إنها نقطة النهاية في عملية الضغوط، و لكن يجب أن ينظر إليها على أنها إحدى الطرق المتاحة للتغلب على الضغوط.

المرحلة الرابعة: تتمثل هذه المرحلة في عواقب إستجابات التغلب على المواقف الضاغطة، حيث إن الضغوط يمكن أن تحدث فقط عندما يفشل الكائن في مواجهة المطلب، أو من خلال توقع العواقب المعادية المنبثقة عن الفشل في تحمل المطلب.

المرحلة الخامسة: و تتمثل في التغذية المرتدة، و التي تحدث من خلال المراحل السابقة في تحمل الضغوط، فهي تمثل محصلة تلك المراحل فمثلا: تحدث التغذية المرتدة عندما تؤثر الإستجابة الفزيولوجية، مثل إفراز الأدرينالين، على إدراك الكائن للموقف أو عندما تعدل الإستجابة السلوكية من الطبيعة الفعلية للمطلب.(عبد العزيز، 2010: 216-217).

و عليه، يتضح أن هذه النظرية تعتبر أن الضغط ظاهرة تنشأ من مقارنة الشخص للمتطلبات التي تتطلب منه قدرة على تحملها، و عندما يحدث خلا، أو عدم توازن في الآليات الدفاعية الهامة لدى الشخص، و عدم تحكمه فيها، أي الإستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطا، كما تدل محاولات الشخصية لمقاومة الضغط في كلتا الحالتين النفسية و الفزيولوجية المتضمنة على حيل سيكولوجية و وجدانية على خفض الضغط.(الراشدي، 1999: 20) .

5.6. نظرية التقدير المعرفي لضغط لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman :

قدم هذه النظرية لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman و قد نشأت هذه النظرية نتيجة للإهتمام الكبير بعملية الإدراك، و العلاج الحسي و الإدراكي، و التقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، و لكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد و خبراته الشخصية مع الضغوط و بذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، و العوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الإجتماعية، و العوامل المتصلة بالموقف نفسه، و تعرف نظرية التقدير المعرفي الضغوط بأنها تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد و يؤدي ذلك إلى تقييم التهديد و إدراكه.(عثمان، 2001: 100).

كما أن هذا الإتجاه يركز على العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط الذي يواجهه الفرد، و أن الضغوط تحدث عندما تتجاوز المطالب البيئية قدرات الفرد على المواجهة، و إذا كانت مطالب المواجهة التي يستند إليها الفرد في التعامل مع الحدث الضاغط كافية و ملائمة فلن يحدث الضغط و العكس صحيح إذا كانت مصادر المواجهة للحدث الضاغط ضعيفة و غير فعالة فإن الضغط سوف يحدث.

و يرى لازاروس و فولكمان Lazarus & folkman أن تفسير الحدث الضاغط يرتكز على عمليتين أساسيتين و هما عملية التقدير (التقييم) الأولي "Primary Appraisal"، و التقييم الثانوي "Secondary Appraisal" و أن لكل منهما أهداف مختلفة.

المرحلة الأولى: التقييم الأولي

و يشير إلى عملية تقييم الفرد للموقف و طريقة إدراكه له و هذا الموقف خطير و مهدد و يمثل تحديا للفرد أم غير ذلك، فمن خلال عملية التقييم الأولي للحدث الضاغط يتم تفسير الحدث على أنه إيجابي أو ضاغط، و قد يكون التقييم الأولي للموقف سلبيا و ضاغطا و يسبب ضررا و تهديدا و تحديا يتجاوز إمكانيات الفرد و مصادر المواجهة لديه، و هذه العملية تتأثر بالعوامل الشخصية للفرد مثل الإعتقادات، و العوامل الموقفية، و تشمل طبيعة الموقف الضاغط .

المرحلة الثانية التقييم الثانوي:

فتشير إلى تقييم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل مع الحدث الضاغط، أي خيارات المواجهة المتاحة لدى الفرد و التي تكون فعالة التعامل مع الحدث الضاغط، أيضا يتأثر التقييم الثانوي بقدرات و إمكانيات الفرد الجسمية و النفسية و الإجتماعية.(حسين و حسين، 2006: 57).

و أضاف لازاروس Lazarus إلى عملية التقييم الأولي و الثانوي عملية ثالثة و هي إعادة التقييم، وهي من خلالها يعيد الفرد تقييم كيفية إدراكه لمدى فعالية هذه الأساليب، أو نتيجة لحصول الفرد على معلومات جديدة.

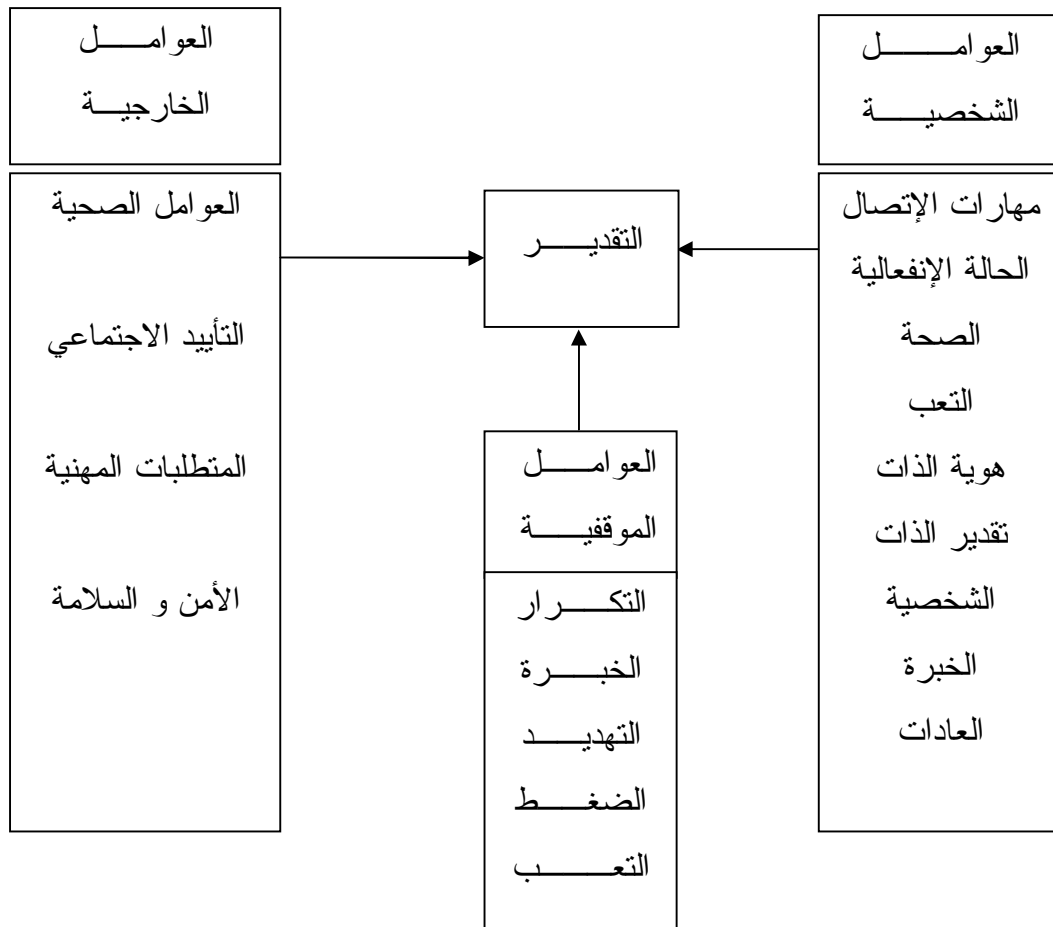
و يشير صاحبها النظرية إلى أن البيئة تؤثر في الشخص و الشخص بدوره يؤثر في البيئة بطريقة تبادلية، و يؤكدان على أن خصائص الفرد و العوامل البيئية تؤثر في عملية التقييم المعرفي للعلاقة بين الشخص والبيئة، و هناك عوامل عدة تؤثر في عملية التقييم المعرفي للموقف، أو الحدث الضاغط، فعملية التقييم الأولي و الثانوي هي عملية متداخلة و يعتمد بعضها على بعض، و حسب هذه النظرية توجد ثلاثة مكونات رئيسية في الضغط و هي: الموقف و المطلب و التقييم المعرفي للموقف، و المصادر المدركة لدى الفرد في مواجهة المطلب.

- و من المطلب: المشكلات الاقتصادية، و الجدل و النقاش في الأسرة، و ظروف العمل، الطلاق، الزواج، الفشل في الإمتحانات.
- أما التقييم المعرفي للموقف: فهي كيفية تفسير الفرد للموقف، فالموقف معين يفسره شخص أنه موقف ضاغط، بينما آخر يفسره على أنه غير ضاغط.
- أما المصادر: فهي تشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع الحدث الضاغط، فقد يدرك شخصان على أنه ضاغط، و لكن أحدهما يعتقد أن لديه مصادر و إمكانيات تساعد على التعامل مع الضغط بينما

آخر قد لا يعتقد ذلك، فكل منهما يستجيب و يتعامل مع الموقف حسب ما لديه من مصادر مواجهة، وقد حددت هذه النظرية مصادر المواجهة في مصدرين هما مصادر شخصية و تتعلق بخصائص المعرفية للفرد، و مصادر البيئية و ترتبط بجوانب البيئية الإجتماعية و المادية. و حدد لازاروس ثلاث مكونات في عملية التقييم الثانوي و هي اللوم و المواجهة، و توقع الفرد للمستقبل(عبيد، 2008: 130-131).

ويمكن رصد نظرية التقدير المعرفي للضغوط في الشكل التالي.(في عثمان، 2001: 101)

شكل رقم (3): نظرية التقدير المعرفي للضغوط.



و الجدير بالذكر إن عملية التقييم المعرفي تمثل عاملا هاما في نوعية الإستجابة المعرفية للإنفعالية التي يقوم بها الفرد نحو الضواغط، فالأحداث الضاغطة تكون أكثر تهديدا إعتقادا على الفهم المعرفي و الإنفعالي للموقف.(حسين و حسين، 2006 : 59).

رغم أن هذه النظرية قد أضافت معلومات جديدة بالنسبة للإتجاهات النظرية السابقة بتعرضها للمراحل التي يتبعها الفرد أثناء عمليات تحمل الضغوط و المواجهة للعامل الضاغط، و من جهة أخرى إختلاف الأفراد في ردود أفعالهم حسب التقدير المعرفي و المعاش الإنفعالي، فإن هذه النظرية لم تتعرض إلى دراسة طبيعة هذا الوسط الضاغط، بالإضافة لذلك فإن البحوث المتعلقة بهذه النظرية تعتمد على إختبارات عشوائية لعدد من المكتئبين، و تعميم النتائج على الحالات الإكلينيكية كلها يكون محدوداً، كما أنها لم تبين فيما إذا كانت للإتجاهات السلبية آثار مرضية شاذة.(عبد العزيز، 2010: 201-202).

ما يمكن إستخلاصه مما سبق إختلاف وجهات النظر في تناول الضغوط النفسية، مما جعل تفسير الضغط النفسي يأخذ العديد من الجوانب، فقد إهتم بعض الباحثين بالجانب الفزيولوجي للضغوط النفسية كإفرازات الهرمونات ، و دور الجهاز السبمتاوي و الباراسمتاوي، في حين ركز البعض الآخر على عملية التفاعلية للفرد و البيئة، في حين ركز البعض على قوة الأنا على تحمل الضغوط، بينما ركز الآخرون على التقدير المعرفي لهذه الضغوط.

7. تصنيف عمليات تحمل الضغوط:

لقد أصفرت نتائج البحوث و الدراسات عن مجموعة من تصنيفات لعمليات تحمل الضغوط، وسنحاول فيما يلي التطرق لأهم هذه التصنيفات.

1.7. تصنيف لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994):

ينظر لطفي عبد الباسط إبراهيم إلى عمليات تحمل الضغوط من منظورين، أولهما وجهة التعامل (التركز)، حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو مصدر المشكلة أو الإنفعال المترتب عليها، أما ثانيهما يشمل محتوى عملية التحمل، فقد يشمل على المحتوى السلوكي، المعرفي، المختلط، و منه صنف هذا الباحث عمليات التحمل إلى خمس فئات و هي:

1.1.7. العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة: تتمثل في عدد من الأنشطة، أو الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة منها:

- الفعل النشط (المبادأة): و تتمثل هذه العملية في قيام الفرد بأفعال لمواجهة المشكلة، مع محاولة مستمرة من جانبه لزيادة الجهد، أو تعديله و الابتعاد عن الأفعال (الأنشطة) التي قد تصرفه عن التهديد الذي يواجهه.
- التريث (الكبح): و تتمثل هذه العملية في محاولة الفرد عدم التسرع أو متابعة الحدس الأول و إجبار الذات على الإنتظار إلى الوقت المناسب وقد يقتضي ذلك إسترجاع الفرد لخبراته السابقة في المواقف

المشابهة، و بالرغم من أن هذه الإستراتيجية تبدو سلبية فإنها تجعل سلوك الشخص موجها نحو التعامل بفعالية مع الموقف الضاغط.

2.1.7. العمليات السلوكية الموجهة نحو الإنفعال: و هي تتمثل في الأنشطة التي يقوم بها الأفراد للتخفيف من التوترات الإنفعالية المترتبة على المشكلة، و تشمل على:

- السلبية: و تبدو هذه العملية في نقص جهد الفرد في التعامل مع الضاغط و الإفراط في ممارسة أنشطة أخرى كالنوم و مشاهدة التلفزيون و التنزه و الإنشغال بأمور أخرى بعيدة عن المشكلة، بغرض تخفيف أو إزالة الآثار الإنفعالية المترتبة عليها.
- عزل الذات: تتضح هذه الإستراتيجية في محاولة الفرد إخفاء ما حدث و ما يشعر به و الإبتعاد عما يذكره بالمشكلة، بل ويلوم نفسه بأنه سبب ما هو فيه.
- التنفيس الإنفعالي: تتمثل العملية في قيام بأفعال قد لا تكون مرتبطة بالمشكلة، ولا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعره، وقد يقضي ذلك التروي في إختيار و تنفيذ مثل هذه الأنشطة.(إبراهيم، د.ت: 6-7).

3.1.7. العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة: و تتمثل في الأفكار و الأنشطة الذهنية التي يقوم بها الفرد لدراسة أبعاد المشكلة و محاولة حلها و تشمل على:

- إعادة التفسير الإيجابي: وهو الجهد المعرفي الذي يسعى من خلاله الفرد إلى تحويل الموقف الضاغط في إطار إيجابي و الوعد بتحسين الأمور، وقد يقتضي ذلك من الفرد تغيير أهدافه أو تعديلها، و ربما تبدو هذه العملية موجهة نحو الإنفعال إلا أن إعادة التقدير يقود الفرد إلى إسترداد أفعال نشطة توجه نحو مصدر المشكلة.

- الإنكار(خداع الذات): و هو نشاط يسعى من خلاله الفرد إلى تجاهل خطورة الموقف، بل و رفض الإعتراف بما حدث، و ربما تتيح هذه العملية فرصة الحصول على معلومات إضافية حول الموقف الضاغط، إلا أن إنكار الفرد للواقع قد يخلق مشكلات أخرى يصعب بعدها التحمل و المواجهة.

4.1.7. العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية: و تشمل على العمليات التالية:

- القبول (الإستسلام): و هو نشاط يقود الفرد إلى قبول الواقع و معاشته و الإعتراف به، و ربما يوجه نحو الإنشغال بالتفكير في المستقبل، و يلاحظ أن هذه العملية تتضمن الإعتراف بغياب إستراتيجية فعالة لحل الموقف، و على الفرد محاولة التوافق مع ما يحيط بالمشكلة من توترات إنفعالية.
- الإنسحاب المعرفي (العقلي): تبدو هذه العملية في محاولة الفرد الإستغراق في أحلام اليقظة و التفكير في أشياء و موضوعات بعيدة عن المشكلة، و برغم أن الإنسحاب عن هدف ما يعد إستجابة عالية التوافق في بعض الأحيان، إلا أنها ربما تعوق التحمل المتوافق في حالات أخرى.

- التفكير الإيجابي: و هي إستراتيجية تتصف بإشغال الفرد بما يمكن أن ينتهي إليه الموقف إذا ما قام بعمل ما، و تمنى التعبير و تحسين الموقف، و زوال المشكلة و تسببه من توترات.

5.1.7. العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية): وتشمل هذه الفئة عمليتين أساسيتين هما:

- البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي: و تتمثل هذه الإستراتيجية في سعي الفرد في الحصول على معلومات بغرض النصيحة و المساعدة و الفهم الجيد للموقف، و يعد ذلك تحملاً موجهاً نحو المشكلة، و في المقابل قد يسعى إلى التأييد و الدعم الأخلاقي أو التعاطف، و يعد ذلك مظهراً للتحمل الموجه نحو الإنفعال.

- التحول إلى الدين: تتضح هذه الإستراتيجية في إكثار الفرد من الدعاء وممارسة العبادات و حضور الندوات الدينية، حيث يعد الرجوع إلى الدين مصدراً للدعم الروحي (الإنفعالي) أو سلوكاً و عملاً لتجاوز الموقف الضاغط. (إبراهيم، د.ت: 8-9).

و حسب هذا التصنيف فإن الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية خاصة الموجهة نحو مصدر المشكلة إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكاناته و قدراته، في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار و مؤذي و يتجاوز إمكاناته الراهنة و ذخيرته من عمليات التحمل، ومن جهة أخرى فإن فعالية عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل ترتبط بخصائص الفرد و الموقف معا و ما هو متاح لديه من ذخيرة عملية التحمل و المواجهة. (إبراهيم، د.ت: 10).

2.7. تصنيف لازاروس و فولكمان Lazarus & Folkman:

لقد حدد الباحثين بعدين أساسيين لعمليات تحمل الضغوط، و هما عمليات تحمل الضغوط التي تركز على حل مشكل و هي عمليات نشطة تهدف إلى حل المشكل بالتخطيط و المواجهة، أما البعد الثاني فهي عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الإنفعال و في هذه الحالة تكون الجهود منصبة على تعديل المشكل بإتخاذ عدة مواقف منها: تجنب، الهرب، إعادة التقييم و غيرها. (Jeammet et al, 1996: 230).

1.2.7. عمليات تحمل الضغوط المتمركزة حول المشكل:

و يقصد بها تنظيم العلاقة بين الفرد و البيئة التي تكون مصدر إحداث الضغط لدى الفرد، و ذلك عن طريق جهود لتحسين علاقة الفرد بالبيئة. (جميل، 1998: 122).

و هذا التوجه يمثل كل المجهودات المعرفية و السلوكية لتقليل التهديد أو خفض الضغوط من خلال التغلب على مصدر المشكلة أو التهديد، فلقد أوضح الباحثون أن عمليات تحمل المرتكزة على المشكلة لها دور واضح في مواجهة مصدر الضغط، لأن هذه العمليات موجهة مباشرة نحو الضغط و يرتبط بشكل إيجابي و صريح مع الصحة الجيدة.

و قد أشار لازاروس فولكمان (Lazarus & Folkman 1984) إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد على عمليات التحمل المرتكزة على المشكلة عندما تكون مصادر أو مطالب الموقف تبدو قابلة للتغيير أو السيطرة عليها و التحكم فيها.(في شويخ، 2007: 81).

ولهذا فإن الشخص الذي يستخدم أساليب تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة نجده في المواقف الضاغطة يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصي أو يعدل الموقف ذاته، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي من خلال البحث عن معلومات أكثر عن الموقف أو المشكلة لكي ينتقل إلى تغيير الموقف.(حسين و حسين، 1996: 91)، ومن بين العمليات المستخدمة في هذا البعد نذكر:

- التخطيط لحل المشكل: و هي عملية إتخاذ خطوات إيجابية لمحاولة تغيير مصدر الضغط، أو على الأقل تحسين نواتجه، و تتميز هذه الإستراتيجية بالتوجه المباشر للحدث و بالمجهودات المبذولة من قبل الفرد لتغيير الموقف. (شويخ، 2007: 74).

حيث يعبر عنها كل من Meclom & Woodside بأنها: "عملية عقلية معقدة و مركبة تتم على مراحل و تتضمن فهم المشكلة، ووضع الخطة، و تنفيذها ثم فحص و تقويم الحلول و تؤثر الخبرات الماضية في الحلول التالية للمشكلات"، و يؤكد أيضا نزي Nezu بأن أسلوب حل المشكلات بأنه: "العملية المعرفية السلوكية التي يحدد الفرد بواسطتها إستراتيجيات وجدانية لتحمل المشكلات التي تقابله في الحياة".(في آيت حمودة، 2006: 182).

- المساندة الإجتماعية: و التي يعرفها كل من Cohan & Will (1985) بأنها: "إعطاء معلومات بأن الشخص مقبول و مقدر، بالرغم من عيوبه و أخطائه الشخصية، تقديم النصح و الإرشاد له، وإمكانية وجود شخص يمكنه التحدث معه عن مشاكله".(في خطار، 2008 : 99).

فإذا تعبر المساندة الإجتماعية عن شبكة العلاقات الإجتماعية التي توفر أساسا قاعديا للفرد تمنحه الإهتمام و الرعاية و التقبل و التواصل، و عضوية الجماعة.(الخالدي، 2008: 95).

و حسب هاقا و آخريين Hagga et al يتمثل السند الإجتماعي في مساندة الأقارب و الأصدقاء، والوالدين للفرد خلال الأزمات، و هذه المساندة تمكن الفرد من التعامل الجيد مع المواقف الضاغطة بإستخدام أساليب تحمل الضغوط.(عبد المنعم، 2006: 159).

2.2.7. المواجهة المتمركزة حول الإنفعال:

فهي تشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الإنفعالات و خفض المشقة و الضيق الإنفعالي الذي سببه الحدث الضاغط للفرد عوضا عن تغيير العلاقة بين الشخص و البيئة و تتضمن أساليب التحمل التي تركز على الإنفعال الابتعاد و تجنب التفكير في الضغوط و الإنكار.(حسين و حسين، 2006: 91).

فهي إذا مجموعة من العمليات المعرفية الهادفة إلى التخفيف من حالة التوتر و الإنفعال الناجم عن الموقف الضاغط و تنظيم رد الفعل الإنفعالي الناتج عن الضغط و تحتوي على:

- سيرورات معرفية هدفها تقليص الضيق الإنفعالي (التجنب، التصغير، القبول و أخذ المسافة).
- إستراتيجيات ترمي إلى زيادة الضيق الإنفعالي (الإتهام الذاتي).
- جهود ترمي إلى تغيير الطريقة التي يدرك بها الفرد الواقع دون محاولة إصلاحها.
- إستراتيجيات تعمل على إعطاء معنى جديد للوضعية. (هديل، 2009: 108).

و هذه الوظائف لعمليات تحمل الضغوط يمكن أن تؤثر على الإنفعال بمختلف أشكاله، الإحتمال الأول بواسطة تغيير درجة الإهتمام فمثلا عملية التجنب و الهروب تركز على أمل أن مصدر عدم الرضا سوف يختفي، و لهذه العمليات التوافقية تأثير مؤقت، بينما الإحتمال الثاني يتمثل في وضع نشاط معرفي يعمل على تحريف المعنى الذاتي للتجربة، فمثلا تلك النشاطات المعرفية المرتبطة بالإنكار أو إعادة التقييم الإيجابي تعمل على تغيير التهديد إلى مكسب وهذا النوع من عمليات التحمل يسمح حقيقة على تخفيف المستوى الإنفعالي الناتج عن الموقف الضاغط إلا أنه لا يحل المشكل. (بوشدوب، 2009: 108).

و يرى لازاروس **Lazarus** أن لكل من عمليات تحمل الضغوط التي ترتكز على حل مشكل و العمليات التي ترتكز على الإنفعال لها أهداف خاصة، و هذا ما يشير إلى وجود إختلاف بين العمليتين فالأولى تتضمن جهودا لتعرف و تحدد المشكلة و البحث عن معلومات و خلق حلول بديلة للمشكلة، و قد يكون بعض هذه العمليات التي ترتكز حول المشكلة موجها نحو الذات مثل تنمية و إكتساب سلوكيات جديدة، أو تعديل مستوى الطموح لدى الفرد، أو تعلم مهارة جديدة، و البعض الآخر يكون موجها نحو البيئة مثل البحث عن المعلومات و محاولة الحصول على المساندة من المحيطين بالفرد في البيئة، أما العمليات التي ترتكز على الإنفعال فهي تساعد الفرد على خفض الضغط الإنفعالي، و بعض هذه العمليات تتضمن عمليات معرفية مثل التجنب و تقليل من شأن المشكلة و لوم الآخرين و الإسقاط، و بعضها يتضمن عمليات سلوكية مثل التأمل، و تعاطي العقاقير، و ما يجب الإشارة إليه إن عمليات تحمل الضغوط التي ترتكز على الإنفعالات منها ما هو إيجابي و منها ما هو سلبي. (حسين و حسين، 2006: 92).

لهذا يشير لازاروس و فولكمان **Lazarus & Folkman** أن عمليات تحمل الضغوط الناجمة تعتمد بشكل كبير على مطابقة و تناغم هذه العمليات مع خصائص الموقف الضاغط، (حسين و حسين، 2006: 94).

3.7. تصنيف قرازيني و آخرون (1998):Grazini et al

قام قرازيني و آخرون Grazini et al بتصنيف عمليات تحمل الضغوط إلى:

- البحث عن الحل للمشكل: يخص العمليات ذات الميل للبحث عن الحل للمشكل، بحيث يضع الفرد مخطط عمل لتحديد الحلول و يضاعف جهده.
- القرار: يضم عمليات التجنب للوضعية، بحيث يتهرب الفرد من الواقع باللجوء إلى الخيال و التمني، لوضع حد لهذه الضغوطات بدون بذل جهد.
- السند الإجتماعي: يتضمن عمليات البحث عن المعلومات و المساعدات المالية و المعنوية لحل المشكل، في هذه الحالة يكون الفرد متقبلاً لتعاطف و تفهم الطرف الآخر، كما يريد التعرف أكثر عن خصوصيات المشكل.
- التحكم الذاتي: هذا النوع يتضمن للفرد التحكم و ضمان التوازن و الشعور بالأمان.
- الهروب أو التجنب: في هذا النوع يلجأ الفرد إلى سلوكيات من نوع النوم، الكحول، الدواء، المخدرات، تهرباً من مواجهة الوضعية الضاغطة.
- التحسيس بالمسؤولية.
- العجز: و يتضمن الشعور بعدم القدرة على تجاوز الوضعية، بالتالي يلجأ الفرد إلى التجنب والإنكار.
- الديبلوماسية: يلجأ إليها الفرد بحثاً عن التوافق، و إيجاد تسوية للوضعية، و إلى الحوار و المناقشة.
- المواجهة: و تتضمن عمليات التحدي ضد المشكل المطروح لإيجاد حلاً له.
- التطور الشخصي: يتضمن النمو و النضج، و إكتساب التجارب. (خطار، 2008: 101).

من خلال ما تطرقنا إليه من تصنيفات الموضوعة من طرف الباحثين لعمليات تحمل الضغوط إتضح لنا التعدد و التباين بين هذه التصنيفات لكن ما يمكن قوله أنه رغم هذه التباينات و الإختلافات الموجودة بين الباحثين في تصنيف فإنهم يتفقون على أهمية هذه العمليات في التغلب أو تخفيف من وطأة المواقف الضاغطة، أما بالنسبة للدراسة الحالية فسنتبني التصنيف الذي وضعه الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم لأنه الملائم لدراستنا.

8. عمليات تحمل الضغوط لدى التلميذ:

إن أساليب و عمليات تحمل الضغوط المستخدمة من طرف التلاميذ في تعامل مع المواقف الضاغطة تختلف من تلميذ إلى آخر، و هذا التباين يرجع إلى عدة عوامل تتمثل في مستوى النمو الإجتماعي و المعرفي لديهم، أو لطبيعة البيئة التي يعيشون فيها، و المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها في هذه البيئة.(حسين

وحسين، 2006: 207)، و هذا ما أكدته سيفنج كرانش (Seiffge Krenche (1995 أن المراهقين يستعملون مختلف العمليات لتحمل العديد من الوضعيات.(هديل، 2009: 124).

و من ذلك إن نجاح التلاميذ في التعامل مع المواقف الضاغطة و تحملها يأتي من مصادر مختلفة وهي الخبرة الشخصية السابقة في التعامل مع مواقف و أحداث مشابهة و كذلك من خلال التعلم بالملاحظة، و يتمثل ذلك في ملاحظة الآخرين و لاسيما الآباء و المعلمين و هم في حالة نجاحهم أو فشلهم في تحمل المواقف الضاغطة، كما يتوقف على إستعداداتهم لتحمل الضغوط، وعلى ما يمتلكونه من مصادر ذاتية يستند إليها في تحمل الضغوط، و يتمثل ذلك في مهارات حل المشكلة و التعامل مع الآخرين و الإدراك الإيجابي و فعالية الذات، و كذلك تتوقف على مصادر الإجتماعية التي يحصلون عليها من البيئة الإجتماعية مثل المساندة الإجتماعية من الأسرة و الأصدقاء و الأقارب و المعلمين و غيرهم.(حسين و حسين، 2006: 210)، فمثلا قد يتعلمون طرقا جديدة للتعامل مع هذه المشكلات من تلاميذ آخرين مروا بمواقف قريبة من هذه المشكلات أو مشابهة لها.(كامل، 2003: 144).

و لقد وضع سيفنج كرانش (Seiffge Krenche (1995 قائمة بعمليات تحمل الضغوط المستعملة بإستمرار لتحمل الضغوط عند المراهقين حسب أهمية إستعمالها: حل المشكل بالإعتماد على مساعدة صديق، التحدث عن المشكل مع أحد الأولياء أو مع شخص راشد، التفكير في المشكل و محاولة إيجاد الحلول له، محاولة التحدث عن المشكل مع الشخص المعني مباشرة، الحديث عن المشكل مباشرة بعد ظهوره، طلب المساعدة و العون من أشخاص موجودين في نفس الوضعية، الإيمان بأن هناك دوما مشاكل، القبول بالتسوية، ترك العدوانية تخرج (كسماع الموسيقى الصاخبة)، البحث عن المعلومات في المجالات و الكتب، القبول بقدراته الخاصة، إنتظار الأسوء، سلوك و كأن شيئا لم يكن، لا يفكر في المشكل إلا عند ظهوره، طلب مساعدة من مختصين، لا يبالى لأن عادة يرجع كل شيء لطبيعته، محاولة عدم التفكير في المشكل، ترك الغضب و اليأس يخرج بالصراخ و البكاء و غيرها، الإنسحاب لعدم القدرة على تغيير الأشياء، و في النهاية محاولة نسيان المشكل باللجوء إلى الكحول و المخدرات.

و لقد إستخلص سيفنج كرانش (Seiffge Krenche (1995 إنطلاقا من العمليات السابقة ثلاث أنواع من عمليات تحمل الضغوط و هي: النشطة، الداخلية و الإنسحاب، فتتمثل عمليات تحمل الضغوط النشطة في الإعتماد على الموارد الإجتماعية لحل المشكل، أما عمليات تحمل الضغوط الداخلية فتتمثل في اللجوء إلى تقويم المشكل و البحث عن الحلول، أما عمليات تحمل الضغوط التي تدور حول الإنسحاب تتمثل في عدم القدرة المؤقت لحل المشكل.(هديل، 2009: 123).

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التلاميذ يستخدمون العديد من عمليات تحمل الضغوط، و أن إستخدام عملية دون أخرى يرتبط بعدة عوامل قد تكون متعلقة بالتلميذ نفسه، أو البيئة المحيطة به، كما قد ترتبط بالموقف الضاغط.

9. فعالية عمليات تحمل الضغوط:

يرى فونتانا (Fontana, 1993) بأن عمليات تحمل الضغوط: "هي عمليات يمارسها الفرد للتعامل مع الأحداث التي يعايشها، فهي تدريب ذاتي كي تتطابق التقييمات المدركة للحدث مع الإستجابة للموقف لتكون هذه الإستجابة أكثر إيجابية في تحمل الموقف الضاغط، و عندما تكون التقييمات المدركة صحيحة فسوف تقود تفكير الفرد و معتقداته لتكون أكثر فاعلية و أقرب للواقعية في مواجهة المواقف الضاغطة التي يعايشها". (في عبد المعطي، 2006: 98).

و حسب لابيوري (1979) إن التحكم في الوضعية يكون فعالا إذا ترتب عنه القليل من الإضطرابات البيولوجية و الفزيولوجية و السلوكية، و تكون عمليات تحمل الضغوط فعالة إذا سمحت للفرد بالتحكم، أو خفض الإعتداء على راحته الجسمية و النفسية. (Paulhan & Bourgeois, 1998: 55)، فعملية التحكم في الضغوط النفسية و تعلم تحملها و تخفيف من أعراضها مقدمة ضرورية لتجنب الكثير من الأمراض الجسمية و النفسية و الإضطرابات السلوكية، ولا يكون ذلك التحكم و تلك الإدارة إلا بفاعلية أساليب التحمل نشطة لتنمية أنماط سلوكية طويلة المدى تعتمد على إدارة لتحسين التوجهات الحياتية و تعديل مسارات الفرد المعتادة في مواجهة عناصر البيئة و مشكلاتها الضاغطة لتحقيق قدر من التعايش معها، و تخفيف وطأة الإنضغاط الناتج عنها. (عبد المعطي، 2006: 100)، و منه تظهر فاعلية التعامل مع الضغوط على مستويين هما:

1.9. فعالية عمليات تحمل الضغوط على الأزمة الإنفعالية:

حيث توصل سميدت (Schmidt, 1988) على إثر أعماله على المرضى المقيمين في المستشفى الذين كانوا يوظفون عمليات تحمل الضغوط النشطة، و الذين ينتظرون إجراء عملية جراحية، أنهم أقل حصرا بعد العملية، كما أنه تحدث لهم مضاعفات أقل بعد إجراء العملية، مقارنة بالمرضى الذين يستعملون عمليات تحمل ضغوط سلبية مثل السلوك الإستسلامي و الكف، و من جهة أخرى لاحظ كل من ميكولنسر وسولومون (Mikolincer & Solomen, 1989) أن خطورة الإضطرابات ترتبط بما بعد الصدمة إيجابا بعمليات تحمل الضغوط مركزة على الإنفعال، و من هنا يتضح أن عمليات تحمل الضغوط النشطة أكثر فعالية من عمليات تحمل الضغوط المركزة على الإنفعال، كما ترتبط الفعالية أيضا بخصوصيات الوضعية كالمدة، إذ يكون التجنب أكثر فعالية في المدة القصيرة (من 0 إلى 3 أيام بعد الحدث الضاغط) و تكون

العمليات نشطة على المدى الطويل (ابتداءً من أسبوعين بعد الحدث الضاغط). (Paulhan & Bourgeois, 1998: 56).

و من خلال ما سبق يتضح أنه في حالة حدث ضاغط و متحكم فيه، فإن عملية تحمل الضغوط الفعالة هي المركزة على حل المشكل، كونها تتضمن طابع المواجهة التي تحفز الفرد لبذل الجهد إلى حد التوصل للتسوية بينه و بين المحيط الخارجي، لكن إذا كان هذا الوضع يتعدى إمكانياته و لا يمكن التحكم فيه مثل مرض عضال، فإن عملية تحمل الضغوط المركزة على الإنفعال ستكون فعالة، بحيث يحاول الفرد تقبل الأمر الواقع و يخفض من القلق و التوتر، وهذا الرأي يشاطره كل من **Suls & Fletcher** اللذان يعتبران تحمل الضغوط الموجه للتعديل في شدة الضغط (المركزة على المشكل) فعال مقارنة بتحمل الضغوط الموجه للاستجابة للضغط (المركز على الإنفعال).

لكن هذا لا يعني أن عمليات تحمل الضغوط المركزة على الإنفعال عديمة الفائدة، فلقد أوضح كل من **Legeron & André** أن التجنب مثلا الذي يمثل نمطا خاصا بالتعامل المركز على تخفيض الإستجابة للضغط (أي يرفض أن يقابل المشكل كي لا يتألم) يمكن أن يظهر في بعض الوضعيات الضاغطة فعال لمدة قصيرة في إنتظار القدرة على التحكم في الوضعية لتحضير أساليب و عمليات تحمل الضغوط النشطة (خطار، 2008: 103).

2.9. فعالية عمليات تحمل الضغوط على الصحة الجسمية:

لقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الصحة الجسمية و عمليات تحمل الضغوط ومن بينهم **لازاروس و فولكمان (1984) Lazarus & Folkman**، فحسب هذين الباحثين يمكن لعمليات تحمل الضغوط أن تؤثر على الصحة الجسمية بثلاث طرق مختلفة:

1- يمكن أن تؤثر عمليات تحمل الضغوط على توتر و حدة الإستجابات الفزيولوجية أو الكيميائية المرتبطة بالضغط و ذلك حسب الحالات التالية:

- عندما يكون الفرد غير قادر على التنبؤ، أو تحسين الظروف الضاغطة لغياب، أو عدم ملائمة عمليات تحمل الضغوط المركزة على المشكل.
- عندما يواجه الفرد حادثا غير قابل للتحكم فلا يستطيع تخفيض توتره الإنفعالي.
- عندما يكون للفرد نمط حياة، أو نمط لتحمل الضغوط يكون في حد ذاته خطيرا.

2- يمكن أن تؤثر عمليات تحمل الضغوط سلبا، و بشكل مباشر على الصحة كالمرض الخطير، و ذلك عندما ترتبط هذه الأخيرة بالإستهلاك المفرط للمواد المضرة بالكحول و المخدرات، أو عندما تؤدي بالفرد إلى سلوك خطير.

3- يمكن لأشكال تحمل الضغوط المركزة على الإنفعال أن تهدد الصحة لأنها تعرقل اللجوء إلى السلوك التوافقي كما يحدث في حالة الإنكار، أو التجنب. (Paulhan et Bourgeois, 1998: 57-58).

و على ضوء ما سبق يتضح لنا أنه لا يمكن الحكم على عمليات تحمل الضغوط بالفاعلية، أو عدم الفاعلية من خلال نجاحها أو فشلها في موقف واحد، فقد تكون نفس عملية تحمل الضغوط فعالة في وضعية معينة، و غير فعالة في وضعية أخرى، و قد تتجح نفس عملية تحمل الضغوط عند شخص معين و قد تخفق عند شخص آخر، و عليه ففاعلية عمليات تحمل الضغوط تخضع للعديد من العوامل و المتغيرات، و هذه العوامل و المتغيرات قد تكون متعلقة بالفرد نفسه، أو بالبيئة المحيطة به، أو بالوضعية الضاغطة نفسها.

10. العوامل المؤثرة في عمليات تحمل الضغوط:

تلعب العديد من المتغيرات دور في عمليات تحمل الضغوط مثل: مركز التحكم، الصلابة النفسية، نمط الشخصية، فاعلية أو كفاءة الذات، و المساندة الإجتماعية و غيرها، فقد تكون هذه المتغيرات مساعدة على تحمل الضغوط، و تغلب عليها أو التقليل منها، و قد تكون العكس من ذلك فتزيد من شدة أثر المواقف الضاغطة، و بذلك تفشل عمليات تحمل الضغوط من التغلب عليها أو حتى تخفيفها.

1.10. مركز التحكم:

تعتبر سمة مركز التحكم "Locus of control" والذي يعني الشعور بمدى قدرة الفرد في التحكم في مجريات حياته، فالأفراد الذين يشعرون بأنهم مثقلون بحمل في حياتهم غالبا ما يتعاملون أكثر كفاءة مع المشكلات و القرارات عن الأفراد الذين تنقصهم هذه السمة من السيطرة و التمكن، و يمثل التحكم الداخلي جهود لتحمل و التأقلم إعتامادا على ما عليه، و ذلك بإختيار الوسيلة المناسبة من مدى واسع من الإحتمالات، إنهم يميلون إلى أن يروا أسوأ شيء في كل موقف، و يكونوا مرنين في إختيار الطريقة الأحسن في تحمل الضغوط. (عبد المعطي، 2006: 202)، في حين الأفراد ذوي التحكم الخارجي يرون أنفسهم تحت تحكم قوى خارجية و لا يستطيعون التأثير فيها، و يفتقرون إلى القدرة على السيطرة و التحكم في الأحداث، و يفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث، و بالتالي يتعاملون إزاء المواقف الضاغطة بأساليب تحمل ضغوط غير ملائمة و غير فعالة. (حسين و حسين، 2006: 124).

ففي دراسة أجراها جونسون و ساراسون (Johnson & Sarason 1978) على عينة من طلاب الجامعة تبين لهما وجود علاقة إرتباطية قوية بين ضغوط الحياة و كل من القلق و الإكتئاب، كما أظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين تميزوا بمركز التحكم الداخلي لم تظهر لديهم علاقة بين الضغوط و الحالة المرضية. (عبد المعطي، 2006: 203)، و لقد أكدت دراسة أخرى لـ روبرت و أشير و تامبا (1979) Robert & Archer & Tamba التي كانت تهدف لدراسة العلاقة بين مراكز التحكم و ظاهرة القلق،

والتأكد من أن مركز التحكم الخارجي يلعب دورا في ظهور مشكلات الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، و قد بينت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا أعلى قلقا من ذوي مركز التحكم الداخلي.(عبد العزيز، 2010: 192).

و عليه، يعتبر مركز التحكم مؤشرا قويا على سلوك المواجهة، و في هذا الصدد يشير لازاروس وفولكمان (1984) Lazarus & Folkman، إلى أن القدرة على التحكم في الحدث أو الموقف الضاغط تشكل و تحدد أسلوب تحمل الضغوط لدى الفرد، فالأفراد عندما يدركون الحدث على أنه قابل للتغير فإنهم يكونون أكثر إستخداما لعمليات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة، في حين أن عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الإنفعال تستخدم إذا لم توجد خيارات مدركة لدى الأفراد، فإذا أدرك الفرد الحدث على أنه غير قابل للتغير فإنه يميل إلى إستخدام أساليب تحمل الإحجامية مثل الإبتعاد عن مواجهة الموقف، و يكون ذلك مبنيا على إفتراض أن الأفراد في المواقف التي لا يستطيعون التحكم فيها و السيطرة عليها يعانون كثيرا من العجز و عدم الكفاءة في تحملها، و لذلك فإن مجهوداتهم في تحمل الضغوط تكون سلبية بشكل متزايد، فلا شك أن إعتقادات الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث الضاغطة تؤثر على درجة المحاولات التي يقوم بها لتغيير الظروف الضاغطة.

و هكذا فإن مركز التحكم الداخلي يرتبط بعمليات تحمل الضغوط المباشرة و الفعالة و التوافقية مقارنة بمركز التحكم الخارجي، و عموما فإن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يميلون إلى إستخدام عمليات المباشرة و الفعالة في تحمل أحداث الحياة الضاغطة، و يدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتحكم والسيطرة، و من ثم يستطيعون السيطرة عليه و تغييره. (حسين و حسين، 2006: 124 - 125).

و منه فمركز التحكم يشير إلى قدرة على التصرف قصد تقليل أو التخفيف من أثار الضغوط السلبية، و يتضمن ذلك تنفيذ سلوكات من شأنها تخفيف من شدة الضغوط. (عبد العزيز، 2010: 159).

2.10. الصلابة النفسية:

لقد ركز الباحثون الذين تناولوا خصائص الشخصية المتحملة لضغوط بحوثهم على سمة الصلابة النفسية، فقد إفترضت كوباسا (1979) Kobasa وجود نمط يعرف بنمط الشخصية شديدة الإحتمال و هو الذي يشجع على التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة، فالأشخاص شديدي الإحتمال ميالون إلى حب الإستطلاع و يجدون تجاربهم ممتعة و ذات معنى، و في نفس الوقت يتوقعون أن يكون التغيير في ظروف أحداث الحياة هو المعيار الحقيقي لسير الحياة، و ينظرون إليه كمثير مهم للنمو و التطور، و هذه النظرة كانت ذات مغزى مفيد للتوافق مع الأحداث الضاغطة، و على العكس فإن الأشخاص الأقل تحملا للأحداث المشحونة يجدون أنفسهم و البيئة مملة ليس لها معنى، و هم يشعرون بالضعف في تحمل القوى الغامرة، ويعتقدون أن الحياة تكون أحسن أو أفضل عندما تتميز بالثبات في أحداثها و إذا لم تحدث أحداث ضاغطة،

ولذلك لا توجد لديهم قناعة حقيقية بأن النمو و التطور ممكن أو مهم، و هم سلبيون في تفاعلهم مع البيئة، و عندما ما تقع لهم أحداث مسببة للتوتر يكون لديهم حساسية ضعيفة للتقييم المعرفي المتفائل و الفعل الحاسم اللذين يحولان الأحداث، و تكون الأحداث الضاغطة قادرة على ترك أثر موهن على الصحة لأن شخصيات هؤلاء الأفراد تكون غير قادرة على تخفيف الضغوط أو تخفيفها و لو بدرجة ضئيلة، و لقد حددت كوباسا وآخرون (Kobasa & al 1981) خصائص الشخصية شديدة القدرة على إحتمال الضغوط أي شديدة الصلابة النفسية في ثلاث مكونات نفسية و هي:

- الإلتزام: و هو الشعور بتعلق الفرد بنشاطاته و علاقاته القرابية، و الإعتقاد بأنها ذات أهمية.
 - التحدي: و هو الرغبة في تقبل الخبرات الجديدة و غير المتنبأ بها و الإستمتاع بها، و أن يرى الفرد أن فرص التغيير أكثر من فقدان، أو يشعر بحب الإستطلاع و الإهتمام.
 - التحكم أو الضبط: و هو سهولة القيادة و تعكس الإعتقاد بأن الفرد ليس عاجزا، أو فاقدا للعون، و لكنه يمكن أن يؤثر في كثير من الأحداث و الناس الآخرين و القدرة على التحكم في الظروف الشخصية.
- (عبد المعطي، 2006: 199-200).

و هذه الخصائص من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي رغم تعرض لأحداث سلبية ضاغطة، و بذلك توصلت كوباسا Kobasa إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودا و تحملا ومقاومة و إنجازا و ضبطا داخليا و قادة و إقتدارا و مبادأة و نشاطا و واقعية، و هذا ما يؤكد أن الصلابة النفسية و مكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية و النفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط و لا يمرضون. (عبد العزيز، 2010: 130).

3.10. نمط الشخصية:

يحددها ألبرت على أنها: "المكونات الأساسية الثابتة في شخصية الفرد و التي تحدد سلوكه، و هي تختلف من شخص إلى آخر، لذلك فهي ترسم الخطوط العريضة لشخصية الفرد و عن طريقها يمكن التنبؤ بسلوك معين منه". (في الأنور، 2003: 153).

و هذا ما يوضح الفروق بين الأفراد في درجة تأثرهم بالمواقف الضاغطة التي يمرون بها في حياتهم و لهذا فقد تناولت كثير من البحوث متغيرات الشخصية في ضوء إرتباطها بالضغوط، فقد صنف فريدمان وروزنمان (Friedman & Rosenman 1969) الشخصية إلى نمطين نمط السلوك (أ) و نمط السلوك (ب)، و يتصف ذوو نمط سلوك (أ) بزيادة العدوانية و العجلة و التسرع و التنافس، كما أن شخصيتهم من نوع الإنطوائي. (عبد العزيز، 2010: 178)، و يشير هذا النمط أيضا و بصفة أساسية إلى كفاح ثابت النشاط، الإحساس بالإحاح الوقت، نفاذ الصبر نحو أي شخص أو أي شيء يقف في الطريق، سرعة التهيج و الغضب، و جهد جاد للسيطرة على البيئة، و على عكس ذلك يكون نمط السلوك (ب) فهم أكثر هدوءا،

وتمهلا، و أقل حدة، و أكثر صبرا.(عبد المعطي، 2006: 203)، فإذا هم يظهرون النوع المخالف في أنماط السلوك و المتمثل في الإسترخاء و التأني و التسامح و الرضا و القناعة، كما أن شخصياتهم من النمط الإنبساطي.(عبد العزيز، 2010: 178).

و لقد أشار ماثيوس (Matthews(1982 إلى الشخصية المتمهلة (الهادئة) في تحمل الضغوط، وهذا التنظيم الهادئ يميز مظاهر النمط (ب) و هو يعني غياب النمط (أ)، فيظهر لدى أصحاب هذا النمط غياب كل من الإنجاز، أو إلحاح الوقت أو نفاذ الصبر، بمعنى أن أفراد النمط (ب) يكونون أكثر هدوءا من أقرانهم، وقد وصف روسنمان و شيسني (Rosenman & Chesney(1982 أفراد النمط (ب) بأنهم يظهرون السلوك غير المتعجل، كما كانوا مسترخين محترمين لرغبات الآخرين، و في دراسة أجراها هولمان و موس (Holahan & Moos (1985 إستهدفت تقييم العوامل المؤدية إلى الإضطرابات الصحية المتأثرة بضغوط الحياة على مجموعتين، الأولى مجموعة ذوي المعاناة أي لديهم ضغوط مرتفعة و معاناة صحية مرتفعة، أما المجموعة الثانية مجموعة المقاومين أي لديهم ضغوط عالية و معاناة صحية منخفضة، و توصلت النتائج إلى أن أولئك الذين توافقوا مع ضغوط الحياة بقليل من التوتر الجسدي و النفسي كانوا أكثر هدوءا، و أقل ميلا لإستخدام التجنب في تحمل الضغوط عن أفراد الذين يصبحون مرضى تحت وطأة ضغوط الحياة، بالإضافة لذلك فإن الذكور في المجموعة المتحملة و المقاومة لضغوط كانوا أكثر ثقة بالذات، و كانت الإناث ذوات تأييد أسري و مساندة أفضل من نظيرتهن في مجموعة ذوي المعاناة.(عبد المعطي: 2006، 204).

4.10. فاعلية الذات:

يشير بندورا (Bandura (1986 أن الصحة لا تتحقق بصفة كاملة إلا من خلال تنمية فاعلية الذات و الممارسة الفعالة لسلوك الصحة الإيجابية، أي عندما تصبح فاعلية الذات متغيرا رئيسيا في مجال النشاط الفزيولوجي و الصحي للفرد.(عبد العزيز، 2010: 136)، و يرى أيضا إن كفاءة و فاعلية الذات هي تصور عقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أو إخفاقاته السابقة، و هو ما يؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية.(تيلوين و بوقيرس، 2007: 23).

و بمعنى آخر ففاعلية الذات هي توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الملائم و المناسب الذي يحقق نتائج مرغوب فيها تخدم صحته و تزيد من ثقته و قدرته على مواجهة و تحمل التحديات التي قد يواجهها في حياته اليومية، و حسب بندورا Bandura فإن ذوي فاعلية الذات يعتقدون بأنهم قادرين على ممارسة السيطرة على البيئة المحيطة، بينما الذين يفتقرون إلى فاعلية للذات فيتصفون بالعجز و التشاؤم وعدم الثقة.(عبد العزيز، 2010: 161).

و منه فإن الإحساس بالفاعلية و إدراكها يؤثر على إستجابات الفرد الإنفعالية، حيث يحدد مستوى التوتر أو الإكتئاب الذي قد ينجم جراء تعرض الإنسان لمواقف ضاغطة و صعبة، فإن الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم في التحمل و المواجهة و تحدي تهديدات محتملة تجدهم أقل توترا و أكثر ثقة و تركيزا في أدائهم و إنجازهم الأمر الذي يزيد من قدرتهم على الجد و المثابرة في الأنشطة الصحية، بينما الذين يعتقدون أنه لا قدرة و لا ثقة لهم على إدارة أي تهديدات قد يواجهونها تراهم يعانون من حالات التوتر و القلق و الإنفعالية الشديدة التي بدورها قد تؤدي إلى سوء التوافق، و من جهة أخرى فمن خلال عوامل الإختيار يستطيع الفرد أن يؤثر في مسار حياته، فالبيئة التي يختارها لنفسه و البيئة التي يعمل على إحداثها من خلال ممارساته الناجحة قد يكون للفاعلية الذاتية دور هام في إختيار النشاط الذي يريد الفرد القيام به، كما أن للإحساس بالفاعلية دورا في إختيار البيئة التي يريد الفرد أن يتفاعل معها، و بالتالي فإن الأشخاص الذين لهم إحساس ضعيف بالفاعلية في شأن تحمل و مواجهة موقف معين في حياتهم قد يعملون بشدة على تجنبه.(عبد العزيز، 2010: 165-166)، فإذا الفرد يقوم بتحديد أهدافه وفقا إدراكه لمدى فاعليته الذاتية، و يثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه هو لنفسه.(تيلوين و بوقيريس، 2007: 23).

5.10. المساندة الإجتماعية:

يحددها كوهين و آخرون **Cohen & al** بأنها: "المتطلبات الخاصة بالفرد الذي يطلبها من البيئة المحيطة سواء كانوا أفرادا أم جماعات تساعد هذا الشخص على تحمل الأحداث الحياتية الضاغطة"، وعرفتها ساراسون و آخرون (1990) **Sarason & al** بأنها: "شعور الإنسان بوجود أشخاص مقربين يقفون بجانبه عند حاجته إليهم"، و يحدد ليفي **Leavy** هذه الفئة المساندة بأنها: "قد تتكون من أفراد الأسرة، أو الأصدقاء، أو الجيران أو الزملاء في المدرسة أو العمل، و الذين يشاركون الفرد مشاركة وجدانية ويدعمونه معنويا".(في عبد العزيز، 2010: 82).

في حين أشار بريس(1996) **Pierce** أن المساندة الإجتماعية لها تركيبة معقدة، فهي تتكون من ثلاث مكونات متصلة مع بعضها البعض و هي:

- مخطط المساندة: وهي تشمل إدراك الفرد و معلوماته و توقعاته عن إمكانية البيئة الإجتماعية في تقديم المساندة التي يحتاجها الفرد لتحمل الضغوط، وهذا المكون يعكس التوجه المعرفي للمساندة الإجتماعية، فالفرد ذو التوقع الإيجابي للمساندة يسعى دائما لتكوين و لتنمية علاقات مع المحيطين به في البيئة الإجتماعية، لتوفير كم مناسب من المساندة.
- علاقات المساندة: و يعتمد هذا المكون على التوقعات السابقة لدى الفرد عن أهمية المساندة، و بالتالي يسعى من خلال هذه العلاقات الإجتماعية إلى الحصول على المساندة المطلوبة في هذا الموقف.

• صفقات المساندة: و هي أشبه بسلوك المقايضة أو الصفقة بين فردين على الأقل، حيث يسعى مقدم المساندة إلى تقديم أنماط متعددة من سلوك المساندة لشخص آخر، بينما يحاول الآخر بذل مجهود لإستقبال هذه المساندة المتاحة.

و أكد بيرس **Pierce** أن هذه المكونات الثلاثة متداخلة فيما بينها لا يمكن عزل إحداها عن الأخرى، و ذلك لأنهم في تفاعل مستمر.(شويخ، 2007: 87-88).

و على ذلك أوضحت كثير من الدراسات وجود علاقة وطيدة بين المعيشة وسط جماعة داعمة ومقدار الضغوط الاجتماعية و النفسية التي يتعرض لها الفرد، فالجماعة الداعمة تخفف من حدة الضغوط، وفي المقابل فإن الوحدة والعزلة الاجتماعية تساعد على زيادة تأثير هذه الضغوط في الإنسان في ضل غياب العلاقات الاجتماعية الداعمة.(عبد العزيز، 2010: 83-84).

و عليه فإن إدراك و تقبل الفرد للمساندة الاجتماعية المقدمة من طرف أفراد مقربين منه، و الذين يثق بهم و يثق في قدرتهم على مده بالمساندة التي يحتاجها عند تعرضه لمواقف صعبة يساعده على تحمل العديد من المواقف الضاغطة التي تواجهه في حياته.

و من خلال ما سبق نستخلص الدور الذي تلعبه بعض المتغيرات كمركز التحكم، الصلابة النفسية، فعالية الذات، نمط الشخصية، و المساندة الاجتماعية في عمليات تحمل الضغوط لدى الأفراد ومن ضمنهم التلاميذ.

11. النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تفسر على أسس بدنية و بيولوجية و عقلية معرفية و نفسية و إجتماعية، و قدمت في مجالها كثير من القواعد و المبادئ و النماذج النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها و مصادرها والآثار الناجمة عنها، و منه العمليات المستعملة لتحمل تلك الضغوط وفيما يلي سنتناول أبرز النماذج المفسرة لعمليات تحمل الضغوط.

1.11. النموذج الحيواني:

هذا النموذج يعتبر عمليات تحمل الضغوط استجابات فطرية و سلوكية، أو مكتسبة يستعملها الفرد قصد المواجهة مع التهديدات الخارجية و الانفعالات الداخلية، كالهروب في مواقف الخوف، و الهجوم في حالات الغضب، و مثال على ذلك تجربة الفئران التي تعلمت الهروب بسرعة من الغرفة تتعرض للصدمة الكهربائية إلى غرفة ثانية لا تحتوي على الصدمة (Paulhan & Poungeois, 1998: 41).

و لقد نقل لازاروس **Lazarus** في كتابه ما جاء به كل من ميلر و إرسن **Miller & Ursin** على أن بقاء الحيوان على قيد الحياة مرتبط بقدرته على الإكتشافات التي تساعد على تجنب الخطر و الهروب

منه، أو تحمله في المحيط الذي يعيش فيه، كما يرى هذان الباحثان أن إستراتيجيات المواجهة عند الحيوان عبارة عن ميكانيزم حيوي يتمثل في السلوك الذي عن طريقه تتم مراقبة الشروط المحيطة المنفردة (المكروهة) بهدف التقليل من إضطرابات نفسية فيزيولوجية محتملة و هذا خاصة بالاعتماد على سلوك الهروب و التجنب. (في هديبل، 2009: 91).

فمن خلال هذا النموذج تم التوصل إلى تحديد عمليات تحمل الضغوط في مختلف الإستجابات السلوكية لمواجهة التهديد كالهروب، التجنب، و الهجوم، غير أن ما يعاب على هذا النموذج أنه ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط من وجهة أحادية متمثلة في سلوك إستجابي للتخفيف من شدة الضغط بالتجنب، أو الهرب. (خطر، 2008: 96).

و إضافة لذلك بما أن مجموع بحوث و دراسات هذا النموذج تعتمد على سلوك التجنب و الهرب، و الهجوم فهي غير كافية للكشف عن باقي السلوكات التي تتضمنها عمليات تحمل الضغوط.

2.11. النموذج التحليلي:

و يرى هذا النموذج أن وجود خبرات سابقة لدى الفرد يختزلها العقل الباطن منذ سنوات العمر الأولى يتسبب عنها وجود إستعداد مسبق لدى بعض الأشخاص دون غيرهم للتفاعل مع مواقف التهديد أثناء الأزمات، متأثرين بهذه الخبرات المختزلة فينشأ الإضطراب.

و يرى فرويد **Freud** أن الأنا تتعرض لضغوط قوية من مصادر متعددة تتمثل في ضغوط البيئة الخارجية، ضغوط من الضمير، ضغوط من دوافع الهو الفطرية، و يضيف أن الأنا القوي هو الذي يدرك بوضوح الواقع الخارجي و القوى الموجودة التي تؤثر على الفرد. (في عبد العزيز، 2010: 229)، و ترتبط عمليات تحمل الضغوط هنا بسيرورات معرفية لا شعورية مثل: الإنكار، العزل، و العقلنة و التي ترمي كلها إلى خفض أو تيسير القلق.

كما نجد في كتاب فيون **vaillant** أن العديد من الباحثين أمثال باركر و أندلر (1996) **Parker & Endler**، و سنيدر و دينوف (1999) **Snyder & Dinoff** يرجعون الأبحاث الأولى حول عمليات تحمل الضغوط للمستينيات، و هذا ضمن الأبحاث التي دارت حول الميكانيزمات الدفاعية التي جاء بها فرويد وتلاميذه.

و يرمي مفهوم الدفاع عند فرويد إلى العمليات السيكولوجية اللاشعورية المستعملة من طرف الفرد ليحمي نفسه من تصور فكرة غير قادرة على تقبلها و تحملها، فمفهوم الدفاع حسبها إذا هو التعبير عن كل التقنيات التي يلجأ إليها الأنا أمام أي صراع، و قد أشارت أيضا أنا فرويد **Anna Freud** في دراسة نشرتها (1936) عن أهمية هذا المفهوم، و قد وضعت ثلاث أفكار أساسية تتمثل في:

- يميل الأفراد إلى إستعمال القليل من الميكانيزمات الدفاعية رغم كثرتها.

- يرتبط كل مرض نفسي بنوع خاص من الدفاع.
- بعض الميكانيزمات الدفاعية يمكن أن تأخذ مفهوم المرض أكثر من غيرها و قد سجلت أن الكبت هو أكثر الميكانيزمات الدفاعية فعالية و لكن بالمقابل فهو أخطرها.
- و هناك باحثين آخرين ميزوا بين الميكانيزمات الدفاعية المكيفة أو العادية، و الميكانيزمات الدفاعية غير المكيفة و المرضية، و قد إقترح فيون vaillant نموذج يتكون من أربعة أقسام للميكانيزمات الدفاعية وهي:

- الميكانزومات الدفاعية الذهانية و تحتوي على الإسقاط الهذيانى، الإلتواء و الإنكار الهذيانى.
- الميكانزومات الدفاعية غير الناضجة، و التي تحتوي على الإسقاط، الخيال الفصامي، الوسواس المرضي، العدوانية السلبية، التطرف و الانفصال.
- الميكانزومات الدفاعية و العصابية، و التي تحتوي على الكبت، التحويل، تكوين العكسي، و العزل.
- الميكانزومات الدفاعية الناضجة، و تحتوي على الغيرية، و الإيثار، الدعابة، القمع، الحدس، و التسامي.
- و يفترض هذا النموذج أن الأفراد الذين يستعملون ميكانزومات دفاعية ناضجة تكون لديهم صحة عقلية جيدة، و حياة إجتماعية واسعة من الأفراد الذين يستعملون ميكانزومات دفاعية غير ناضجة أو ذهانية.(هدبيل، 2009: 91-93).

و يشير هان (1977) Haan و فيون (1971) vaillant أن هذه الميكانزومات تعمل على تعديل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة التي يواجهها، ومن ثم ينخفض الضغط الإنفعالي، و خاصة القلق لدى الفرد، و لكنهما يؤكدان على أن هناك إختلافا بين ميكانزومات الدفاع في النموذج التحليلي و عمليات تحمل الضغوط، و يكمن ذلك في أن عملية التحمل هي شعورية تصدر عن رغبة وإرادة من الفرد، و يشعر الفرد بها، و أنها تكون أكثر توافقية و ذلك مقارنة بميكانزومات الدفاع اللاشعورية في النموذج التحليلي، و التي تبدو أكثر توليدا للأعراض المرضية، هذا إضافة إلى أن ميكانزومات تحمل الضغوط تكون مرنة و هادفة و واقعية، و تستجيب لمطالب البيئة و لتفصيلات الشخصية لدى الفرد، و غالبا ما تكون موجهة نحو المستقبل، و من ثم تنتج للفرد التعبير عن إنفعالاته و مشاعره، في حين أن ميكانزومات الدفاع اللاشعورية في النموذج التحليلي تكون جامدة أو صلبة فضلا عن أنها تكون موجهة نحو الإنفعالات بدلا من التوجه نحو المشكلة، و هي أيضا غير عقلانية و غير متميزة.(حسين وحسين، 2006: 87).

من هنا يتضح أنه على الرغم من أن تلك الميكانزومات الدفاعية تستخدم لتقليل التوتر و القلق الذي تسببها الضغوط فهي ليست مكافئة لمفهوم عمليات تحمل الضغوط.

3.11. النموذج المعرفي:

يمثل التقييم المعرفي للضغط أحد المتغيرات الهامة، حيث يلعب دوراً رئيسياً في تعريف الموقف الضاغط، فتقييم الفرد لمسبب الضغط على قدر من الأهمية مثل مسبب الضغط نفسه، فيمكن أن يدرك الفرد مسبب الضغط كتحديد جديد و ممتع و مشوق بدلاً من إدراكه كتهديد.

و يميز لازاروس (1970) Lazarus بين نوعين من التقييم المعرفي التقييم الأولي و التقييم الثانوي، و يشير لازاروس Lazarus أن شعور الفرد بالتهديد و العجز عن السيطرة على الموقف يتوقف على تقييمه المعرفي لهذا الموقف، وبتفاعل إدراك الفرد لتهديد نحو ذاته في موقف ما مع طبيعة السمة التي تجعله في حالة توتر و قلق زائد، و شعور بالضغط.(عبد العزيز، 2010: 202).

- التقييم الأولي: و في هذا النوع من التقييم يحدد الفرد ما إذا كان الموقف يشكل تهديداً، أو خطراً أو تحدياً بالنسبة له.(Graziani & Swendsen, 2004: 53)، و في هذه الحالة يقيم الفرد خصائص الوضعية الضاغطة المتعرض لها، و مدى اعتقاده في القدرة على التحكم في الأحداث السابقة.(خطار، 2008: 97).

- التقييم الثانوي: و فيه يقيم الفرد المصادر الشخصية و الإجتماعية المتاحة لتعامل مع الظروف الضاغطة كذلك يشمل إستعراض الفرد لمصادره التكيفية مع الموقف، أو مع حالة الضغط، وهذه المصادر تتمثل في مشاعر الكفاءة و التحكم الشخصي في الموقف و غيرها.(عبد العزيز، 2010: 202).

و منه يتضح أن أهم وظائف التقييم الثانوي تزويد الفرد بمعلومات عن إمكاناته في التحكم إزاء الموقف الضاغط. (Graziani & Swendsen, 2004: 55)، و تتضمن هذه المرحلة التقييم المعرفي، إتخاذ القرار المعرفي، و مع ذلك يرتبط التقييم الثانوي و إختيار عمليات تحمل الضغوط الفعالة بالأسلوب الذي حدد به الفرد فيما قبل طبيعة الخطر في عملية التقييم الأولي، و على أساس هذا التقييم يحدد الفرد الجهود المعرفية و السلوكية المطلوبة لتخفيف أو التحكم في المطالب المفروضة، فعلى أساس التقييم الأولي يتم تقييم الوضعية، أما التقييم الثانوي فيسمح بتحديد الجهد الضروري لتحمل الوضعية الضاغطة، و الناتج من هذين التقييمين هو الذي يسمح بتحديد صنف عمليات تحمل الضغوط المختارة لمواجهة الوضعية الضاغطة.(خطار، 2008: 97-98).

وهذا ما أكدته دراسة هامين و آخرون (1985) Hammen et al التي هدفت إلى إختبار فروض النظرية المعرفية بشكل عام، و توصلت إلى أن صيغة التي يستقبل بها طلبة الجامعة الأحداث تلعب دوراً هاماً في إدراكهم و تفسيرهم و مواجهتهم لهذه الأحداث، و أبرزت الدور الذي يلعبه التقدير المعرفي بين الحدث الضاغط و محصلته.(عبد العزيز، 2010: 210).

و على ذلك يؤكد هذا النموذج إذا دينامية سياق تحمل الضغوط كون الفرد لا يستجيب للوضعية الضاغطة بشكل آلي لا شعوري، بل هناك عوامل تتدخل في تحديد الإستجابة و التي تتمثل في تقييم الوضعية من خلال إعتقاد الفرد و إدراكه لقدراته.(خطار، 2008: 98).

من خلال ما تطرقنا إليه يتضح لنا أن النماذج المفسرة لتحمل الضغوط تعبر عن تطور هذا المفهوم، فالنموذج الحيواني كان يقتصر عمليات تحمل الضغوط في الهرب و التجنب، أما النموذج التحليلي فكان يعبر عن عمليات تحمل الضغوط بالمكانزمات الدفاعية كالإنكار و الإسقاط و التقمص و غيرها من الميكانيزمات، أما النموذج المعرفي فجاء ليعبر عن هذه العمليات بشكل دينامي تفاعلي، حيث حسب هذا النموذج تتدخل العديد من العوامل كإدراك الفرد للموقف الضاغط و كيفية تفسيره و تقديره له و بذلك تكون عمليات تحمل الضغوط بناء على ذلك.

12. تحمل الضغوط و التوافق الدراسي:

إن التلميذ في حياته المدرسية تواجهه العديد من الضغوط التي تتمثل في ضعف المناهج المدرسية و المدرسين و الامتحانات و العقوبات و القواعد المدرسية و ضغط الزملاء و إزدحام الفصول و التفاوت الحضاري و النشاط المدرسي و الواجبات المنزلية، و توقعات الأسرة من التلميذ و الفشل الدراسي.(عبد العزيز، 2010: 89).

و بما أن عمليات تحمل الضغوط هي التوافق المستمر لمواجهة التغيرات في البيئة المادية والإجتماعية و الضغوط التي فرضتها الحياة اليومية.(Boudarene, 2005: 8)، فالفرد لا يقف مكتوف الأيدي فيما يتعلق بكل ما يحدث له بل إنه يحاول التصدي و التحمل من أجل التوافق مع الأوضاع الصعبة.(Paulhan & Bourgeois, 1998 : 40).

كما أن التلميذ المتوافق يصدر عنه سلوك فعال و سلوك موجه نحو حل المشاكل و الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل و الضغوط عن المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل أو الضغوط التي تزيد و تتحول إلى عوائق إنفعالية، و هو يتخذ أساليب إيجابية ليقوي بها من وسائل التغلب على التوترات و يستخدم طاقته من غير تبديد لجهوده وهو من الواقعية بدرجة تمكنه من أن يتبين المحاولات غير الفعالة و العقوبات التي لا يمكن تخطيها و الأهداف التي لا يمكن بلوغها، و هو في هذه الأحوال يتقبل الإحباط و ضياع الأهداف و يعيد توجيه طاقته و يبدو الأمر وكأن موارد الطاقة أكثر و أكبر بسبب أنه لا يتبدد منها إلا القليل في مسارب القلق و الهم الذي لا يتوقف و الفراغ الإنفعالي.(بطرس، 2008: 118-119).

أما التلاميذ غير القادرين على تحمل الضغوط و التعامل معها يصبحون عرضة للخطر حيث يعانون الفشل في الدراسة و يكون لها تأثير سلبي على نموهم النفسي و الاجتماعي و على أدائهم الأكاديمي و تعوقهم عن الإنجاز و النشاط، و تؤدي بهم إلى سوء التوافق و هذا ما ينتج عنه الإحساس بالإحباط و ممارسة العدوان و سلوك العنف و المشاغبة مع الآخرين و التغيب عن المدرسة، و عدم الرضا عنها، و بذلك فهم يظهرون الكثير من المشكلات السلوكية و الإنفعالية.(حسين و حسين، 2006: 180).

و لهذا أجريت العديد من البحوث و الدراسات حول كيفية تعامل الأفراد المتوافقين توافقا حسنا مع مواقف الحياة الضاغطة، و منها دراسة لازاروس Lazarus حيث وجد أن الأفراد المساييرين الناجحين يستخدمون خليطا من الأساليب تشتمل على الكثير من أساليب حل المشكلة و التفكير الإيجابي و القليل من خداع الذات، كالإنكار و غيره من العمليات الإحجامية. (دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 181).

و من جهة أخرى وجد فايلانت Vaillant (1977) أن هناك ارتباطا سالباً بين عملية تحمل الضغوط بالتجنب و بين التوافق.(عبد المعطي، 2006: 251).

أما دراسة كومبس و آخرون Compas & al(1988) فتوصلت إلى أن المراهقين الذين يستخدمون مهارات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة يكونون أكثر توافقاً و أقل تعرضاً للمشكلات السلوكية و الانفعالية، حيث أنهم يستخدمون أساليب تحمل فعالة مثل وضع خطة لحل المشكلة و السعي نحو المساندة الاجتماعية، و يناقشون مشكلاتهم مع الآخرين، و يشاركون بشكل كبير في الأنشطة المدرسية المختلفة التي تحسن من تقدير الذات لديهم، و ذلك في تحمل المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها، بينما ترتبط عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الإنفعال بإنخفاض التوافق لدى المراهقين.

و على ذلك يتضح من أن عمليات تحمل الضغوط التي يستخدمها التلاميذ في التعامل مع المواقف الضاغطة لها علاقة بالتوافق الدراسي لتلاميذ، فلقد كشفت نتائج الدراسات أن عمليات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلة تكون مفيدة في التوافق مع المواقف الضاغطة، و ذلك مقارنة بعمليات تحمل الضغوط التي تركز على الإنفعال، و ذلك أن التلاميذ يشعرون بالتحسن عندما يتعاملون بشكل مباشر مع المشكلة أو الموقف الضاغطة، أما أساليب تحمل الضغوط الإحجامية و التي تتضمن النقبل و الاستسلام و الإنكار و تعاطي المخدرات و التدخين ترتبط بزيادة المشقة و الإجهاد الإنفعالي و الجسمي لديهم، و على هذا عندما تكون عمليات تحمل الضغوط فعالة فإنها تحسن من العلاقة بين الفرد و البيئة و تؤدي إلى تقييم معرفي للموقف الذي يتعرض له التلميذ، و تؤدي أيضا لظهور إستجابات إنفعالية إيجابية و هنا يتضح أن التوافق لدى التلميذ يتأثر بنوع عمليات تحمل الضغوط التي يستخدمها في التعامل مع المواقف الضاغطة.(حسين و حسين، 2006: 210).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل نستنتج الدور الذي تلعبه الضغوط و عمليات تحمل الضغوط في حياة الفرد عامة وحياة التلميذ بصفة خاصة إما بالإيجاب أو السلب، و هذا كله تحدده نوعية الإستجابة لهذه الضغوط، و هذه الإستجابة تبنى على أساس إدراك الفرد للموقف الضاغط و تفسيره، بالإضافة لنوع العمليات التي يستخدمها، فقد تكون هذه العمليات فعالة و بذلك ينجح التلميذ في التغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه، وقد تكون العكس غير فعالة و بذلك يفشل في التغلب على هذه المواقف الضاغطة، كذلك تتدخل العديد من المتغيرات في عمليات تحمل الضغوط، و كل ذلك يشكل الفروق الفردية بين الأفراد في تحملهم للضغوط النفسية.

و ما يمكن إضافته أن إستعمال التلميذ لعمليات تحمل الضغوط يعبر عن محاولة من طرفه لتحقيق التوافق الدراسي، وهذا ما سنتطرق له في الفصل الموالي المخصص للتوافق الدراسي.

الفصل الرابع: التوافق الدراسي

- تمهيد:

1. نشأة مفهوم التوافق.
 2. معايير التوافق.
 - 1.2. المعيار الإحصائي.
 - 2.2. المعيار الباثولوجي.
 - 3.2. المعيار الاجتماعي.
 - 4.2. المعيار الذاتي.
 - 5.2. المعيار المثالي.
 3. أنواع التوافق.
 - 1.3. التوافق الحسن.
 - 2.3. التوافق السيئ.
 4. مجالات التوافق.
 5. مظاهر حسن التوافق الدراسي.
 6. مظاهر سوء التوافق الدراسي.
 7. العوامل المؤثر في التوافق الدراسي.
 - 1.7. العوامل الداخلية (المتعلقة بالتلميذ).
 - 2.7. العوامل الخارجية (المتعلقة بالبيئة المحيطة).
 8. النظريات المفسرة للتوافق الدراسي.
 - 1.8. النظريات البيولوجية.
 - 2.8. النظريات النفسية.
 - 3.8. النظريات الاجتماعية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن التوافق من أهم الموضوعات التي تتصل بشكل مباشرة بالفرد من جميع جوانبه النفسية، الاجتماعية، الجسمية، وكذلك يرتبط بأطوار نموه المتعاقبة ومراحل حياته من الطفولة إلى الشيخوخة مروراً بالمراهقة والرشد والكهولة، وبذلك يكون التوافق عنوان للصحة النفسية للفرد.

وكذلك توافق التلميذ في المدرسة يعتبر واحداً من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة التلميذ النفسية، لأن التلميذ يقضي معظم وقته في الدراسة وإن توافق التلميذ مع هذا الجو وشعوره بالرضا والارتياح سواء بينه وبين نفسه، أو بينه وبين المحيطين به في البيئة المدرسية يمكن أن ينعكس على جانبه التحصيلي والأكاديمي بالإيجاب وبذلك يكون لدينا تلميذ ناجح نفسياً كما هو ناجح أكاديمياً.

ومن خلال ذلك سنحاول في دراستنا الحالية الإحاطة بهذا الموضوع و ذلك بالتطرق إلى نشأة مفهوم التوافق واستخدامه في مجال النفسي والاجتماعي، مروراً بمعايير التوافق التي يعتمد عليها العلماء في تحديد التوافق وسوء التوافق لدى الفرد، فنجد المعيار الإحصائي والمعيار الباثولوجي والمعيار الاجتماعي والمعيار الذاتي والمعيار المثالي وذلك لتفريق بين المتوافقين والغير المتوافقين وبذلك نتضح لنا أنواع التوافق التي تتمثل في حسن التوافق الذي يدل على الصحة النفسية ونضج الشخصية والعيش في أمن وأمان مع النفس ومع الآخرين أما النوع الثاني هو سوء التوافق الذي يدل على الوهن النفسي وعدم نضج الشخصية والذي يصحبه عدم الرضا عن النفس وعن المحيط. وحسن التوافق وسوء التوافق يكون على مستويين الأول المستوى الشخصي الذاتي (النفسي) والثاني على المستوى الاجتماعي، ثم بعد ذلك نتطرق إلى مجالات التوافق التي تشكل في الأخير التوافق العام للفرد، والتي تتضمن التوافق العقلي، التوافق الديني، التوافق الجنسي، التوافق الأسري، التوافق الدراسي، التوافق المهني، و بعد ذلك نتطرق لإحدى هذه المجالات بنوع من التفصيل و هو التوافق الدراسي، و التي تتضح مظاهره في الراحة النفسية، نظرة التلميذ لنفسه، إشباع الحاجات النفسية للتلميذ، الواقعية و المرونة و أخيراً الكفاية في العمل، و بعدها نشير إلى أهم مظاهر سوء التوافق الدراسي و التي تتمثل في: المظاهر الهروبية و التي تتضمن الإنسحاب و التمارض و التسرب والهروب، بالإضافة للمظاهر الهجومية و التي تتضمن العدوانية و الإسقاط، و بعدها المظاهر الدفاعية والتي تتضمن بدورها التبرير و التعويض، بالإضافة للمظاهر الأكاديمية سوء التوافق هو التأخر الدراسي و عدم القيام بالواجبات المدرسية و الغش في الإمتحان.

و في هذا الفصل تطرقنا أيضاً إلى العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، و فيها ما يتعلق بالتلميذ بحد ذاته و التي تشمل عدم الكفاية في وظائف النمو و الوظائف العاطفية و الوجدانية و النفسية، و هناك ما يتعلق بالعوامل الخارجية و التي تشمل العوامل الأسرية و العوامل المدرسية، و في الأخير تطرقنا إلى أهم النظريات المفسرة للتوافق الدراسي، و التي تتمثل في نظريات البيولوجية، و النظريات النفسية و التي تتضمن نظرية التحليل النفسي و النظرية السلوكية و النظريات الإنسانية، و في الأخير النظريات الاجتماعية.

1. نشأة مفهوم التوافق:

يرى لازاروس Lazarus أن التوافق كمفهوم مستمد أساسا من علم البيولوجيا على أساس ما حددته نظرية شارلز داروين المعروفة بنظرية النشوء و الإرتقاء، كذلك يشير لازاروس إلى أن هذا المصطلح كان يستخدم في علم البيولوجيا بإسم التكيف "Adaptation"، ثم إستعاره علماء النفس و أعادوا تسميته بالتوافق "Adjustment"، و من هنا شاع إستخدام مصطلح التوافق و أصبح يمثل ركنا أساسيا في المراجع و المعاجم و الكتابات النفسية. (الضبع، 2004: 53).

و لقد استفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف و إستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق، و من الطبيعي أن ينصب إهمام علماء النفس على البقاء الإجتماعي و النفسي للفرد، إذ يفسر السلوك الإنساني بوصفه توافقات مع مطالب الحياة و ضغوطها، و هذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها، وتتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد و الآخرين و تؤثر بدورها في التكوين النفسي للفرد. (الخالدي، 2000: 92-93).

لكن نجد هناك خلط بين مفهوم التوافق "Adjustment" و مفهوم التكيف "Adaptation"، فالتوافق مفهوم إنساني يندرج تحته الإنسان في سعيه لتنظيم حياته و حل صراعاته وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو الإنسجام مع الذات و مع الآخر، و يكون سوء التوافق هو فشل الشخص في تحقيق إنجازاته و إشباع حاجاته و مواجهة صراعاته، أما المفهوم الثاني أي التكيف فهو يشمل تكيف الإنسان و الحيوان و النبات إزاء البيئة الفيزيائية التي يعيشون فيها، فالكائن الحي عموما حتى يستطيع أن يعيش في البيئة عليه أن يكيف نفسه لها، و قد تحدث تحويرات في كيانه لمواجهة مشكلات مفروضة عليه من البيئة. (مختار، 2001: 19).

و هذا الخلط و التداخل يعود إلى التشابه بين المفاهيم، و إختلاف الإفتراضات الفلسفية التي يتبناها الباحثون كالاتجاه السلوكي أو التحليل النفسي، و إختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها إلى التوافق، فقد ينظر إلى الإنسان بوصفه مجرد وجود عيني في الحياة، و بذلك يكون لفظ تكيف هو الإختيار المناسب، و كذلك إختلاف أغراض الدراسة و الفئات المتخذة (العينات) لها، فدراسة التوافق لأغراض العلاج تختلف عن أهداف الدراسة لأغراض الإنتقاء المهني، و دراسة توافق المعوقين في مؤسساتهم يختلف عن دراسة توافق الطلبة الجامعيين.

و بصفة عامة يمكن القول أن السلوك الإنساني يفهم على أنه التكيف إزاء الجوانب المختلفة من المتطلبات البيئية الطبيعية و أن توافق للمتطلبات السيكولوجية، و كلاهما يؤديان وظيفة متشابهة تهدف إلى دراسة و فهم السلوك الإنساني، فالإنسان كما يستطيع أن يتلاءم مع ظروف البيئة الطبيعية يستطيع أن يتلائم

مع الظروف الإجتماعية و النفسية، و لذلك يستطيع أن يغير تلك الظروف لتلائمه و يساعده في ذلك ما لديه من إمكانيات فريدة تميز الجنس البشري. (الخالدي، 2000: 93-94).

2. معايير التوافق:

لم يتفق مجموع الباحثين على معيار واحد يكون مرجع أو محك لتمييز بين الأفراد المتوافقين و غير المتوافقين، فالمتتبع لجهود و أبحاث الباحثين في مجال علم النفس يلمس إختلافهم حول تحديد المعايير التي يحكم على توافق الفرد أو سوء توافقه، لهذا نجد العديد من المعايير يستند عليها الباحثين من أجل التمييز بين الفئتين السابقتين.

1.2. المعيار الإحصائي:

و يشير مفهوم التوافق طبقا لهذا المعيار إلى القاعدة المعرفة بالتوزيع الإعتدالي، و السوية طبقا لهذه القاعدة تعني المتوسط العام لمجموع الخصائص و الأشخاص، و الشخص اللاسوي هو الذي ينحرف عند المتوسط العام لتوزيع الأشخاص أو السمات أو السلوك. (الشاذلي -ج-، 2001: 66).

و هو ما يعني أن أي ظاهرة نفسية عند قياسها، و معالجتها إحصائيا تنتزع وفقا للتوزيع الإعتدالي، بمعنى أن أغلبية من العينة الإحصائية تحصل على درجات متوسطة في حين تحصل فئتان متناظرتان على درجات مرتفعة (أعلى من المتوسط)، و درجات منخفضة (أقل من المتوسط) أي أن حوالي 68 % من أفراد العينة يقعون في المنطقة المتوسطة من المنحنى، في حين يتضمن طرفا المنحنى 32 % من العينة موزعة بنسبة 16 % في كل طرف من الطرفين، و بهذا المعنى تصبح السوية هي المتوسط الإحصائي للظاهرة، فهي حين يشير الانحراف إلى طرفي المنحنى إلى اللاسوية، فالشخص اللاسوي هو الذي ينحرف عن المتوسط العام للتوزيع الإعتدالي. (فوزي، 2001: 19).

و من مميزات هذا المعيار أنه يراعي ما بين أنواع الانحرافات من تدرج، فيميز بين الحالات الخفيفة و المتوسطة و الضعيفة من سوء التوافق. (الشاذلي -ب-، 2001: 60).

لكن الانحراف بالمعنى الإحصائي ليس دائما غير صحي، فمثلا: التفوق في الذكاء والإبداع من الصفات المرغوب فيها، ومع هذا تعتبر من الناحية الإحصائية صفات شاذة لأنها غير شائعة، هذا يعني أن هذا المعيار يصلح في تحديد الانحراف في الصفات والخصائص ذات الإتجاهين في الانحراف مثل ضغط الدم فزيادة ضغط الدم و إنخفاضه من علامات المرض، أما الصفات أحادية الإتجاه في الانحراف فلا يصلح المعيار الإحصائي للتطبيق عليها مثل الذكاء فالزيادة فيه مرغوبة ونقصانه غير مرغوب فيه، لذا يقترح **Buss** و **أيزنك** تعديل مفهوم الانحراف الإحصائي لهذه الصفات والسمات لينطبق على البعد عن الوسط في

الإتجاه السلبي كالإنخفاض في نسبة الذكاء، ولا يطبق على البعد عن الوسط في الإتجاه الإيجابي المرغوب فيه كالتفوق في الذكاء. (موسى، 1997: 164).

2.2. المعيار الباثولوجي (الإكلينيكي):

قد يحدد مفهوم السوية، أو الصحة في ضوء المعايير الإكلينيكية لتشخيص الشخصية فالسوية أو الصحة تتحددان على أساس غياب الأعراض، والخلو من المظاهر المرض، أما اللاسوية فتتحدد بوجود أعراض المرض، أو الإضطراب. (الداهري، 2008: 27)، وهذا يعني بالطبع ضرورة وجود تحديد مسبق للأعراض أو المظاهر التي تميز الإضطرابات النفسية المختلفة، ولا يبقى بعد ذلك إلا مطابقة حالة الفرد مع قوائم هذه الأعراض التي تصف الإضطرابات المختلفة، وكلما قل نصيبه من الإتفاق مع الخصائص التي تصفها هذه الأعراض زاد حظه من السوية. (فوزي 2001: 20).

وهذا المعيار أصلح و أوضح في تحديد السواء والشذوذ بالنسبة للإضطرابات الإنفعالية و الإنحرافات السلوكية عموما، وإن كان ينقصه تحديد الدرجة التي ينبغي أن يصل إليها الإضطراب الإنفعالي، أو الإنحراف السلوكي حتى يعد شاذاً، كما ينقصه أيضاً الإتفاق على تحديد جامع للأعراض المرضية. (الشاذلي ب-، 2001: 62)، ومن جهة أخرى يشير **طلعت منصور** إلى أن التوافق بالمعنى السابق يعتبر مفهوماً مظللاً وضيقاً، فلا يكفي أن يخلو الفرد من الأعراض لكي نعتبره متوافقاً، لكن ينبغي أن تلقى أهدافه وطاقاته توظيفاً فعالاً في مواقف الحياة المختلفة ويحقق ذاته بشكل بناء، وبذلك فالمعيار الإكلينيكي لا يحدد التوافق على نحو إيجابي وذى معنى. (الشاذلي أ-، 2001: 30).

3.2. المعيار الإجتماعي (الحضاري):

يشير أصحاب المعيار الإجتماعي بقول أن كل مجتمع يربي أفرادَه على إحترام بعض القيم والعادات والتقاليد وقواعد السلوك، ويعتمد على إلزامهم بها، حتى يحفظ تماسكه ويصون إستقراره، ويحمي وجوده. (موسى، 1997: 157)، لهذا حسبهم يصعب تحديد السوية بمعزل عن نظام القيم، ومن هنا يستخدمون مفهوم " السوية " لوصف مدى إتفاق سلوكنا مع المعايير الأخلاقية في المجتمع و قواعد السلوك السائد فيه وكيف يكون سلوكنا مقبولا بالنسبة لأنفسنا وللآخرين، وعلى هذا ينظر إلى السوية على أنها المسابقة للممارسات العامة لمعظم الناس في مجتمع من المجتمعات، لأن هذه الممارسات هي الأساس السليم لتحديد معايير السلوك لدى الفرد بصفة عامة، ومن هذا يتخذ هذا المعيار من مسابقة المعايير الإجتماعية أساساً للحكم على السلوك بالسوية أو اللاسوية، فالسوي هو المتوافق إجتماعياً، واللاسوي هو الغير متوافق إجتماعياً، بمعنى أن السوي هو الذي لا يشذ عن معايير الجماعة، ويلتزم بقيم الجماعة إلتراماً مطلقاً. (صبره و شربت، 2004: 150-151).

لكن هناك عاملان يحكمان هذا التوافق، أو لهما أنه في المجتمع العالمي الذي تختلط فيه أنماط الحضارة نجد أن العادات و الإتجاهات التي تعتبر سوية في جماعة حضارية قد تعتبر شاذة في أخرى، وثانيهما أن ما كان يعتبر شاذاً منذ جيل مضى قد يتقبله المجتمع اليوم، وفي ضوء هذه الوجهة من النظر أيضاً فإن أشكالا أخرى من السلوك الشاذ ينظر إليها بأنها سوية وأن أشكالا أخرى من السلوك السوي ينظر إليها على أنها شاذة باختلاف الوسط الحضاري الذي تتخذه معياراً لحكمنا. (طه، 1980: 21).

4.2. المعيار الذاتي:

يرى أصحاب هذا المعيار أن الإنسان معيار كل شيء، فهو الذي يحكم على سلوكه بالسواء أو الإنحراف في ضوء ما يراه و يقبله و يرضى عنه، فالسلوك السوي يحقق لصاحبه الشعور بالإرتياح و يحقق توتراته و يحرره من الصراع و القلق و يشعره بالكفاءة و الجدارة، و يمكنه من تحقيق أهدافه و إرضاء حاجاته و يساعده على التوافق الحسن مع نفسه و مع الناس، و يوصله إلى التكامل في جوانب شخصيته و إلى الاتساق بين مشاعره وأفكاره، و بين أقواله و أفعاله، أما السلوك المنحرف فهو الذي لا يحقق لصاحبه شيئاً من هذا، و يشعره بالتوتر و القلق و عدم الإرتياح، و يوقعه في الصراع و يعرضه للإحباط، و ينمي فيه مشاعر الذنب و عدم الكفاءة و الحط من شأن الذات، و يجعل توافقه سيئاً مع نفسه و مع الناس، وينحرف به عن كمال الشخصية و توافقها، و يحرمه من الإستمتاع بالحياة. (موسى، 1997: 155)، ذلك أن الفرد يأخذ من نفسه و ذاته إطاراً مرجعياً يرجع إليه في الحكم على السلوك بالسوية أو اللاسوية، و ذلك بصرف النظر على المسائرة أو التوافق اللذين قد يبديهما الشخص على أساس المعايير الموجودة في المجتمع، فإن المحك الهام هو ما يشعر به الشخص و كيف يرى في نفسه الإلتزان أو السعادة، أي أن السوية هنا إحساس داخلي و خبرة ذاتية، فإذا كان الشخص يشعر بالقلق أو التعاسة فإنه يعد لهذا المعيار الذاتي غير سوي، و إذا كان يشعر بالتفاؤل و البشر فإنه يعد وفقاً لهذا المعيار إنساناً سوي، و الواضح أن هذا المعيار معيار ظاهري لا يتسم بالموضوعية، و من ثم تكون أحكامه متحيزة و ليست عادلة. (صبره و شربت، 2004: 151).

و من عيوب هذا المعيار أيضاً نسبية الأحكام، لأن السلوك الذي يشعر شخصاً بالإرتياح أو الكفاءة، قد لا يشعر غيره بذلك، و السلوك الذي يحل الصراع و يخفف التوتر عند شخص قد لا يكون له نفس القدرة عند شخص آخر، و السلوك الذي يؤدي إلى التوافق الشخصي و تكامل الشخصية عند شخص قد لا يؤدي إلى ذلك عند غيره. (موسى، 1997: 156).

5.2. المعيار المثالي:

المعيار المثالي هو عبارة عن أحكام قيمية على الأشخاص، و يستند أصوله من الأديان المختلفة، و السواء حسب هذا المعيار هو الإقتراب من كل ما هو مثالي، و الشذوذ هو الإنحراف عن المثل العليا. (قريشي، 1988: 84).

وأصحاب هذا المعيار نظروا إلى الإنسان نظرة كمال و تمام في التكوين والسلوك، وجعلوا السواء في طبع النفس بالرضا والحب والعفو دائماً، وفي خلوها من التوتر والصراع، وفي كمال أفعالها، وإتساق أقوالها وأفعالها، وتكامل أفكارها ومشاعرها، وفي خلوها من الأخطاء والعيوب والنقائص و إعتبروا ما دون ذلك إنحرافاً، وعليه فإن هذه النظرة المثالية خيالية لا تصلح للحكم على السلوك الذي هو دالة النفس البشرية، والتي من طبعها تحب وتكره، وترضى وتغضب، وتعفو وتقتص، وتصيب وتخطئ، ولا يوجد إنسان خال من الصراع والتوتر، أو تحققت له كل أهدافه، أو سلم من عدم التكامل بين ما يفكر فيه بعقله، وما يميل إليه بوجوده، وهذا ما يجعل هذا المعيار بالرغم من وجاهته من الناحية النظرية غير واقعي، لا يصلح للتطبيق العلمي في الحياة اليومية، فكل الأفعال بناءاً عليه منحرفة، وجميع الناس شواذ، إذ لا يوجد إنسان معصوم من الخطأ وصلت أفعاله وأقواله إلى المستوى الأمثل في الخير والجمال والحكمة. (موسى، 1997: 153-154).

وعلى ضوء ما تطرقنا إليه من معايير يمكن القول بأن الصعوبة في فهم الإنسان، وتباين سلوكه بين الحين والآخر و نسبتيته هي أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى ظهور كل هذه المعايير التي لم يتسم أي واحد منها بالشمولية والتكامل، لهذا يرى محمود أبو النيل أنه لا يمكن إستخدام محك واحد من المحكات السابقة في تشخيص اللاسواء بل يوضع في الإعتبار هذه المحكات جميعاً عند التشخيص، وهو ما ينتج لنا الإحاطة الكبيرة بالسلوكات المراد قياسها. (قريشي، 1988: 86).

3. أنواع التوافق:

إن الفرد عندما يشبع حاجاته ودوافعه ضمن شروط بيئته الإجتماعية، يمكنه من تحقيق الإتزان والراحة وهذا ما يدل على حسن التوافق لهذا الفرد، لكن إذا ما حدث العكس أي فشل هذا الفرد في إشباع هذه الحاجات والدوافع وأخفق في التوفيق بين مطالب المحيط الداخلي ومتطلبات المحيط الخارجي فيؤدي إلى عدم إتزان هذا الفرد، وهذا ما يدل على سوء التوافق ومن خلال هذا يظهر لنا نوعين من التوافق، التوافق الحسن وسوء التوافق.

1.3. التوافق الحسن:

حسن التوافق يعني التغلب على الإحباطات وتحقيق الأهداف وإشباع الدوافع والحاجات بطريقة يقبلها الآخرون وتقبلها القيم الإجتماعية من جانب وتحقيق الإنسجام والتوافق بين الدوافع والحاجات وإنعدام الصراع النفسي من جانب آخر، فإذا تحقق ذلك أصبح الفرد متوافق توافقا حسناً. (عسيري، 2002: 44).

وشخص حسن التوافق حسب سميث **Smith**: "هو الذي يستطيع أن يقابل العقبات، والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته، ولا تعيق قدرته على الإنتاج". (في الداهري، 2008: 71).

وتعتمد طبيعة حسن التوافق على ثلاثة عناصر تشمل الفرد ويقصد به التكوين النفسي لشخص، والحاجات، والآخرين الذين يشاركونه الموقف، ولا بد من تحقيق الإنسجام بين هذه العناصر ليتم التوافق، بمعنى أن تحقيق أهدافه و تشبع حاجاته بطريقة مقبولة إجتماعيا يحدث الإستقرار النفسي ويتم بذلك التوافق النفسي الشخصي و الإجتماعي.(عسيري، 2002: 44).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه هناك مستويين لحسن التوافق وهما المستوى النفسي الشخصي والمستوى الإجتماعي، وهذا ما يتفق مع رأي سوبر **D.E.Super** بأنه هناك مظهرين أساسيين للتوافق هما التوافق الذاتي والتوافق الإجتماعي، فالتوافق الذاتي يتعلق بالتنظيم النفسي الذاتي أي العلاقات الداخلية الذاتية، أما الثاني فيتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين. (طه، 1980: 82).

1.1.3. المستوى الشخصي الذاتي (النفسي):

هذا المستوى يتضمن الفرد وما ينطوي عليه بناءه النفسي من دوافع و خبرات و قيم وميول و قدرات و عواطف. (الفرخ و يتييم، 1980: 42)، ذلك أن هذا المستوى يشمل السعادة مع النفس، و الثقة بها والشعور بقيمتها، و إشباع الحاجات و السلم الداخلي و الشعور بالحرية في التخطيط للأهداف و السعي لتحقيقها، و توجيه السلوك و مواجهة المشكلات الشخصية و حلها و تغيير الظروف البيئية، و التوافق لمطالب النمو في مراحل المتتالية، و هو ما يحقق الأمن النفسي للإنسان. (بطرس، 2008: 113).

لذا ينبغي على الفرد أن يتعلم كيف يتغلب على الصعوبات أو يدور حولها، و يجب على الفرد أن يغير من سلوكه، أو طريقة معالجته للمشكلة ليكون أكثر فعالية مع الظروف المؤثرة في العمل، أو التعلم حتى تتحقق أهدافه و يخفف من حدة التوتر النفسي، أو الإحباط الناجم عن وجود العوائق في سبيل أهدافه و بالتالي عجزه عن إشباع دوافعه، و بذلك يستعيد حالة الاتزان والانسجام، و يمهّد السبيل أمام استمرار النمو و الحياة.(صبره و شربت، 2004: 124).

فإذا يقصد بالتوافق الشخصي بأنه مجموعة من الإستجابات المختلفة التي تدل على تمتع الفرد، و شعوره بالأمن الشخصي، كما يتمثل في إعتماده على نفسه، و إحساسه بقيمته، و شعوره بالحرية في توجيه السلوك دون سيطرة الغير، و الشعور بالانتماء، و التحرر من الميل إلى الإنفراد، و الخلو من الأعراض العصبية، و كذلك شعوره بذاته أو برضاه عن نفسه، و بخلوه من علامات الانحراف النفسي.(الخالدي، 2000: 92)، و مما سبق ذكره يتضح أن هذا المستوى يبني على نقطتين أساسيتين:

الأولى: أن هناك إدراك لطبيعة العلاقات الصراعية التي يعيشها الفرد في علاقاته الإجتماعية و البيئية، و أن هذا الصراع يتولد معه توتر و قلق، و أن هذه إنما هي تجربة يغشاها الألم، لذلك فإن توافق الفرد إنما يهدف إلى خفض التوتر و إزالة أسباب القلق.

الثانية: أن الإنسان يرغب في إشباع دوافعه و أن هذا الإشباع يعتمد على البيئة، و لكن لا نستطيع أن نشبع رغباتنا كلها، و إنما نحاول أن نشبع بعضها و علينا أن لا يطفئ إشباع دوافع معينة على بقية الدوافع حتى يتحقق التوافق، بل و يتحقق التكامل الذي سمح للإنسان لتحقيق أقصى قدر من استغلال إمكانياته الرمزية والاجتماعية.(الداهري، 2008: 72).

2.1.3. المستوى الاجتماعي:

هذا المستوى يتضمن السعادة مع الآخرين، و الالتزام بأخلاقيات المجتمع، و مسايرة المعايير الاجتماعية، و قواعد الضبط الاجتماعي و التغيير الاجتماعي و الأساليب الثقافية السائدة في المجتمع والتفاعل الاجتماعي السليم و العلاقات الناجحة مع الآخرين، و تقبل نقدهم و سهولة الاختلاط معهم، و السلوك العادي مع أفراد الجنس الآخر و المشاركة في النشاط الاجتماعي، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.(بطرس، 2008: 113).

و يشير أحمد زكي بدوي أن التوافق على المستوى الاجتماعي: " عبارة عن عملية إجتماعية تتضمن نشاط الأفراد و الجماعات، و سلوكهم الذي يرمي إلى الملاءمة و الانسجام بين الفرد و الفرد، و بين جملة أفراد و بيئته، أو بين الجماعات المختلفة، و من الضروري أن يتوافق الأفراد لما يسود مجتمعهم من عادات، و أذواق و آراء و اتجاهات حتى تسير جوانب الحياة الاجتماعية في توافق تام". (في قريشي، 1988: 72-73).

توظيفا لما سبق، فمعنى التوافق الاجتماعي يدل على مجموع الإستجابات المختلفة التي تقوم على أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي، و التي تعبر عن علاقات الفرد الاجتماعية، كما يمثل في معرفة الفرد للمهارات الاجتماعية المختلفة، و التحرير من الميول المضادة للمجتمع، و العلاقات الأسرية الطيبة، والعلاقات الطيبة مع محيط البيئة، وعلاقاته بالمدرسة، و إتباعه للمستويات الاجتماعية و إكتسابه لها.(الخالدي، 2000: 92).

لكن قد تصطدم رغبات الفرد مع المجتمع مما يؤدي إلى خلق عقبات في سبيل إرضاء دوافعه كما في حالات الصراع النفسي، أو المشكلات الخلقية، فإن الفرد من أجل إستعادة الانسجام مع غيره من الأفراد عليه أن يعدل من سلوكه، إما بإتباع التقاليد و الخضوع للالتزامات الاجتماعية، أو يغير من عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش بينها. (صبره و شربت، 2004: 125)، هذا ما أكده كل من **Wood Worthl & Donald** بأن الفرد يتوافق في علاقاته مع البيئة بأن يحدث تغييرا للأحسن بقدر المستطاع، وذلك أن التوافق للبيئة إنما يتضمن تغيرات في البيئة نفسها، أو تغيرات في علاقات الفرد بها، ذلك أن هذا المستوى إذا يوضح العلاقة الحسنة بين الفرد و البيئة و هو تغيير إلى الأحسن هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن إيضاح هذا المستوى في نقطتين أساسيتين.

الأولى: أن هذا المستوى يتضمن عملية ديناميكية، وفي هذا إدراك لطبيعة العلاقة الدينامكية بين الفرد و البيئة و الناشئة عن عملية التغير المستمر ككل.

الثانية: أن عملية التوافق إنما هي أسلوب الفرد، وأن هذا الأسلوب يشترك في تكوينه البيئة و عملية التطبيع الاجتماعي. (الداهري، 2008: 70-71).

2.3. التوافق السيئ:

إن كل لحظة في حياة الإنسان تمر به فهي تضعه في مواجهة موقف أو إبراز مشكلة، أدرنا إلى أي حد الحياة كلها توافقات موقفية، لهذا يسعى الفرد دائما لإيجاد نوع من التوافق سواء على مستوى الشخص النفسي أو الاجتماعي.

لأنه قد يعجز هذا الفرد عن تحقيق دوافعه، وإشباع حاجاته نظرا لضغوط الاجتماعية، أو عجز التنسيق بين هذه الدوافع، أو تم إشباعها بشكل يتنافى مع القيم الاجتماعية، ولا يرضى من حوله يؤدي إلى سوء التوافق. (الهابط، 2003 : 41).

ويرى **سميث Smith** في العادة أن سوء التوافق يكون عندما يقوم الفرد بإشباع دافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى، ويضيف **سميث Smith** بوصفه لشخص غير المتوافق بأنه شخص غير واقعي يعاني إحباطا، يهتم فقط بإشباع رغباته الخاصة. (في أحمد، 2000: 32)، أما **بودوسكا Boudeska** يؤكد أن سوء التوافق هو فشل الفرد في تحقيق توافق سوي ناضج، و يتمثل في عدم فهمه لذاته، وحرمانه من إشباع حاجاته، ونقص قدرته على تحقيق مطالب بيئته، وشعور بالإحباط و التوتر و التبدد الذات، حيث يفشل في حل مشكلاته و مواجهتها أو يعجز عن تقبلها أو يجنح إلى أساليب شاذة من السلوك إذا تعذر عليه حلها مما يؤدي إلى القلق. (في الضبع، 2004: 55-56).

لذا يشير **أحمد عزة راجح** أن لسوء التوافق مظاهر متعددة و مختلفة، فقد يظهر سوء التوافق في شكل مشكلات سلوكية، كالسرقة، و الهرب و غيرها، أو ما يتعرض المراهقين من مشكلات سلوكية كالتمرد و الانطواء، و قد يشتد و يصبح أكثر خطورة إذا ما وصل إلى درجة الأمراض النفسية، و الانحرافات المهنية و الإضطرابات العقلية. (في عسيري، 2002: 44)، و بما أن لحسن التوافق مستويات فإن لسوء التوافق مستويات أيضا:

1.2.3. المستوى الشخصي الذاتي (النفسي):

في هذا الصدد يشير **أحمد عزت راجح**، أن سوء التوافق الذاتي يبدا في عدم رضا الفرد عن نفسه، أو إستصغاره إياها، أو إحتقاره لها، أو عدم ثقته فيها أو كرهها لها و إدانتها. (طه، 1980: 38)، فهنا يقف الفرد فريسة تصارع أدواره، و دوافعه دون أن يجد حلا لفك هذا الصراع و بالتالي يكون في حالة عدم توافق أو الشعور بالراحة النفسية، و بهذا يعجز عن حل مشكلاته و مواجهة صراعاته، و إشباع دوافعه، فإنه

يصل بذلك إلى درجة العجز عن تحقيق التوافق النفسي الذاتي، و يستمر في صراعاته النفسية التي فشل في حلها، و أستنفذ طاقة نفسية و جسمية في حلها مما يجعله عرضة للتعب الجسدي لأقل جهد يبذله نتيجة الطاقة النفسية التي إستنفدها، و يجعله أيضا عرضة للتعب النفسي نتيجة القلق و التوتر الذي يعتريه، مما يجعله مضطربا نفسيا و يجعله سريع الغضب، نافذ الصبر، حادا إنفعاليا أو يعتزل و ينطوي مما يؤدي إلى عدم ميوله إجتماعيا، و سوء علاقته مع الآخرين. (جيل، 2000: 67-68).

و تتضح مظاهر سوء التوافق في كون العلاقات الداخلية بين جوانب الشخصية على درجة عالية من الإضطراب، و هذا بدوره لابد و أن ينعكس على توافق الفرد مع الآخرين، فيسوء توافقه الإجتماعي، و هذا ما يؤكد **أحمد عزت راجح** بقوله: أن سوء توافق في مجال معين له صداد و أثره في جميع المجالات الأخرى، فالإنسان وحدة نفسية جسمية إجتماعية إن إضطرب جانب منها إضطربت له سائر جوانبها. لذا غالبا ما تجتمع ضروب سوء التوافق لدى الشخص الواحد. (في طه، 1980: 37-38).

2.2.3. المستوى الاجتماعي:

يرى **أحمد عزت راجح** أن سوء التوافق الاجتماعي هو: "عجز الفرد عن مجارات القوانين الجماعة ومعاييرها، أو عجزه عن عقد صلات إجتماعية راضية مرضية مع من يعاملهم من الناس، مع والديه أو إخوانه أو زملائه أو مدرسيه أو زوجته و أطفاله، أو رؤسائه أو مرؤوسيه". (في طه، 1980: 37)، فالسلوك التوافقي في الإنسان هو سلوك موجه للتغلب على عقبات البيئة أو صعوبات مواقفها، كما أن آليات توافقه التي يتعلمها هي استجاباته المعتادة التي يسير عليها لإشباع حاجاته و إرضاء دوافعه، و تخفيف توتراته، فقدرة الفرد تحت تأثير دوافعه على تحويل ما هو ذاتي (شخصي، نفسي) إلى إجتماعي، و من هنا فسوء التوافق هو فشل أو عدم قابلية ملائمة ما هو نفسي (شخصي، ذاتي) بما هو إجتماعي، و بمعنى آخر إنه عدم قدرت على تخطي عقبات البيئة، أو التغلب على صعوبات الموقف. (دسوقي، 1974: 32-34).

فإذا إن عجز الفرد عن إقامة التلاؤم و الانسجام بينه و بين بيئته و نفسه يعتبر شخص سيئ التوافق، فيكون هذا الأخير أي الفرد إما ثائرا على مجتمع، أو هاربا من المجتمع، أو عالة عن المجتمع، أو عاجزا على مساهمة المجتمع. (الشاذلي -ب-، 2001: 67-68).

من خلال ما سبق تتضح لنا أهمية التوافق على كل من المستوى الشخصي الذاتي (النفسي) والمستوى الاجتماعي، فالمستوى الأول يوضح العلاقة بين الفرد و ذاته، أما الثاني فيوضح علاقة الفرد بمحيطه الاجتماعي و لكن لا تحدث هذه العلاقات بمعزل عن بعضها البعض فالتوافق على المستوى الشخصي مرهون بمدى قدرة الفرد على تكيف الظروف الإجتماعية لصالحه، كما أن التوافق على مستوى الإجتماعي مرهون هو أيضا بالتوافق الشخصي و هذا ما يؤكد أن الفرد هو المسؤول الوحيد على حسن وسوء توافقه على كلا المستويين الشخصي و الاجتماعي.

وهذا ما يشير إليه كمال الدسوقي حيث يؤكد أن التقسيم التوافق إلى شخصي و إجتماعي إبراز لعلاقات الفرد بالمجتمع و إشارة للمعيار الذي على أساسه تتعين نقطة الصفر أو الحد الفاصل بين التوافق وعدم التوافق، إذ التوافق بنوعيه الشخصي و الإجتماعي الحكم عليه بهذا أو بعكسه، أو بمختلف الدرجات بينهما هو بالنظر إلى المجتمع.(الشاذلي -ج-، 2001: 61).

و هذا ما يوضح التكامل الكبير بين التوافق على مستوى الشخصي و التوافق على المستوى الاجتماعي في تحقيق التوافق العام للفرد.

4. مجالات التوافق:

كما أسلفنا الذكر هناك مستويين من التوافق الأول هو التوافق الشخصي الذاتي (النفسي)، و المستوى الثاني هو التوافق الاجتماعي، و داخل هذين الاتجاهين تكمن مجالات عديدة لتوافق، و يعود هذا التعدد إلى تعدد مواقف الحياة التي يوجد فيها الفرد و التي تتطلب منه إيجاد طرق و أساليب من أجل تحقيق عملية التوافق في شكلها الايجابي، و الذي يسمح له بالمضي قدما في تحقيق توافقه العام و من أهم هذه المجالات التوافق العقلي ، التوافق الديني، التوافق الجنسي، التوافق الأسري، التوافق الدراسي، التوافق المهني، وغيرها من مجالات التوافق.

1.4. التوافق العقلي:

تتخصر عناصر التوافق العقلي في الإدراك الحسي و التعليم و التذكر، و التفكير، و الذكاء والاستعدادات و يتحقق التوافق العقلي بقيام كل بعد من هذه الأبعاد بدوره كاملا أو متعاوننا مع بقية العناصر.(بطرس، 2008: 115).

2.4. التوافق الديني:

الجانب الديني جزء من التركيب النفسي للفرد و كثيرا ما يكون مسرحا للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة، مثال ذلك ما نجده عند كثير من الشباب أصحاب الإتجاهات الإلحادية و التعصبية، و يتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق، ذلك أن الدين من حيث هو عقيدة و تنظيم المعاملات بين الناس ذو أثر عميق في تكامل الشخصية و اتزانها فهو يرضي حاجة الإنسان للأمن، أما إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء توافقه، و اضطربت نفسه و أصبح مهياً للقلق.(الشاذلي -ج-، 2001: 61-62).

3.4. التوافق الجنسي:

يلعب الجنس دورا بالغ الأهمية في حياة الفرد، لما له من أثر على سلوكه و على صحته النفسية، ذلك أن النشاط الجنسي يشبع كلا من الحاجات البيولوجية، و السيكولوجية، و كثيرا من الحاجات الشخصية والاجتماعية و إحباطه مصدر الصراع و التوتر الشديدين.

و تختلف الطريقة التي يشبع بها الحاجات الجنسية و درجة هذا الإشباع إختلافا واسعا بإختلاف ظروف الحياة و خبرات تعلم الفرد، و يعتبر عدم التوافق الجنسي دليلا على سوء التوافق العام لدى الفرد.(صبره و شربت، 2004: 130).

4.4. التوافق الأسري:

يتضمن التوافق الأسري قدرة أفراد الأسرة على التواءم و التآلف مع بعضهم البعض، و مع مطالب الحياة الأسرية، و نستدل عليه من سلوكيات و تصرفات كل منهم و أساليبه في القيام بواجباته الأسرية، وتحقيق أهدافه في الأسرة، و إشباع حاجاته و التعبير عن إنفعالاته و مشاعره نحو أفراد أسرته، كما نستدل عليه من جهود أفراد الأسرة مجتمعين أو منفردين في مواجهة ما يحدث للأسرة من أحداث عادية أو طارئة، فعادة تكون الأسرة حسنة التوافق إذا كان أفرادها جميعهم أو أغليبيتهم متوافقين معا يقومون بواجباتهم، ويحصلون على حقوقهم و يساند بعضهم بعضا في السراء و الضراء و يعذر بعضهم بعضا فيما إختلفوا فيه، و يتعاونون في إنجاز ما إتفقوا عليه، و يسودهم المودة و التماسك، أما إذا كان هناك تنافر و خلافات بين أفرادها تعرضهم للضغوط و الحرمان من حقوقهم و تجعل علاقاتهم الأسرية مضطربة، و قد يؤدي إلى تفكك و التصدع في الأسرة، و هذا دليل على سوء التوافق.(مرسي، 2008: 99-101).

5.4. التوافق الدراسي:

يشير التوافق الدراسي إلى توافق التلميذ أو الطالب مع دراسته و مدرسته أو معهده أو جامعته، والذي يكون حسنا إذا كان التلميذ راضيا عن دراسته و ناجحا فيها، و علاقته طيبة مع معلميه و زملاءه، و يكون توافقه سيئا إذا كان فاشلا في دراسته، أو في علاقاته في المدرسة أو فيهما معا.(مرسي، 2008: 106-107).

و يشير أيضا إلى قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة مع مدرسته و زملاءه بالمدرسة، كما يظهر من خلال النشاط و إستيعاب المواد الدراسية و المواظبة على النظام.(عبيد، 2008: 45).

6.4. التوافق المهني:

يقصد بالتوافق المهني حصول الشخص على عمل يناسب قدراته و إمكانياته، و يرضي ميوله و طموحاته، و يشعره بالنجاح و التفوق، و يدرك فيه رضا المشرفين و الزملاء عنه و عن إنتاجه، فإذا فقد العامل مشاعر الرضا و الإرضاء في العمل ساء توافقه في عمله مع نفسه و مع الناس، فقد أشارت دراسات عديدة إلى إرتباط سوء التوافق المهني بعصاب العمل، حيث تبين أن نسبة كبيرة من العمال الفاشلين في عملهم يعانون من القلق و التوتر و الهستيريا، و قد يشاغبون و يتزعمون الإضرابات لصرف الأنظار عن فشلهم، و إرضاء أنفسهم بالنجاح في المشاغبة و تزعم الإضراب.(موسى، 1997: 142)، فالتوافق المهني

يتضمن الإختيار المناسب للمهنة، و الإستعداد علما و تدريبا لها و الدخول فيها و الإنجاز و الكفاءة و الإنتاج و الشعور بالرضا و النجاح.(زهران، 2005: 27).

من خلال عرضنا لأبرز مجالات التوافق إتضح لنا أهمية التوافق في جميع هذه المجالات و منه تحقيق التوافق العام للفرد.

5. مظاهر حسن التوافق الدراسي:

إن حسن التوافق المدرسي يحدده الإنسجام و التواءم الذي يحدث بين التلاميذ و محيطه المدرسي، وتحدده الاتصالات و العلاقات التفاعلية بينه و بين أساتذته و زملاءه و أصدقائه و كل العاملين في البيئة المدرسية، بالإضافة لجل نشاطاته المدرسية، و هذا ما يشكل حسن التوافق لديه، و هذا الأخير تميزه عدة مظاهر أهمها:

1.5. الراحة النفسية:

إن الشعور الإيجابي بالسعادة و الراحة النفسية ليس مجرد توافق الشخص مع النظم و القوانين والمعايير الاجتماعية السائدة فقط، و ليس مجرد الشعور الشخصي بالكفاءة و الرضى النفسي فقط، بل تشمل هاتين الناحيتين معا مع الإحتفاظ بالتوازن و الإعتدال و التفاعل الإيجابي البناء، و هذا ما يحقق الصحة النفسية للفرد.(بركات، 1978: 32).

و يضيف **مصطفى فهمي** بأن الفرد المتميز بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة العقبات و حل المشكلات بطريقة يرضاها هو و المجتمع، و عليه فمن سمات الفرد المتمتع بالصحة النفسية تزايد قدرته على الصمود إتجاه التوترات و الشدائد.(في عوض، 1988: 40).

2.5. نظرة التلميذ عن نفسه:

و تتمثل هذه النظرة في أبعاد ثلاثة، و هي فهم الذات، تقبل الذات و تطوير الذات، ففهم الذات يعني أن يعرف المرء نقاط القوة و الضعف لديه، أما تقبل الذات فهي أن يتقبل الفرد ذاته بإيجابياتها و سلبياتها، و ألا يرفضها أو يكرهها لأن رفض الذات أو كراهيتها يترتب عليه عجز الفرد عن تقبل الآخرين تقبلا حقيقيا، أما تطوير الذات فهي تعني ألا يقنع الفرد بتقبل ذاته كما هي بل عليه أن يحاول تحسينها و تطويرها، وتحسين و تطوير يحدث بتأكيد جوانب القوة محاولة التغلب على النقائص و مناطق الضعف، و التخلص من العيوب أو التقليل من أثارها على الأقل. (صبره و شربت، 2004: 145).

فإذا كان مفهوم الذات عند الفرد يتطابق مع واقعه أو كما يدركه الآخرون بالنسبة له يكون متوافقا، أما إذا كان مفهوم الذات لديه متضخما أدى به إلى الغرور مما يفقده التوافق مع الآخرين، أما إذا كان مفهومه متدني عن الواقع أو عن إدراك الآخرين فهنا يتسم سلوكه بالدونية (الإحساس بالنقص) و بتضخم ذوات

الآخرين، فينبغي أن يكون الفرد قادرا على تقدير ذاته تقديرا موضوعيا، فالتلميذ المتوافق هو الذي يتقبل ذاته و لا يعتبر نفسه مثالا للكمال، ولكنه يكون على بصيرة بذاته وإمكاناته. (مختار، 2001: 26).

كما حددت راوية محمود صفات الفرد (التلميذ) الذي يتمتع بإحساس إيجابي لتقدير الذات: بأنه يتسم بالجدارة والكفاءة والإنجاز في العمل والثقة بالنفس في أداء الأنشطة والأعمال المختلفة مع القدرة على وضع الأهداف الخاصة، وحب الإستطلاع والميل إلى التساؤل، ومحاولات الإستكشاف، والشجاعة في التعامل خاصة في المواقف الجديدة، محاولة إظهار الذات بصورة حسنة وإيجابية، بالإضافة إلى القدرة على التوافق مع الضغوط ومواجهة الإحباط، والإعتزاز بالنفس، ومقاومة الضغوط والنقد الهدام مع تقبل النقد البناء. (في آيت حمودة، 2010: 28-29).

3.5. إشباع الحاجات النفسية لتلميذ:

إن إشباع الحاجات النفسية للفرد كإحساس الفرد بالأمن والتي تعتبر حاجة نفسية ضرورية بالإضافة إلى إحساس الفرد بالتواد، أو إحساسه بأنه محبوب من طرف الآخرين، وأن لديه القدرة على الحب، كذلك إحساس التلميذ بأن لديه القدرة على الإنجاز، ويتمثل في نجاحاته في العمل، كما أن الفرد في حاجة إلى الشعور بالتقدير وإلى الحرية وإلى الإلتزام، فإذا أحس الفرد بأن كل هذه الحاجات مشبعة لديه، فإن هذا يعد بمثابة أحد المؤشرات المهمة لتوافقه، ويحدث العكس إذا ما أحس بأن حاجاته غير مشبعة. (مختار، 2001: 20).

فإذا إشباع الحاجات النفسية ضروري لإستقرار الحياة نفسها، أو للحياة بأسلوب أفضل، و عدم إشباعها يجعل الفرد سيء التوافق، حيث تتوقف كثير من خصائص الشخصية على حاجات الفرد ومدى إشباع هذه الحاجات، ولا شك أن فهم حاجات الفرد وطرق إشباعها يضيف إلى قدرتنا على مساعدته للوصول إلى أفضل مستوى للنمو النفسي والتوافق النفسي. (زهران، 2005: 32).

4.5. الواقعية:

الواقعية تعني التعامل مع حقائق الواقع، فالذي يحدد أهدافه في الحياة وتطلعاته للمستقبل على أساس إمكانياته الفعلية، وعلى أساس المدى الذي يمكن أن يصل إليه بإستعداداته الخاصة فهو سوي، وهذا يعني أن السوي لا يضع لنفسه أهدافا صعبة التحقيق بالنسبة له حتى لا يشعر بالفشل، بل إنه يعمل على تحقيق ما يمكنه تحقيقه. (صبره و شربت، 2004: 146)، لكن الشخص الذي يضع لنفسه أهدافا لا يستطيع الوصول إليها إنما يعرض نفسه للفشل والإحباط والصراع، والتي هي بمثابة العوائق التي تبعد الإنسان عن التوافق السليم، وأيضا الحال بالنسبة للشخص الذي يضع أهدافا تقل بكثير عن إمكانياته وقدراته وإستعداداته هو شخص غير سوي إتكالي ليست له طموحات يتدنى بذاته مما يجعله غير مفيد لجماعته فلا يحقق القبول معها، ولا يتوافق مع أفرادها. (جبل، 2000: 76).

وفي نفس هذا الإطار توصلت دراسات كل من دانيال و جوديث أوفر، وآخرين على عينة من التلاميذ في فترة المراهقة إلى أن التلاميذ الواقعيين في تصورهم لأنفسهم كان لديهم الإحساس بالمرح وكانوا سعداء نسبياً. (دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 186).

فمن خلال ذلك فالتلميذ المتوافق دراسياً هو الذي يتخذ أهداف واقعية تتماشى وقدراته و إستعداداته وميولاته من جهة، وتتماشى ومتطلبات بيئته المدرسية من جهة أخرى.

5.5. المرونة:

هو أن يكون الفرد متوازناً في تصرفاته، أي بعيداً عن التطرف في إتخاذ قراراته وفي الحكم على الأمور، والبعد عن التطرف يجعل الشخص مسائراً مغيراً، أي يساير الآخرين في بعض المواقف التي تتطلب ذلك، وأن يغيرهم إذا رأى وجهة نظر أخرى هو مقتنع بها، وبمعنى آخر ألا يكون مسائراً على طول الخط، أو مغائراً على طول الخط. (مختار، 2001: 26-27).

وهذا يعني أن الفرد السوي يحاول دائماً أن يجد بدائل للسلوك الذي يفشل في الوصول إلى الهدف، وهي دلائل سمة المرونة، كما أن من دلائل المرونة أن الفرد يمكن أن ينصرف عن الموقف كلية إذا وجد أن المشكلة، أو الهدف أعلى من مستوى إمكانياته، أو أنها لا تستحق الجهد الذي سيبدل فيها، وفي المقابل فإن السلوك غير السوي يتضمن تكراراً للمحاولات ولو كانت فاشلة ويتكرر السلوك في هذه الحالة كما هو. (أحمد، 2000: 22).

فهنا التلميذ يحاول دائماً أن يعدل مواقفه و سلوكاته التي يشعر أنها لن تتحقق بها أهدافه بسلوكات ومواقف أخرى تساعد من جهة على تحقيق أهدافه ومن جهة أخرى تتلاءم وبيئته المدرسية، وبذلك يحقق مظهر من مظاهر التوافق الدراسي لديه.

6.5. الكفاية في العمل:

تعتبر قدرة الفرد على العمل والإنتاج والإنجاز و الابتكار والنجاح دليلاً على توافق الفرد في محيط عمله، ولأن الفرد الذي يزاول مهنة أو عمل معين يرتضيه، وتتاح له الفرصة فيه لإستغلال قدراته، وإمكاناته وتحقيق ذاته فإن ذلك يحقق له الرضا و يجعله متوافقاً مع هذا العمل، و لكي نتحقق من توافق الفرد مع عمله فلننظر إلى كفاية إنتاجه في هذا العمل، فإذا كانت إنتاجيته في عمله كافية كان ذلك دليلاً بأن نحكم عليه بتوافقه في محيط عمله. (جبل، 2000: 76). وعكس ذلك فالفشل والإخفاق يؤدي إلى الإحباط والتوتر و الإضطراب و إختلال التوازن النفسي. (فهيم، 1987: 41).

و إنطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً أن المظاهر السابقة هي أهم العلامات التي يمكن أن نستدل بها على حسن التوافق الدراسي لدى التلميذ، وبالإضافة لذلك نجد تصنيف آخر لهذه العلامات قدمه مغاريوس (1973) ويمكن تلخيصه في ما يلي:

- إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته، فمتى عرف الطالب حدود تلك الإمكانيات والقدرات من حيث المجال كان إختياره لنوع الدراسة سليما، وكان أداؤه أثناء العمل الدراسي جيدا.
- الرغبة في إقامة علاقات إجتماعية مع الآخرين والشعور بالإستمتاع في حالة وجود مثل تلك العلاقات، فكلما كان الطالب مقبلا على بناء علاقات فردية سليمة مع هؤلاء الأفراد كلما أشبع جزءا من حاجاته العامة مثل الحاجة إلى الإنتماء وتقبل الآخر الأمر الذي يؤدي إلى إرتفاع مستوى التوافق لديه.
- مدى النجاح الذي يحققه الطالب في عمله ورضاه عن هذا النجاح.
- يكون الإقبال و الإنفتاح على الحياة والبيئة المحيطة بالطالب من علامات التوافق الدراسي، ويتضح ذلك من حماس الفرد وتفاؤله بالحياة بصفة عامة، وتعامل الطالب بحماس وجدية مع المحيطين به في البيئة المدرسية.
- يتضح مدى توافق التلميذ بصفة عامة في مدى تمكنه من مواجهة ما يعترضه من إحباطات خلال دراسته سواء ما تعلق بالمتطلبات الدراسية، أو ما يتعلق بالعلاقات الإجتماعية، فكلما كان الطالب قادرا على مواجهة تلك العوامل التي تؤدي إلى إحباط مساعيه كان أقرب إلى التوافق مع المحيط الذي يتعامل معه.(جبل الليل، 1993: 191-192).

6. مظاهر سوء التوافق الدراسي:

إن الفرد غير المتوافق دراسيا هو من تسيطر عليه بعض الأساليب الإلتوائية في مواجهة المشاكل التي يمكن أن تصادفه في دراسته، ويظهر عدم التوافق الدراسي عند التلميذ الذي لا يستطيع الإندماج في الجماعة المدرسية، ولا يستطيع إحراز النجاح فيها، ولا يشعر أنه جزء من هذه الجماعة ويتولد لديه نوع من الإحساس بالنفور من النظم والقوانين والطرق المتبعة في المدرسة.

فمظاهر سوء التوافق لتلميذ عديدة وتكون إما أساليب هروبية مثل: الإنسحاب، أحلام اليقظة، النسيان، التمارض، التسرب، أو أساليب هجومية كالعدوان و الإسقاط، كذلك نجد أساليب دفاعية مثل: التبرير، التعريض، أو مظاهر أكاديمية كالتأخر الدراسي و عدم القيام بالواجبات و الغش في الامتحان وسنحاول التطرق إلى بعضها فيما يلي:

1.6. المظاهر الهروبية:

1.1.6. الإنسحاب و الإنطواء:

يجد البعض أن أسهل طريقة في مواجهة التهديد، والمواقف الضاغطة هي الإنسحاب، ذلك أن الإنسحاب ربما لا يتطلب منهم بذل كثير من الجهد مثلما هو الحال في بعض ميكانيزمات التوافق الأخرى

كالعدوان والتعويض، فالفرد في الانسحاب ما عليه إلا أن يبعد نفسه عن مسرح الأحداث والصراع ويحصل على إشباع حاجاته بطرق أقل جهداً. (الشرقاوي، د.ت: 267).

و الانسحاب هو تجنب الشخص المتأزم لناس، أو المواقف، أو الأشياء التي تسبب له الفشل أو التي تؤدي إلى النقد أو العقاب، فقد يكون الانسحاب مادياً، معنوياً كما في حالة الطالب الذي يترك مدرسته، فإذا اضطرت الظروف إلى البقاء في هذه المواقف تتوقع وعاش إلى جوار الناس لا معهم، أو عاش مع الناس دون أن يتعاش معهم، كالتلميذ الذي يجلس في الفصل شارد الذهن لا يكلم أحداً، ولا يتعاون مع أحد وقد يكون الانسحاب نفسياً يتمثل في الإذعان و الإمتثال و انخفاض مستوى الطموح ويقترن ذلك بالتبدل وعدم الإكتراث واللامبالاة. (الشاذلي -ج-، 2001: 98-99).

2.1.6. التمارض:

حين يقع الفرد في صراع، أو في موقف مشكل فإنه قد يقوم بإجراء انسحاب مهذب أو رشيق إذا صح التعبير، وذلك بإصطناع أعراض عدم القدرة الجسمانية، و إصطناع المرض يهيئ للإنسان مخرجاً من مشاكله، وفي هذه الحالة لا يكون هناك في الواقع خطأ عضوي، ولكن المرض قائماً حتى تحل مشاكل الفرد الشخصية، ويستطيع الآباء والمدرسون ملاحظة مثل هذه الردود من الأفعال من قبل أبنائهم وتلاميذهم، ففي يوم الإمتحان مثلاً: نجد بعض التلاميذ وقد أصبحوا مرضى، وفي يوم التالي للإمتحان نجدهم في كامل صحتهم وعافيتهم، والطالب المقرر أن يقوم بعرض بحثه أمام زملائه قد يفقد صوته ولا يستطيع أن يجهر به، وبمجرد أن ينتهي الزمن المحدد تختفي هذه الإعاقة الجسمية، والتلميذ الذي يتكرر غيابه لمرضه، وخاصة عندما يتبين المدرس أن الأطباء قد عجزوا عن معرفة أي سبب عضوي لهذا المرض يجب أن ينظر إليه باعتباره يعاني من اضطراب إنفعالي، وأن تأنيبه على غيابه هذا أو عقابه في المدرسة سوف يضيف إلى مشكلة أكثر مما يجد حلاً لها، وعلى هذا فإن المدرسين يجب أن يكونوا متعاطفين مع تلاميذهم الذين يعانون من أنواع الصداع، ومتاعب العين والرؤية ونوبات الإغماء، وذلك بمحاولتهم تفادي تعريض هؤلاء التلاميذ للمواقف غير السارة، وفي نفس الوقت فمن الضروري أن تبذل كل الجهود حتى يشعر التلاميذ بأنهم قادرين، ولديهم الصلاحية لمواجهة المواقف المختلفة بحيث لا يصبح هناك مبرر لإصطناعهم مكانزمات الدفاع هذه. (الشرقاوي، د.ت: 270-271).

3.1.6. أحلام اليقظة:

هي هروب الفرد من عالم الواقع الذي لم يتمكن من إشباع رغباته وحاجاته إلى عالم الخيال الذي يستطيع فيه أن يحقق ما عجز عنه الواقع ولذا تسمى أحلام اليقظة بالتعويض الوهمي العزائي، وكل منا يلجأ إلى أحلام اليقظة إذا أصطدم بالواقع وهذا شيء طبيعي حيث يخفف من شعور الفرد بالإحباط والتوتر، ولكن إذا زاد لجوء الفرد إلى أحلام يقظة عن الحد المعقول فهذا أخطر لأن هذه المغالاة تؤدي إلى إلتباس الواقع

بالخيال و إلى تباعد الفرد عن واقعه عن مواجهة الحقيقة. (الهابط، 2003: 43)، ذلك أن الشخص الذي إعتاد أن يحصل على ما يرجوه من نجاح في عالم الخيال يقع في مشاكل متعددة، فهو قد ينسحب إلى عالم الأحلام إلى درجة لا يستطيع معها أن يتبين أن هناك أناسا يحيطون به، فلهذا لا بد من أن يساعد الآباء و المدرسون التلميذ الذي يقع فريسة هذه الأحلام حتى يتغلب عليها، و غالبا ما يكون ذلك عن طريق تنمية ثقة الطفل بنفسه، فالمدرس عليه أن يدرس أولا أحلام يقظة الطفل ثم يستخدمها بصورة بناءة حيث يبين له أن الوصول إلى النجاح في مادة ما، أو نشاط ما إنما يتطلب ضرورة فترة من التدريب و الإعداد و يساعده على تنمية قدراته حتى يستطيع أن يكون في مستوى المنافسة مع أقرانه، و بالتدريج فإن التلميذ سيصل إلى درجة من التحصيل تهئ له قدرا كافيا من الإشباع يؤدي به إلى إبتعاده عن عالم الأوهام و الاندماج في المشاركة الواقعية في الحياة. (الشرقاوي، د.ت: 167-168).

4.1.6. التسرب و الهروب:

إن المقصود بالهروب هو ترك التلميذ للمدرسة لعامل أو لعدة عوامل، قبل إكماله مرحلة الدراسة. (العمامرة، 2007: 147)، و من أهم الأسباب المتعلقة بالطالب التي تؤدي إلى الهروب و التسرب من المدرسة هي عدم شعور الطالب بالانتماء إلى أسرة المدرسة، عدم القيام بحل الواجبات المنزلية، عدم مذاكرة الطالب للمواد الدراسية و غيرها. (فرج، 2006: 131)،

و توثيقا لما سبق أشار **جارسون K.Garison** أن نسبة كبيرة من المراهقين يتركون الدراسة قبل إتمام المرحلة الثانوية، و معظم المنقطعين عن الدراسة في حوالي السادسة عشرة، و لا شك أن ترك المدرسة في هذا السن يكون قد سبقه فشل توافق دراسي متصل، فمعظم الأولاد و البنات الذين ينقطعون عن الدراسة في هذا السن يكونون قد أظهروا عدم الميل للمدرسة، و لا شك أن للتلاميذ مشاكل عدم توافقهم الحقيقية المتصلة بعدم الرغبة أو القدرة على الإستذكار، صعوبة أو عدم جدوى بعض المواد الدراسية، والعلاقات مع المدرسين و الزملاء. (في الدسوقي، 1974: 338-339).

و أثبتت التجربة أيضا أن التلاميذ الذين يلحون في طلب ترك المدرسة هم الذين يكون تلاؤمهم أقل من غيرهم، و ذلك لأنهم في سرعتهم قد إتخذوا إتجاها غير محدد، ثم أنهم سوف يلحقون ثانية عدم التوافق و عدم الاستقرار الذي كان يفسر إرهابهم الدراسي و يزيد على ذلك الوضع الإجتماعي المشاكل الشخصية صعوبة. (لوغال (تر) الأعسر، 1989: 132-133).

2.6. المظاهر الهجومية:

1.2.6. العدوانية:

هي أن يعوض الإنسان فشله بالعدوان على شخص أو شيء آخر و ذلك لأنه لم يستطع أن يواجه مصدر إحباطه. (الهابط، 2003: 42).

و الواقع أن كل فرد قد يشعر بمشاعر العدوانية بين حين و آخر، فالمدرس يجب أن يأخذ في إعتباره هذا السلوك من جانب التلاميذ، و قد أشار هـلـجـارـد و رسل (1950) إلى العدوان كما يؤثر على المدرس في الفصل بقولهما: "أن كل طفل يحتاج إلى أن يجد الوسيلة للتعبير عن الغضب و العداء و التخريب الذي ينشأ عن الفشل الذي يواجهه، و من الدروس التي يجب أن نعيها كمدرسين هو أننا لا نحصل دائما على النتائج التي نسعى إليها إذا كنا نركز على الكمال و الدقة فيما يتعلق بالنظام، ذلك أن بعض التساهل الذي يتيح للطفل التعبير الصادق عن الرفض و الذي يتقبل إظهار المشاعر في إطارها أو قيمها الطبيعية، بدلا من إنكارها أو إخفائها، قد يؤدي بإستجابات من جانب الطفل تتسم بالودية و التلقائية، و ذات طبع إجتماعي، فهناك بعض القنوات المعترف بها إجتماعيا في تصريف المشاعر العدوانية و التي يمكن أن تستغلها المدرسة مثل المهارات الرياضية، الأشغال اليدوية و غيرها، و التلميذ الذي لا يجد مخرجا مقبولا إجتماعيا لمشاعره العدوانية فإنه إما أن يكبت هذه المشاعر مما يتولد عنها مظاهر القلق أو أن يصبح عدوانيا ملتصقا بطرقا غير مقبولة إجتماعيا و يجد نفسه من ثم في صدام مع السلطات و القوانين من حوله"،(في الشرقاوي، د.ت: 262).

2.2.6. الإسقاط:

الإسقاط هو أحد الميكانزمات التي قد يستخدمها الفرد لإسقاط جوانب ضعفه و أخطائه و عدوانيته على الآخرين، فإن الفرد في عملية الإسقاط يحكم على الآخرين من خلال ذاته، و يستخدم أيضا للتعبير عن العملية التي بمقتضاها يلوم الفرد غيره من الناس أو الأشياء المحيطة على نواحي فشله و قصوره، فالتلميذ الذي يتورط في مشاجرة عادة ما يلوم تلميذا آخر بأنه هو الذي بدأ هذه المشاجرة، فكثيرا ما يلصق الأطفال بغيرهم من الأطفال أسباب إرتكابهم لخطأ ما.

و بالرغم من أن الإسقاط أمر شائع الحدوث، و أنه و لا شك يقلل من التوتر لدى الشخص المحبط إلا أن إستخدامه المستمر هو أمر غير مستحب، ذلك أنه أولا لا يفعل شيئا إتجاه حل المشكلة، ثانيا لأنه إذا أستخدم بشكل متطرف فإن إستخدامه قد يؤدي إلى الهذاء، و يجب على المدرسين مساعدة تلاميذهم على القيام بعمليات التوافق بأساليب تحميهم و تحفظ ذواتهم، غير تلك الصور التي تتضمن الإسقاط، ذلك أن التلميذ الذي يتطرف في إستخدام هذا الميكانيزم يجب أن ينظر إليه على أنه يحتاج إلى مساعدة نفسية.(الشرقاوي، د.ت: 277-278).

3.6. المظاهر الدفاعية:

1.3.6. التبرير:

إن من الصعب على الإنسان أن يصرح بأنه فشل في الوصول إلى هدف ما، و بأن سلوكه قصر عما توقعه الآخرون منه، و الموقف الذي يفشل فيه الإنسان في الحصول على أهدافه، أو لا يصل فيه إلى توقعاته

قد يؤدي بالفرد إلى مشاعر الإحباط فضلا على مشاعر الذنب، لهذا يستخدم الفرد أسلوب التبرير لتقليل من تلك المشاعر الناشئة عن الإخفاق في الوصول إلى الهدف، فالتبرير هو ميكانيزم يقوم الفرد بواسطته بتحليل معتقداته أو أفعاله عن طريق إبداء أسباب غير تلك التي سببتها أو أثارها، و عن طريق ذلك يكون قادرا على تقديم التعديلات المسببة لإخفاقه و من ثم يحافظ على دافعية الأنا، فالتلميذ الذي يفشل في دراسته قد يصمم على أن مدرسيه قد ظلموه، أو أن مرضا قد ألم به و هو السبب الرئيسي في هذه المشكلة.

و التبرير كغيره من ميكانيزمات التوافق قد يبالغ في إستخدامه، لكن إن العديد من المشاكل والمواقف في الحياة يجب أن تواجه مباشرة و أن توجد لها حلول بدلا من إلتماس المبررات بشأنها.(الشرقاوي، د.ت: 273-277).

2.3.6. التعويض:

التعويض ضروري كآلية لتوافق، حيث يهب المرء للموقف أكبر بكثير مما يلزم لإشباع الدافع، أو يكفي لتغطية الشعور بالنقص، فالفاشل في شيء يبذل أكثر الجهد لإثبات نجاحه و تفوقه في شيء آخر، والمحروم من شيء يخفي عجزه بالتحول بدوافعه لطريق آخر غير مباشر، لكنه محدد و مركز، و التعويض هو توافق سوي لكن المبالغة فيه هي مرض.(الدسوقي، 1974: 395).

فقد يكون التعويض مساعدا هاما على التوافق لأنه يقلل من مشاعر التوتر و القلق، فالتلميذ الفاشل في دراسة اللغة العربية مثلا قد يحفظ لنفسه مكانتها بالتميز و النجاح في الألعاب الرياضية، و هنا يجب على المدرسين أن يساعدوا تلاميذهم على أن يجدوا لأنفسهم نشاطات يستطيعون من خلالها أن يعوضوا، و بذلك يستبعدوا نواحي النقص أو الضعف فيهم، و من المهم في هذه الحالة أن يتبنى الفرد أنشطة تعويضية مقبولة إجتماعيا بدلا من أن يلجأ إلى أخرى غير مقبولة، فالتلميذ الذي يعاني من مشاعر نقص قد يعوض ذلك بالإنخراط في عمليات إنحرافية ليحوز الإهتمام الذي يرغبه و بمقتضى الطريقة التي يعامل بها التلميذ في البيت أو في المدرسة يتحدد إلى حد كبير نمط أو أسلوب التعويض الذي سيقوم به.(الشرقاوي، د.ت: 263-264).

4.6. المظاهر الأكاديمية:

بالإضافة إلى المظاهر الهروبية، و الهجومية، و الدفاعية نجد مظاهر أخرى لسوء التوافق الدراسي تمس بشكل مباشر الجانب الأكاديمي للتلميذ نذكر منها:

1.4.6. التأخر الدراسي:

لقد قام برونو بدراسة أساسية حول التأخر الدراسي بين بشكل قاطع أن عددا من حالات التأخر الدراسي لا تعود إلى ذكاء الطفل، و في دراسته الإحصائية التي أجراها على 639 تلميذا وجد ما بين سن السادسة و الثامنة عددا قليلا من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة ما، و بين الثامنة و العاشرة يبدو إنهم

واضح، فقد وجدوا 18% من التلاميذ تقل معدلاتهم الذكائية عن 80% و بين العاشرة و الثانية عشرة نلتقي بـ 41% من التلاميذ يعانون من صعوبات، و إذا ما قربنا العدد القليل جدا للتلاميذ المشكلين في سنتي الدراسة الأوليين من الرقم الكبير 41% لغير المتوافقين في المدرسة في سن الثانية عشرة فإننا نتجه إلى التفكير بأن أسباب القاهرة عائلية و مدرسية و على وجه الدقة نتيجة تفاعل التأثيرات الناجمة عنهما هي التي تدخلت. (لوغال (تر) الأعسر، 1989: 145-146).

2.4.6. الغش في الإمتحان:

الغش هو إستخدام التلميذ لأي وسيلة كانت تمكنه من الحصول على إجابات أو درجات في الإمتحان بصفة غير شرعية، سواء كانت تلك الوسيلة خطية أو شفوية أو حركية، و من بين مظاهر الغش إعداد التلميذ لإجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة يده أو ساقه أو مقعده أو الحائط الذي بجانبه أو في كراسه يضعها تحت ورقة الإجابة ثم قيامه بنقل الإجابة المطلوبة من المصدر الذي أعده، و لعل من أهم أسباب الغش لدى التلاميذ يتمثل في ضغط الأسرة أو المعلم على التلاميذ لزيادة تحصيله مع عدم قدرته أو رغبته الذاتية في ذلك، أو يتمثل في الضغط غير المباشر الذي يمارسه المجتمع بشكل عام على ناشئته من خلال تركيزه على مفهوم التحصيل و أهميته للفرد و لنجاحه الإجتماعي و الشخصي.

و نشير هنا أن التلميذ الذي يقوم بعملية الغش في هذه الحالة لديه شعور داخلي بأن هذا الانتصار و النجاح ليس حقيقيا، و سوف يظل بإستمرار في شك من قدراته الخاصة. (العمامرة، 2007: 166-171).

3.4.6. عدم القيام بالواجبات المدرسية:

إن الواجبات المنزلية من الوسائل الهامة في تدريس المواد المختلفة فهي تساعد على تعميق الطلاب في فهمهم الدروس التي يتلقونها في المدرسة، و تثبيت المعلومات في الذاكرة، و القدرة على الإستفادة منها في الحياة العلمية، و من المعلوم أن الواجبات لا تحقق غرضها إلا إذا أداها الطلاب بدافع من أنفسهم و إقتناع محبب و بطريقة جذابة تولد في أنفسهم ذلك الشعور بفائدتها و الحرص عليها. (فرج، 2006: 113-114)، لكن إن القيام بها من قبل بعض التلاميذ يعتريه عدم الكمال أو السلبية مما يفقده الدور الهادف التي تعطى للتلاميذ من أجله، نميا لديهم أحيانا عادات غير مستحبة كالغش و الإعتماد على الغير، كما هو الحال عند نسخ التلميذ للواجب من دفتر زميل له، أو ميول سلبية تجاه المادة كما هو الحال في تسرب بعض التلاميذ من الحصة، أو قيامهم ببعض أنواع السلوك المعيق للتعليم أو المقاومة للمعلم نفسه. (العمامرة، 2007: 201).

و ما يأخذ على إستخدام الواجبات الدراسية هو عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين تلاميذه و ذلك بإعطاء واجب موحد لكل الفصل، بالإضافة لشعور بعض التلاميذ بالنقص و بحالات نفسية وخاصة الضعاف منهم في حالة تأنيب المعلم لهم أو خبرتهم للقصور أو الفشل المتواصل، الإنعكاسات السلبية الصحية على التلاميذ بسبب الواجبات الصعبة أو الطويلة، و ما تؤدي له من أرق و عدم إستقرار نفسي، وأيضا إن عدم

توفر الإرشادات والتوجيهات البناءة في الواجبات التقليدية الجماعية يورث الإعياء واليأس وخيبة الأمل مما يوجد ردود فعل عكسية تجاه المدرسة والتعليم بشكل عام.(فرج، 2006: 126).

و خلاصة القول إن طبيعة هذه الأساليب سواء الهروبية أو الهجومية أو الدفاعية أو الأكاديمية السابقة الذكر تعتبر أكثر خطورة على شخصية التلميذ من البعض الآخر، و لكنها تشترك جميعا في أنها لا تؤدي إلى إكمال توافق الدراسي لتلميذ لأن السبب الرئيسي للمشكل لم يمس و لم يعالج، و التلميذ الذي يستطيع أن يقتنع بمواجهة مشاكله و العمل على حلها غالبا ما يحصل على الرضا اللازم لإكمال التوافق مع بيئته المدرسية من ذلك الذي يكون منسحبا هاربا أو هجوميا أو دفاعيا.

7. العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي:

يكتسي التوافق أهمية كبيرة في حياتنا اليومية بإعتباره عملية مستمرة، ذلك أن الحياة سلسلة من الأحداث و المواقف التي يحاول الفرد تجاوزها، سواء بتعديل سلوكه و مواقفه أو تعديل البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها، و بذلك يحقق التوافق في حياته، و هذا ما يقوم به التلميذ، فهو يحاول دائما التوافق مع بيئته المدرسية، و ذلك من خلال الاندماج مع البيئة المدرسية من جهة و إشباع حاجاته من جهة أخرى، لكن قد تتدخل عوامل عديدة قد تؤثر في التوافق الدراسي للتلميذ، و تنقسم هذه العوامل إلى عوامل تتعلق بالتلميذ و هي العوامل الداخلية، و عوامل أخرى تتعلق بالبيئة المحيطة بالتلميذ و هي العوامل الخارجية.

1.7. العوامل الداخلية (المتعلقة بالتلميذ):

1.1.7. عدم كفاية وظائف النمو و الوظائف الجسمية:

إن عدم كفاية وظائف النمو أو الوظائف الجسمية قد يكون سببا في عدم توافق الفرد في بيئته، لأنها قد تكون الحائل بينه و بين تحقيق و إشباع حاجاته، فمن المؤكد أن وظائف النمو لها تأثير مباشر على مجموع الوظائف الأخرى.

فإن عدم كفاية أو ضعف الجهاز العصبي المركزي الإرادي يؤدي إلى ظهور أعراض جسمية في شكل خلل في الحس أو الحركة، و تصيب أعضاء الجسم التي يتحكم فيها الجهاز المركزي مثل الحواس وجهاز الحركة، و يصاب الفرد بالهستيريا، أما بالنسبة للجهاز العصبي الذاتي بجانبه السمبثاوي والباراسمبثاوي، فالتوازن بين هذين الفرعين يحقق السواء الإنفعالي للفرد، لكن إذا اشتد التأثير أحدهما على الآخر إختل هذا التوازن، فزيادة تأثير الجهاز السمبثاوي تميز الفرد بسرعة النشاط و الإنفعال، و زيادة الحركة و العصبية، بينما إذا زاد تأثير الجهاز الباراسمبثاوي تميز الفرد بالبطء في الحركة و الخمول وضعف الإثارة، و منه إذا أدى الجهاز العصبي وظائفه كما يجب تحقق للفرد السواء النفسي، أما إذا أصابه الخلل فسيكون النتيجة إضطرابا و مرضا.

وقد يعود سوء التوافق الفرد إلى الغدد، ففي الواقع أن هذه الأخيرة لا تعمل بصورة منفصلة عن بعضها، بل على العكس فإن العديد من الحالات الجسم يتحكم فيها الترابط الفعال بين مختلف الغدد، فمثلا إفراز الغدة الدرقية والنخامية الصنوبرية جميعها مسؤولة عن التحكم في النمو، و السمنة المفرطة قد تكون نتائج القصور في وظائف عدة أو أكثر ربما نتيجة التفاعل بين غدتين أو أكثر.

و بهذا يتضح لنا أثر الغدد على جسم الفرد و سلوكه، لذلك يجب على المدرسين أن يكونوا على وعي و تنبه بالمظاهر الجسمية و العقلية المرتبطة بالإضطرابات الغددية لدى التلاميذ، فمن الممكن أن تكون القزامة إنخفاض نسبة الذكاء، العزلة و الحساسية و الإنفعالية قد تحدث نتيجة الإضطرابات الغددية.(الفرخ و يتيم، 1999: 49-50).

و من جهة أخرى تعد الإعاقة الجسمية عند الفرد من مصدر سوء التوافق، و هذا المصدر لا يعمل دائما بصورة مباشرة، إذ أن العامل المباشر هو إدراك الإنسان ما يحب الآخرون و ما يكره، فالشاب الذي يعاني من القصر المفرط مثلا يدرك أن ذلك ليس مما يؤثره الناس، و أن ذلك قد يكون له مصدر فشله في منافسة إجتماعية، و يكون في ذلك إشارة للشعور بالنقص و نزوع نحو الإضطرابات في التوافق.(العناني، 2000: 45-46).

أما بالنسبة لتلميذ فنلاحظ أن العديد من العيوب الجسمية كضعف البصر أو السمع، أو الإعاقة الجسمية تؤثر تأثيرا أكبر على قدرة التلميذ على التعلم و التوافق مع البيئة.

فالطفل الذي يعاني من قصور جسمي يتأثر نفسيا من الآثار المترتبة على هذا العجز بقدر تأثره من العجز ذاته، فالطفل المصاب بعيب خلقي كشق في الشفرة العليا مثلا، قد يعاني من صعوبة في النطق، بالإضافة إلى شعوره بالألم و الأسى من جراء رفض زملائه مما يحرمه من فرص التفاعل الاجتماعي، وهذه الأمور تشكل معطيات أساسية تؤثر على نفسية الطفل و على إختياره أسلوب معين للتوافق.(الفرخ و يتيم، 1999: 47-48).

و إنطلاقا مما سبق يتضح أن الصحة الجسمية لها تأثير واضح على قدرات و إمكانيات و طموحات التلميذ، فقد تكون عاملا مساعدا على التوافق الدراسي للتلميذ، وقد تكون عائقا يحول دون تحقيق حاجاته في حالة عدم كفايتها، و هذا ما يؤدي إلى سوء التوافق عند التلميذ.

2.1.7. عدم كفاية الوظائف العقلية:

إن عدم كفاية الوظائف العقلية من شأنه أن يحد من فعالية التلميذ و من قدراته و إمكانياته، وبذلك يمكن أن يكون ذلك سببا في سوء التوافق، فللعقل قدرات تساعد الفرد على مواجهة مشكلات الحياة الصعبة وإيجاد الحلول المناسبة لها، و ذلك ما يحدث للفرد محدود القدرات و الإمكانيات العقلية الذي عادة ما يعجز عن التوافق الحسن، و على ذلك فالمنظومة المعرفية للفرد تتضمن الذكاء، الإدراك، التذكر، التخيل

والتفكير.(مختار، 2001: 30)، لذلك فإن التلميذ الذي ذكاؤه منخفض بالمقارنة مع زملائه في الفصل أو القسم الدراسي يؤدي به ذلك إلى التحصيل المنخفض نسبياً، غير أن الذكاء قد لا يكون وحده المسؤول عن التخلف الدراسي للتلميذ، فهناك القدرات العقلية الأخرى التي قد تكون سبباً في تخلف أحد التلاميذ و التي تعرف بالقدرات الطائفية، من بين هذه القدرات القدرة العددية، القدرة اللفظية و القدرة الميكانيكية و غيرها، وقد تكون إحداها مسؤولة عن تخلف التلميذ في إحدى المواد أو معظمها بمعنى آخر قد يكون تخلف التلميذ في مادة الرياضيات متأثراً في حالة من الحالات بإنخفاض القدرة العددية أو قدرة أخرى.(روابي، 2005: 33).

و أيضاً هناك صعوبات في التوافق يمكن أن يعانيها صاحب الذكاء المرتفع عندما يجد نفسه أمام مناهج و موضوعات و وسائل ثقل في مستواها عما تستطيع طاقته أن تتجز، و ذلك حين تكون كلها موضوعة للمتوسط، و من هنا تنشأ لديه أحياناً حالات مزعجة مثل الذيق و التوتر الإنفعالي و كثيراً ما يصبح مصدراً لإزعاج الآخرين. (العناني، 2000: 48)، فقد بينت الدراسات أن العديد من حالات القصور الدراسي، هي في الواقع حالات تلاميذ أذكى ضاع ذكاؤهم بسبب عدم توافق المدرسة مع شخصيتهم و مع الموقف.(الفرخ و يتيم، 1999: 51).

3.1.7. عدم كفاية الوظائف العاطفية و الوجدانية و النفسية:

إن الحياة العاطفية و الوجدانية تتصل بمشكلة التوافق الدراسي للتلميذ الذي يتأثر بميوله و اتجاهاته العاطفية و الوجدانية و النفسية باعتبارها دوافع للنشاط لها الأثر الكبير في حياة التلميذ، حيث أن ذلك التلميذ الذي يعاني من القلق أو المشغول البال بمشكلاته الوجدانية أو بفشله في إقامة علاقات طيبة مع زملاءه، أو بعض مدرسيه، مثل هذا التلميذ يصعب عليه أن يركز تركيزاً كافياً على شرح المدرس و ما يدور في الفصل، لأن أموراً أخرى هامة تلح عليه إلحاحاً شديداً، و لأن جانباً كبيراً من طاقته مستنفذة في إجتراح مشكلاته و آلامه و الإنفعال بها، هذا ما يؤدي إلى سوء التوافق النفسي لهذا التلميذ.(العمرية، 2005: 20).

كما أن التشاؤم يعتبر من أهم المظاهر الدالة على إنخفاض الصحة النفسية و منه إنخفاض التوافق عند الفرد، فالتشاؤم يستنفذ طاقة الفرد، و يقلل من نشاطه، و يضعف من دوافعه، و لذلك إن الشعور بالتفاؤل و بشكل معتدل دون إفراط يعتبر من مظاهر الصحة النفسية و التوافق.(مختار، 2001: 21).

و من جهة أخرى تلعب الإتجاهات دوراً هاماً في النقاط المثيرة الملتقطة من الموضوعات المحيطة بالفرد، بحيث تجعله أشد حساسية و إنتباهاً للموضوع، و الميول إلى الإنتباه إلى موضوعات معينة تستثير وجدانه.(نور، 2004: 36).

و هذا ما يوضح أن التلاميذ أنفسهم ذو ميول و إتجاهات مختلفة و مشارب متباينة كل واحد منهم فيما يريد لنفسه من إشباع تحققه الدراسة له، فالتلميذ في المدرسة لا يشعر بالحاجة لتعلم المواد الدراسية و تحصيل

الدراسي إلا إذا إستجابت تلك المواد و الموضوعات لميوله و إتجاهاته، فلقد أوضحت دراسة **شكري سيد أحمد (1986)** التي أجريت حول إتجاهات و ميول التلاميذ نحو مادة الرياضيات أن نسبة كبيرة من التلاميذ لا يحبون و لا يتحمسون لدراسة مادة الرياضيات، و يلاحظ ذلك جليا من خلال الشعور الذي قد يبديه التلاميذ حينما يواجهون المشكلات الحسابية البسيطة. (روابي، 2005: 30).

كما أن الإنفعالات الحادة و المستمرة تخل من توازن الفرد و لها آثارها الضارة جسما و إجتماعيا، فقد يؤدي الخوف الشديد في بعض المواقف بالإضافة لخفقان القلب و سرعة النبض و تصلب العروق إلى عجز الفرد عن التصرف، كما قد يؤدي الغضب إلى فقدان الفرد لسيطرته على الطريقة التي يتم بها التعبير عن هذا الغضب. (أحمد، 1996: 43).

و من ذلك فالتلميذ قد تدفعه حالته النفسية كضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الضيق و الخمول أو الإتجاهات النفسية أو الميول، أو الأسباب الإنفعالية التي ترتبط بموقف قاس أو مؤلم إلى إتخاذ موقف الإهمال إزاء المدرسة، و هذا ما يكون مؤشرا عن سوء توافقه. (ربيع، 2003: 177).

2.7. العوامل الخارجية (المتعلقة بالبيئة المحيطة):

1.2.7. العوامل الأسرية:

الأسرة هي بناء إجتماعي مكون من مراكز و أدوار إجتماعية، و لها معايير تنظم العلاقات بين أفرادها، و تبين ما لهم من حقوق و ما عليهم من واجبات. (مرسي، 2008: 23).

و على هذا فالأسرة تساهم بشكل كبير في تكوين شخصية التلميذ، فتعكس خبراتها و تجاربها عليه، كما توفر له الحب و الإطمئنان النفسي و الإستقرار و الأمن و الحماية، فالعناية بالأبناء جزء من الطبيعة البشرية السليمة، لذا لا بد أن يهتم الآباء برعاية أبنائهم و بنمو شخصيتهم و إعدادهم للمستقبل، فالعلاقة السائدة في الأسرة تلعب دورا هاما في نمو الإبن، و في تشكيل شخصيته و توجيه سلوكه الاجتماعي والانفعالي. (زلوف، 2009: 130).

و من هنا تتبين أهمية الأسرة في مساعدة إبنها على تحقيق حاجاته المتنوعة، و على جميع المستويات، هذا ما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي و الدراسي للإبن المتمدرس.

1.1.2.7. العلاقة بين الوالدين، و بين الوالدين و الأبناء:

تلعب العلاقات بين الوالدين و العلاقات بينهما و بين الطفل و إخوانه دورا هاما في تكوين شخصية وأسلوب حياته و توافقه، و تختلف الأجواء الأسرية من بيت إلى آخر، فتبدو بعض البيوت على أنها أماكن طبيعية لرعاية الأبناء كالأسر الديمقراطية، بينما تبدو أخرى على العكس من ذلك كالأسر النابذة أو المفككة، فبقدر ما تكون الأسرة هادئة و مستقرة و مشبعة لحاجات أفرادها بقدر ما يكون أبنائها متوافقين، و بقدر ما

تكون الأسرة تملؤها الشجارات العائلية و الحقد و التمييز بين الأبناء بقدر ما يكون أبنائها سيئو التوافق.
(قريشي، 1988: 78-79).

و لقد أكدت الدراسات أن نسبة كبيرة من التلاميذ الناجحين و المتفوقين في دراستهم يأتون من أسر يسودها الأمن و الأمان و المودة و الرحمة بين أفرادها، في حين يأتي نسبة كبيرة من التلاميذ الذين تحصيلهم الدراسي أقل من أقرانهم و المتسربين دراسيا و المشاغبيين في مدارسهم، و غير منتظمين في دراستهم من أسر مفككة يسودها الشقاق و الخلافات، و ترتفع فيها معدلات الهجر و الطلاق و الصدمات، و لا يمكن إصلاح أمر هؤلاء التلاميذ إلا بإصلاح أسرهم، فلن يستقروا في مدارسهم و ينجحوا في دراستهم، إلا إذا إستقرت أسرهم، و شعروا بالأمن و الأمان في علاقاتهم بوالديهم، و قد بينت نتائج الدراسات أيضا أن أبناء الأسر المستقرة أكثر من أبناء الأسر المفككة حرصا على التعلم و أقوى رغبة في النجاح و التفوق في الدراسة، و أفضل انتظاما في الدراسة، و أحسن أخلاقا في التعامل مع معلميه و زملائهم أي أكثر توافقا في مدارسهم. (مرسي، 2008: 107).

كما قام موسن (Mussen, 1963) بدراسة على عينة من الذكور المراهقين في أمريكا، و كان الهدف منها معرفة أثر العلاقة بين الوالدين على شخصية الأبناء المراهقين و إتجاهاتهم، و توصلت الدراسة إلى أن الأبناء لم يحصلوا على عطف أبوي كاف كما يدركون هم ذلك، كانوا أقل أمانا و أقل ثقة بالنفس و أقل توافقا في علاقاتهم الإجتماعية، كما كانوا أقل إندماجا في المجتمع و أكثر توترا و قلقا من هؤلاء الذين يرون أن يحصلوا على عطف أبوي غير كاف و كثيرا من الذين حصلوا على عطف أبوي حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس الدافعية للإنجاز. (نعيمة، 2002: 85).

2.1.2.7. المستوى التعليمي و الثقافي للأسرة:

يؤثر المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين في عملية التنشئة الإجتماعية، و على الإتجاهات التي يتبناها الوالدين في تطبيع أبنائهم إجتماعيا، إذ تميل الأسر المتقفة إلى توظيف ما تعلموه و تتقوه في معاملاتهم لأبنائهم، و العمل على تنشئة أطفالهم على حساب ما تكونوا عليه علميا و ثقافيا، و بذلك تختلف إتجاهاتهم في عملية تنشئة الإجتماعية عن إتجاهات الأسر غير المتقفة، و ربما الأمر البارز في الأسر المتقفة، هو الإعتناء بأبنائهم من ناحية التحصيل الدراسي و تطوير ثقافتهم و حضهم على المطالعة والدراسة. (مصباح، 2003: 91).

و عليه، فإنه يعتبر كل من المستوى التعليمي و الثقافي للوالدين و وعيهما العام و قدرتهما على الإجابة عن بعض الإستفسارات التي يطرحها التلميذ في المواد الدراسية، و محاولة مساعدته على وضع خطة مناسبة للإستذكار و توفير الجو النفسي المناسب من خلال الوئام الذي يسود البيت، و نوع المعاملات التي يتلقاها التلميذ من الوالدين من العوامل المؤثرة في نجاح التلميذ، إذ كلما إرتفع مستوى تعليم الوالدين

كلما إرتقى الآباء في أسلوب التوجيه و تربية الأبناء، كذلك قد يسمح المستوى التعليمي المرتفع للوالدين من المتابعة المتفهمة لقدرات و إمكانيات أبنائهم، و يعملان على تغذيتها و تنميتها من خلال ما يقدمانه من أساليب إرشادية و توجيهية.(روابي، 2005: 29).

3.1.2.7. المستوى الإقتصادي و الإجتماعي:

لقد أوضحت إحدى الدراسات بأن العامل الإجتماعي و الإقتصادي للأسرة هو عامل خارجي و أساسي في عملية توافق التلميذ مع المدرسة، فالأسرة البورجوازية تزرع الأمل و الطموح في نفوس أبنائها، في حين نجد الطفل الفقير تعود ببيئته بالفشل في البيت و في الحياة و بالتالي في المدرسة.(غريب، 1991: 48).

كما لوحظ أن ميل الأسر الفقيرة إلى الإهمال الإجتماعي للطفل، و في بعض الأحيان إلى الرفض و النبذ الإجتماعي نتيجة الصعوبات الإقتصادية التي يواجهونها يؤدي إلى ميل الأطفال نحو السلوك العدواني و العصيان في المدرسة، و الشعور بالإضطهاد و التبرم بالسلطة، و الحساسية نحو جذب الإنتباه و الإرتياح إلى الإزعاج و الكذب و التهتهة و التبول اللاإرادي و السرقة.(مصباح، 2003: 90).

و جاءت دراسة عبد الهادي عبد العزيز محجوب التي كانت حول علاقة المستوى الإجتماعي و الإقتصادي بالتوافق الدراسي لدى الطلبة لتؤكد على وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الإجتماعية و الإقتصادية المختلفة، و كانت هذه الفروق لصالح طلاب المستويات الإجتماعية و الإقتصادية العليا، أي أنهم أكثر توافقا من طلاب المستويات الإجتماعية و الإقتصادية المنخفضة.(قريشي، 1988: 130).

و إنطلاقا مما سبق يتضح تأثير العوامل الأسرية في توافق التلميذ داخل المدرسة، و هذا ما ينفي الفكرة الخاطئة التي تتبناها الأسر و التي وضحها أندريه لوغال (1989) **Andri Logall** في قوله: "أنه لا يخطر لها — الأسرة - أن ثمة علاقة يمكن أن تقوم بين هذه الأوضاع و بين عمل التلميذ، و بصورة عامة تعتبر الحياة الإجتماعية و العائلية و كأنها منفصلة عن الحياة المدرسية لأنها تتجه أولا إلى الإنغلاق على ذاتها، ثم إن المدرسة و الكلية تبدو غالبا و كأنها أبراجا عاجية لا يتسرب إليها أي تصرف خارجي، و في كل يوم يكتسي التلميذ جلدا جديدا و يكون كغيره من التلاميذ بلا تاريخ".(لوغال (تر) الأعسر، 1989: 120-121).

2.2.7. العوامل المدرسية:

تعد المدرسة وسيط من وسائط التنشئة الإجتماعية، و بناء الشخصية الإنسانية، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة إجتماعية إنفق المجتمع على إنشائها بقصد المحافظة على ثقافته و نقل هذه الثقافة من جيل إلى آخر، كما أنها تقوم بتوفير الفرص المناسبة للطفل كي ينمو جسما و عقليا و إنفعاليا و إجتماعيا إلى المستوى المناسب الذي يتفق مع ما يتوقعه المجتمع من مستويات و ما يستطيعه الفرد.(أحمد، 1996: 61).

وعليه، فإن أهم وظائف المدرسة بناء الإنسان الصالح الذي يتوافر فيه العلم، والقدرة على تطوير المهارات والعادات، وعلى بناء قيم وإتجاهات سليمة، والقدرة على التوافق الشخصي والإجتماعي. (العناني 2000: 53)، كما أن البيئة المدرسية الصالحة هي التي توفر للتلميذ ألوان من النشاط الإجتماعي والرياضي والفني والثقافي التروحي بجانب النشاط التعليمي حتى تنمو شخصية الفرد ككل نموا متزنًا. (أحمد، 1996: 72-73).

و إنطلاقا مما سبق يبدو واضحا أن المدرسة هي بيئة تعليمية وتربوية ينبغي أن يجد كل تلميذ فيها ما يشبع رغباته وميوله، ويبعث فيه النشاط والإهتمام والعمل فيندمج فيها ويشعر بأنه جزء منها، لكن يمكن أن تكون في بعض الأحيان هي التي تحدد بعض التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، وسنحاول عرض بعض العوامل التي تؤثر في مستوى التوافق الدراسي للتلميذ.

1.2.2.7. نظرة المدرسة للتلميذ:

لا تقتصر رسالة المدرسة اليوم على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات بل أصبحت مسؤولة عن نمو التلاميذ و رعايتهم نفسيا و إجتماعيا، و بقدر ما تسعى المدرسة إلى تحقيق ذلك بقدر ما تزداد قدرة التلميذ على التوافق معها. (حسين و حسين، 2006: 191-192).

فهي تنظر إلى المتعلم لا كأداة إستقبال المعلومات، و إنما كطاقة إنسانية لها إحتياجاتها و مشكلاتها، و أن عمليات التعليم لا يمكن أن تصبح مؤثرة ما لم تقابل إحتياجاته و مشكلاته، لذلك يجب أن ينظر للتلميذ كوحدة إنسانية متكاملة يحتاج للتعليم كما يحتاج للتوجيه و المساعدة الإجتماعية، كما يجب أن ينظر إليه أيضا من جانب رغباته و ميوله و مشكلاته و ديناميكياته، و أن لديه القدرة على التفكير و التغيير، كما أن له ذاتيته و إمكانياته الفردية. (أحمد، 1996: 98).

و لقد أشار روبرت غالتز Robert Goltz على إثر بحث حول دور المدرسة بالقول: "أنه إذا أردنا أن تكون مدرسة ديمقراطية يجب أن نحدث مدرسة مبنية على التلميذ و حاجاته، و على إستغلال وسائل التلميذ الخاصة مع مراعاة حاجات عالم الغد حسب إمكانيات التنبؤ بها". (في غريب، 1991: 52).

2.2.2.7. شخصية المعلم:

إن شخصية و دور المعلم لهما الأثر البالغ في تحقيق التوافق الدراسي من عدمه عند التلميذ، وهذا ليس معناه أن الشخصية الجيدة للمعلم هي التي يعبر عنها بكمية المعارف، أو مدى قدرته في التحكم في المادة التي يدرسها، كما أنه لا يقاس بطريقة الإستبدادية والسيطرة على التلميذ، لكن يمكن التعبير عليها بأنها المعرفة الواسعة والقدرة على إيصالها لتلميذ آخذا بالإعتبار قدرات و ميول وحاجات التلميذ في كل مرحلة عمرية.

كذلك إن المعلم هو الوسيط الذي تنقل من خلاله المعارف، والقيم و الإتجاهات ولا تقتصر وظيفته على هذا فحسب، فكل ما يحدث داخل الفصل من علاقات بينه وبين تلاميذه لها أثرها على شخصيتهم، وعليه يجب أن تكون علاقة المعلم بتلميذه علاقة يسودها التفاهم وتبادل الآراء بإستعمال المعلم لسلوك الديمقراطي الذي يعتمد على الحوار والمناقشة داخل القسم مما تؤدي إلى الرفع من معنويات التلميذ وتحفيزه على العمل أكثر.(روابي، 2005: 25).

ومن جهة أخرى فالمدرس الكفاء هو المدرس الذي يكون لديه ذخيرة كبيرة يختار منها إستراتيجية الخاصة، وقد برزت قيمة سلوك المدرس كقدوة العاكسة لنتائج التربية المرغوبة كمؤثرات إيجابية وسيطة، ويهدف إلى تحسين إدراك التلميذ بقيمة الأهداف، وقد يؤثر مثلاً على الأسلوب الذي يسلكه المدرس في حالة المشكلة على الطريقة التي يعالج التلميذ بها مشكلاته الخاصة.(فرج، 2006: 25-26)، وعلى ذلك ترتبط روح الإيجابية بثبات المعاملة فلا يجوز أن تعامل المواقف المتشابهة معاملات متناقضة، كما لا يجب أن تبني السلطة على القسوة والمبالغة في التقييد أو على التساهل و التراخي، ولكن سياسته ثابتة أساسها الحزم والعطف.(أحمد، 1996: 72).

ويشير أندريه لوغال (Andri Legall 1989) بأنه مع ذلك فإن عددا من المشاكل ترجع إلى تبادل بين الطباع يفرض على المعلم أن يكون حراً إتجاه طبعه كي يشكل تبعا لطبع كل واحد من تلاميذه، وإنه لمن الخطر أيضا أن يطبق على جميع مناهج السيطرة أو يستحسن منهج الحرية للجميع بدون إستثناء، ولكن ليس لأي تلميذ علاقة بوضع في ذاته، والوضع لا يتخذ صفة الواقع إلا في اللحظة التي يعيشها كل فرد، ويضيف إن إدراك الموقف هو الإجابة عليه بتفاعل الشخصية والتاريخ، وعلينا إذا أن ندرس الإستجابات المدرسية لنماذج التلاميذ على التأثيرات المؤلمة عرضيا والتي هي من أصل إجتماعي أو عائلي أو عملي.(لوغال (تر) الأعرس، 1989: 143-144).

مما سبق يتضح أن المدرس يستعمل أساليب وطرق مختلفة حسب شخصية التلميذ، وحسب الموقف في حد ذاته، مع الأخذ بالاعتبار المشكلات التي تواجه التلميذ في البيئة الإجتماعية والأسرية والمدرسية مما يساهم في تحقيق التوافق الدراسي لدى تلاميذه.

3.2.2.7. المنهج والبرنامج الدراسي:

عند ما يجد التلميذ صعوبة في فهم المنهج الدراسي، وعندما لا تراعي المناهج الدراسية مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم و إستعداداتهم ومستوياتهم العقلية فإن آثار ذلك ينعكس على عملية التعلم لديهم وعلى سلوكهم، ومن ثم يتكون لديهم مفهوم سلبي عن الذات، وذلك لعدم قدرتهم على فهم هذه المواد الدراسية، وقد يدفع ذلك بعضهم إلى القيام بممارسة بعض السلوكيات المستهجنة والمرفوضة داخل الفصل الدراسي وخارجه مثل سلوك العدوان والمشغبة، ويمكن ملاحظة الآثار السلبية لذلك على التلاميذ أيضا في

قلة إهتمامهم بالدراسة والغياب المتكرر عن المدرسة، وتدني مستوى تحصيلهم هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن طرق التدريس التقليدية القائمة على الإلقاء والتلقين وما تسببه من ملل وضيق للطلاب قد تدفعهم للانصراف عن التركيز وشروذ الذهن و الإنحراط في أحلام اليقظة.(حسين وحسين، 2006: 194).

كما نجد مجموعة من التلاميذ يكرهون مواد دراسية أو يفقدون الميل لها كما تقدموا في التعليم وحسب **ينج (1932) وبيري (1943)** وجدوا الأسباب التالية لإنعدام الميل، فقد صرح التلاميذ بعدم وجود ضرورة لهذا العلم، مادته غير مشوقة، طريقة التدريس مملة ورتيبة، المعلم لا يستطيع تفهيمه، موضوعه صعب جدا، والطبيعي أنه حين يعتقد التلميذ بعدم جدوى مادة دراسية، و خصوصا حين يسمع عنها من مدرستها نفسه ومن زملائه إنها صعبة أو مادة رسوب ، أو لا تأتي بدرجات في الإمتحان، فهو لا شك يؤديها بعدم ميل.(دسوقي، 1974: 337)، ومن جهة أخرى قد يكون ذكاء التلميذ دون مستوى الدروس فيتعرض للفشل المستمر أو فوق مستوى الدروس فلا يجد فيها لذة لشعوره بتفاهة العمل بالنسبة إليه، أو يكون التلميذ ذا موهبة ميكانيكية ولا يستطيع للمواد العلمية.(أحمد، 1996: 73).

ولهذا قد ينجم عن صعوبة المنهج الدراسي وعدم ملائمة البرامج الدراسية والمواد الدراسية لمستوى التلميذ، وعدم الأخذ بالإعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ سواء القدرات أو الميول أو الحاجات و الدوافع في إنخفاض مستوى التوافق لدى التلميذ.

4.2.2.7. مجموعة الأقران:

إن توتر العلاقات مع الأقران يساعد على الشعور بالتوتر والقلق وبعدم الراحة و الإنسجام لدى التلميذ، فقد يكون التلميذ هدفا لسخرية زملائه لفقره، أو لعيب في شكله، أو لسوء ملابسه، أو يكون كبير الحجم خامل الذهن وسط فصل من الصغار الأذكىء الأشقياء، وكل هذه العوامل وغيرها تمهد للمشاكل المدرسية والسلوكية وسوء التوافق الذاتي و الإجتماعي.(أحمد، 1996: 73).

فإذا سوء توافق التلميذ مع رفاقه بسبب تدني مستواه الإقتصادي أو الأكاديمي، وعدم قدرته على مسايرتهم والتفاعل معهم، وكذلك الخوف من نبذ الأقران يجعله يشعر بالضغط فبعض التلاميذ يكونون في عزلة إجتماعية ولا يلقون أي دعم أو مساندة من أقرانهم، وهذا إما أنه يعزي إلى نقص المهارات الإجتماعية لديهم، وإما إلى الإغتراب عن البيئة المدرسية، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ الذين يكونون منعزلين منبوذين من أقرانهم قد يصبحون أهدافا سهلة للمشغبة والعنف ويكونون ضحايا من قبل أقرانهم، وبالتالي يتعين على المدرسة توفير فرص إجتماعية أمام الطلاب ويجعلهم يشاركون ويتعاطفون مع بعضهم بعض في المشاعر الإنفعالية وتزيد من قدرة التلاميذ على التواصل الجيد مع أقرانهم ومع مدرستهم، ومن ثم ينخفض الشعور بالعزلة و الخوف و تزداد الثقة في الذات لديهم والثقة في الآخرين، فالتواصل الجيد يشجع الطالب على

المشاركة في الأنشطة المختلفة ويسهم في تعلم مهارات فعالة تعينهم على التعامل بفعالية ما يحميمهم من الشعور باليأس والخوف والعجز. (حسين وحسين، 2006: 96).

5.2.2.7. البيئة الفيزيائية والمادية للمدرسة:

لا شك أن البيئة المادية الفيزيائية للمدرسة أو بيئة حجرة الدرس بما تشمله من مكونات مختلفة مثل المساحة، و المرافق من ملاعب ودورات مياه، وكذلك الإضاءة والتهوية والمقاعد والتجهيزات والوسائل التعليمية تؤثر على عملية التعلم وعلى سلوك التلاميذ ومشاعرهم، وعلى هذا فإن سوء ظروف البيئة الفيزيائية والتلوث والحرارة والبرودة ونقص المقاعد تشكل جميعها أحداث ضاغطة للتلميذ، كما أن زيادة أعداد التلاميذ بحجرة الصف أيضا تحول دون ممارسة التلاميذ للأنشطة التعليمية وتعوق عملية التعلم لديهم. (حسين وحسين، 2006: 192).

فكل ما يحيط بالفرد من ظروف وأوضاع له تأثيره على الصحة النفسية، فكلما كانت هذه الظروف جيدة ومريحة وملائمة أوصلت الفرد إلى الصحة النفسية، أما إذا كانت الظروف صعبة وغير مناسبة و لا تمكن الفرد من إشباع حاجاته الفسيولوجية والسيكولوجية، أوصله هذا إلى الإحباط والضيق والتوتر والقلق والإحساس بالفشل، وبذلك سوء أو تدهور صحته النفسية. (مختار، 2001: 31).

ومن كل ما سبق نخلص إلى أن توافق التلميذ أو سوءه يستجيب إلى مجموعة من المؤثرات، وهذه المؤثرات قد تكون متعلقة بالتلميذ نفسه وهي عوامل داخلية كعدم الكفاية في وظائف النمو والوظائف الجسمية، أو عوامل خارجية متعلقة بالبيئة الأسرية وكل المتغيرات المرتبطة فيها، أو متعلقة بالبيئة المدرسية، فلهذا عند محاولة دراسة التوافق الدراسي لدى التلاميذ يجب البحث في كل هذه الجوانب من أجل تحديد العوامل الحقيقية وراء حسن أو سوء توافقهم.

8. النظريات المفسرة لتوافق الدراسي:

إن كثرة البحوث والدراسات حول موضوع التوافق، أسفر على العديد من وجهات النظر التي وضعت لتفسير عملية التوافق لدى الأفراد بشكل عام والتلميذ بصفة خاصة، وسنحاول عرض أهمها على شكل ثلاث أطر نظرية رئيسية.

1.8. النظريات البيولوجية الطبية:

يرى أصحاب النظرية البيولوجية أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو إكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات، والجروح، والعدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع اللبنة الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من داروين، مندل، جالتون، كالمان، وغيرهم. (عبد اللطيف و عوض، 1990: 86).

ويضيف أصحاب هذا الإتجاه أن العوامل المهيئة للانحراف تولد مع الإنسان، إما لشذوذ عضوي، أو اضطراب بيولوجي وراثي، أو عيوب في الخصائص الجسمية، أو النفسية التي تحملها المورثات، ويستدل روادها على دور الوراثة في هذه العوامل وذلك من خلال نتائج الدراسات على المنحرفين نفسياً، التي قدمت أدلة تجريبية ملموسة على وجود معطيات وراثية معيبة عندهم، ومن هذه الأدلة وجود خلل فزيولوجي بيولوجي عند بعض المنحرفين نفسياً، وزيادة معدلات الإتفاق في الانحرافات النفسية عند التوائم المتماثلين عنها عند غير المتماثلين والأخوة غير التوائم، و إنتشار الانحرافات النفسية في أسر المنحرفين نفسياً، وهذه الدراسات قامت على أسس من النظريات الفزيولوجية والبيولوجية التي أرجعت الانحرافات النفسية إلى خلل في التكوين الجسمي، وتلفيات في الدماغ، و اضطراب في الغدد، و إختلاف في الكروموزومات، و إعتبرت الوراثة مسؤولة عن نشأة هذه الانحرافات، لأنها حسب رأيهم هي المسؤولة عن تحديد خصائص الجسم الفزيولوجية والبيولوجية.(موسى، 1997: 223)، و ذهبوا إلى حد القول أن الوراثة هي التي تصنع البيئة التي تنمو فيها، إارتقاء الإنسان السوي والشاذ محدد من قبل الجينات التي تحمل خصائصه، وتدفع نموه، وتحدد شكله ومستواه، وتعمل في الوقت نفسه على تحديد البيئة التي تتفاعل معها والخبرات التي تكتسبها منها، فالجينات لا تترك إرتقاء الإنسان تحت رحمة البيئة، لأنها تأخذ من البيئة ما يناسبها من الخبرات وتستثير فيها الإستجابات التي تتفق معها.

لكن إذا ما تقبلنا فكرة أن السلوك المنحرف رد فعل لتركيب البيولوجي المعيب، فكيف نفسير الانحرافات النفسية والسلوكية، ومن ضمنها سوء التوافق التي ليس لها سبب عضوي، وكيف نفسير عدم انحراف كثير من الأشخاص الذين يحملون شذوذاً فزيولوجياً أو خلاً بيولوجياً، وكيف نفسير كذلك وجود أشخاص أسوياء وغير منحرفين في أسر منحرفة نفسياً.

وهذه الإنتقادات لا تنفي دور الجانب البيولوجي و الفزيولوجي في الإستعدادات للانحرافات النفسية، فالإستعدادات السوية والغير سوية تتكون من تفاعل بين العوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية.(موسى، 1997: 232-235).

2.8. النظريات النفسية:

1.2.8. نظريات التحليل النفسي:

في ضوء وجهة النظر النفسية تم تقسيم الشخصية إلى ثلاث أجهزة (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، وتحديد وظائف كل منها، فنجد الأنا دون هو والأنا الأعلى عليه أن يحقق توافق الشخصية، وأن يقوم بمهمة حفظ الذات، وهو يؤدي هذه المهمة بأن يتعلم معالجة المثيرات الخارجية، فيدخر خبرات تتعلق بها في الذاكرة، ويتفادى المثيرات المفرطة في القوة بالهرب، ويستقبل المثيرات المعتدلة بالتوافق، وهو يتعلم أخيراً تعديل العالم الخارجي تعديلاً يعود عليه بالنفع، ففي الداخل تجاه لهو يكسب السيادة على مطالب الدوافع الغريزية، بأن يقرر ما إذا يجب السماح لها بالإشباع أو إرجاء هذا الإشباع لحين وظروف مواتية في العالم

الخارجي أو قمع تنبيههما أصلاً، وهو في أفعاله خاضع لإعتبار التوترات التي تحدثها المنبهات القائمة فيه أو الواردة عليه فيستشعر إرتفاعها ألماً و إنخفاضها لذة، ومن ثم يكون الأنا مصيباً في فعله إذا أشبع مطالب الهو والأنا الأعلى و الواقع في نفس الآن، فتكمن من التوفيق مقتضياتها المتباينة ويخضع تركيب الأنا لمبدأ الواقع (التفكير الموضوعي المتسم بأوضاع إجتماعية والمعقول في المستوى اللغوي)، ويتكفل الأنا دون الهو والغرائز بالدفاع عن الشخصية وتوافقها مع البيئة وحل الصراع بين الكائن الحي الواقع، أو بين الحاجات المتعارضة للكائن الحي.

وعليه، فإن الأنا هو الذي يوجه وينظم عمليات توافق الشخصية مع البيئة والتوترات التي تحفز الشخصية وتحقيق إمكاناتها، وفي وظيفته هذه لا يتقيد الأنا بإنعدام أو نقص بعض القدرات فحسب بل يتقيد كذلك بإرتشاحات الهو والأنا الأعلى اللذين يحملانه على العمل في إتجاه غير ملائم، أو يمنعانه عن العمل، وهكذا ينجح الأنا في تحقيق التوافق المطلوب إن هو أَرْضَى رغبات الهو الغريزية، ورغبات الأنا الأعلى المثالية، ورغبات العالم الخارجي الواقعية جميعاً في نفس الوقت، أما إن فشل في إرضاء هذه القوى الثلاث في نفس الوقت، وهي غالباً ما تكون متعارضة، كأن يَرْضَى على سبيل المثال رغبات الهو دون إعتبار للواقع الخارجي، أو الأنا الأعلى فإن الشخصية في هذه الحالة يبدوا عليها سوء التوافق، فهذه النظرية تعتبر سوء التوافق على أنه فشل الشخصية في تحقيق التوافق بين مطالب الهو والأنا الأعلى والعالم الخارجي. (طه، 1980: 35-36).

ويضيف لذلك **سيجموند فرويد Sigmund Freud** صاحب هذه النظرية في تحديده لتوافق بوجود الأنا القادرة على خلق حالة الإتران بين الأنا العليا والأنا السفلى على الرغم من أنه يرى بأن بعض الحيل الدفاعية تؤدي إلى حدوث نوع من التوافق، غير أن إستخدامها والإعتماد عليها من قبل الفرد يولد صورة شاذة عن التوافق المطلوب الذي يحدث عندما ينهي الفرد حالة التعارض بين متطلبات الفرد والبيئة، أي تثبيت وذلك عن طريق الحب والعمل المثمر. (الخالدي، 2000: 94-95).

ولكن إذا تأملنا رؤية مدرسة التحليل النفسي لقضية التوافق يمكن أن نلاحظ أن هناك إهمالاً للواقع الإجتماعي، والواقع البيئي الذي يمثل القطب المكمل لعملية التوافق التي تمثل الذات أحد قطبيها، ويمثل الدافع البيئي و الاجتماعي القطب الثاني، ومن ثم فإن هذه النظرية قد ضيّقت من مجال التوافق لتقتصره على أضيق نطاق من التوافق النفسي، ومن ثم فإن هذا الإتجاه يضعف من الجانب الإرادي للفرد وذلك بإعتبار تحقيق توافقه مرهون بإشباع حاجاته، كما أنه أعتبر المحيط الخارجي طرفاً سالباً في عملية التوافق، حيث جعل الإنسان وكأنه وعاء يعبأ بالتوترات، أو يعمل على خفضها. (الضبع، 2004: 69).

2.2.8. النظرية السلوكية:

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن التوافق يقوم على مجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين، والتي سبق وأن تعلمها الفرد وأدت إلى خفض التوتر عنده، وأشبعت دوافعه وحاجاته، وبذلك أصبحت سلوكا يستدعيه الفرد كلما وقف في نفس الموقف مرة أخرى، وفي ضوء هذا يحدد فاي وريسلي **Phy & Reshly** أن التوافق يتحدد بدرجة الفعالية التي يقابل بها الفرد مستويات الإستقلال الشخصي و الإستجابة الإجتماعية المتوقعة ممن هم في مثل عمره، وجماعته الثقافية، بينما هاز **Hass** يحدد التوافق بقوله: "أنه انسجام الفرد مع متطلبات التي يفرضها عليه دوره فيرجئ، أو يتنازل عن بعض رغباته وحاجاته حتى يتمكن من أن يكون على علاقة منسجمة مع من حوله"، والسلوكية ترى أيضا أن سلوك الإنسان ما هو إلا إستجابة لمثير، كما نلاحظ أن السلوكيين قد سعوا إلى الربط بين التوافق وبين البيئة الإجتماعية والفيزيائية، و أوضحوا أن التوافق هو العملية التي من خلالها يتم خفض حالة التوتر الناتجة عن الحافز الدافع، وأن التوافق يحدث حينما تحدث المسايرة الإجتماعية لأن المسايرة من طبيعتها تجنب الصراع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة، أي خضوع الفرد لتلك الضغوط الصريحة والضمنية، فيحكم الفرد ويعتقد ويتصرف متفقا مع أحكام وعقائد وتصرفات الجماعة والفرد الذي يسلك سلوكا يتفق مع كل ذلك يكون سوي التوافق.

ومنه فتقسيم مفهوم التوافق عند هذا الإتجاه يعني ضمنا أن هناك مسيطرين، ومسيطر عليهم، ويطبق المسيطرون على مسيطريهم أساليب السلوك التي يعتبرونها مفيدة للعالم الأفضل، وهم بطبيعة الحال الذين يقررون ما هو ذلك العالم الأفضل، وكيف يجب أن يعمل الآخرون لينسجموا معه دون تناقض أو تنافر، وحتى يستطيع الجميع أن يتمتعوا بحياة هادئة متلائمين مع البيئة التي أختيرت لهم. (الضبع، 2004: 69-71).

كما أن السلوكيين يرون بأن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرة على الذات أي قمع تصرفات التي لم تعد تقود إلى المعززات الإيجابية، وتعلم التصرفات الفاعلة في بلوغ الأهداف، ويحقق هذا المستوى من التوافق من خلال إكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة وفي المجتمع الذي يستطيع الفرد بموجبها سد إحتياجاته، وتجنب الخطر. (الخالدي، 2000: 98).

وطبقا لذلك فإن أنماط التوافق، وسوء التوافق يعد متعلمة، أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد، والسلوك التوافقي يشتمل على الخبرات تشير إلى كيفية الإستجابة لتحديات الحياة، والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم. (العبيدي، 2004: 25).

لكن وجهة إنتقادات عديدة لهذه النظرية، ومن أهمها تركيزها على أهمية التعزيز الخارجي، والدوافع الخارجية للسلوك الإنساني، و عدم إهتمامها بالتفكير و العواطف و الشعور، و إنعكاس ذلك على السلوك. (العناني، 2000: 16).

بالإضافة إلى ذلك فعلى الرغم من صرامة الإتجاه السلوكي في تفسير الإضطرابات النفسية وتعرضه للإختبار لموضوعي سواء على الإنسان أو الحيوان فإن هذا المنحنى يعجز عن تفسير الأعراض الأكثر خطورة كالهلاوس و الهذات، ومن جهة أخرى فإن التفسيرات السلوكية كانت تقتصر على الأعراض دون الأمراض.

كما يزعم بعض منظري المنحى السلوكي أن السلوك السوي يختلف عن السلوك المضطرب في الكم لا في الكيف، ونحن لا نوافق على أن الفرق بين الشخص السوي والشخص اللاسوي كالفصامي مثلا الذي يعاني من الهذات و الهلاوس هو مجرد فرق شدة الأعراض، وربما كانت هذه النقطة بالذات دليلا على عدم شمولية نظريتهم في تفسير الأمراض النفسية. (يوسف، 2001: 124).

3.2.8. النظريات الإنسانية:

ينظر رواد الإتجاه الإنساني إلى أن الإنسان ككائن فعال يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأنه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد، أو للمتغيرات الخارجية كما يرى السلوكيون من أمثال واطسن و سكينز، فالتوافق حسب هذا الإتجاه كمال الفعالية و تحقيق الذات، في حين أن سوء التوافق ينتج عن شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوما سلبيا عن ذاته، و تمثل نظريتي روجرز وماسلو أهم النظريات في هذا المجال، حيث يربطان إجمال التوافق بتحقيق الذات، أو بلغة روجرز في كتابه " الشخص كامل الفعالية "، حيث يشير أن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى، أو إلى الحد الأعلى، وأنه يتصف بما يلي:

- الإنفتاح على الخبرات: حيث يكون هذا الشخص مدركا، وواعيا بكل خبراته، فهو ليس دفاعيا، ولا يحتاج إلى تنكر أو تشبيه لخبراته.
- الإنسانية: هؤلاء لديهم القدرة على العيش والسعادة و الإستمتاع بكل لحظة من لحظات وجودهم، فكل خبرة بالنسبة لهم تعتبر جديدة وحديثة، فهم لا يحتاجون إلى تصورات مسبقة لكل فكرة، أو موقف لكل ما يحدث، فهم يكتشفون خبراتهم خلال عملية التجربة، أو المعيشة التي يمرون بها.
- الثقة: وهؤلاء قد يأخذون آراء الناس الآخرين، وموافقة مجتمعهم في الحساب لكنهم لا يتقيدون بها، كما أن محور أو نواة عملية إتخاذ القرار موجودة في داخل ذواتهم لتوفر الثقة في أنفسهم.
- الحرية: هؤلاء يتصرفون بشكل سوي، خيارات حرة، يوظفون طاقاتهم إلى أقصى حد، ويشعرون ذاتيا بالحرية في أن يكونوا واعين لحاجاتهم و يستجيبون للمثيرات على ضوء ذلك.

- الإبداع: وهؤلاء يعيشون بطريقة فاعلة في بيئتهم، ويتسمون بالمرونة والعفوية بدرجة تتيح لهم التوافق بصورة صحيحة مع المتغيرات في محيطهم، وتجعلهم يسعون إلى إكتساب خبرات وتحديات جديدة، هؤلاء الأشخاص يتحركون بثقة إلى الأمام في عملية التحقيق الذاتي.

ويشير كارل روجرز **Carl Rogers** إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم في ما يتعلق بسلوكياتهم غير متسقة مع مفهومهم عن ذاتهم، وأن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الإنفعالية بعيدا عن مجال الإدراك، أو الوعي، وينتج عن ذلك إستحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك، وتتبعثر نظرا لإفتقاد الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق.

كما أكد **ماسلو Maslow** من خلال نظريته في تحقيق الذات وهرمه المعروف بهرم الحاجات على إستمرارية كفاح الإنسان وفاعليته المستمرة لإشباع حاجاته، وهذه الحاجات تتدرج في أهميتها من الحاجات البيولوجية المرتبطة بوجود الإنسان المادي، إلى حاجات الإنسان النفسية المرتبطة بوجوده النفسي، ويؤكد **ماسلو** على أهمية تحقيق التوافق السوي الجيد، وقام بوضع معايير لتوافق شملت الإدراك الفعال للواقع، قبول الذات تلقائية، التمرکز حول المشكلات لحلها، نقص الإعتماد على الآخرين، الإستقلال الذاتي إستمرار التجديد، الإعجاب بالأشياء وتقديرها، الخبرات المهمة الأصلية، الإهتمام الإجتماعي القوي، والعلاقات الإجتماعية السوية، الشعور بالحب إتجاه الآخرين، وأخيرا الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.(عسيري، 2002: 38-40).

ومنه يتميز المنحنى الإنساني بأنه أقل حتمية من النواحي الأخرى كما أنه أكثر تفاؤلا وإيجابية في النظر إلى الإنسان، لكن ما يؤخذ على أصحاب هذا المنحنى أنهم لا يهتمون بضرورة توافر البرهان العلمي على صحة آرائهم، ويعتمدون على خبراتهم الشخصية، ومن جهة أخرى تأكيدهم على الفردية والخصوصية تجعل إجراء الدراسات الجمعية - Group Studies - للوصول إلى تعميمات تنطبق على باقي الناس أمرا صعبا، ومن جهة أخرى فلا يستطيع أحد أن يقبل بسهولة أنه لا توجد أمراض نفسية أو عقلية كالفصام مثلا هو طريق بديل للتوافق، وإختيار حر للإنسان، فالإختيار الحر والتوافق يجلبان السعادة ويحافظان على إحترام الشخص لذاته وللآخرين، والسعي نحو تحقيق الذات والأهداف، والحفاظ على المظهر، وغير ذلك فهل يحقق الفصام كل ذلك، ونعتقد أن النفي هو الإجابة الصحيحة. (يوسف، 2001: 136-138).

3.8. النظرية الإجتماعية:

ترى النظرية الإجتماعية أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، أي أن التوافق لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة مجتمعه، ومن أنصار هذه النظرية نجد كل من **فيرز Ferz** و **دنهام Denham**. (قويدري، 2009: 57)، لذلك فالشخصية الإنسانية وفقا لوجهة النظر هذه تعد بمثابة إنعكاس

للوامع الإجماعى الثقافى الذى يعىشه الفرد؁ فالمجموع وثقافته بما ىلقانه من صور التفاعل الإنسانى؁ وبما ىبسرانه من ظروف لنمو الشخصىة وتشكلها ىمثلان المحددات الرئىسىة لبناء الشخصىة؁ فالإنسان كائن حى إجماعى تاريخى ىشتق معظم خصائص شخصىته من حىاته الإجماعىة والتارىخىة؁ فهو محكوم ببعد الزمان والمكان وأسلوب حىاته يعكس ثقافة عصره.

فإذا تحدىد مفهوم الشخصىة السوىة أو الشخصىة المتوافقة لا ىنفصل عن الإطار الإجماعى الثقافى؁ فهى كل ما ىستحسنه وىثىبه من أنماط السلوك؁ وما ىقره من قواعد ومعاىىر للسلوك والعلاقات؁ لكن وما يأخذ عن هذا الإتجاه بأنه لا ىخلو من مخاطر المبالغة فى الأخذ بمعاىىر المسارىرة؁ أى ىعتبر الأشخاص المسارىرىن للجماعة هم الأسوىاء؁ فى حىن ىعتبر غىر المسارىرىن هم الأبعد عن السوىة؁ فرغم ما للمسارىرة من أهمىة فى عملىة التوافق؁ إلا أنها تفتح المجال أمام خصائص لا سوىة تكتسب مشروعىتها فقط فى إطار من المرغوبىة الإجماعىة كالإنتنهازىة أو التقبل غىر ناقد لأوضاع إجماعىة فاسدة؁ وهو ما قد ىغلق الباب بدعوى إتنهات إختلال و اللأسوىة فى وجه بعض غىر المسارىرىن الذىن ىجتهدون ببصىرة فى سبىل بناء المجموع وتطوىره؁ فضلا عن أن المسارىرة الزائدة هى فى حد ذاتها سلوك غىر متوافق.(فوزى؁ 2001: 21).

و إنطلاقا مما سبق ىبدو واضحا أن هناك تعدد وجهات النظر التى قام بطرحها مجموعة الباحثىن والمهتمىن بدراسة مجال التوافق فى بحوثهم ودراساتهم؁ فكل باحث من هؤلاء قام بتحدىد التوافق فى ضوء منحنى معىن بىولوجى أو نفسى أو إجماعى؁ ولكن على الرغم من إختلافاتهم فهم ىتفقون على أن التوافق هو مفهوم أساسى ىرتبط بمقومات الصحة النفسىة للفرد؁ فلهذا ىجب أن تكون نظرتنا إلى عملىة التوافق أكثر تكاملىة؁ وبمعنى آخر أن ىكون تفسىرنا شاملا لكل جوانب هذه العملىة؁ فالإنسان ما هو إلا محصلة تفاعل بىن ما هو بىولوجى ونفسى و إجماعى فىجب أخذ ذلك فى الاعتبار.

خلاصة الفصل:

على إثر ما تطرقنا إليه في هذا المجال أو الفصل يمكننا القول أن التوافق بشكل عام ذا أهمية بالغة في حياة الأفراد بمختلف جوانبها وميادينها، وكذلك يحتل نفس الأهمية إن لم نقل أهمية أكبر في البيئة المدرسية، فالتلاميذ يحاولون باستمرار إيجاد مستوى مقبول من التوافق بينهم وبين أنفسهم وبينهم وبين جميع المحيطين بهم في البيئة المدرسية، ويبرهن على ذلك ببذل الجهود و المثابرة ومن خلال علاقاتهم الناجحة بمعلميهم وزملائهم وكل العاملين في المجتمع المدرسي، بالإضافة لنجاحهم وتحصيلهم الجيد ومشاركاتهم الفعالة و النشطة في كل المهام المطلوبة منهم، و حبههم غير المشروط للمدرسة ، في حين نجد حالات أخرى من التلاميذ يحدث لديهم العكس فيبدووا عليهم سوء التوافق الدراسي، لكن كل من التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا يتميزون بسمات شخصية من أهمها مركز التحكم، و أيضا يتميزون بإستخدامهم لعمليات تساهم في تحمله للمواقف الضاغطة في المدرسة و التي من شأنها أن تساهم في تحقيق المزيد من التوافق الدراسي أو إرساء مظاهر سوء التوافق ، و هذا ما نحاول في الدراسة الحالية بحثه و دراسته.

الجانب

التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية البحث

- تمهيد:

1. الدراسة الإستطلاعية.
 2. منهج البحث.
 3. مكان إجراء البحث.
 4. زمان إجراء البحث.
 5. العينة.
 6. أدوات البحث.
 - 1.6. مقياس مركز التحكم لجوليان روتر Julian Rotter .
 - 2.6. مقياس عمليات تحمل الضغوط للطفى عبد الباسط إبراهيم.
 - 3.6. مقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man .
 7. المعالجة الإحصائية.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

في البحث العلمي تقتضي كل دراسة نظرية في كل ميادين ومنها ميدان علم النفس إلى دراسة ميدانية تطبيقية، والتي من خلالها يتم الكشف والتحقق بطريقة علمية وبكل دقة وموضوعية من كل الفروض النظرية التي تتضمنها الدراسة، ومنه فالجانب الميداني هو جانب مكمل للجانب النظري، لهذا فقد تطرقنا في هذا الفصل من الجانب الميداني إلى الإجراءات المنهجية التي تتضمنها الدراسة بدءا بالدراسة الإستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، وصف مكان وزمان إجراء البحث، لننتقل بعدها لعينة البحث وخصائصها، لنتناول بعدها أدوات القياس المستعملة في البحث وهي: مقياس مركز التحكم لجوليان روتر **Julian Rotter**، مقياس عمليات مركز تحتل الضغوط للطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان **Paul Yung Man**، لنصل في الأخير لتقنيات الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج.

1. الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها الباحث عند وصوله إلى إستخدام أداة البحث المعتمد عليها في دراسته، حيث تعتبر الدراسة الإستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناء على التجربة الإستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات، وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ والفرصة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق. (بركات، 1979: 76)

كما نهدف من خلال الدراسة الإستطلاعية ضبط متغيرات البحث والمتمثل في مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا، حيث تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في ثانويتين وهما ثانوية الأخوين حامية، وثانوية علي عمار الواقعتان ببلدية القبة والتابعتين لأكاديمية التربية للجزائر وسط، وقد بلغت العينة الإستطلاعية 100 تلميذ من كلا الجنسين، ومنه قد تم تحديد خصائص أفراد العينة من كل الجوانب المراد تناولها من حيث السن، والجنس والمستوى الدراسي، كما تهدف الدراسة الإستطلاعية الكشف عن مدى صدق وثبات أدوات البحث في البيئة الجزائرية و المتمثلة في مقياس مركز التحكم لجوليان روتر **Julian Rotter** ، ومقياس عمليات تحمل الضغوط للطفي عبد الباسط إبراهيم، ومقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان **Paul Yung Man** ، وسوف نتطرق لنتائج الدراسة الإستطلاعية عند تطرقنا لاحقا لثبات وصدق هذه المقاييس بشيء من التفضيل.

2. منهج البحث:

المنهج العلمي هو أسلوب للتفكير يعتمد على الباحث لتنظيم أفكاره وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة. (عليان، 2000: 33-42)

ويرتبط منهج البحث بالهدف الذي يسعى الباحث لتحقيقه ومن ثم طبيعة البحث الذي يهدف إلى دراسته، ونظرا لنوع الدراسة الحالية التي تعالج مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا، هذا ما يستلزم منا إتباع المنهج الوصفي للوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات المطروحة.

و بذلك يعرف المنهج الوصفي على أنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة. (عباس وآخرون، 2009: 74)

وبذلك فالمنهج الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. (ملحم، 2007: 370).

3. مكان إجراء البحث:

لقد تم إجراء الجانب الميداني من الدراسة الحالية على مستوى 6 ثانويات من التعليم العام بولاية الجزائر العاصمة، وهي موزعة على المقاطعات الثلاث لأكاديمية التربية وهي على النحو التالي:

1.3. المؤسسات التابعة لأكاديمية التربية للجزائر شرق:

1.1.3. ثانوية محمد طويلب:

تقع هذه الثانوية بحي طويلب ببلدية براق، فتحت أبوابها في 04 سبتمبر 1991 م، وهي ذات نظام خارجي و نمط حضاري، تتربع على مساحة 22000 م²، وتحتوي المؤسسة على 28 قاعة تدريس، 03 مخابر، و 04 ورشات، قاعة إعلام آلي، و مكتبة، قاعة الأساتذة، مدرج، وملعب رياضة.

أما بالنسبة للجدوع والشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة أولى جذع مشترك علوم تجريبية، والجذع المشترك آداب وفلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية والتي تضم شعبة تقني رياضي، رياضيات، و علوم تجريبية، أما الشعب الأدبية فهي تضم شعبة آداب وفلسفة، واللغات الأجنبية، و بالنسبة لسنة الثالثة فنجد جميع الشعب السنة الثانية سواء العلمية أو الأدبية باستثناء شعبة رياضيات لكونها تخصص جديد فتح هذه السنة.

ومن جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 28 فوج منهم 10 أفواج في السنة الأولى، و 11 فوجا في السنة الثانية، و 07 أفواج في السنة الثالثة، وبلغ عدد الأساتذة 57 أستاذ، وعدد المؤطرين 36 مؤطرا بما فيهم الإداريين وأعوان الخدمة، وبلغ العدد الإجمالي لتلاميذ 931 تلميذا منهم 230 في مستوى الثالثة ثانوي، و الجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (1): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس بثانوية محمد طويلب.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
37.59	350	33.33	32	38.81	52	30.82	49	37.67	84	37.66	58	45.45	75	ذكور
62.41	581	66.67	64	61.19	82	69.18	110	62.33	139	62.34	96	54.55	90	إناث
100	931	100	96	100	134	100	159	100	223	100	154	100	165	المجموع
		230				382				319				المجموع الكلّي

2.1.3. ثانوية مكاوي باحة:

تقع هذه الثانوية بحي ديار البركة ببلدية براق، فتحت أبوابها في ديسمبر 1989م، وهي ذات نظام خارجي ونمط حضاري، تتربع على مساحة 18000 م²، وتحتوي المؤسسة على 31 قاعة تدريس، 04 مخابر، 04 ورشات، مخبرين للإعلام الآلي مزودة بالإنترنت، قاعة الأساتذة، مكتبة، ملعب رياضة. أما بالنسبة للجدوع والشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة الأولى الجذع المشترك علوم تجريبية، والجذع المشترك آداب وفلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية والتي تنظم شعبة تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و إقتصاد، أما الشعب الأدبية فهي شعبة آداب وفلسفة، وشعبة اللغات الأجنبية، ونجد جميع الشعب سواء العلمية أو الأدبية في السنة الثالثة.

ومن جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 31 فوج منهم 11 فوجا بالسنة الأولى، و 10 أفواج بالسنة الثانية و 10 أفواج بالسنة الثالثة، وبلغ عدد الأساتذة 60 أستاذ، وعدد المؤطرين 37 مؤطرا بما فيهم الإداريين وأعوان الخدمة، وبلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 1140 تلميذا منهم 375 في المستوى الثالثة ثانوي، والجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (2): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي والشعب والجنس ب ثانوية مكايي باحة.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
39.64	452	41.74	48	37.69	98	43.09	53	33.33	90	48.46	63	41.32	100	ذكور
60.36	688	58.26	67	62.31	162	56.91	70	66.67	180	51.54	67	58.68	142	إناث
100	1140	100	115	100	260	100	123	100	270	100	130	100	242	المجموع
		375				393				372				المجموع الكلي

2.3. المؤسسات التابعة لأكاديمية التربية للجزائر وسط:

1.2.3. ثانوية الأخوين حامية:

تقع هذه الثانوية بالقبة القديمة ببلدية القبة، فتحت أبوابها في سبتمبر 1970 و هي ذات نظام خارجي ومحيط حضاري، تتربع على مساحة 17000م²، و تحتوي على 30 قاعة تدريس 3 منها شاغرة، مخبرين، ورشتين، مخبرين للإعلام الآلي، قاعة أساتذة، قاعة محاضرات، مكتبة، و ملعب رياضة.

أما بالنسبة للجذوع المشتركة و الشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة الأولى الجذع المشترك علوم تجريبية، والجذع المشترك آداب وفلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية و التي تتضمن: شعبة تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، و تسيير و إقتصاد، أما الشعب الأدبية فنجد شعبة آداب و فلسفة، و شعبة اللغات الأجنبية، و نفس هذه الشعب العلمية والأدبية نجدها في السنة الثالثة.

و من جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 27 فوجا بنسبة 9 أفواج لكل مستوى دراسي، وبلغ عدد الأساتذة 63 أستاذا، وعدد المؤطرين 36 مؤطرا بما فيهم الإداريين و أعوان الخدمة، كما بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 645 تلميذا منهم 233 في المستوى الثالثة ثانوي، و الجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (3): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي و الشعب و الجنس ب ثانوية الأخوين حامية.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
59.38	383	48.98	48	73.33	99	49.41	42	63.79	74	56.67	51	57.03	69	ذكور
40.62	262	51.02	50	26.67	36	50.59	43	36.21	42	43.33	39	42.97	52	إناث
100	645	100	98	100	135	100	35	100	116	100	90	100	121	المجموع
		233				201				211				المجموع الكلي

2.2.3. ثانوية علي عمار:

تقع هذه الثانوية بجنان بن عمار ببلدية القبة، فتحت أبوابها في 17 نوفمبر 1979م و هي ذات نظام خارجي و محيط حضاري، تتربع على مساحة 1462 م²، و تحتوي على 22 قاعة تدريس، 4 مخابر و ورشة واحدة، قاعة إعلام آلي مزودة بالإنترنت، مدرج، مكتبة، ملعب رياضة، الوحدة الطبية، قاعة الأساتذة.

أما بالنسبة للجذوع و الشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة الأولى الجذع المشترك علوم تجريبية، و الجذع المشترك آداب و فلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية و التي تتضمن شعبة تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و إقتصاد، أما الشعب الأدبية فنجد شعبة آداب و فلسفة و شعبة اللغات الأجنبية، و نفس هذه الشعب تجدها في السنة الثالثة.

و من جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 22 فوجا منهم 08 أفواج بالسنة الأولى، 09 أفواج للسنة الثانية و 09 أفواج للسنة الثالثة، و بلغ عدد الأساتذة 74 أستاذ، و عدد المؤطرين 37 مؤطرا بما فيهم الإداريين و أعوان الخدمة، و بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 519 تلميذا منهم 178 في مستوى الثالثة ثانوي، والجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (4): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي و الشعب و الجنس بثنائية علي عمار.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
51.25	266	46.34	38	52.08	50	46.58	34	50.58	44	57.32	47	53.53	53	ذكور
48.75	253	53.66	44	47.92	46	53.42	39	49.42	43	42.68	35	46.47	46	إناث
100	519	100	82	100	96	100	73	100	87	100	82	100	99	المجموع
		178				160				181				المجموع الكلّي

3.3. المؤسسات التابعة لأكاديمية التربية للجزائر غرب:

1.3.3. ثانوية محمد إسيخام:

تقع هذه الثانوية بشارع سويداني بوجمعة ببلدية شراقة، فتحت أبوابها في 21 سبتمبر 1980 م، وهي ذات نظام خارجي، و محيط حضاري و تتربع على مساحة 16000 م²، و تحتوي على 23 قاعة تدريس، 03 مخابر، 03 ورشات، قاعتان للإعلام الآلي، قاعة أساتذة، مكتبة، عيادة طبية، ملعب رياضة.

أما بالنسبة للجدوع و الشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة الأولى الجذع المشترك علوم تجريبية، و الجذع المشترك آداب و فلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية و التي تتضمن شعبة تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و إقتصاد، أما الشعب الأدبية فنجد شعبة آداب و فلسفة و شعبة اللغات الأجنبية، و نفس هذه الشعب تجدها في السنة الثالثة.

و من جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 27 فوجا بنسبة 09 أفواج لكل مستوى دراسي، ونشير إلى أن 04 من هذه الأفواج متقلة، و بلغ عدد الأساتذة 63 أستاذ، و عدد المؤطرين 36 مؤطرا بما فيهم الإداريين و أعوان الخدمة، و بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 1032 تلميذا منهم 351 في مستوى الثالثة ثانوي، و الجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (5): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي و الشعب و الجنس ب ثانوية محمد إسيخام.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم		
										%	ت	%	ت	
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
47.97	495	38.41	58	46	92	45.45	70	49.01	99	54.05	80	54.24	96	ذكور
52.03	537	61.59	93	54	108	54.55	84	50.99	103	45.95	68	45.76	81	إناث
100	1032	100	151	100	200	100	154	100	202	100	148	100	177	المجموع
		351				356				325				المجموع الكلي

2.3.3. متقنة دالي إبراهيم:

تقع هذه الثانوية بحي غابة ديكار ببلدية دالي إبراهيم، فتحت أبوابها في 09 سبتمبر 1997 م، و هي ذات نظام خارجي، و محيط حضاري، تتربع على مساحة 17100 م²، و تحتوي على 34 قاعة تدريس، 04 منها شاغرة، 04 مخابر، 05 ورشات، قاعة للإعلام الآلي مزود بالإنترنت، قاعة أساتذة، مكتبة، عيادة طبية، ملعب رياضة.

أما بالنسبة للجذوع و الشعب التي تحتوي عليها المؤسسة فنجد في السنة الأولى الجذع المشترك علوم تجريبية، و الجذع المشترك آداب و فلسفة، أما فيما يخص السنة الثانية فنجد الشعب العلمية و التي تتضمن شعبة تقني رياضي، رياضيات، علوم تجريبية، تسيير و إقتصاد، أما الشعب الأدبية فنجد شعبة آداب و فلسفة و شعبة اللغات الأجنبية، و نفس هذه الشعب تجدها في السنة الثالثة.

و من جهة أخرى فقد بلغ عدد الأفواج التربوية 30 فوجا بنسبة 10 أفواج لكل مستوى دراسي، و بلغ عدد الأساتذة 63 أستاذا، و عدد المؤطرين 25 مؤطرا بما فيهم الإداريين و أعوان الخدمة، و بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ 890 تلميذا منهم 278 في مستوى الثالثة ثانوي، و الجدول التالي يحدد أكثر توزيع التلاميذ بهذه المؤسسة:

جدول رقم (6): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي و الشعب و الجنس بمتقنة دالي إبراهيم.

المجموع		السنة الثالثة				السنة الثانية				السنة الأولى				المستويات	الجنس
		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		جذع مشترك آداب		جذع مشترك علوم			
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
41.12	366	35.94	23	36.92	79	35.92	37	39.25	84	50	75	46.80	68		
58.88	524	64.06	41	63.08	135	64.08	66	60.75	130	50	75	53.10	77	ذكور	
58.88	524	64.06	41	63.08	135	64.08	66	60.75	130	50	75	53.10	77	إناث	
100	890	100	64	100	214	100	103	100	214	100	150	100	145	المجموع	
		278				317				295				المجموع الكلي	

4. زمان إجراء البحث:

تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الممتدة من 2011-01-05 إلى 2011-05-07، و كان التطبيق جماعيا بحيث كان عدد التلاميذ في كل عملية تطبيق يتراوح بين 08 إلى 20 تلميذ و تلميذة، و تمت إجراءات التطبيق جميعها في الفترة الصباحية، بالإضافة إلى أن معظم إجراءات التطبيق كانت في ساعات الفراغ، أو أخذ مجموعة من كل قسم على حدى على أن لا يتأثر القسم بغيابهم، أو خلال غياب أحد الأساتذة، أو في الحصص غير الأساسية و التي كان الأساتذة المسؤولون عن هذه المواد متقدمين في الدروس، و نشير في الأخير بذكر إن إستعمال هذه الطرق كان وفقا للنظام الداخلي لهذه المؤسسات، و أيضا نظرا لأهمية الوقت لتلاميذ مستوى الثالثة ثانوي من أجل إكمال البرنامج الدراسي.

5. العينة:

إن الكمال في البحث العلمي هو أن نستعمل كل عناصر مجتمع البحث الذي نهتم بدراسته، إلا أنه وكلما تجاوز العدد الإجمالي بعض المئات أو الآلاف من العناصر كلما أصبح ذلك صعبا، لهذا هناك عدة طرق لإختيار جزء من مجتمع البحث. (الجرس، 2004: 301)، و في الدراسة الحالية تم إختيار عينة البحث بطريقة عشوائية و هي إحدى الطرق الإحتمالية.

و يتم الإختيار العشوائي وفق شرط محدد و هو أن يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لكل فرد آخر في أن يتم إختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من الباحث.(عدس و آخرون: 2007، 98).

وعلى ذلك تكونت عينة الدراسة في صورتها الأولية من 360 تلميذ و تلميذة من تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي المسجلين بالسنة الدراسية (2010-2011) من 6 ثانويات من المقاطعات الثلاثة لأكاديمية التربية لولاية الجزائر، وهذه العينة مأخوذة من كل الشعب العلمية و الأدبية التي تتوفر عليها هذه المؤسسات، و التي تم التطرق إليها فيما سبق، لكن و بعد تصحيح المقاييس تم إستبعاد 60 فردا من هذه العينة الذين لم يكملوا الإجابة على كل المقاييس المقدمة، و أيضا الحالات التي أظهرت عدم الإلتزام بدقة في الإجابة، وبذلك أصبحت العينة النهائية مكونة من 300 تلميذ و تلميذة مقسمة إلى مجموعتين وفق مقياس التوافق الدراسي، المجموعة الأولى تضم 150 تلميذ و تلميذة متوافقين دراسيا، و المجموعة الثانية تضم 150 تلميذ و تلميذة غير المتوافقين دراسيا، و من خلال ذلك تميزت عينة الدراسة بالخصائص التالية:

. **المستوى الدراسي:** تكونت عينة الدراسة من تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي، و شاملة لجميع الشعب التي تتوفر عليها المؤسسات التعليمية التي طبقت فيها الدراسة و المقبلين على إختبار مصيري و هو شهادة البكالوريا و التي تسبب للكثير منهم نوع من التوتر و القلق و الإضطراب الذي يكون ناتج عن الضغوط المدرسية التي تواجههم و هذه الضغوط تحتاج منهم إلى تحمل و إتخاذ مسؤوليتهم في التحكم فيها، و هنا فمتغيرات الدراسة قد تظهر بشكل واضح في هذا المستوى مقارنة بالمستويات السابقة، و هذا ما يوضح سبب إختيارنا لهذا المستوى بالذات في الدراسة الحالية.

. **السن:** فيتراوح سن أفراد العينة ما بين 17 و 21 سنة، بمتوسط حسابي يبلغ 18.35.

. **الجنس:** كانت العينة مكونة من كلا الجنسين ذكور و إناث، و الجدول التالي يوضح أكثر توزيع العينة النهائية للدراسة.

جدول رقم (7): توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية و الشعب و الجنس.

المؤسسة و الشعب	الجنس	ثانوية محمد طويبل				ثانوية مكاوي باحة				ثانوية الأخوين ماية				ثانوية علي عامر				ثانوية محمد إسباخم				ثانوية دالي براهيم				المجموع				المجموع الكلي
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ذكور	11	42,3	3	12,5	11	44	9	36	18	66,67	11	47,8	14	60,87	5	18,5	14	51,9	8	34,78	13	52	11	44	81	52,94	47	31,97	128	42,67
إناث	15	57,7	21	87,5	14	56	16	64	9	33,33	12	52,2	9	39,13	22	81,5	13	48,2	15	65,22	12	48	14	56	72	47,06	100	68,03	172	57,33
المجموع	26	100	24	100	25	100	25	100	27	100	23	100	23	100	27	100	27	100	23	100	25	100	25	100	153	100	147	100	300	100
المجموع الكلي		50		50		50		50		50		50		50		50		50		50		50		50		300				

و من خلال الجدول السابق يتضح أن العدد الإجمالي لعينة الدراسة قد بلغ 300 تلميذ و تلميذة، حيث بلغت العينة من الذكور 128 تلميذا بنسبة 42.67%، في حين بلغت من الإناث 172 تلميذة بنسبة 57.33%، موزعين على 06 ثانويات بنسبة 50 تلميذ و تلميذة من كل مؤسسة تربوية، و موزعين أيضا حسب الشعب العلمية و الأدبية، حيث بلغت العينة من الشعب العلمية 153 تلميذ و تلميذة بنسبة 51 %، بينما بلغت العينة من الشعب الأدبية 147 تلميذ و تلميذة بنسبة 49 %.

6. أدوات البحث:

1.6. مقياس مركز التحكم لروتر Rotter:

إن مقياس مركز التحكم منسوب إلى جوليان روتر Julian Rotter صاحب نظرية التعلم الاجتماعي وهو المقياس المستعمل في الدراسة الحالية.

وفي إطار نظريته يطرح روتر Rotter الغرض الأساسي، وهو أنه إذا أدرك الفرد بأن التعزيز مرتبط بسلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور السلوك عنه في المواقف المتشابهة فيما بعد يتوقف على إيجابية التعزيز أو سلبية، وعندما يرى الفرد أن التعزيز الذي يتبع سلوكه خارج عن نطاق تحكمه مثل: الصدفة، أو القدر، أو الأشخاص ذوي التأثير والنفوذ أو عوامل قد يصعب التنبؤ بها، فإن ذلك يحتمل أن يضعف هذا السلوك بمعنى أن احتمال صدوره في المواقف المماثلة في المستقبل يصبح احتمالا ضعيفا. ولهذا وضع روتر Rotter مقياس مركز التحكم والذي يعرف اختصارا بمقياس Internal-External (IE).

ومقياس روتر Rotter ليس مقياسا مباشرا وإنما صيغ على أساس إدراك الفرد للعالم المحيط به، وإدراكه للعلاقات السببية بين العوامل، كما يقيس توقعات معمة لقيمة العوامل الداخلية، مقابل العوامل الخارجية.

ويقيس أيضا هذا المقياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية وسلبية، ولهذا فإن المقياس يقيس بعض الاتجاهات الهامة في الشخصية، ومن هنا فإن إستخدامات المقياس في كافة نواحي النشاط وفي الجوانب البنيوية والمرضية معا. (بن بركة، 2005: 88-89).

وقام الباحث علاء الدين كفاي من كلية التربية بالفيوم بتكيف مقياس مركز التحكم لروتر Rotter، حيث قام بتعديل بعض فقراته لتتناسب ومعايير السائدة في الثقافة العربية. (العيزوزي، 2001: 99)

1.1.6. وصف المقياس:

يتكون المقياس من 29 بند ذات الاختيار الإجباري، حيث يعرض كل بند حالتين أو حادثتين من الأحداث التي تقع عادة في المجتمع ويطلب من المفحوص اختيار لحادثة (أ) أو (ب) التي يرى أنها تتناسب إعتقاده أكثر،

وتشير 23 فقرة إلى اتجاهات داخلية - خارجية نحو مصادر التعزيز، أما 06 فقرات الباقية فهي فقرات دخيلة وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، فهي وضعت للتمويه ولتقليل ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة إجتماعيا أو إستجابة عدم الإكتراث، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم يختار منها ما يتفق ووجهة نظره.(حساني، 2008: 71-72).

2.1.6. مفتاح التصحيح:

نعطي للمفحوص درجة 1 للعبارة (أ) الواردة في الفقرات 2 - 6 - 7 - 9 - 16 - 17 - 18 - 20 - 21 - 23 - 25 - 29، كما نعطي درجة 1 للعبارة (ب) الواردة في الفقرات: 3 - 4 - 5 - 10 - 11 - 12 - 13 - 15 - 22 - 23 - 25 - 29، كما يتم إلغاء البنود الحيادية الستة التي وضعت خصيصا للتمويه، حتى لا يكتشف الهدف من المقياس وتشمل الفقرات: 1 - 8 - 14 - 19 - 24 - 27.

كما يمنح المفحوص درجة واحدة إذا إختار الفقرة التي تعبر عن الإتجاه الخارجي، بينما يمنح صفرا عن الفقرة التي تعبر عن الإتجاه الداخلي، وهكذا تكون درجة الفرد على المقياس عبارة عن مجموع الدرجات التي تعبر عن الإتجاه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس هي من 0 إلى 23، ويصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى فئتين، الأولى تضم ذوي التحكم الداخلي وهم الذين يحصلون على درجات منخفضة، والفئة الثانية تضم ذوي التحكم الخارجي و هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة.

3.1.6. الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.3.1.6. صدق المقياس:

كما أشرنا سابقا أنه تم تكييفه من طرف علاء الدين كفاقي (1983)، و إعتدنا على تكييف هذا الأخير بإعتباره صالحا للبيئة العربية، حيث قام بحساب الصدق الذاتي للمقياس على عينة عددها 106 طالب وطالبة، وبلغ الصدق الذاتي 0.78. (العبروزي، 2001: 100)

و للتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 تلميذ وتلميذة من مستوى الثالثة ثانوي في كل الشعب من ثانوية الأخوين حامية وثانوية علي عمّار ببلدية القبة التابعة لأكاديمية التربية للجزائر وسط.

ومن خلال ذلك تم حساب الصدق التمييزي لدى العينة والغرض إستخراج القوة التمييزية لكل بند من بنود المقياس و إعتدنا طريقة العينتين المتطرفتين (المقارنة الطرفية).

و تعتمد هذه الطريقة على تقسيم الدرجات الكلية في الإختبار إلى قسمين متمايزين، وقد توصل كيلي Kelley إلى أفضل نسبة مئوية من الأفراد ينبغي أن تشتمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة، و قدر النسبة بـ 27% من الأفراد في كل من المجموعتين المتطرفتين، و إستبعاد 46%

الوسطى.(علام، 2000: 284)، و أستخدم الإختبار التائي لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس.(صالح، 2009: 138).

و على أساس ذلك قامت الباحثة بعد تطبيق المقياس بتفريغ البيانات وترتيب الدرجات التي تحصل عليها كل تلميذ تنازليا ابتداء من أعلى درجة و إنتهاء بأقل درجة، بعد ذلك تم إختيار 27% العليا و التي تمثل المجموعة العليا و 27% الدنيا و التي تمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك إستخدما إختيار (ت) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل بند من بنود المقياس، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (8): معاملات تمييز بنود مقياس مركز التحكم بطريقة المقارنة الطرفية.

رقم البند	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية (مؤشر التمييز)	مستوى الدلالة
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
01	0,18	0,16	0,51	0,25	2,75	0,01
02	0,41	0,25	0,74	0,20	2,75	0,01
03	0,15	0,13	0,41	0,25	2,60	0,05
04	0,48	0,26	0,88	0,10	3,63	0,01
05	0,22	0,18	0,59	0,25	3,08	0,01
06	0,11	0,10	0,48	0,25	2,05	0,05
07	0,41	0,25	0,74	0,20	2,83	0,01
08	0,11	0,10	0,59	0,25	4,36	0,01
09	0,29	0,21	0,77	0,18	4,36	0,01
10	0,41	0,25	0,88	0,10	3,00	0,01
11	0,07	0,07	0,55	0,25	4,80	0,01
12	0,14	0,13	0,38	0,23	2,18	0,05
13	0,22	0,17	0,44	0,25	2,27	0,05
14	0,15	0,13	0,70	0,21	5,00	0,01
15	0,66	0,23	0,90	0,13	2,18	0,05
16	0,48	0,25	0,77	0,17	2,41	0,05
17	0,77	0,17	0,51	0,25	2,36	0,05
18	0,11	0,10	0,81	0,15	7,00	0,01
19	0,25	0,19	0,50	0,25	2,08	0,05
20	0,22	0,17	0,66	0,23	4,00	0,01
21	0,29	0,21	0,55	0,25	2,16	0,05
22	0,37	0,24	0,66	0,23	2,41	0,05
23	0,11	0,10	0,55	0,25	4,00	0,01

و من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت ما بين (2.05 - 7.00) و كانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، و هناك البنود كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، و على ذلك فكل البنود 23 كانت مميزة، و منه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

2.3.1.6. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس مركز التحكم إستنادا على تكييف علاء الدين كفاقي و أيضا على إثر دراسة المتولي (1989) الذي أكد في دراسته أن معامل ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية قدر بـ 0.61، و دراسة سيد عبد الله (2000) التي تشير إلى أن معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار هو 0.87 لدى عينة الذكور و 0.83 لدى عينة الإناث، و كلاهما معامل ثبات مقبول. (عبد الله، 2000: 133).

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية قام الباحث حساني رشيد (2008) بحسابه عن طريق التجزئة النصفية، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس حيث بلغ 0.68 ثم صحح هذا المعامل بمعادلة جتمان ليصبح معامل الثبات 0.92 بعد التصحيح، و هي قيمة عالية و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، و عليه فإن المقياس ثابت. (حساني، 2008: 77-78).

2.6. مقياس عمليات تحمل الضغوط:

قام بوضع المقياس الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم، من كلية التربية، جامعة المنوفية، حيث ينظر إلى عمليات تحمل الضغوط من منظورين، فالأول هو وجهة التعامل (التمركز)، حيث تتمركز عمليات التحمل إما نحو المشكلة أو الإنفعال المترتب عليها، أما الثاني فيمثل محتوى عملية التحمل و يشتمل على المحتوى السلوكي، المعرفي، المختلط، و بذلك تتضمن عمليات تحمل خمس فئات و هي:

- العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، و تضم: الفعل النشط (المبادأة)، التريث (الكبح).
- العمليات السلوكية الموجهة نحو الإنفعال، و تضم: السلبية، عزل الذات، التنفيس الإنفعالي.
- العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة، و تضم: إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار (خداع الذات).
- العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية، و تضم: القبول (الإستسلام)، الانسحاب المعرفي (العقلي)، التفكير الإيجابي.
- العمليات المختلطة (سلوكية و معرفية)، و تضم: التحول إلى الدين، البحث عن المعلومات و الدعم الاجتماعي.

و يلاحظ أن الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية - خاصة - الموجهة نحو مصدر المشكلة إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكاناته و قدرته، في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار و مؤذي و يتجاوز إمكانية الراهنة و ذخيرته من عمليات التحمل، و من جهة أخرى فإن عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل يرتبط بخصائص الفرد، و الموقف معاً، و ما هو متاح لديه من ذخيرة عمليات التحمل و المواجهة. (إبراهيم، د.ت: 6-10).

1.2.6. وصف المقياس:

يتكون المقياس من 42 فقرة، كل فقرة منها في صورة مقياس رباعي (موافق تماما، موافق بصفة عامة، موافق إلى حد ما، غير موافق)، موزع على إحدى عشرة 11 بعدا و هي كالآتي:

- . البعد (1): السلبية و اللوم، و يضم 6 فقرات و هي: (1 - 12 - 23 - 34 - 39 - 42).
- . البعد (2): الإنسحاب المعرفي، و يضم 5 فقرات و هي: (2 - 13 - 26 - 35 - 40).
- . البعد (3): البحث عن المعلومات، و يضم 3 فقرات و هي: (3 - 14 - 25).
- . البعد (4): إعادة التفسير، و يضم 5 فقرات و هي: (4 - 15 - 26 - 36 - 41).
- . البعد (5): التفكير الإيجابي، و يضم 4 فقرات و هي: (5 - 16 - 27 - 37).
- . البعد (6): التحول إلى الدين، و يضم 3 فقرات و هي: (6 - 17 - 28).
- . البعد (7): التنفيس الإنفعالي، و يضم 3 فقرات و هي: (7 - 18 - 29).
- . البعد (8): القبول، و يضم 3 فقرات و هي: (8 - 19 - 30).
- . البعد (9): التريث الموجه، و يضم 4 فقرات و هي: (9 - 20 - 31 - 38).
- . البعد (10): الإنكار، و يضم 3 فقرات و هي: (10 - 21 - 32).
- . البعد (11): المواجهة النشطة، و يضم 3 فقرات و هي: (11 - 22 - 33).

و يمكن تطبيق المقياس فرديا أو جماعيا و ليس هناك زمنا محددا للإجابة على المقياس. (إبراهيم، د.ت، 24-23).

2.2.6. مفتاح التصحيح:

يعطي الفرد أربع درجات عندما تكون إجابته (موافق تماما)، و يعطى درجة واحدة عندما تكون إجابته (غير موافق)، ثم تجمع درجات كل عامل أو بعد، أما الدرجة الكلية للتحمل فهي مجموع درجات الفرد على العمليات المتضمنة في المقياس. (إبراهيم، د.ت: 23).

3.2.6. الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.3.2.6. صدق المقياس:

إستعمل الباحث طرق عديدة من أجل حساب الصدق و منها:

. الصدق التكويني:

حيث تم حساب الصدق التكويني (المحتوى) بإيجاد معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس مع الدرجة الكلية، لبيانات 190 معلما و معلمة.

حيث إتضح أن هناك أربع مفردات ذات العلاقة غير دالة مع الدرجة الكلية، و من ثم تم استبعادها، في حين إتضح أن جميع المفردات الأخرى ذات علاقة موجبة دالة مع الدرجة الكلية، و كانت تتراوح ما بين (0.14 - 0.52)، و لهذا تقلص عدد الفترات من 65 و 61.

. الصدق العاملي:

تم إجراء تحليل عاملي بطريقة الفارماكس لعبارات المقياس، لبيانات 190 معلما و معلمة، و في ضوء قيمة الجذر الكامن، و نسبة التباين العاملي، فقد أسفر التحليل العاملي بعد التدوير عن أحد عشر 11 عاملا إستخلصت 74.4 % من التباين المصفوفة الارتباطية لـ 61 عبارة، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9): العامل و المفردات التي تشبعت له و مقدار التشبع و الشيوخ لمقياس عمليات تحمل الضغوط.

الأبعاد	عدد الفقرات	قيم تشبعاتها ما بين	نسبة الإستخلاص من ت.ع الكلي
البعد الأول	6	0,290 ← 0,329	% 22,40
البعد الثاني	5	0,633 ← 0,338	% 11,70
البعد الثالث	3	0,701 ← 0,433	% 6,00
البعد الرابع	5	0,592 ← 0,311	% 5,70
البعد الخامس	4	0,696 ← 0,461	% 4,90
البعد السادس	3	0,639 ← 0,355	% 4,80
البعد السابع	3	0,574 ← 0,474	% 4,20
البعد الثامن	3	0,673 ← 0,348	% 3,90
البعد التاسع	4	0,528 ← 0,312	% 3,60
البعد العاشر	3	0,687 ← 0,333	% 3,50
البعد الحادي عشر	3	0,587 ← 0,422	% 3,40

و بذلك تشكل المفردات التي تشبعت على العوامل السابقة الصورة النهائية للمقياس الحالي و هي 42 فقرة. (إبراهيم، د.ت: 16-19).

و لتحقيق من الصدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 تلميذ و تلميذة من مستوى الثالثة ثانوي من كل الشعب، من ثانوية الأخوين حامية، و ثانوية علي عمّار ببلدية القبة التابعة لأكاديمية التربية للجزائر وسط.

و من خلال ذلك تم حساب صدق التمييزي لدى العينة، و الغرض إستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات هذا المقياس، إعتدنا أسلوب العينتين المتطرفتين (المقارنة الطرفية)، و ذلك بعد تفرغ البيانات

و ترتيب الدرجات التي تحصل عليها كل تلميذ على هذا المقياس تتنازليا ابتداء من أعلى درجة و إنتهاء بأقل درجة، تم إختيار 27 % العليا و التي تمثل المجموعة العليا و 27 % الدنيا و التي تمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك إستخدمنا إختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس 42، و الجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (10): معاملات تمييز بنود مقياس عمليات تحمل الضغوط بطريقة المقارنة الطرفية.

رقم البنود	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية (مؤشر التمييز)	دلالة الفروق
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
1	2,44	1,00	3,00	1,13	2,07	0,05
2	2,79	1,60	1,85	0,94	3,24	0,01
3	3,03	1,21	2,39	1,11	2,29	0,05
4	3,57	0,56	2,36	0,99	5,26	0,01
5	3,91	0,15	2,88	1,23	4,90	0,01
6	3,57	0,62	2,72	1,39	3,27	0,01
7	2,58	1,15	1,96	0,96	2,29	0,05
8	3,32	0,78	2,70	1,82	2,06	0,05
9	3,51	0,44	2,87	0,85	3,05	0,01
10	2,35	1,10	1,69	1,18	2,13	0,05
11	2,90	1,58	2,18	1,15	2,40	0,05
12	3,15	1,13	2,03	1,03	4,15	0,01
13	3,24	1,00	1,73	0,98	5,81	0,01
14	3,36	1,05	2,48	1,44	3,03	0,01
15	3,66	0,29	2,66	0,91	5,00	0,01
16	3,45	0,71	2,93	1,24	2,00	0,05
17	3,30	0,53	2,33	1,10	4,04	0,01
18	3,46	0,92	2,96	0,96	2,00	0,05
19	2,39	1,68	1,77	0,82	2,14	0,05
20	3,51	1,35	2,60	1,20	3,14	0,01
21	1,96	1,52	1,40	0,63	2,03	0,05
22	2,90	1,44	2,30	1,15	2,00	0,05
23	2,55	1,26	1,90	1,21	2,24	0,05
24	3,36	1,08	2,45	0,69	3,79	0,01
25	3,16	1,05	2,46	1,16	2,59	0,05
26	2,70	1,03	2,05	1,22	2,32	0,05
27	3,36	0,73	2,90	0,18	2,70	0,01
28	3,69	0,46	2,60	0,80	5,19	0,01
29	2,85	1,13	2,18	1,21	2,39	0,05
30	3,41	0,78	2,81	1,20	2,31	0,05
31	3,39	0,55	2,81	1,40	2,23	0,05
32	2,57	1,40	1,96	1,00	2,17	0,05
33	3,45	0,47	2,66	0,66	4,16	0,01
34	2,86	1,55	2,27	1,04	2,00	0,05
35	2,88	1,04	1,85	0,57	4,48	0,01
36	2,52	0,77	2,03	1,00	2,04	0,05
37	3,45	2,69	2,80	1,19	2,10	0,05
38	3,60	1,12	2,80	1,21	2,85	0,01
39	2,64	1,80	1,66	0,79	3,77	0,01
40	2,88	1,42	1,66	0,72	4,52	0,01
41	2,85	1,57	2,07	0,96	2,69	0,01
42	3,25	1,35	2,39	1,60	2,69	0,01

و من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت بين (2.00 – 5.81) و كانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، و هناك بنود كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، و على ذلك فكل البنود 42 كانت مميزة، و منه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

2.3.2.6. ثبات المقياس:

قام الباحث لطفي عبد الباسط إبراهيم بحساب الثبات بطريقتين:

. معامل ألفا كرونباخ &-cranbach:

حيث تم حساب ألفا α لكل عبارات المقياس و ذلك بعد تطبيقه على 164 معلم و معلمة، فتراوحت قيمة ألفا α لعبارات المقياس و درجة الكلية بين (0.867 – 0.874) و هي قيمة مرتفعة تشير إلى الإتساق الداخلي من جهة و على الثبات من جهة آخر.

. إعادة التطبيق:

حيث تم إعادة تطبيق المقياس على 65 معلما ومعلمة، وبفاصل زمني يقدر بأسبوعين فبلغ معامل الثبات طبقا لهذه الطريقة 0.813، و بذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، (إبراهيم، دت: 22-23).

أما فيما يخص ثبات المقياس في البيئة الجزائرية، فاستخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وبعد تطبيق المقياس على عينة 100 تلميذ وتلميذة ذوي مستوى الثالثة ثانوي بكل من ثانوية الأخوين حامية وثانوية علي عمار ببلدية القبة التابعتين لأكاديمية التربية للجزائر وسط.

قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون **Pearson** بين درجات التلاميذ على البنود الفردية ودرجاتهم على البنود الزوجية فبلغ معامل الارتباط بين جزئي مقياس عمليات تحمل الضغوط 0.81، ثم تم حساب معادلة التصحيح لسبيرمان براون **Spearman - Brown** ليصبح معامل الثبات بعد تصحيح 0.89 وهو معامل مرتفع يشير إلى تجانس نصفي المقياس، كما أنه دال إحصائيا عند مستوى 0.01.

3.6. مقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man:

أعد هذا المقياس من طرف بول يونجمان **Paul Yung Man** ونقله للبيئة العربية الباحث حسين عبد العزيز الدريني بكلية التربية جامعة الأزهر.

وهذا المقياس يعتبر من مقاييس التقدير الذاتي، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم، وعلى توجيههم التوجيه المناسب، كما يساعد الأخصائي النفسي التربوي على تبين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء التوافق التلميذ الدراسي لكي يقدم له المساعدة المناسبة.

وقد حرص المؤلف عند وضعه الاختبار على أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها مما يحقق لهذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية و الإتفاق في المعنى بين

المستخدمين كما راعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة وهي: الجد و الإجهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس.(الدريني، دت: 3).

1.3.6. وصف المقياس:

بدأ المؤلف بوضع قائمة تتكون من 40 وحدة طبقت على عينتين من طلبة المدرسة الثانوية تكونت الأولى من 374 تلميذا والثانية من 288 تلميذا بإستخدام التحليل العاملي لإستجابات العينة الأولى أمكن توصل إلى العوامل الثلاثة السابقة، وتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة بإستخدام الإستجابات العينة الثانية أمكن التوصل إلى 34 وحدة هي التي يتضمنها المقياس الحالي، وكانت وحدات كل مقياس فرعي على الشكل التالي:

. مقياس الجد و الإجهاد: ويضم 12 وحدة، والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس: 1 - 5 - 7 - 11 - 13 - 19 - 20 - 22 - 25 - 29 - 31 - 34 .

. مقياس الإذعان: ويضم 15 وحدة، والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس: 2 - 3 - 8 - 9 - 10 - 14 - 15 - 16 - 17 - 18 - 23 - 24 - 26 - 28 - 32 .

.مقياس العلاقة بالمدرس: ويضم 07 وحدات، والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس: 4 - 6 - 12 - 21 - 27 - 30 - 33 .

و المطلوب من التلميذ أن يقرأ كل سؤال بعناية وأن يجيب عليه بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (X) في الإطار الخاص بـ (نعم) أو في الإطار الخاص بـ (لا).(الدريني، دت: 3-1)

2.3.6. مفتاح تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة المتفقة مع المفتاح التصحيح وبعد ذلك نجمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في المقاييس الفرعية الثلاثة: الجد و الإجهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس وتتراوح درجة هذا المقياس بين (0-34) درجة، والجدول التالي يبين مفتاح تصحيح المقياس.(الدريني، دت: 13)

جدول رقم (11): مفتاح التصحيح لمقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man

الإجابة	الوحدات
نعم	3 - 4 - 6 - 8 - 11 - 12 - 14 - 16 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 27 29 - 33 - 34 .
لا	1 - 2 - 5 - 7 - 9 - 10 - 13 - 15 - 17 - 18 - 24 - 26 - 28 - 30 - 31 32 .

3.2.6. الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.3.2.6. صدق المقياس:

قام الباحث حسين عبد العزيز الدريني بعدة تعديلات على وحدات المقياس بما يتناسب والبيئة القطرية، ومنه قام بحساب صدق المقياس فإستخدم مقياس عادات الإستذكار و الإتجاهات نحو الدراسة الذي أعده للبيئة القطرية جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الشيخ (1978) لحساب صدق مقياس التوافق الدراسي، فكانت معاملات ارتباط بين أبعاد التوافق الدراسي ومقياس عادات الإستذكار الإتجاهات نحو الدراسة كما يلي:

جدول رقم (12): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي ومقياس عادات الإستذكار.

الأبعاد	عادات الإستذكار	الإتجاهات نحو الدراسة	الإتجاه الدراسي العام
الجد و الإجهاد	X X 0.393	X 0.30	X X 0.54
الإذعان	X 0.247	0.13	0.14
العلاقة بالمدرس	0.016	X X 0.57	X 0.50
الدرجة الكلية	-	-	X X 0.424

X : دال عن مستوى الدلالة 0.05

X X : دال عن مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، إذ وجد ارتباط دال عن مستوى 0.01 بين الدرجات الكلية للتوافق و الإتجاه الدراسي العام أما الجد و الإجهاد فلقد كان ارتباطه بعادات الإستذكار دالا عند المستوى 0.01 ، و بالإتجاهات نحو الدراسة 0.05 و بالإتجاه الدراسي العام 0.01 وهذا يدل على صدق هذا البعد صدقا مناسباً.

أما الإذعان فلقد كان إرتباطه بعادات الإستذكار دالا عن مستوى 0.05 وغير دال مع الإتجاهات نحو الدراسة و الإتجاه الدراسي العام، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى مكونات كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة، و الإتجاه الدراسي العام، إذ يتضح أن تجنب التأخر وطرق العمل تتضمن نوعا من الإذعان لبعض المعايير الأكاديمية والقواعد المعمول بها في قاعات الدرس.

كما يرجع إنخفاض قيمة الإرتباط إلى أن مدى درجات الإذعان تتراوح ما بين (9-15)، أما مدى عادات الإستذكار فهي تتراوح ما بين (25-68).

أما عن العلاقة بالمدرس فيتضح بالرجوع إلى تعريف مكونات الإتجاهات نحو الدراسة أنها أكثر أبعاد المقياس التي تظهر العلاقة بالمدرس، ولذلك كان الإرتباط دالا على مستوى 0.01. (الدريني، دت:

(11

و للتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 تلميذ وتلميذة من مستوى الثالثة ثانوي في كل الشعب، من ثانوية الأخوين حامية، وثانوية علي عمار ببلدية القبة التابعة لأكاديمية التربية للجزائر وسط.

ومن خلال ذلك تم حساب الصدق التمييزي لدى العينة و الغرض إستخراج القوة التمييزية لكل بند من بنود المقياس، و إعتدنا طريقة العينتين المتطرفتين (المقارنة الطرفية)، وذلك بعد تفرغ البيانات وترتيب الدرجات التي حصل عليها كل تلميذ على هذا المقياس تنازليا ابتداء من أعلى درجة و إنتهاء بأقل درجة، بعد ذلك تم إختيار 27% العليا والتي تمثل المجموعة العليا و 27% الدنيا والتي تمثل المجموعة الدنيا، بعد ذلك إستخدامنا إختبار (ت) لمقارنة متوسط درجات المجموعة العليا مع متوسط درجات المجموعة الدنيا لكل بند من بنود المقياس 34، والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

جدول رقم (13): معاملات تمييز بنود مقياس التوافق الدراسي بطريقة المقارنة الطرفية.

رقم البنود	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة الثانية (مؤشر التمييز)	دلالة الفروق
	المتوسط	التباين	المتوسط	التباين		
1	0,45	0,25	0,06	0,06	3,90	0,01
2	0,94	0,05	0,30	0,22	7,11	0,01
3	0,97	0,03	0,48	0,26	4,90	0,01
4	0,94	0,05	0,54	0,25	4,00	0,01
5	0,21	0,17	0,45	0,25	2,00	0,05
6	0,57	0,25	0,30	0,22	2,25	0,05
7	0,70	0,20	0,24	0,19	4,18	0,01
8	0,91	0,08	0,72	0,20	2,11	0,05
9	0,79	0,17	0,29	0,25	4,16	0,01
10	0,88	0,11	0,45	0,25	3,90	0,01
11	0,94	0,05	0,42	0,25	5,20	0,01
12	0,82	0,15	0,33	0,23	4,45	0,01
13	0,61	0,25	0,21	0,17	3,33	0,01
14	0,94	0,05	0,61	0,25	3,30	0,01
15	0,91	0,08	0,72	0,20	2,11	0,05
16	0,72	0,20	0,12	0,11	6,00	0,01
17	0,97	0,03	0,66	0,23	3,44	0,01
18	0,94	0,05	0,61	0,25	3,30	0,01
19	0,82	0,15	0,54	0,25	2,54	0,01
20	0,85	0,13	0,51	0,26	3,09	0,01
21	0,97	0,03	0,82	0,15	2,14	0,05
22	0,66	0,24	0,39	0,25	2,08	0,05
23	0,79	0,17	0,30	0,22	4,45	0,01
24	0,57	0,25	0,27	0,20	2,50	0,01
25	0,94	0,05	0,66	0,23	3,11	0,01
26	0,94	0,05	0,75	0,19	2,11	0,05
27	0,91	0,08	0,54	0,25	3,70	0,01
28	0,15	0,13	0,38	0,23	2,09	0,05
29	0,85	0,13	0,27	0,20	5,80	0,01
30	0,94	0,05	0,42	0,25	5,20	0,01
31	0,48	0,26	0,06	0,09	3,82	0,01
32	0,61	0,25	0,30	0,22	2,58	0,01
33	0,48	0,33	0,12	0,11	3,27	0,01
34	0,97	0,03	0,51	0,26	5,11	0,01

و من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت ما بين (2.00 - 7.11) وكانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 ، و هناك بنود كانت دالة إحصائيا على مستوى 0.01، و على ذلك فكل البنود 34 كانت مميزة، و منه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

2.3.2.6. ثبات المقياس:

قام الباحث حسين عبد العزيز الدريني بحساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره أسبوعين، و الجدول التالي يبين معاملات ثبات المحسوبة على العينة القطرية:

جدول رقم (14): معاملات الثبات المحسوبة لمقياس التوافق الدراسي على العينة القطرية.

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد و الإجهاد	0.59
الإذعان	0.62
العلاقة بالمدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

* كل المعاملات ثبات دالة عن مستوى 0.01 .
يتضح من الجدول السابق أن مقياس التوافق الدراسي له معامل ثبات يقدر بـ 0.65 و هو معامل يدل على الثبات لأنه يفوق 0.50 و يمكن الإعتماد عليه.(الدريني، د.ت: 12).
أما فيما يخص الثبات في البيئة الجزائرية إستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، فبعد تطبيق المقياس على عينة 100 تلميذ و تلميذة مستوى الثالثة ثانوي من كل الشعب بكل من ثانوية الأخوين حامية، و ثانوية علي عمار ببلدية القبة، التابعتين لأكاديمية التربية للجزائر وسط.
قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون **Pearson** بين درجات التلاميذ على البنود الفردية، و درجاتهم على البنود الزوجية، و بلغ معامل الارتباط بين جزئي مقياس التوافق الدراسي 0.70 ، ثم تم حساب معادلة التصحيح لسبيرمان براون **Spearman - Brown** ليصبح معامل الثبات بعد تصحيح 0.82 و هو معامل مرتفع يشير إلى تجانس نصفي للمقياس، كما أنه دال إحصائيا عند مستوى 0.01.

7. المعالجة الإحصائية:

بما أن الدراسة الحالية حول مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا، فقد إعتمدت الباحثة في معالجة النتائج على إحدى تقنيات التحليل الإحصائي وهي إختبار (ت).
و هذا الأخير يسمح بتحويل الفروق المشاهدة بين عينتين (من خلال المتوسطين الحسابيين لكل منهما) إلى قيمة معيارية تائية.(بوحفص، 2005: 109)، وبما أن العينتين التي أستهدفنا بالدراسة من عينتين مستقلتين فبالتالي تم إستخدام المعادلة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{\frac{2}{2} \frac{x(1-2n)}{2} + \frac{2}{1} \frac{x(1-1n)}{2-2n+1n} \right]}}$$

درجة الحرية = $2n - 2 + 1n$

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره ومن خلال التطرق للإجراءات المنهجية والتحديد الدقيق لمنهجية البحث سيكون الفصل الموالي وهو الفصل الأخير في الدراسة الحالية مخصصا لعرض وتحليل ومناقشة النتائج.

الفصل السادس: عرض و تفسير النتائج

- عرض ومناقشة النتائج.
- الإستنتاج العام.

1. عرض و مناقشة النتائج:

1.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: "توجد فروق في إتجاه مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لدى تلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم الإعتماد على المتوسطات الحسابية لكل عينة من عينتي الدراسة، و كذا تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميا، و التي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (15): الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجات مركز التحكم لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

المتغير	التلاميذ المتوافقون دراسيا		التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
مركز التحكم	8.55	2.51	12.40	3.00	13.75	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات مركز التحكم قد بلغ 8.55 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 12.40 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا ، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

وتعني هذه النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا في اتجاه مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) للتعزير ، حيث اتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أكثر اتجاها نحو مركز التحكم الخارجي عنه لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا، حيث جاءت النتائج لصالح التلاميذ غير المتوافقين.

و عليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية إلى حد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على بنود مقياس مركز التحكم لـ **Rotter** أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا كانوا أكثر ميلا للإجابات التي تدل على أنهم يميلون إلى إختيار الإجابات التي تدل على الإتجاه الخارجي و التي توضح بشكل كبير دور الحظ و الصدفة و القدر، بالإضافة إلى تأثير أصحاب النفوذ و القوة مثل الأساتذة و الزملاء و الأولياء في إتخاذ القرارات و المواقف من طرف هؤلاء التلاميذ ، لكن نجد العكس بالنسبة للتلاميذ المتوافقين دراسيا فهم أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على التحكم الداخلي و ذلك على نفس بنود المقياس وهذه الإجابات تعكس القدرات و المهارات و الكفاءة و الثقة في النفس و المثابرة و الجدية وكل هذه السمات تدخل ضمن ثلاث أبعاد التي تشكل التوافق الدراسي للتلميذ (الجد والاجتهاد، العلاقة مع الأستاذ،

الإنضباط و النظام)، وهذا ما يساهم في فرض سيطرتهم و تحكمهم في المواقف و الأحداث و إتخاذ كل مسؤولياتهم في ذلك .

كما أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أظهروا عدم القدرة على التحكم في المواقف المحيطة بهم، فنجدهم لا يبذلون الجهد في متابعة الدروس و محاولة إستيعابها و فهمها ،و تظهر عليهم عدم المثابرة لتحقيق مستويات أفضل من الإنجاز و الأداء و التحصيل الأكاديمي و نقص الدافع الداخلي بالإضافة لأنهم لا يؤدون الأعمال و المهام و الواجبات المنوطة بهم ، بالإضافة لعلاقتهم المضطربة مع الأساتذة و التفاعل السلبي معهم مع عدم الإلتزام بالقوانين و النظم الداخلية للبيئة المدرسية يعكس كل ذلك عدم الإنسجام و التلاؤم مع هذه البيئة ، فهم خاضعين مستسلمين للواقع و للبيئة المحيطة، و هذا ما يتداخل مع الصفات التي يتميز بها ذوي مركز التحكم الخارجي فهم أقل مثابرة في إنجاز الأعمال التي يكلفون بها و تقل لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي، و هذا ما يفسر إدراكهم عدم إمتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فحسبهم الحظ والصدفة و القدر و قوة الآخرين كالأساتذة و الزملاء و الأولياء هي العوامل المحركة لأحداث حياتهم هذا ما يشعرهم بالعجز عن التحكم في البيئة المدرسية، و من خلال ذلك تتضح عدم مسؤوليتهم على النتائج المترتبة عن هذه الأحداث سواء كان ذلك أثناء النجاح أو الفشل.

في حين نجد التلاميذ المتوافقون دراسيا يبذلون الجهود في متابعة الدروس و محاولة الفهم و البحث عن معلومات أكثر، كما يؤدون كل الأعمال و المهام و الواجبات الموكلة لهم، و يحاولون دائما حل المشكلات المدرسية التي تواجههم، ويميلون من جهة أخرى لتنمية العلاقات الإيجابية مع الأساتذة و الزملاء، كما يتفاعلون مع كل أعضاء المحيط المدرسي، و نجدهم ملتزمين بالنظام الداخلي و قوانين المدرسية، و هم مثابرين على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز و الأداء و الطموح إلى تحصيل أكاديمي مرتفع ، فيظهر أنهم يحاولون دائما فرض وجودهم و سيطرتهم على كل المواقف لأنهم واثقين من أنفسهم و في قدراتهم و إمكانياتهم و لهذا نجدهم يتحملون المسؤولية عن نتائج أفعالهم سواء أثناء النجاح أو الفشل و هذا ما يعزز القدرة على التحكم و الكفاءة الشخصية لديهم.

و بالرجوع إلى التراث السيكولوجي و الجانب النظري للدراسة الحالية تأتي نتيجة الفرضية الجزئية الأولى لبحثنا مؤيدة و مدعمة لنتائج العديد من الأبحاث و الدراسات السابقة من بينها أبحاث ليفكورت (1976) Lefcourt التي توصلت من خلالها، أن إعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة و العامة يسمح له ذلك بالاستمرار على قيد الحياة دون تقهقر، ويتمتع بحياته و من ثمة يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، أما إعتقاده أنه لا يستطيع التحكم في أموره فذلك ينغص معيشتة و توافقه.(العزوزي، 2001: 35).

كما توصلت مجموعة من الدراسات لكل من سمير إبراهيم (1983)، صلاح الدين أبو ناهية (1987)، علي الديب (1987)، ثناء الضبع (1986)، مصطفى زيور (1982)، فاروق عبد الفتاح (1983) و التي كانت حول مركز التحكم و علاقته بمجموعة من المتغيرات إلى نتائج تشير إلى أن الأفراد الذين

يعتقدون أن أفعالهم الخاصة و خصائصهم الشخصية تحدد و توجه مسار الأحداث التي تواجههم و هم أفراد التحكم الداخلي أظهروا مستويات عالية في مجالات التوافق المختلفة (النفسي، الإجتماعي، الدراسي) بالمقارنة مع أولئك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث تحدث بشكل مستقل عن أفعالهم و هم أفراد التحكم الخارجي.(عبد العزيز، 2010: 155).

كما أشار روتر **Rotter** أن الأفراد الخارجيين أكثر عرضة لسوء التوافق و الشعور بالإحباط، و قد تتفاقم حالتهم بحيث يصابون بالأمراض النفسية.(يوسف، 2001: 94) .

ولقد أكدت دراسة **فندل و كوبر (1983) Findl & cooper** أن التحكم الداخلي يرتبط ارتباطاً موجباً بالإنجاز العالي في الإختبارات التحصيلية ، ويفسر ذلك أن هذه الفئة من الأفراد أكثر مثابرة و أكثر نشاطاً من الناحية المعرفية و أكثر مرونة و كفاءة في تعلم القواعد الضرورية لحل المشكلات.(عثمان، 2005: 132).

كما توصل **فيرز (1976) Phares** إلى أن خصائص المتوجهين داخليا تبدو من خلال الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل و السيطرة على بيئتهم أو تحقيق هذه السيطرة ، وقد تأكد ذلك في ميدان الحياة كما تأكد في المختبرات السيكلوجية.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 233).

كما تلعب المعتقدات التي يكونها التلاميذ حول قدراتهم و إمكانياتهم في مواجهة المواقف و الأحداث التي تعترضهم دور كبير في تحقيق التوافق الدراسي أو في إرساء مظاهر سوء التوافق، فإتضح من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ غير المتوافقين دراسياً قد تتكون لديهم معتقدات خاطئة عن إمكانياتهم و قدراتهم الشخصية ، فعدم الثقة في إمتلاك القدرات و الإمكانيات و الكفاءة اللازمة التي تساعد على بذل الجهود والمثابرة في الدراسة، و أداء الواجبات و المهام، وعدم القدرة على تنمية العلاقات و التفاعل داخل المدرسة، و عدم القدرة على الإلتزام بالقوانين و النظم الداخلية للبيئة المدرسية، يؤثر في قدرتهم على التحكم الذاتي في هذه المواقف لأن المعتقدات التي يكونها التلاميذ غير المتوافقين دراسياً عن ذاتهم كانت سلبية، و هذا ما ينمي أكثر الاتجاه الخارجي للتحكم، بينما ينمي التلاميذ المتوافقين دراسياً معتقدات إيجابية حول إمكانياتهم وقدراتهم الشخصية و كفاءتهم الذاتية، فهم يمتلكون ثقة عالية في ما يمتلكونه من قدرات، و هذه الأخيرة تساعد على بذل الجهود و المثابرة في دراسة و أداء المهام و الإلتزام بالنظام، و تساعد على تنمية العلاقات الجيدة مع المحيط المدرسي و التفاعل الإيجابي، هذا ما يؤثر إيجاباً على قدرتهم على التحكم والسيطرة لأن الإعتقادات التي كونها هؤلاء التلاميذ عن أنفسهم كانت إيجابية، و هذا ما يعزز أكثر الإتجاه الداخلي للتحكم. كما أكد **روب و ناوكي Ropp & Nowicki** أن إعتقاد في سمات الفرد الشخصية يحدد التدعيمات (التعزيزات).(الدريد، 2004 : 218).

و من خلال ذلك فإن المعتقدات الخاطئة التي يكونها التلميذ عن ذاته و قدراته تنشأ عنها تعزيزات إيجابية للسلوك غير المتوافق، بمعنى أن التلاميذ غير المتوافقين يتلقون تعزيزات إيجابية لإستمرار سلوك

عدم التوافق الدراسي من البيئة المحيطة من أساتذة و زملاء وأولياء، فكل ذلك قد ينمي أكثر هذه التعزيزات، فمثلا الأستاذ الذي دائما ينسب للتلميذ الذي يعاني من سوء التوافق الدراسي كل الخصائص السلبية التي يعاني منها، و يذكره دائما بها كل ما سمحت الفرصة لذلك، هذا ما يعزز هذه الخصائص أكثر لدى هذا التلميذ، فهنا يعتبر هذا التعزيز إيجابي لإستمرار سلوك عدم التوافق الدراسي و هذه النتيجة تتفق مع ما أكدته كاتكوفسكي (Katkovski 1976) أن سلوك القائم على سوء التوافق سيظل لدى الفرد طالما ينجم عنه تعزيز (تدعيم) إيجابي أي أنه يحافظ على التوقع من أن هذا السلوك سيعزز في المستقبل.(غازدا و كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 238).

كما يتضح أن التلاميذ ذوي التوافق الدراسي نتيجة التوقعات و الإعتقادات الإيجابية التي يكونوها حول ذاتهم و حول قدراتهم تنشأ عنها تعزيزات إيجابية، هذا ما يفسر أن التلاميذ من هذه الفئة نتيجة السلوك المتوافق الذي يصدر عنهم يتلقون تعزيزات إيجابية للإستمرار في هذا السلوك ، فمثلا إن التلميذ الذي يقوم بإنجاز واجباته المدرسية بشكل جيد سيقوم الأستاذ بتشجيعه و تحفيزه سواء كان هذا التحفيز معنويا كالمدح والثناء، أو ماديا كتقديم جائزة رمزية فبذلك سيعزز هذا السلوك، ومنه سيقوم هذا التلميذ بتكرار هذا السلوك في المستقبل لأنه في إعتقاده إذا قام بإنجاز واجباته المدرسية سيقوم الأستاذ بإثباته مجددا، هذا ما سيساهم في استمرار السلوك المتوافق وبذلك سيحقق المزيد من الانسجام والتلاؤم مع المناخ المدرسي، و من جهة أخرى يمكن أن تكون هذه التعزيزات نابعة من ذاته نظرا للتوقعات الإيجابية التي يكونها التلميذ عن نفسه.

و هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه روتر **Rotter** أن الأفراد المتوافقون هم أولئك الذين يحققون خبرات الرضا أو الإشباع الناتجة عن أدائهم لأنشطة سلوكية تقوم من قبل المجتمع على أنها أنشطة بناءة.(الزبيدي، 2009 : 101-102).

و هذا ما يتضح من خلال الدراسة الحالية ، فالتلاميذ حسب تجارب التعزيز التي يعيشونها يطوّرون استعدادا يميل إما إلى التحكم الداخلي أو إلى التحكم الخارجي لمصدر هذه التعزيزات، و من خلال ذلك فالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين يعتقدون في التحكم الخارجي حتما إنهم يدركون أنهم فاقدين للتحكم الشخصي و عاجزين عن التحكم في الوضعيات التي تحيط بهم، و التي تسبب لهم عدم الانسجام والتلاؤم وتنمي لديهم مشاعر العجز و الاستسلام، بينما التلاميذ المتوافقين دراسيا الذين يعتقدون في التحكم الداخلي فهم يدركون على أنهم قادرون على التحكم الشخصي و باستطاعتهم التحكم في الوضعيات التي تحيط بهم في بيئتهم المدرسية .

و ما يمكننا قوله في الأخير أن العلاقة بين مركز التحكم و التوافق الدراسي هي العلاقة تأثير وتأثر فكل متغير يؤثر في المتغير الآخر ، فكلما كان التلميذ أكثر توافقا دراسيا كلما كان مركز التحكم لدى هذا التلميذ داخليا أكثر، في حين أنه كلما كان التلميذ أقل توافقا دراسيا كلما كان مركز التحكم لدى هذا التلميذ خارجيا أكثر.

2.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية :

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم الإعتماد على المتوسطات الحسابية لكل عينة من عيني الدراسة، و كذا تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميا، و التي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (16): الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		التلاميذ المتوافقون دراسيا		العينة المتغيرات
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	3.84	2.14	7.25	2.45	8.21	الفعل النشط
0.01	12.68	2.76	10.27	1.91	13.44	التربث
0.01	13.60	3.39	17.52	2.49	21.60	العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الأول من العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة و هو الفعل النشط قد بلغ 8.21 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 7.25 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و عليه، تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية إلى حد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بالعمليات تحمل الضغوط السلوكية التي يتضمنها مقياس عمليات تحمل الضغوط أن التلاميذ المتوافقين دراسيا يميلون لاختيار الإجابات التي تدل على استخدامهم لعمليات تحمل الضغوط السلوكية من نوع الفعل النشط، التي تتضمن محاولات سلوكية مباشرة و اتخاذ البدائل و بذل الجهود من أجل التغلب على المشكلة، لكن نجد العكس بالنسبة للتلاميذ غير المتوافقين دراسيا هم أقل توجهها لاختيار الإجابات التي تدل على هذا النوع من العمليات، هذا ما يعكس عدم بذل الجهود و قلة البدائل و الحلول من أجل التغلب على المشكلات و الضغوط التي تواجههم.

و يمكن تفسير توجه التلاميذ المتوافقين دراسيا لعمليات الفعل النشط بأنهم يمتلكون قدرة أكبر على المبادأة بالفعل النشط أثناء محاولتهم لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية، فهم يقومون بمحاولات نشطة للتعامل المباشر مع المواقف الصعبة و بصورة واقعية وعقلانية فهم في حالة نشاط دائم لمعرفة الأسباب الحقيقية للمشكلات التي تواجههم، و منه يقترحون البدائل و الحلول الملائمة للتعامل مع هذه المشكلات الضاغطة على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، فإتضح أنهم أقل قدرة على المبادأة و العمليات النشطة، و هذا ما يتفق مع ما أشار إليه مغاريوس (1973) بالقول: "أنه يتضح مدى التوافق الدراسي للتلميذ بصفة عامة في مدى تمكنه من تحمل و مواجهة ما يعترضه من إحباطات خلال دراسته سواء ما يتعلق بالمتطلبات الدراسية أو ما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية ، فكلما كان التلميذ قادرا على تحمل و مواجهة تلك المواقف و العوامل التي تؤدي إلى إحباط مساعيه كان أقرب إلى التوافق مع المحيط الذي يتعامل معه". (في جبل الليل، 1993: 192).

و هذا ما توضحه الدراسة الحالية ، فالتلاميذ المتوافقين دراسيا أثناء محاولاتهم لتحقيق مستوى أفضل من التوافق، الذي يتطلب منهم قدرة على تحمل الضغوط من خلال القيام بالعديد من العمليات و الأفعال النشطة التي تساهم في التغلب على المواقف الضاغطة التي من المحتمل أن تسبب لهم عدم الانسجام و التلاؤم مع المحيط المدرسي، فهنا التلاميذ المتوافقين دراسيا بلجوؤهم لإستعمال العمليات السلوكية النشطة يحاولون السيطرة على هذه البيئة و التي تهدف في الأخير لتحقيق المزيد من التوافق ، في حين نجد التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بسبب عدم استعمالهم للعمليات السلوكية النشطة و افتقارهم للخطط و البدائل والأساليب للتغلب على الضغوط قد يساهم أكثر في إرساء سوء التوافق لديهم.

و بالرجوع إلى التراث السيكلوجي و النظري للدراسة الحالية، تأتي نتيجة الفرضية الجزئية الثانية في بحثنا مؤيدة و مدعمة لنتائج العديد من البحوث و الدراسات السابقة من بينها دراسة كل من برلين وسكولر (1987) Pearlman & Schooler التي ركزت على عمليات تحمل الضغوط التي تتضمن الجهود السلوكية للتعامل مع أحداث الحياة الضاغطة حيث أكدوا أن الثقة بالذات و التفكير التألمي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيض حدة المعاناة النفسية و التأثير الإجمالي لتوترات الحياة. (عبد المعطي، 2006: 251).

كما توصلت دراسة لوتر موريفي و آخرون أن اتجاهات حل المشكلة و التحكم الفعال في التوجه نحو مشكلات الحياة كانت ترتبط بمعدلات مختلفة للقدرة على مسايرة التحديات و الإحباط و التهديدات و ما شابها، و إرتبطت السمات المتعلقة بالتوجه ناحية المشكلة مثل التنفيذ و حب الاستطلاع و الانتباه للتفاصيل و القدرة على قبول البدائل إرتبطت بالتوافق الناجح. (دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 180).

و لقد توصلت دراسة ميلويسكا و آخرون (1990) أن التلميذات اللواتي تتبنين عمليات تحمل الضغوط المركزة على حل المشكل تواجهن الوضعيات الصعبة و الضاغطة، كما تستبعدن الفشل و تواصلن جهودهن لحد التحكم في الوضعية و التوصل للنجاح (خطر، 2007: 177).

كما توصلت دراسة بوتيار (1997) Bouteyer أن التلميذات الناجحات في دراستهن تلجأن إلى عمليات تحمل الضغوط المتمركزة على المشكل من نوع النشاطات تترجم مؤشراتهما في البحث عن التحسن و البحث عن أحسن النقاط.(خطر، 2007: 177).

و يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (16) أيضا أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الثاني من العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة و هو التريث قد بلغ 13.44 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 10.27 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية إلى حد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على بنود الخاصة بعمليات التريث أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات التريث، و التي تتضمن التأني في إتخاذ القرارات، والعمل على بذل الجهود وتجنب تصادم الأشياء مع بعضها البعض، واسترجاع الخبرات السابقة لنفس المواقف المشابهة للموقف الحالي، في حين إتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا كانوا أقل ميلا لإختيار الإجابات الدالة على عمليات التريث.

و يمكن تفسير لجوء التلاميذ المتوافقين دراسيا و تفضيلهم بدرجة كبيرة لعمليات تحمل الضغوط السلوكية المتمركزة على مصدر المشكل من نوع التريث، لما توفره هذه العمليات لهؤلاء التلاميذ من معلومات حول المواقف الضاغطة و ما توفره أيضا من إعادة تأويل الإيجابي للمواقف الضاغطة الذي يساهم أكثر في بلورة وفهم المواقف الضاغطة التي تواجههم، فإذا العمليات التي يتبناها التلاميذ المتوافقين دراسيا من التخطيط لحل المشكلات والقيام بتحليل الوضعيات الضاغطة وتحديد أسباب الموقف الضاغط وضع الحلول المناسبة له لها تأثير إيجابي على حل الفعال والناجح للمواقف الصعبة الضاغطة، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين يظهرون نوع من الاندفاع في إتخاذ القرارات وعدم الأخذ بالحسبان النتائج المترتبة عن هذه القرارات التي تصدر عنهم إتجاه المواقف الضاغطة التي تواجههم في البيئة المدرسية ، كما إتضح أيضا أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا يفتقرون للقدرة على التخطيط وتحليل المواقف لذلك تأتي العمليات المستخدمة من طرفهم بدون فاعلية و التي تعبر عن سوء التوافق الدراسي لديهم.

و بالرجوع إلى التراث السيكولوجي و النظري للدراسة الحالية تأتي نتيجة الفرضية الجزئية الثانية من بحثنا مؤكدة و مدعمة لنتائج العديد من البحوث و الدراسات السابقة من بينها دراسة النشويني (1977) التي أكد من خلالها أن التلاميذ المتوافقين دراسيا يتميزون عن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بالنضج

الانفعالي ، الهدوء و الواقعية في المواقف الضاغطة مع سهولة التوافق مع الواقع بالإضافة إلى أنهم يتصفون بالمتابعة و الإعتماد على النفس في أعمالهم و أنهم أكثر قدرة على التغلب على مواقف الإحباط التي تصادفهم.(الزبيدي، 2007: 31).

كما توصل كل من الشناوي و عبد الرحمان (1998) أن حل المشكل عملية يحاول من خلالها الفرد تجاوز الموقف الضاغط ، وهو نوع من السلوك مبني على استحضار الخبرات السابقة وذلك بوضع مخططات لإيجاد حلول لتغير الوضعية بما يناسب وضعية الفرد.(بوشدوب، 2009: 240).

و قد توصلت حنان الغاني (2000) إلى أن الفرد كثيرا ما يستخدم أسلوب ضبط ذاتي لتحقيق التوافق الحسن فيمتنع عن ممارسة سلوك في لحظة ما حتى يبعد الضرر على صحته الجسمية والنفسية.(بوشدوب، 2009: 245).

كما تبين كذلك نتائج الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لمجموع العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة و التي تتضمن عمليات الفعل النشاط و عمليات التريث قد بلغ 12.60 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 17.52 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و إنطلاقا من مناقشة النتائج إتضح أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر ميلا لإستخدام العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة بنوعها الفعل النشاط و التريث لما توفره لهؤلاء لتلاميذ المتوافقين دراسيا من فعالية في تحمل الضغوط التي تحتوي عليها البيئة المدرسية، و هذه العمليات الفعالة و الإيجابية سترتب عن إستعمالها بكل تأكيد تعزيز أكثر لتوافق الدراسي لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا، بينما تجنب اللجوء إلى إستخدام هذه العمليات من طرف التلاميذ غير المتوافقين دراسيا في تحمل الضغوط سيساهم بشكل كبير في تدني مستوى التوافق الدراسي و هذا ما أظهره التلاميذ غير المتوافقين من خلال الدراسة الحالية.

3.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم الإعتماد على المتوسطات الحسابية لكل عينة من عيني الدراسة، و كذا تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميًا، والتي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (17): الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال لدى التلاميذ المتوافقين بغير المتوافقين دراسيا.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		التلاميذ المتوافقون دراسيا		العينة المتغيرات
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	3.54	3.94	15.12	3.44	13.81	السلبية و عزل الذات
0.01	5.33	2.21	8.32	1.45	7.67	التنفيس الإنفعالي
0.01	2.58	4.55	23.46	3.28	22.48	العمليات السلوكية الموجهة نحو الإنفعال

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الأول من العمليات السلوكية الموجهة نحو الإنفعال ألا و هو السلبية وعزل الذات قد بلغ 13.81 لدى التلاميذ المتوافقون دراسيا مقارنة بـ 15.12 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

على ذلك تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فلقد أظهرت إجابات عينة الدراسة الحالية على البنود الخاصة بعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال من نوع السلبية وعزل الذات، أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا هم أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط من نوع السلبية و عزل الذات، و الذي يتضمن التفكير و الإنشغال في أمور أخرى بعيدة عن المشكلة لتفادي الوضعيات الضاغطة، كما نجدهم يلجؤون إلى النوم الكثير أو إلى مشاهدة التلفاز لمدة طويلة، كما يظهرون نوع من لوم الذات و تحميلها سبب المشكلات، بالإضافة إلى تجنب

الناس و الرضوخ للبيئة وكل هذه العمليات هي نوع من أنواع التجنب و الهروب، في حين نجد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أقل لجوءا و ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على هذا النوع من العمليات .

و عليه، يتضح بأن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بتوجههم لإستعمال عمليات السلبية و عزل الذات بيرهنون على إفتقارهم للقدرة على مواجهة المواقف و الأحداث الضاغطة و حل المشكلات التي تعترضهم في المحيط المدرسي، على عكس التلاميذ المتوافقين دراسيا ف لديهم القدرة على تحمل الضغوط و التعامل مع المشكلات الضاغطة لهذا نجدهم يستخدمون عمليات إيجابية مباشرة لحل المشكل أو الموقف الضاغط، و ذلك على أساس أن التوافق يتطلب قدرة على تحمل الضغوط و الاحتفاظ بإتجاهات موجبة نحو الذات، فقد أشار أدلر **Adlar** أن التوافق الناجح يتطلب إدراكا واقعيا يمكن الفرد من التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة في حين يأتي سوء التوافق نتيجة تحاشي المواجهة و التعامل مع المشكلات.(في خليفة، 2003: 180).

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات و البحوث في هذا المجال منها دراسة **هولاهان Holahan (1987)** التي قام فيها بمقارنة الأفراد الذين يستخدمون عمليات تحمل الضغوط مع الأحداث المهددة بإستخدام التجنب كأسلوب لتحمل الضغوط بغيرهم ممن استخدموا أسلوب المجابهة و ذلك من خلال جمع بيانات خاصة عن المواقف التي تواجه الأفراد و نتائج هذه الأساليب ، و توصل إلى أن الأسلوبين لازميين لتدبر الضغوط و إدارتها.(شويخ، 2007: 53).

و قد توصلت دراسة **فايلانت Vaillant (1977)** على أن هناك ارتباطا سلبيا بين عمليات تحمل الضغوط بالتجنب و بين التوافق النفسي. (عبد المعطي، 2006: 251).

كما نجد دراسة **بويخسن Buikhuisen (1989)** حول فعالية عمليات تحمل الضغوط و السلوك اللاسوي ، حيث إتضح أنه يرتبط بعمليات تحمل ضغوط سلبية كالهروب و التجنب.(شعبي، 2001: 123)، كما يشير **تومبسن و سوزوكي Thompson & Suzuki (1991)** أن اتخاذ المسافة الانفعالية مع الأحداث الضاغطة هي من عمليات تحمل الضغوط المستعملة بصفة أكبر من هذا النوع.(نجار، 2009: 148).

كذلك توصل كل من **كومباس و آخرون Compas et al (1988)** و **سندلر و آخرون (1994)** **Sandler et al** إلى أن المراهقين الأكثر رجوعا لانتهاج السلوك اللاسوي يتميزون بصعوبات كبيرة على مستوى حل المشكل و ذلك لكونهم يعتمدون على عمليات تحمل الضغوط غير فعّالة تستند إلى الهروب و التجنب و أخذ مسافة.(شعبي، 2001: 123).

في حين توصلت دراسة **باري و بريوين Parry & Brewin (1988)** التي جمعت بين المعارف السلبية و أحداث الحياة الضاغطة في علاقتهما بالاكنتاب ، و تبين وجود علاقة بين الدرجة الكلية للمعارف السلبية و أحداث الحياة و الاكنتاب.(يوسف، 2001: 154).

وهذا ما أكدته دراسة ديبور تيري (1994) إن عمليات تحمل الضغوط المركزة على الانفعال والتي تتضمن الهروب وتأنيب الذات والتجنب المواجهة لتخفيض الاضطراب الانفعالي، يرتبط بلجوء الأفراد إليها بفقر في الصحة العقلية و انخفاض التقدير للذات والميل إلى التجنب.(مسعودي، 2008 : 229).

كما توصل تيري هانس (1998) Terny Hynes إلى أن استعمال هذا النوع من عمليات تحمل الضغوط (تهرب، تأنيب الذات، التجنب) يقترن بضعف في التوافق إذ يستخدم في الوضعيات التي تقدر على أنها غير قابلة للتغيير والتحكم فيها (مسعودي، 2008: 94).

و يتضح من خلال الجدول رقم (17) أيضا أن المتوسط الحسابي للنوع الثاني من عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال من نوع التنفيس الإنفعالي قد بلغ 7.67 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 8.32 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

على ذلك تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فلقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات التنفيس الإنفعالي أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا هم أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط من نوع التنفيس الانفعالي، و التي تتضمن قيام هؤلاء التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بأفعال ليست لها علاقة بالمشكلة تماما من أجل تفريغ المشاعر، و الانفعالات كالصراخ أو البكاء أو التخريب أو العدوانية، أو حتى التروي في إختيار أو تنفيذ مجموعة من الأنشطة غير الملائمة و غير الفعالة، على عكس التلاميذ المتوافقين دراسيا التي أظهرت إجاباتهم على بنود نفس العمليات أنهم أقل ميلا لإختيار هذا النوع من العمليات في تحمل الضغوط.

و يمكن تفسير لجوء التلاميذ غير المتوافقين دراسيا لعمليات التنفيس الانفعالي عند عجزهم و فشلهم في إيجاد الحلول المناسبة للمواقف الصعبة التي تدور حولهم، ليبقى التنفيس الانفعالي هي العملية الوحيدة حسبهم لتحقيق الإنسجام و التلاؤم مع البيئة المدرسية، لكن ما يحدث لديهم هو العكس حيث إن تلك الإنفعالات من تعبيرات كلامية، أو أنشطة هجومية كالعنف والعدوانية، أو نوبات البكاء، أو التدخين والإدمان و غيرها من أساليب التنفيس الإنفعالي هي في الحقيقة أساليب غير متوافقة بحد ذاتها فكيف ستحقق لهم التوافق الذي يصبون إليه ، في حين يتضح أن التلاميذ المتوافقين دراسيا بتحاشيهم أو بتقليلهم من إستخدام عمليات التنفيس الإنفعالي يؤكد أنهم على أتم الثقة بأن هذا النوع من العمليات لا يساهم أبدا في إيجاد الحلول للمواقف الضاغطة بل يأزم المواقف أكثر، و على ذلك فتجنب إستخدام هذا النوع سيساهم بالتأكيد في المحافظة على مستوى التوافق الدراسي الذي يتمتع به هؤلاء التلاميذ المتوافقون.

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات و البحوث في هذا المجال منها دراسة موس (1992) Moos التي توصلت إلى أن عمليات تحمل الضغوط الإيجابية ترتبط بالإكتئاب أقل و توافق أحسن

في حين إرتبطت عمليات تحمل الضغوط السلبية كالتجنب بإكتئاب أكبر و مرض جسدي و تعاطي الكحول وهذا ما يعبر عن سوء التوافق.(مسعودي، 2008: 230).

كما نجد دراسة **مهجة عبد المعز عطية (1991)** التي هدفت لدراسة العلاقة بين التنشئة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي و النفسي و العام لدى التلاميذ المتوافقين و غير المتوافقين، و من بين ما أظهرته نتائج المقارنة بين المجموعتين على إختبار الشخصية هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح مجموعة المتوافقين، حيث دلت الفروق على أن هؤلاء التلاميذ المتوافقين أكثر اعتمادا على أنفسهم وتحملا للمسؤولية، كما أن لديهم قدرا كبيرا من الثبات الإنفعالي فضلا عن أنهم أكثر تحررا من الميول المضادة للمجتمع و خلصهم من الإضطرابات النفسية، كما توصلت أيضا نفس الدراسة إلى وجود إرتباط موجب بين بعدي التحكم و التوافق الإجتماعي و النفسي و العام.(أحمد، 2000: 342-344).

كما توصلت دراسة **ماري كيستر و روث إيديجراف** التي قاما من خلالها بإعداد برنامج تدريبي للتلاميذ الذين كان رد فعلهم إتجاه الإحباط و الفشل لا يعدوا البكاء و الإستسلام أو العدوانية أو الإعتماد على الآخرين، فقد قاما الباحثان بتقديم سلسلة من المواقف الضاغطة المتزايدة في التحدي و تم تشجيعهم على المثابرة حتى يسيطروا عليها، و أصبح التلاميذ في نهاية البرنامج قادرين على تحمل و مواجهة المشكلات الصعبة التوافق معها.(دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 182 – 183).

فيما تبين كذلك نتائج الجدول رقم (17) و المتعلقة بمجموع العمليات السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة و التي تشمل عمليات السلبية و عزل الذات و عمليات التنفيس الإنفعالي، أن المتوسط الكلي لهذه العمليات قد بلغ 22.48 لدى التلاميذ المتوافقون دراسيا مقارنة بـ 23.46 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و إنطلاقا من مناقشة النتائج السابقة يتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بسبب عجزهم عن تحمل الضغوط التي تواجههم في بيئتهم المدرسية، والذي يبرز من خلال السلبية وعزل الذات ولومها والتجنب والهروب و التنفيس الإنفعالي، يتضح عدم التلاؤم و الانسجام مع البيئة المدرسية المحيطة، بالإضافة لعدم التلاؤم مع كل متغيراتها و متطلباتها، و التي تشكل حسبهم مصدر دائم للمشكلات و الضغوط، و هذا ما يؤدي إلى عدم الراحة و الإحساس بالضيق والتوتر و الإحباط، و مجموع هذه الإنفعالات السلبية تساهم أكثر في تدني مستوى التوافق الدراسي لديهم ، في حين أن التلاميذ المتوافقين دراسيا يستبعدون هذه العمليات لأنهم إيجابيون في التعامل مع الأحداث الضاغطة، ومنه يستعملون العمليات الأكثر فعالية التي من خلالها أو من شأنها مساعدتهم على التعامل و التغلب أو على الأقل التخفيف من وطأة المواقف الصعبة و المشكلات التي تعترضهم في المحيط المدرسي ، و يفرضون من جهة أخرى سيطرتهم عليها و على كل ما يحدث فيها و منه يحققون الانسجام و التلاؤم معها مما يزيد من مستوى التوافق الدراسي لديهم .

4.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية الرابعة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقون دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم الإعتماد على لمتوسطات الحسابية لكل عينة من عينتي الدراسة، و كذا تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميا ، و التي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (18): الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		التلاميذ المتوافقون دراسيا		العينة
		2ع	2م	1ع	1م	المتغيرات
0.01	5.78	3.88	11.91	3.62	14.05	إعادة التفسير الإيجابي
0.01	8.3	1.96	6.88	2.02	5.22	الإنكار و خداع الذات
0.05	2.03	4.25	18.67	2.29	19.35	العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الأول من العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة ألا و هي إعادة التفسير الإيجابي قد بلغ 14.05 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 11.91 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

على ذلك تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فقد بينت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات إعادة التفسير الإيجابي أن التلاميذ المتوافقين دراسيا كانوا أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط المبنية على إعادة التفسير الإيجابي والذي يتضمن إحساسهم بالثقة في النفس و في إمتلاكهم لقدرات و إمكانيات أفضل من الآخرين في تحمل المشكلات، كما يمكن أن يقوموا بتحويل الموقف الضاغط في الإتجاه الإيجابي و ذلك بالنظر للجانب الإيجابي لما يحدث حولهم، أو قد يلجؤون لتغيير بعض أهدافهم لإحداث نوع من الإنسجام و التلاؤم مع البيئة

المدرسية، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا فإتضح أنهم أقل ميلا لإختيار الإجابات الدالة على إستخدامهم لعمليات إعادة التفسير الإيجابي.

إنطلاقا من ذلك يمكن أن يفسر لجوء التلاميذ المتوافقين دراسيا لعمليات إعادة التفسير الإيجابي للأحداث الضاغطة من أجل ما تحققه هذه العمليات من فعالية في تخفيف للتوتر و القلق و الإحباط الناجم عن المواقف الضاغطة، و بذلك تسمح لهؤلاء التلاميذ المتوافقين بمواصلة بذل الجهود والمثابرة و إتخاذ المسؤولية الكاملة إتجاه هذه الضغوط بإستعمال عمليات نشطة و فعالة تساعدهم في تحمل الضغوط التي تواجههم، في حين أن غير المتوافقين دراسيا بعدم لجوئهم لإعادة التفسير الإيجابي يفقدون عمليات المساعدة لتخفيف التوتر و القلق و الإحباط التي تسببها الأحداث الضاغطة، و بذلك تعتبر هذه العمليات جد مهمة بالنسبة للتلاميذ المتوافقين دراسيا لتخطي المواقف الصعبة، لأن هذا النوع من العمليات تسمح لهم بمواصلة بذل الجهود و المثابرة ضد هذه الضغوط بإستعمال عمليات نشطة و فعالة تساهم في تحقيق مستويات أعلى من التوافق الدراسي لديهم.

و بالرجوع إلى التراث السيكلوجي و الجانب النظري للدراسة الحالية تأتي نتيجة فرضية بحثنا الرابعة مؤيدة و مدعمة لنتائج العديد من البحوث و الدراسات السابقة، و من بينها دراسة أليس (1973) Ellis التي أكدت أن هناك بعض التلاميذ الذين فرضوا على أنفسهم مطالب تمثل مصدرا لضغط كبير بالنسبة لهم، و إنتهت النتائج إلى أن هؤلاء التلاميذ قد إنخفض لديهم مستوى التوتر و القلق للذين كانوا يشعرون بهما نتيجة لتغيير مطالبهم بمطالب أخرى معقولة أي أصبحت هذه المتطلبات في حدود طاقاتهم.(عبد العزيز، 2010: 98).

كما نجد دراسة موس و بيلنجز (1982) Moos & Billings التي أكدت أن عمليات تحمل الضغوط تعتمد على التحليلات المنطقية و البحث عن المعلومات و سلوك حل مشكلة من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع المواقف الضاغطة.(عبد المعطي، 2006: 251).

كما توصلت دراسة برلين و سكولر Pearlín & Schooler إلى أن الثقة بالذات و التفكير التأملي المضبوط لحل المشكلة المترتبة على الموقف الضاغط يؤدي إلى تخفيف حدة المعاناة النفسية و الأثر الإجمالي لتوترات الحياة.(عبد المعطي، 2006: 251)

كما يتضح من خلال الجدول رقم (18) أيضا أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الثاني من العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة ألا و هي الإنكار و خداع الذات قد بلغ 5.22 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 6.88 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

على ذلك تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فقد بينت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات الإنكار و خداع الذات، أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أظهروا أكثر

ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على لجوئهم لإستعمال عمليات الإنكار و خداع الذات، و التي تتضمن رفض الإعتراف بالموقف الضاغط أو تجاهل خطورته، و هو برهان على عدم قدرتهم على بذل الجهود و شعورهم بالعجز حيال ما يدور حولهم من أحداث و منه يلجؤون لإنكار الموقف بأكمله، وهذا ما يؤكده **ميدجالي وآخرون (1996) Midgly et al** أنه من يستخدم عمليات الذات المعاقة كعدم بذل الجهد و الشعور بالعجز لديهم صيغ أو مخططات ذاتية سلبية واضحة و مرتفعة.(الفرحاني و الرفاعي، 2009: 319).

في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضا أن التلاميذ المتوافقين دراسيا كانوا أقل ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط المبنية على الإنكار و خداع الذات لأنهم أكثر ثقة في إمكانياتهم و قدراتهم على المواجهة المباشرة و التغلب على المشكلات و الصعوبات التي تعترضهم في بيئتهم المدرسية.

و يمكن تفسير لجوء التلاميذ غير المتوافقين دراسيا لهذا النوع من العمليات (الإنكار و خداع الذات) كمحاولة منهم لتحقيق التوافق مع ضغوط البيئة المدرسية، و حقيقة يمكن أن تكون هذه العمليات من إنكار و خداع لذات فعالة في تخفيف بعض الجوانب المثيرة للقلق و التوتر الذي ينجم عن المواقف الضاغطة لكنها لا تؤدي أبدا إلى حل الموقف المسبب للضغط.

و بالرجوع إلى التراث السيكلوجي و الجانب النظري للدراسة الحالية تأتي نتيجة فرضية بحثنا الرابعة مؤيدة و مدعمة لنتائج العديد من البحوث و الدراسات السابقة، و من بينها دراسة رتز (2001) **Ratez** التي أقامها على عينة من طلاب الجامعة، بينت نتائجها أن الطلاب الذين يعانون من مستوى مرتفع من الضغط يميلون لإستخدام الإنكار، حيث يتجاهلون الموقف في محاولة منهم لتجنب التعامل مع الحدث الضاغط.(حسين و حسين، 2006: 143).

كما توصل دراسة ريس (1976) **Rees** إلى أن العمليات غير الفعالة في تحمل ضغوط أحداث الحياة هي التي تعتمد على الحيل و الميكانزمات الدفاعية كوسيلة للمواجهة كالإنكار و خداع الذات و التبرير و الإنسحاب من المثيرات و المواقف الضاغطة.(عبد المعطي، 2006: 251).

كما توصلت أيضا ريتشارد لازاروس **R.Lazarus** أن المساييرين الناجحين (أي الأفراد المتوافقين) يستخدمون خليطا من عمليات تشتمل على الكثير من أساليب حل المشكلة و التفسير الإيجابي و القليل من خداع الذات و الإنكار.(دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 181).

كذلك تبين نتائج الجدول رقم (18) للمجموع الكلي لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة التي تشمل عمليات إعادة التفسير الإيجابي و عمليات الإنكار و خداع الذات، أن المتوسط الحسابي الكلي لهذه العمليات قد بلغ 19.35 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 18.67 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 .

و إنطلاقاً من مناقشة النتائج إتضح أن التلاميذ المتوافقين دراسياً هم أكثر ميلاً لإستخدام العمليات المعرفية المتمركزة حول المشكلة، على الرغم أن أحد أنواع هذه العمليات ألا وهو الإنكار و خداع الذات كان لصالح التلاميذ غير المتوافقين دراسياً، حيث تبين أن التلاميذ غير المتوافقين أكثر إتجاهاً لإستعمال عمليات الإنكار و خداع الذات، فعدم قدرتهم على المواجهة المباشرة يدعوا هؤلاء التلاميذ غير المتوافقين لإنكار الموقف بمجمله، و هذا ما يكون سبباً في إنعزالهم و إنسحابهم عن كل ما يحدث في بيئتهم المدرسية و يكون أيضاً سبباً في تعزيز سوء التوافق الدراسي لديهم، لكن إتضح من خلال الدراسة الحالية أن المجموع الكلي لهذه العمليات كان لصالح التلاميذ المتوافقين دراسياً، حيث أكدت الدراسة الحالية أن إستعمال إعادة التفسير الإيجابي للموقف الضاغط من طرف التلاميذ المتوافقين هي محاولة منهم لإيجاد معنى إيجابي للمواقف الصعبة هذا من جهة، و من جهة أخرى هي محاولة جادة منهم لتحقيق المزيد من التوافق الدراسي، هذا ما يعزز ثقتهم في أنفسهم و في الجهود التي يبذلونها لتحسين الموقف.

5.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة :

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقون دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم حساب المتوسط الحسابي لكل عينة من عينتي الدراسة ، كما تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميًا، ويمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (19): الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

العينه المتغيرات	التلاميذ المتوافقون دراسيا		التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
القبول و الإستسلام	6.77	1.41	8.32	1.63	10.33	0.01
الإسحاب المعرفي (العقلي)	10.80	3.76	13.24	4.05	6.25	0.01
التفكير الإيجابي	13.62	2.01	11.18	2.81	10.16	0.01
العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية	31.20	4.28	32.76	3.76	3.90	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الأول من العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية و هو القبول و الإستسلام قد بلغ 6.77 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 8.32 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا ،هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و عليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بالعمليات تحمل الضغوط المعرفية التي يتضمنها مقياس عمليات تحمل الضغوط أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أقل ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية من نوع القبول و الإستسلام، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا فنجدهم أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لهذا النوع من العمليات المعرفية

المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية والتي تتضمن الابتعاد عن التوتر و الإنشغال و التفكير بالمستقبل، وأيضا التعرف على أصدقاء جدد و محاولة الاندماج معهم، و كذا الإستسلام و الخضوع للمشكلة ومحاولة العيش مع كل ما تفرضه عليهم، و إستعمال هذه الأساليب والطرق يتضمن إعتراف هؤلاء التلاميذ غير المتوافقين دراسيا بغياب العمليات الفعالة لحل المواقف و المشكلات التي تواجههم في حياتهم المدرسية، وهذا ما يفسر أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا ليس لديهم القدرة على مواجهة المشكلات الضاغطة التي تفرضها عليهم البيئة، وهذا ما يتضح من خلال عدم بذل الجهود و المثابرة في ذلك من تحقيق الإنسجام والتلاؤم مع بيئتهم المدرسية، وهذا ما يكون دليلا عن الإستسلام لكل المواقف التي تواجههم في بيئتهم.

و هذا ما يؤدي بهم للإستسلام والقبول بكل ما تفرضه عليهم بيئتهم المدرسية، من خلال ذلك يتضح عدم بذل الجهود و المثابرة و إبراز قدراتهم و إمكانياتهم من أجل تحقيق الإنسجام و التلاؤم مع بيئتهم المدرسية والذي يكون دليلا عن سوء التوافق لدى هؤلاء التلاميذ على عكس التلاميذ المتوافقين دراسيا فهم يبذلون الجهود و يثابرون على إيجاد الحلول من أجل تحقيق الإنسجام و التلاؤم مع البيئة، فالتوافق هو أن يحدث تغييرا لأحسن قدر المستطاع وهو يتطلب تغيرات و من ضمنها تغيرات في البيئة نفسها، والتي تلعب فيها شخصية التلميذ و قدراته و إمكانياته و فعاليته الدور الكبير في تحقيق ذلك.

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الأبحاث و الدراسات منها دراسة ماري كيستر و روث إيديجراف التي قاما من خلالها بإعداد برنامج تدريبي للتلاميذ الذين كان رد فعلهم إتجاه الإحباط و الفشل لا يعدو البكاء و الإستسلام أو العدوانية أو الإعتماد على الآخرين، فقد قاما الباحثان بتقديم سلسلة من المواقف الضاغطة المتزايدة في التحدي و تم تشجيعهم على المثابرة حتى يسيطروا عليها، و أصبح التلاميذ في نهاية البرنامج قادرين على تحمل و مواجهة المشكلات الصعبة و التوافق معها. (دافيدوف (تر) الطواب و عمر، 2000: 182-183).

كما توصل شمتز و سكنر (Schmitz & Skinner 1993) على إثر الفروض التي وضعها أن التلاميذ الذين لا يشعرون بالعجز و الإستسلام و الذين يحققون نتائج مرضية أفضل هم الذين يعطون تقييما مرتفعا و موضوعيا للأداء مقارنة بالتلاميذ الذين يحققون نتائج موضوعية خاطئة كونهم يشعرون بالعجز والاستسلام. (الفرحاتي و الرفاعي، 2009: 308).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (19) أيضا أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الثاني من العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية وهو الإنسحاب المعرفي (العقلي) قد بلغ 10.80 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 13.24 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

و عليه نعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات تحمل الضغوط المعرفية أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أقل ميلا

لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية من نوع الإنسحاب المعرفي (العقلي) على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا فنجدهم أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على إستخدامهم لهذا النوع من العمليات المعرفية و التي تتضمن الإبتعاد عن التفكير في المشكلة ،أو محاولة نسيانها ،كذلك تتضمن الإبتعاد عن الأشخاص الذين لديهم علاقة مع المشكلة، أو قد يذكرونهم بمشكلاتهم، والقيام بأشياء أخرى للإبتعاد عن التفكير في المشكلة والتي تعبر عن الإستغراق في أحلام اليقظة، فالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا حينما يفشلون في تحقيق مطالبهم في بيئتهم المدرسية يلجؤون إلى عالم الخيال من أجل تحقيق ما عجزوا عن تحقيقه في عالم الواقع، فاللجوء إلى هذه العمليات من طرف التلاميذ غير المتوافقين يكون نتيجة عجز أو ضعف فعلي واقعي أو نتيجة تصور خاطئ للفرد عن نفسه، أو قد تكون فكرة غير صحيحة عن قدراته، أو قد أوحى إليه بها غيره.

و هذا ما يفسر الإنسحاب المعرفي لهؤلاء التلاميذ، على عكس التلاميذ المتوافقين دراسيا الذين يواجهون كل المواقف و المشكلات الضاغطة بشكل مباشر من خلال محاولة فهم وإيجاد الحلول لهذه المواقف الضاغطة و إتخاذ العمليات الفعالة من أجل تحمل تلك الضغوط، حيث يؤكد **Weiten** أن الشخص المتوافق هو الذي يبلغ مجموع المعايير و من أهمها الإدراك الفعال للواقع و القدرة على تحمل الضغوط و القدرة على الضبط والتحكم الشخصي.(عبد اللطيف و عوض، 1990: 92-93).

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الأبحاث و الدراسات التي قدمت في هذا الميدان و من بينها دراسة **مارتين سلجمان M.Seligman** الذي أكد من خلالها أنه حينما يواجه الأفراد الكثير من التهديدات التي لا يمكن التحكم فيها تكون استجابتهم للمواقف الضاغطة من خلال الانسحاب و التسليم أو الشعور بالاكنتاب.(دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 182).

كما توصلت أبحاث كل من **كوين Coyne** و **ألدوين Aldwen** و **لازاروس Lazarus** (1981)، و **فولكمان و آخرون Folkman et al (1986)** أن الهروب و الإنسحاب يرتبط بأعراض القلق و الاكتئاب و الإضطرابات النفسية و الجسمية.(مسعودي، 2008: 94).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (19) كذلك أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الثالث من العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية ألا وهو التفكير الايجابي وقد بلغ 13.18 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 11.18 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

وعليه، تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فمن خلال إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات التفكير الايجابي، فقد تأكد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر ميلا لإختيار الإجابات التي تدل على لجوئهم لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية من نوع التفكير الإيجابي (الرغبي)، الذي يعبر عن الإنشغال بما يمكن أن تصل إليه المشكلة

الضاغطة على إثر التعامل معها بشكل معين، والتأكد من عدم تدهور الموقف بالحل المقترح، وأيضا تمنى بتغيير الموقف وتحسين الموقف وزوال المشكلة المسببة للتوتر والضغط، في حين وجدنا العكس بالنسبة للتلاميذ غير المتوافقين فهم يظهرون ميل أقل لعمليات التفكير الإيجابي (الرغبي) .

وعلى ذلك يمكن أن يفسر لجوء التلاميذ ذوي التوافق الدراسي إلى هذا النوع من العمليات لحل المشكلات والمواقف الصعبة التي تفرضها عليهم البيئة المدرسية من إحباطات و مخاوف و قلق والتوترات وغيرها من أشكال الطاقة السلبية التي تسببها المواقف الضاغطة ، وهذه ردود أفعال وعمليات المنظمة من عمليات تحمل الضغوط المعرفية من شأنها التخفيف أو التقليل من الآثار السلبية والحد من بؤرة إنتشارها، و التي قد تساهم في رفع مستوى التوافق الدراسي الذي يحتاج إليه التلاميذ الذين يتمتعون بشخصية إيجابية متزنة ومنتجة وناجحة أكاديميا، أما بالنسبة للفئة الثانية الذين يقللون من إستخدام هذه العمليات ويلجئون لعمليات أخرى سلبية كالتفكير السلبي اللامنطقي الذي لا يؤدي عندهم إلى إنهاء هذه الضغوط أو حل المشكلات و إنما إستمرار هذه الأفكار السلبية اللامنطقية و هي التي تغلب على الأفكار الإيجابية و هذا ما يزيد من الإحباطات والقلق و المخاوف و التوترات وعدم الإنسجام، وكل هذه الردود غير المريحة للمواقف الضاغطة يشعر هؤلاء التلاميذ بصعوبة التفكير الإيجابي و إمكانية إيجاد الحلول، ويعبر قلقهم و توترهم وانزعاجهم عن عجز في القدرات وضعف في الإمكانيات من أجل تحمل هذه الضغوط و هذا ما يزيد من تعزيز سوء التوافق الدراسي لديهم .

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات و الأبحاث منها دراسة **شير و كرفر Sheier & Carver** التي بينت أن الفرد الذي يتسم بالإستعداد أو النزعة التفاعلية غالبا ما يمتلك وسائل لتحمل المواقف الضاغطة مقارنة بصاحب النظرة التشاؤمية، أما أصحاب النظرة التفاعلية يختبرون أعراضا بدنية و نفسية سلبية بصفة أقل مقارنة بالذين يفتقدونها. (آيت حمودة، 2006: 101).

و في دراسة **إليس (1990) Ellis** تبحث في ماهية الإضطرابات النفسية لدى الأفراد الذين يفكرون بشكل لامنطقي تبين أن هؤلاء الأفراد الذين فحصهم **إليس Ellis** و الذين بلغ عددهم 100 فرد بين ذكر وأنثى، أنهم يتبنون 383 معتقدا لامنطقيا، و إرتبطت هذه المعتقدات بمشاعر الإحباط للذات والشعور بالنقص والعجز وعدم الراحة والدونية وتحقير الذات والعداونية وغيرها. (يوسف، 2001: 117).

كما أكدت دراسة **باري بريوين (1988)** التي هدفت للجمع بين المعارف السلبية و أحداث الحياة الضاغطة في علاقتها بالإكتئاب على وجود علاقة بين الدرجة الكلية للمعارف السلبية و الأحداث الضاغطة والاكتئاب. (يوسف، 2001: 154) .

فيما تبين نتائج الجدول رقم (19) أيضا و المتعلقة بمجموع العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية التي تتضمن عمليات الإستسلام و القبول، و الإنسحاب المعرفي (العقلي)، بالإضافة إلى التفكير الإيجابي (الرغبي) أن المتوسط الحسابي الكلي لهذه العمليات قد بلغ 31.20 لدى التلاميذ المتوافقون

دراسيا مقارنة بـ 32.76 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا ،هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و إنطلاقا من مناقشة هذه النتائج إتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أكثر لجوءا لإستعمال هذه العمليات عنه لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا، على الرغم أن إحدى هذه العمليات و هي عمليات التفكير الإيجابي (الرغبي) كانت الفروق فيها لصالح التلاميذ المتوافقين دراسيا، لكن بالنظر لمجموع هذه العمليات كانت الفروق فيها لصالح غير المتوافقين دراسيا، حيث إتضح من خلال الدراسة الحالية أن غير المتوافقين دراسيا أكثر إستخداما للعمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية من عمليات القبول و الإستسلام و عمليات الانسحاب المعرفي التي تبرز عدم قدرتهم عن بذل الجهود والمثابرة لتحقيق مستوى أفضل من الكفاءة، بالإضافة لعجزهم عن التفاعل مع أفراد بيئتهم المدرسية و من أجل مواجهة كل ذلك نجدهم يلجؤون للعمليات الإستسلام و القبول بالمواقف الضاغطة كحتمية يجب معاشتها ولا يمكن تغييرها، أو باللجوء إلى الانسحاب المعرفي (العقلي)، و الاستغراق في أحلام اليقظة لتحقيق ما عجزوا عن تحقيقه في الواقع .

6.1. عرض و مناقشة الفرضية الجزئية السادسة:

لفحص و دراسة الفرضية الجزئية السادسة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم حساب المتوسط الحسابي لكل عينة من عيني الدراسة، كما تم إستخدام إختبار (ت) لتحليل النتائج كميا ، و يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (20): الفروق بين المتوسطات الحسابية في عمليات تحمل الضغوط (سلوكية – معرفية) لدى التلاميذ المتوافقين بغير المتوافقين دراسيا.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		التلاميذ المتوافقون دراسيا		العينة المتغيرات
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	5.90	2.33	7.67	1.79	8.92	البحث عن المعلومات و الدعم الاجتماعي
0.01	6.15	1.99	9.02	1.85	10.25	التحول إلى الدين
0.01	7.6	3.09	16.82	2.86	19.10	العمليات المختلطة (سلوكية – معرفية)

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الأول من العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) ألا وهو البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي قد بلغ 8.92 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا، مقارنة بـ 7.67 لدى تلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

وعليه، تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فمن خلال إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي، فقد تأكد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم الأكثر ميلا لاختيار الإجابات التي تدل على لجوئهم لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة من نوع البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي الذي يتضمن سعي هؤلاء التلاميذ للحصول على معلومات حول الموقف أو المشكلة التي تواجههم من جهة، ومن جهة أخرى التي يحتاجونها للحصول على سند اجتماعي يوفر لهم الدعم اللازم لتخطي هذه الضغوط من خلال فهمها من خلال الآخرين بشكل أفضل، على

عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا فنجدهم أقل ميلا لهذا النوع من العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية)، وعلى ذلك فإن الدراسة الحالية بينت أن اعتماد التلاميذ المتوافقين دراسيا على مصادر النفسية والاجتماعية للمساندة الاجتماعية التي تجعل من هؤلاء يقيمون المواقف والأحداث الضاغطة التي تواجههم في البيئة المدرسية تقيما واقعيا موضوعيا، كما تجعلهم أكثر نجاحا وفاعلية في تحمل المواقف الضاغطة التي قد تسبب إنخفاض في توافقهم الدراسي.

و قد اتضح من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر قدرة علي التحمل الضغوط بكل فاعلية، ويكونون أكثر قدرة على البحث عن السند الاجتماعي سواء الزملاء و الأساتذة و الأسرة، وبالتالي يسعون للمشاركة وبذل الجهود في النشاطات وأداء الواجبات لأنهم يشعرون بالراحة والطمأنينة التي تكون نتاج الثقة في الأشخاص المحيطين بهم، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين لا يستفيدون من السند الاجتماعي بالشكل الصحيح، أولا يستفيدون منه نهائيا ولا يحاولون البحث عن المعلومات التي تتضمنها بيئتهم المدرسية، وهذا ما يفسر عدم بذلهم للجهود والفاعلية في علاقاتهم مع الآخرين والأساتذة وجميع المحيطين بهم هذا ما يؤدي إلى عدم الانسجام و الملاءمة مع المحيط ما يزيد من تدني مستوى توافقهم الدراسي .

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات و الأبحاث منها دراسة **Cobb** التي أكدت أن الدعم الاجتماعي المعبر والفعال مثل الشعور بالحماية والعناية والحب ووجود أطراف يعتمد عليهم الفرد، كلها عوامل تؤدي إلى تخفيف الإحساس بالضغط.(الراشدي، 1999: 34).

كما توصلت دراسة **سرا زون و آخرون (1983) Sarason et al** أن الأفراد ذو المساندة الاجتماعية المرتفعة يواجهون التحديات بطريقة أكثر فاعلية لأنهم يعتقدون أن الآخرين سوف يساعدهم وينقذونهم إذا كانت التحديات والصعوبات تتجاوز ما لديهم من مصادر شخصية ، في حين أن ذوي المهارات الاجتماعية و البيئشخصية يميلون إلي المساندة الاجتماعية كثيرا لأنهم يشعرون بالإرتياح عندما يتفاعلون مع الآخرين ولديهم القدرة على تكوين أصدقاء (حسين وحسين، 2006: 138).

كما توصلت العديد من الدراسات لكل من **كرماير و دوغرتي (1988) Kirmeyer & Dougherty** و **كريغان و آخرون (1995) Corrighan et al** إلي إحتمال أن يكون للدعم الاجتماعي أثر مخفف عندما يدرك الفرد أن الآخرين مستعدين لتوفير السند الضروري له مما يجعل الموقف أقل ضغطا.(بوزازوة، 2007: 300).

كما توصل **موس و بيلنجر Moos & Billings** أن عمليات تحمل الضغوط التي تعتمد على التحليلات المنطقية والبحث عن المعلومات وسلوك حل المشكلة من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع المواقف الضاغطة.(عبد المعطي، 2006: 251).

كما توصل هوبفل **Habfoll** أن الأفراد الذين يتصفون بخصائص نفسية إيجابية كالفاعلية الذاتية والتمكن وتقدير الذات المرتفع يكونون أكثر إستفادة من مصادر المساندة الإجتماعية المحيطة بهم بينما الأفراد المتصفين بخصائص نفسية سلبية كتنقيد الذات المنخفض و الإنطوائية يكونون أقل قدرة على الحصول على تلك المساندة.(مسعودي، 2008: 227).

كما توصلت دراسة شوارتر و أكونر (1984) **Swarrtz & Oconnor** على الطلبة الأمريكان، فوجد أن العلاقات الإجتماعية تمثل مصدرا مشترك لمواجهة ضغوط أحداث الحياة خاصة العلاقات بين أعضاء الأسرة والأصدقاء (عبد العزيز، 2010: 122).

كما يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن المتوسط الحسابي لدرجات النوع الثاني من العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) ألا و هو التحول إلى الدين قد بلغ 10.25 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 9.02 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

و عليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية لحد كبير، فمن خلال إجابات عينة الدراسة على البنود الخاصة بعمليات التوجه إلى الدين، فقد تأكد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر ميلا لإختيار الإجابات الدالة على لجوئهم لإستخدام هذا النوع من العمليات و الذي يتضمن ممارسة الشعائر الدينية، و حضور المحاضرات و الندوات، و الإكثار من الدعاء كعمليات من أجل تجاوز المشكلات الصعبة و الضاغطة، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين نجدهم أقل ميلا لإختيار الإجابات الدالة على التحول إلى الدين.

و يمكن أن نفسر ذلك على أن التلاميذ المتوافقين دراسيا بتحولهم إلى الدين يبحثون عن الراحة النفسية و الطمأنينة الروحية التي توفرها لهم معتقداتهم الدينية، فهم يعتبرونها مصدرا مهما يمددهم بالقوة المعنوية لتحمل الصعوبات التي يتعرضون لها في محيطهم المدرسي، فالممارسة الدينية كالقيام بالصلاة و الدعاء تضيفي على النفس الهدوء و السكينة التي تساعدهم أكثر على التفكير و التأويل الإيجابي للمواقف الضاغطة و التريث في إتخاذ القرارات التي يتخذونها اتجاهها، كما تزيدهم قوة على تحمل الضغوط و الاعتقاد أكثر في الإحساس بالتحكم و المسؤولية عن كل المواقف التي تعترضهم، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين يظهرون ضعف في استخدام عمليات التحول إلى الدين و نجدهم أيضا أقل راحة نفسية و أقل طمأنينة روحية، و بذلك يظهرون توتر و قلق أعلى من ذوي التوافق الدراسي و كما نجدهم كذلك يستجيبون للضغوط بشكل سلبي دائما ما يساهم أكثر في تدني مستوى التوافق الدراسي لديهم.

و بذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من الأبحاث والدراسات من ضمنها دراسة **البورت (1967)** حيث أكد أن التوجه الديني الجوهري يرتبط بشكل إيجابي بجوانب السعادة و التوافق النفسي.

كما أكدت دراسة وانج (1998) Wong أن الدين يعد أحد الطرق المواجهة الرئيسية في تعامل مع الضغوط حيث أكد أن الأفراد أكثر التزاما بالدين يكونون أقل إكتئابا و قلقا يتعاملون مع المواقف بفاعلية، حيث يكون لديهم وعي واضح عن الهدف و المعنى في الحياة ولذلك يكونون أكثر قدرة على تحمل الضغوط. (حسين و حسين، 2006: 175).

كما توصل بوزازوة مصطفى (2007) من خلال دراسة حول ضواغط العمل المدركة لدى المشرفين و إستراتيجيات مواجهتها، أن الشعائر الدينية التي يقوم بها الأفراد تعمل على تخفيف العديد من معاناة الناجمة عن المواقف الصعبة و الضاغطة. (بوزازوة، 2007: 286).

في حين توصلت دراسة رتز (2001) Ratez على عينة من طلاب الجامعة، فقد تبين أن الطالبات اللاتي يعانين مستوى مرتفعا من الضغوط يملن إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط الدينية في محاولة منهن للتعامل مع الحدث الضاغطة. (حسين و حسين، 2006: 143).

فيما تبين نتائج الجدول رقم (20) أيضا و المتعلقة بمجموع عمليات تحمل الضغوط المختلطة (سلوكية - معرفية) التي تشمل عمليات البحث عن معلومات، و عمليات التحول إلى الدين أن المتوسط الحسابي الكلي لهذه العمليات قد بلغ 19.10 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 16.82 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

و إنطلاقا من مناقشة هذه النتائج إتضح أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر لجوءا لإستعمال العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) التي تشمل عمليات البحث عن المعلومات و السند الإجتماعي، و عمليات التوجه إلى الدين منه عند غير المتوافقين دراسيا، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن المساندة المقننة والمنظمة و التي تمثل البيئة المدرسية التي يسودها التعاون و الحب والتشجيع و التفاعل الإيجابي و حرية التعبير و الإدلاء بالرأي و المساندة أثناء تعرض هؤلاء التلاميذ للمواقف الصعبة كالفشل في بعض الجوانب المدرسية أو الأكاديمية أو أثناء محاولة التوافق ، أو أثناء بحثهم عن المعلومات عن المواقف الضاغطة التي تصادفهم، تعتبر عملية جد فعالة تساهم في القضاء أو التخفيف من الضغوط، هذا ما يفسر ثقّتهم في أنفسهم و تمتعهم بالكفاءة و الفاعلية و مستوى عالي من الطموح والتحدي و أكثر ثقة في المحيطين بهم، و من ثمة لا يشعرون بالعجز حيال المواقف الصعبة، بحيث يعتقدون في قدرتهم عن النجاح في حل المشكلات، و كل تلك العمليات التي يستخدمها هؤلاء هي عمليات من أجل إحداث الإنسجام و التلاؤم مع البيئة المدرسية و منه تحقيق التوافق، في حين أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا يظهر عليهم العجز و عدم الثقة في أنفسهم و في المحيطين بهم، كما لا يبذلون الجهود في البحث عن المعلومات، و من خلال ذلك لا يستفيدون من الدعم الإجتماعي و لا من المعلومات التي قد تفيدهم في تحمل المواقف الصعبة و التغلب عليها.

كما أن التلاميذ المتوافقين دراسيا بلجوئهم للعمليات المختلطة من نوع التحول إلى الدين التي تشمل الصلاة و الدعاء و حضور الندوات و المحاضرات الدينية يتوفر لديهم مصدر فعال يوفر لهم الراحة النفسية

و الروحية، هذا ما يشكل بالنسبة لهم مردودا روحيا يعزز من ثقتهم في أنفسهم و في قدراتهم و إمكانياتهم ما يساهم أكثر في ترسيخ السلوك المتوافق لدى هؤلاء التلاميذ على عكس غير المتوافقين دراسيا التي إتضح من خلال هذه الدراسة أنهم أقل إستفادة من عمليات التحول إلى الدين التي توفر الراحة و الطمأنينة و منه عدم الإستفادة من المردود الفعال لهذه العمليات التي من الممكن أن تحسن من مستواهم في التوافق الدراسي.

و إنطلاقا من عرض و مناقشة الفرضيات الجزئية للدراسة الحالية إتضح الفروق في المتوسطات الحسابية بين التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا في درجات مركز التحكم وعمليات تحمل الضغوط السلوكية و المعرفية و هذا ما يشكل الفرضية العامة للدراسة الحالية التي مفادها: "توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مركز التحكم و تحمل الضغوط السلوكية و المعرفية لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث إتضح من خلال هذه الدراسة أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر إتجاها نحو مركز التحكم الداخلي مقارنة بغير المتوافقين دراسيا، وأن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بغير المتوافقين دراسيا، في حين إتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أنهم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسيا، كما تأكد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، في حين تأكد أن التلاميذ غير المتوافقين هم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسيا، كما إتضح أيضا أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر لجوءا لإستخدام العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

2. الإستنتاج العام:

إن كل دراسة علمية تبدأ بافتراضات نظرية تحاول من خلال الجانب النظري والجانب الميداني بحث مدى صحة أو خطأ تلك الفروض، وهذا ما التزمنا به في الدراسة الحالية، فقد انطلقت من افتراض عام حول وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مركز التحكم وتحمل الضغوط السلوكية والمعرفية لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، بالإضافة لمجموعة من الفروض الجزئية.

و إنطلاقا مما سبق فقد أظهرت نتائج صحة الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: "وجود فروق في اتجاه مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث إتضح أن غير المتوافقين دراسيا أكثر اتجاها نحو مركز التحكم الخارجي عنه لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا، حيث جاءت النتائج لصالح التلاميذ غير المتوافقين دراسيا حيث اتضح أن التلاميذ المتوافقين يتميزون بتحمل المسؤولية والفاعلية وبذل الجهد والمثابرة اتجاه المواقف الصعبة، في حين أن التلاميذ غير المتوافقين يتصفون بعجزهم عن تحمل المسؤولية وعدم الثقة في قراراتهم وإمكاناتهم ومن خلال ذلك يعتقدون أن مركز التحكم يقع خارج نطاق تحكمهم وسيطرتهم (الصدفة، القدر، الحظ، و الآخرين أصحاب النفوذ) لهذا لا يبذلون الجهود في حل المواقف والنتائج وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه داسي (1984) من خلال دراسته حيث أكد أن التلاميذ ذوي مركز التحكم الداخلي أكثر فاعلية من نظرائهم ذوي مركز التحكم الخارجي في التعرف على المعلومات المتوفرة و استخدامها كما توصلت إلى أن أداء التلاميذ ذوي مركز تحكم خارجي أقل جودة في الظروف التنافسية من نظرائهم ذوي مركز تحكم داخلي. (غباري، 2008: 108-109).

و لقد أظهرت دراسة صفاء الأعسر (1978) التي اهتمت بالدور التوافقي والصحي لمركز التحكم الداخلي والتي أجريت علي عينة من الطالبات، فقد كشفت النتائج عن وجود علاقة وثيقة بين مركز التحكم الداخلي والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى الطالبات (عبد العزيز، 2010: 152).

و أسفرت النتائج الدراسة الحالية أيضا على صحة الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث إتضح أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر لجوءا لإستخدام هذه العمليات تتضمن عمليات الفعل النشاط وعمليات التريث مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، وهذا ما يتفق مع دراسة ماكوبي Maccoby التي أكدت أن ترك التلاميذ يجربون ويجرون حولا بديلة للمشكلات بأنفسهم يجعلهم يتسمون بالمبادأة والنشاط و القدرة على اتخاذ القرارات معتقدين أن النجاح و الفشل هو بالعمل و الجهد فالنجاح يعود إلى بذل الجهد و المثابرة (الفرحاني و الرفاعي، 2009: 343).

ودراسة والتر ميشل من خلال اختباره العملية حول عمليات تحمل الضغوط، حيث ارتكزت بعض أبحاثه على كيفية تأجيل الأطفال لعملية الحصول على الرغبات المباشرة حيث وجدوا أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة من النادر ما يفهموا أي العمليات الأكثر فعالية لمساعدتهم على إرجاء رغباتهم، في حين الأطفال في الصف الأول يستطيعون التعامل مع الموقف تعاملًا فعالًا وقد يفكرون أنفسهم في حالة الإثابة الفورية من النواحي السلبية أو يشتركون في نشاطات تشتت أفكارهم حتى تنتهي فترة الإنتظار، أما الأطفال في سن الحادية عشرة فما فوق فهم يضعون خططًا بالتفاصيل من شأنها مساعدتهم على التحكم في سلوكهم (دافيدوف (تر) الطوب وعمر، 2000: 184).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية حول النوع الثاني من العمليات ألا وهو التريث مع دراسة كومبس وآخرون (1988) Compas et al فتوصلت أن المراهقين الذين يستخدمون مهارات تحمل الضغوط التي تركز على المشكلات السلوكية و الانفعالية أنهم يستخدمون أساليب تحمل فعالة مثل وضع خطة لحل المشكلة و السعي نحو المساندة الاجتماعية، ويناقشون مشكلاتهم مع الآخرين ويشاركون بشكل كبير في الأنشطة المدرسية المختلفة بينما ترتبط عمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعال بانخفاض التوافق لدى المراهقين (حسين وحسين، 2006: 210). كما اتفقت مع دراسة بوتار (1997) Bouteyer أن التلميذات الناجحات في دراساتهم تلجأن إلى عمليات تحمل الضغوط المتمركزة على المشكلة من نوع النشاطات تترجم مؤشراتهما في البحث عن التحسن والبحث عن أحسن النقاط (خطار، 2007: 177).

كما أسفرت النتائج الدراسة على عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث أكدت الدراسة أن التلاميذ غير المتوافقين هم أكثر لجوءا لاستعمال هذا النوع الذي يشمل السلبية وعزل الذات والتنفيس الانفعالي مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه تيري هانس (1998) Ternyh Hynes إلى أن استعمال هذا النوع من عمليات تحمل الضغوط (التهرب، تأنيب الذات، التجنب) يقترن بضعف في التوافق إذ يستخدم في الوضعيات التي تقدر علي أنها غير قابلة للتغيير و التحكم(مسعودي، 2008: 94)، وهذا يتفق مع دراسة ديبورا تيري (1994)، العمليات المركزة على الانفعال التي تتضمن الهروب وتأنيب الذات الموجهة لتخفيض الاضطراب الانفعالي يرتبط لجوء الأفراد إلى إستعمالها بفقر في الصحة النفسية وضعف في تقدير الذات وميل إلى التجنب، (مسعودي، 2008: 299). كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي بينت أن التلاميذ غير المتوافقين هم الأكثر لجوءا لاستخدام عمليات التنفيس الانفعالي مع دراسة موس و هولان (1987) Moos & Holahan عمليات التجنب والتي تتضمن سلوكيات الأكل والتدخين هادفة إلى خفض التوتر (مسعودي، 2008: 94).

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية على صحة الفرضية الجزئية الرابعة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى إستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ

غير المتوافقين دراسيا"، حيث تؤكد أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر استخداما لعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، وهذه النتيجة بينت أن التلاميذ المتوافقين هم أكثر إستعمالا لعمليات إعادة التفسير الايجابي وهذا ما يتفق مع دراسة الكيال دحام (1973) بأن كل الأفراد يظهرون درجة من سوء التوافق تحت ضغوط معينة و يشتمل ذلك معظم الأفراد، كما توصلت أيضا إلي أن الشخص الذي يكون قادرا على مواجهة الضغوط و إستعابها و إحتمالها ويحس في مواقف متأزمة بأنه لم يفقد توازنه و لا حريته ويتحرك على وفق ما يمليه عليه تفكيره و يتغلب على الظروف والمواقف الصعبة من أجل أن يعيش في سلام حقيقي مع نفسه وبيئته والعالم من حوله هو فرد يتمتع بالصحة النفسية والتوافق (صالح، 2008: 178).

كما اتفقت مع دراسة موس و بيلنجز (1982) Moos & Billings التي أكدت أن عمليات تحمل الضغوط التي تعتمد التحليلات المنطقية و البحث عن المعلومات وسلوك حل المشكلات من المحتمل أن ترتبط بالتوافق مع الموقف الضاغط (عبد المعطي، 2006: 251). في حين اتفقت النتيجة من النوع الثاني أي الإنكار وخداع الذات مع الدراسة رتز (2001) Retez التي أقامها على عينة من الطلاب الذكور الذين يعانون من مستوي مرتفع من الضغوط يميلون إلى استخدام الإنكار وخدع الذات، حيث يتجاهلون الموقف في محاولة منهم لتجنب التعامل الضاغط (حسين وحسين، 2006: 143).

كما إتضح من مناقشة النتائج أيضا عدم تحقق الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المرتكزة حول الجوانب الانفعالية مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث أكدت الدراسة الحالية أن التلاميذ غير المتوافقين هم أكثر لجوءا لاستعمال العمليات المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية التي تتضمن: عمليات القبول و الاستسلام، وعمليات الانسحاب المعرفي (العقلي) باستثناء عمليات التفسير الايجابي مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسيا الذين كانوا أكثر استخداما لعمليات التفسير الايجابي، لكن كانت مجموع هذه العمليات لصالح التلاميذ غير المتوافقين دراسيا وهذا ما يبرهن عدم تحقق الفرضية الخامسة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة ماري كيستر، وروث إيلييجراف التي قاما من خلالها بإعداد برنامج تدريبي للتلاميذ الذين كان رد فعلهم اتجاه الإحباط والفشل لا يعدو البكاء و الاستسلام أو العدوانية أو الاعتماد على الآخرين ، فقد قدم الباحثان سلسلة من المواقف الضاغطة المتزايدة في التحدي وتم تشجيعهم على المثابرة حتى سيطروا عليها و أصبح التلاميذ في نهاية البرنامج قادرين على تحمل ومواجهة المشكلات الصعبة والتوافق معها (دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 182-183).

كما تتفق مع دراسة مارتين سلجمان M.Seligman الذي أكد من خلالها أنه حينها يواجه الأفراد الكثير من التهديدات التي لا يمكن التحكم فيها تكون استجابتهم للمواقف الضاغطة من خلال الانسحاب والتسليم أو الشعور بالاكنتاب (دافيدوف (تر) الطواب وعمر، 2000: 182). كما تتفق مع دراسة كارفر

وآخرون (1989) Carver et al أن مقاييس المواجهة مثل التوافق و التخطيط ارتبطت ايجابيا بالتفاؤل والشعور العام بإمكانية القيام بشيء نحو المواقف الضاغطة (بوعافية، 2008: 250).

كما أظهرت النتائج أيضا صحة الفرضية الجزئية السادسة التي مفادها: "يلجأ التلاميذ المتوافقين دراسيا إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (السلوكية - المعرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث أكدت الدراسة الحالية أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر لجوءا لاستخدام العمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) و التي تتضمن البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي والتحول إلى الدين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كومبس و آخرون (1988) Campas et al إلى أن المراهقين الذين يستخدمون مهارات المواجهة التي تتركز علي المشكلة يكونون أكثر توافق وأقل تعرضا للمشكلات السلوكية والانفعالية حيث أنهم يستخدمون عمليات تحمل الضغوط فعالة مثل وضع خطة لحل المشكلة والسعي نحو المساندة و الحصول على المعلومات بشكل أكبر، بينما ترتبط العمليات تحمل الضغوط التي تركز على الانفعال بانخفاض التوافق لدى المراهقين .(حسين وحسين، 2006: 210)، وتوصلت دراسة أخرى إلى أن الميل للثقة في الآخرين يمثل مكونا محوريا في التوافق العام وفي التغلب على الضغوط و مواجهتها.(عبد الله، 2000: 23).

كما تتفق الدراسة الحالية أيضا مع دراسة وانج (1998) Wong أن الدين يعد أحد الطرق المواجهة الرئيسية في تعامل مع الضغوط حيث أكد أن الأفراد أكثر التزاما بالدين يكونون أقل إكتئابا و قلقا يتعاملون مع المواقف بفاعلية، حيث يكون لديهم وعي واضح عن الهدف و المعنى في الحياة ولذلك يكونون أكثر قدرة على تحمل الضغوط. (حسين و حسين، 2006: 175).

كما إتضح من مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية للدراسة الحالية تحقق الفرضية العامة التي مفادها " توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مركز التحكم و تحمل الضغوط السلوكية والمعرفية لدي التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، حيث تأكد من خلال النتائج أن التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر إتجاها نحو مركز التحكم الداخلي، وأنهم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة، و هم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة، بالإضافة لإستعمالهم للعمليات المختلطة (سلوكية - معرفية)، مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، حيث إتضح أنهم أكثر إتجاها نحو مركز التحكم الخارجي، وأنهم أكثر لجوءا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال، و هم أكثر لجوءا أيضا لإستخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية.

الخاتمة:

صممت الدراسة الحالية لدراسة مركز التحكم و تحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي التلاميذ المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

على ذلك التزمت هذه الدراسة بكل الخطوات العلمية و المنهجية كسائر البحوث العلمية في مجال علم النفس و علوم التربية بدءا بالجانب النظري و وصولا للجانب الميداني، حيث طبقت الدراسة الحالية على عينة عشوائية مكون من 300 تلميذ و تلميذة من 6 ثانويات موزعة على المقاطعات الثلاثة لأكاديمية التربية لولاية الجزائر (الشرقية، الوسطى، و الغربية)، بحيث تم تطبيق مجموعة من المقاييس و التي تتمثل في مقياس مركز التحكم لجوليان روتر **Julian Rotter** ، و مقياس عمليات تحمل الضغوط للطفلي عبد الباسط إبراهيم، و مقياس التوافق الدراسي بول يونجمان **Paul Yung Man**، و من خلال هذا الأخير أي مقياس التوافق الدراسي تم توزيع العينة إلى مجموعتين من التلاميذ متوافقين و غير متوافقين دراسيا، ليتم معالجة البيانات المتحصل عليها بإحدى الإختبارات الإستدلالية و هو إختبار (ت) لدراسة الفروق بين التلاميذ المتوافقين و التلاميذ غير المتوافقين دراسيا في كل من مركز التحكم و عمليات تحمل الضغوط، و من خلال ذلك خلصت الدراسة الحالية لمجموعة من النتائج:

أولاً: أكدت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية في إتجاه مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، حيث إتضح من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر إتجاها نحو مركز التحكم الداخلي الذي يساهم أكثر في رفع مستوى التوافق الدراسي لهؤلاء التلاميذ، في حين أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا هم أكثر إتجاها نحو مركز التحكم الخارجي الذي يساهم أكثر في تدني مستوى التوافق الدراسي لديهم فالإعتقادات السلبية لتي يكونها هؤلاء عن قدراتهم و إمكانياتهم تؤدي بهم إلى عدم بذل الجهود في التغلب على المواقف والأحداث التي تعترضهم.

ثانياً: أكدت الدراسة أيضا أن التلاميذ المتوافقين دراسيا هم أكثر إستخداما لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، حيث وضحت الدراسة أن التلاميذ المتوافقين دراسيا يتميزون بإستخدامهم لعمليات الأفعال النشطة و عمليات التريث إذا ما قارناهم بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

ثالثاً: كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا هم أكثر إستعمالا لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الإنفعال مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسيا، حيث أكدت الدراسة أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا يتصفون بلجوئهم لإستعمال العمليات السلبية و عزل الذات، و عمليات التنفيس الإنفعالي إذا ما قارناهم بالتلاميذ المتوافقين دراسيا، و يمكن أن تفسر هذه النتيجة بما يظهره التلاميذ غير المتوافقين من عدم الانسجام و عدم التوافق مع المواقف التي تواجهه فيكونون سلبيين في التعامل معها ما يزيد أكثر في إرساء سوء التوافق الدراسي لديهم.

رابعاً: وأوضحت الدراسة الحالية أيضاً أن التلاميذ المتوافقين دراسياً هم أكثر لجوءاً و استخداماً للعمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسياً، حيث بينت الدراسة أن التلاميذ المتوافقين دراسياً يتميزون باستعمالهم لعمليات إعادة التفسير الإيجابي وأقل اتجاهها لاستخدام عمليات الإنكار، على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسياً فهم يتميزون باستخدامهم أكثر لعمليات الإنكار وأقل ميل لاستعمال عمليات إعادة تفسير الإيجابي، لكن برهنت الدراسة إلى أن مجموع هذه العمليات كان لصالح التلاميذ متوافقين دراسياً.

خامساً: كما اتضح في الدراسة الحالية أن التلاميذ غير المتوافقين هم أكثر استخداماً أو لجوءاً لتحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسياً، حيث اتضح أن التلاميذ غير المتوافقين يتميزون باستعمال عمليات القبول و الاستسلام و الانسحاب المعرفي وأقل ميلاً لاستعمال عمليات التفكير الإيجابي الذي كان من سمات ذوي التوافق الدراسي، وعلى ذلك فقد أكدت الدراسة الحالية أن مجموع العمليات كان لصالح التلاميذ غير المتوافقين دراسياً.

سادساً: كما توصلت الدراسة الحالية إلى أن التلاميذ المتوافقين دراسياً أكثر لجوءاً لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (السلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسياً، حيث بينت الدراسة أن التلاميذ المتوافقين يتميزون بميلهم لعمليات البحث عن المعلومات و الدعم الاجتماعي و عمليات البحث عن معلومات و الدعم الاجتماعي و عمليات التحول إلى الدين من أجل التوافق أكثر مع المواقف و الأحداث الضاغطة على عكس التلاميذ غير المتوافقين دراسياً.

و خلاصة عامة لقد أكدت الدراسة الحالية على وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات مركز التحكم و تحمل الضغوط السلوكية و المعرفية لدى التلاميذ المتوافقين دراسياً مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسياً، حيث أكدت الدراسة أن التلاميذ المتوافقين دراسياً أكثر اتجاهها نحو مركز التحكم الداخلي وأكثر استخداماً لعمليات تحمل الضغوط السلوكية و المعرفية المتمركزة و الموجهة نحو مصدر المشكلة، و أيضاً أكثر استخداماً للعمليات المختلطة (سلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسياً الذين كانوا أكثر اتجاهها نحو مركز تحكم خارجي، وأكثر استعمالاً لعمليات تحمل الضغوط السلوكية المعرفية المتمركزة حول الجوانب الإنفعالية.

الإقتراحات:

على أساس النتائج التي إنتهت إليها الدراسة الحالية سواءا من خلال الجانب النظري، أو من خلال البيانات و المعطيات المتحصل عليها في الجانب الميداني، أو حتى من خلال الملاحظة المباشرة أثناء التطبيق المقاييس، خلصنا لمجموعة من الإقتراحات و من أهمها نذكر:

1. إن إتجاه النتائج المتوصل لها توحى بأهمية الموضوع مركز التحكم و تحمل الضغوط لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، فعلى ذلك نوصي كل المهتمين بالجانب التربوي و التعليمي لتلميذ من منظومة التربية، و مؤسسات تعليمية وتربوية، و أساتذة، و أولياء أمور التلاميذ، و مجتمع مدني، بالإهتمام أكثر بالمتغيرات الشخصية كسمة مركز التحكم، و أيضا العمليات المستعملة في تحمل الضغوط من طرف التلاميذ في تحقيق المزيد من التوافق أو العكس أي تعزيز لسوء التوافق الدراسي إذا لم تكن هذه السمات أو هذه العمليات غير فعالة في المواقف الصعبة و الضاغطة.

2. الإهتمام بتكوين الأساتذة ليس تكوينا في المجال المعرفي فحسب، بل تكوينا في المجال النفسي أيضا من حيث كيفية التعامل مع التلاميذ باختلاف شخصياتهم، و سماتهم، و الفروق الفردية بينهم، و باختلاف أيضا مشاربهم الثقافية و الإجتماعية و الطبقية، و بالإضافة للمشكلات التي قد يعاني منها تلاميذهم و التي قد تؤثر سلبا على مسارهم التعليمي و الأكاديمي كسوء التوافق الدراسي مثلا، فمعرفة والإطلاع على كل هذه المعلومات من شأنه أن يساعد الأساتذة بشكل أكبر في إيجاد أساليب و إستراتيجيات إيجابية لتعامل بكل فاعلية مع تلاميذهم، و تقديم النصائح و الإرشادات اللازمة التي تساهم في تعزيز السلوك المتوافق لديهم و القضاء على السلوك غير المتوافق نهائيا، و منه تحقيق النجاح لتلاميذهم من كل النواحي علميا و نفسيا.

3. الإهتمام بتأهيل و تدريب الأخصائيين النفسيين المنتمين للمؤسسات التربوية على كيفية تدريب التلاميذ على تنمية الإتجاه الداخلي لمركز التحكم الذي يساهم أكثر في تحسين التوافق الدراسي، و كذا تدريبهم على كيفية إستخدام عمليات تحمل الضغوط الفعالة التي تساهم أكثر في تحسين التوافق الدراسي.

4. ضرورة توفير القائمين على التربية و التعليم على العمل من خلال مناهجها وبرامجها على مساعدة التلاميذ على مستوى جميع المراحل التعليمية بشكل عام، و تلاميذ المراحل العليا من التعليم و من بينهم تلاميذ المستوى الثالثة ثانوي بشكل خاص على النمو السوي و المتوافق ، و ذلك من خلال وضع برامج و مناهج تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم و إمكانياتهم من جهة و تنمية روح المسؤولية لديهم على المواقف الصادرة عنهم من جهة أخرى، بالإضافة لإحساسهم بالحرية و التعبير عن الآراء و المواقف التي تشكل في مجموعها شخصية التلاميذ المتمتعين بالنجاح الأكاديمي

والمتمتعين أيضا بالصحة النفسية، وكل ذلك يتم من خلال التخطيط السليم لبرامج تعليمية و تربوية مبنية على أسس أبحاث و دراسات علمية و نفسية تتسم بالكفاءة.

5. بناء دراسات و أبحاث لدراسة إمكانية إعداد و تحضير برنامج إرشادي لمساعدة التلاميذ من ذوي مركز التحكم الخارجي على تحويل إتجاه مركز التحكم لديهم من مركز التحكم الخارجي إلى مركز التحكم الداخلي، بالإضافة إلى بحث مدى فاعلية هذا النوع من البرامج في تنمية شخصية التلاميذ وتحقيق الصحة النفسية لديهم.

6. ضرورة دراسة سمات الشخصية كمركز التحكم، الفعالية و الكفاءة الذاتية، الدافعية الداخلية والخارجية، نمط الشخصية، الصلابة النفسية و غيرها من السمات لإبراز تأثيرها على الصحة النفسية لتلاميذ.

7. محاولة بحث و دراسة لأهم العمليات الفعالة و الناجحة لتخفيف من مستوى سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

8. من خلال الملاحظة المباشرة و إجابات بعض التلاميذ غير المتوافقين دراسيا تبين أن بعض من التلاميذ غير المتوافقين يلجؤون لعمليات المساندة الإجتماعية على الرغم من أن هذه الأخيرة لا تحقق لهم التوافق الدراسي، و الإجابة على هذه الظاهرة تبقي مجموعة من الافتراضات بالنسبة للباحثة، هل هي محاولة بحث عن التوافق الدراسي حقيقة، أم هي عملية لإلقاء المسؤولية على الآخرين أم...؟ و الإجابة عن هذه الافتراضات و التساؤلات لا تكون إلا من خلال أبحاث علمية حول التلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

9. و في الأخير نوصي بإجراء دراسات أخرى على نفس المتغيرات و على عينات أكبر من أجل التحقق من النتائج المتوصل لها من جهة، و من جهة أخرى من أجل إمكانية تعميم النتائج على المجتمع البحثي.

المراجع

قائمة المراجع:

. المراجع باللغة العربية:

- 1- إبراهيم لطفي عبد الباسط، (د.ت)، مقاس عمليات تحمل الضغوط، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.
- 2- أبودلو جمال نادر، (2009)، الصحة النفسية، دار أسامة، عمان، ط1.
- 3- أحمد سهير كامل، (2000)، الصحة النفسية والتوافق، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- 4- أحمد محمد مصطفى، (1996)، التكيف والمشكلات المدرسية، دار المعرفة الجامعية الأزاريطية، مصر.
- 5- بركات محمد خليفة، (1978)، عيادات العلاج النفسي والصحة النفسية، دار القلم، الكويت، ط1.
- 6- بركات محمد خليفة، (1979)، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت.
- 7- بطرس حافظ بطرس، (2008)، التكيف والصحة النفسية للطفل، دار المسيرة، عمان، ط1.
- 8- بوحفص عبد الكريم، (2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية و الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 9- الترتوري محمد عوض و القضاة محمد فرحان، (2006)، المعلم الجيد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد، عمان، ط1.
- 10- تيلوين حبيب و بوقريش فريد، (2007)، الدافعية و إستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر و التوزيع، الجزائر.
- 11- جبل فوزي محمد، (2000)، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، مصر.
- 12- الجرس مورييس، (تر) صحراوي بوزيد و بوشرف كمال و سبعون سعيد، (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة، الجزائر.
- 13- جميل سمية طه، (1998)، التخلف العقلي: إستراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1.
- 14- حسين طه عبد العظيم، حسين سلامة عبد العظيم، (2006)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1.
- 15- الخالدي أديب، (2000)، المرجع في الصحة النفسية، دار العربية للنشر والتوزيع و المكتبة الجامعية، ليبيا.
- 16- الخالدي عطاء الله فؤاد، (2008)، قضايا إرشادية معاصرة، دار الصفاء، عمان، ط1.
- 17- الخطيب جمال، الروسان فاروق، يحيى خولة، الزيقان إبراهيم، الصامدي جمال، الحديدي منى، الناطور ميادة، و العميرة موسى، (2009)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان، ط2.

- 18- خليفة عبد اللطيف محمد، (2003)، دراسات في سيكولوجية الاغتراب، دار غريب لنشر والتوزيع، مصر.
- 19- خليفة وليد السيد أحمد و سعد مراد علي عيسى، (2008)، الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي، دار الوفاء، مصر، ط1.
- 20- خوري توما جورج، (1996)، الشخصية: مفهومها سلوكها وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، ط1.
- 21- دافيدوف ليندا (تر) سيد الطواب وعمر محمد، (2000)، التعلم وعملياته الأساسية: التفكير - اللغة - التوافق، الدار الدولية للاستثمار الثقافي، مصر، ط1.
- 22- الداهري صالح حسن، (1999)، الشخصية و الصحة النفسية، دار الكندي لنشر و التوزيع، عمان.
- 23- الداهري صالح حسن، (2008)، أساسيات التوافق النفسي و الاضطرابات السلوكية و الإنفعالية الأسس و النظريات، دار الصفاء، عمان، ط1.
- 24- الدردير عبد المنعم أحمد، (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، عالم الكتاب، مصر، ط1.
- 25- الدريني حسين عبد العزيز، (د.ت)، مقياس التوافق الدراسي، جامعة الأزهر، كلية التربية، دار الفكر العربي، مصر.
- 26- الدسوقي كمال، (1974)، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، لبنان.
- 27- ربيع مشعان هادي، (2003)، الإرشاد التربوي، دار العلمية الدولية و دار الثقافة، عمان، ط1.
- 28- الرشدي هارون توفيق، (1999)، الضغوط النفسية: طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- 29- رضوان سام جميل، (2007)، الصحة النفسية، دار المسيرة، عمان، ط2.
- 30- زايد نبيل محمد، (2003)، الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1.
- 31- الزبيدي كمال علوان، (2009)، الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، منشورات دار علاء الدين، سوريا، ط1.
- 32- الزرّاد فيصل محمد خير، (1997)، مشكلات المراهقة و الشباب: التفسيرات - المشكلات - الدراسات، دار النفائس، لبنان، ط1.
- 33- زغلول عماد الرحيم، (2009)، مبادئ علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1.
- 34- زهران حامد عبد السلام، (2005)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتاب، مصر، ط5.

- 35- الزيات فتحي مصطفى،(2004)، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي و المنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، ط2.
- 36- الشاذلي عبد الحميد محمد - أ-، (2001)، التوفيق النفسي للمسنين، المكتبة الجامعية، مصر.
- 37- الشاذلي عبد الحميد محمد- ب-، (2001)، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، المكتبة الجامعية الأزاريطة، مصر.
- 38- الشاذلي عبد الحميد محمد -ج-، (2001)، الصحة النفسية سيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، مصر.
- 39- الشرقاوي مصطفى خليل، (د.ت)، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، لبنان.
- 40- شويخ هناء أحمد، (2007)، أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية، دار إتراك للنشر و التوزيع، مصر، ط1.
- 41- شيخاني سمير، (2003)، الضغط النفسي، دار الفكر العربي، لبنان ، ط1.
- 42- صالح يوسف حمه مصطفى، (2008)، بحوث معاصرة في علم النفس، دار الدجلة، عمان، ط1.
- 43- صالح يوسف حمه مصطفى، (2009)، سيكولوجية التمايز لدى المراهقين، دار الدجلة، عمان، ط1.
- 44- صبره محمد علي، شربت أشرف محمد عبد الغاني، (2004)، الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة، مصر.
- 45- صقر محمد جمال، (1979)، دراسات في التوجيه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 46- الضبغ نادية، (2004)، مشكلات الطفولة العاملة، المكتبة المصرية، مصر.
- 47- طه فرج عبد القادر، (1980)، سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج: دراسة نظرية وميدانية في التوافق المهني والصحة النفسية، مكتبة الخانجي، مصر.
- 48- عباس محمود خليل و نوفل محمد بكر و العبسي محمد مصطفى و أبوعواد فريال محمد، (2009)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان.
- 49- عبد العزيز مفتاح محمد، (2010)، مقدمة في علم نفس الصحة: مفاهيم - نظريات - نماذج - دراسات، دار وائل لنشر، عمان، ط1.
- 50- عبد اللطيف مدحت عبد الحميد ، عوض عباس محمد، (1990)، الصحة النفسية والتوافق الدراسي، دار النهضة العربية، لبنان.
- 51- عبد الله معتز السيد، (2000)، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية (المجلد الثالث)، دار غريب، مصر.
- 52- عبد المعطي حسن مصطفى، (2006)، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة الزهراء، مصر، ط1.

- 53- عبد المنعم أمال محمود، (2006)، الإرشاد النفسي الأسري: مواجهة الضغوط النفسية لدى أسر المتخلفين عقليا، مكتبة زهراء الشرف، مصر، ط1.
- 54- عبد الهادي جودت، (2007)، نظريات التعلم، دار الثقافة، عمان، ط1.
- 55- عبدون سيف الدين يوسف، (د.ت)، إستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، مصر.
- 56- العبودي رشيد حميد، (2003)، التعلم و الصحة النفسية، دار الهدى، الجزائر.
- 57- عبيد ماجدة بهاء الدين السيد، (2008)، الضغط النفسي و مشكلاته و أثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- 58- عثمان فاروق السيد، (2001)، القلق و إدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، مصر، ط1.
- 59- عثمان فاروق السيد، (2005)، سيكولوجية التعليم و التعلم: أسس النظرية و تطبيقه، دار الأمير، مصر، ط1.
- 60- عدس عبد الرحمان، ذوقان عبيدات و كايد عبد الحق، (2007)، البحث العلمي: مفهومه و أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
- 61- عسكر على، (2003)، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها دار الكتاب الحديث، الكويت، ط3.
- 62- عسكر علي، (2009)، الأسس النفسية و الإجتماعية للسلوك في مجال العمل: السلوك التنظيمي المعاصر، دار الكتاب الحديث، مصر.
- 63- علام صلاح الدين محمود، (2000)، القياس و التقويم التربوي و النفسي: أساسياته و تطبيقاته و توجّهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، مصر، ط1.
- 64- عليان ربحي مصطفى و غنيم عثمان محمد، (2000)، مناهج و أساليب البحث العلمي: النظرية و التطبيق، دار الصفراء للنشر و التوزيع، عمان.
- 65- العمارة محمد حسن، (2007)، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية دار المسيرة، عمان، ط2.
- 66- العمرية صلاح الدين، (2005)، الصحة النفسية و الإرشاد النفسي، مكتب المجتمع العربي، عمان ، ط1.
- 67- العناني حنان عبد المجيد، (2000)، الصحة النفسية، دار الفكر، عمان، ط1.
- 68- عوض عباس محمود، (1988)، الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة، مصر، ط1.
- 69- غازدا جورج و كورسيني ريموندجي، (تر) حجاج علي حسين و هنا عطية محمود، (1986)، نظريات التعليم: دراسة مقارنة (الجزء 2)، عالم المعرفة، الكويت.
- 70- غباري ثائر أحمد، (2008)، الدافعية: النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1.

- 71- غريب عبد الكريم و فليو عبد الكريم، (2001)، التعلم و الاكتساب، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- 72- غريب عبد الكريم، (1991)، التخلف الدراسي: دراسة ميدانية في المدينة و البادية، دار الخطابي، المغرب.
- 73- فرج عبد اللطيف، (2006)، المعلم والمشكلات الصفية: السلوكية التعليمية للتلاميذ: أسبابها و علاجها، دار مجدلاوي، عمان، ط1.
- 74- الفرحتي السيد محمود و صباح قاسم الرفاعي، (2009)، تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم، دار الجامعة الجديدة، مصر.
- 75- الفرخ كاملة شعبان و يتيم عبد الجبار، (1999)، الصحة النفسية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- 76- فليه فاروق عبده و عبد المجيد السيد محمد، (2009)، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، عمان، ط3.
- 77- فهمي مصطفى، (1987)، الصحة النفسية و دراسات في سيكولوجية التكيف، مكتبة الخانجي، مصر، ط2.
- 78- فوزي إيمان، (2001)، في الصحة النفسية، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1.
- 79- قارة سليم محمد شريف و الصافي عبد الحكيم محمود، (2011)، فن التعامل مع الناس، دار الثقافة، عمان.
- 80- كامل عبد الوهاب محمد، (2003)، سيكولوجية إدارة الأزمات المدرسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط1.
- 81- لوغال أندريه (تر) أيمن الأعسر إمام، (1989)، التخلف المدرسي، منشورات عويدات، لبنان، ط4.
- 82- مختار أمينة محمد و سالم محمود عوض الله، (2010)، اتجاهات حديثة في علم النفس: بحوث ودراسات، المكتبة العصرية، مصر، ط1.
- 83- مختار وفيق صفوت، (2001)، أبناؤنا وصحتهم النفسية، دار العلم والثقافة، مصر.
- 84- مرسي كمال إبراهيم، (2008)، الأسرة والتوافق الأسري، دار النشر للجامعات، مصر، ط1.
- 85- معمريه بشير، (2009)، مصدر الضبط و الصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر، ط1.
- 86- مصباح عامر، (2003)، التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الأمة، الجزائر، ط1.
- 87- ملحم سامي محمد، (2007)، مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان، ط5.

- 88- موسى كمال إبراهيم، (1997)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط3.
- 89- نعيمة محمد محمد، (2002)، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة الجامعية، مصر، ط1.
- 90- نور عصام، (2004)، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
- 91- الهابط محمد السيد، (2003)، التكيف و الصحة النفسية: مشكلات الأطفال و علاجها، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
- 92- الهادي فوزي محمد، (2005)، الضغوط الأسرية من منظور الخدمة الاجتماعية دار القاهرة، مصر.
- 93- يوسف جمعة سيد، (2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية - مراجعة نقدية - دار غريب، مصر.
- . المجلات و الدوريات:
- 94- الأنور محمد الشبراوي محمد، (2003)، ضغوط مهنة التدريس و بعض المتغيرات الشخصية للمعلم، مجلة علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، مصر، السنة 17، العدد 67، ص 148-163.
- 95- آيت حمودة حكيمة، (2001)، أهمية تقدير الذات في التعامل مع قلق الإمتحان و علاقته بالنجاح و الرسوب في شهادة البكالوريا، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 15، ص 9-36.
- 96- جبل الليل محمد جعفر، (1993)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب و طالبات جامعة الملك فيصل، المجلة العربية للتربية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية و العلوم، تونس، المجلد 13، العدد 1، ص 188-220.
- 97- حمزة جمال مختار، (1999)، دراسة تجريبية لبعض سمات الشخصية لدى الشباب المدخن، مجلة علم النفس، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، السنة 13، العدد 49، ص 86-97.
- 98- خطار زاهية، (2007)، أهمية التداخل بين مركز التحكم و قلق الإمتحان للنجاح في البكالوريا ، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 8، ص 7-26.
- 99- الديب علي محمد، (1994)، العلاقة بين تقدير الذات و مركز التحكم و الإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة و ترتيب الطفل في الميلاد، مجلة بحوث في علم النفس، الجزء الأول، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص 115-163.

- 100 - الزروق فاطمة الزهراء، (2010)، الشخصية و السلوك كعامل خطر على الصحة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 14، ص ص9-27.
- 101 - زلوف منيرة، (2009)، تقدير الذات عند الأطفال المصابين بالصرع، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 13، ص ص123-139.
- 102 - السعود راتب و العساف ليلي، (2008)، مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن و علاقتها بمركز الضبط لدى معلمي تلك المدارس، مجلة دراسات في العلوم التربوية، تصدر عن عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد 35، العدد 2، ص ص334-359.
- 103 - طايبي فريدة، (2009)، مصداقية الترجمة الجزائرية لقائمة طرق التعامل مع الضغط، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11، ص ص9-26 .
- 104 - عربيات أحمد و الزيودي محمد، (2008)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط لدى أسر الأطفال ضعاف السمع و أثره في تكيف أطفالهم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، سوريا، المجلد 24، العدد 1، ص ص201-236.
- 105 - عنو عزيزة، (2009)، الإنتحار و الضغوط المهنية في الوسط المهني، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11، ص ص27-59.
- 106 - فاضلي أحمد، (2009)، تطور الإنتحار لدى الطلبة المقبلين على التخرج و علاقته بإدراك الضغط النفسي و إستراتيجيات المقاومة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11، ص ص89-122.
- 107 - معمريه بشير، (1995)، نظرية التعلم الإجتماعي لروتر، مجلة العلوم الإجتماعية و الإنسانية، تصدر عن أساتذة العلوم الإجتماعية و الإنسانية بجامعة باتنة، الجزائر، العدد 4، ص ص185-217.

. الأطروحات و الرسائل الجامعية:

- 108 - آيت حمودة حكيم، (2006)، دراسات الشخصية و إستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة الجسدية والنفسية، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 109 - بن بريكة زينب، (2005)، علاقة مركز التحكم بمستوى الطموح وتأثيرها على الأداء الدراسي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

- 110 - بن بركة عبد الرحمان، (2007)، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز المدرسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة في مدينة الجزائر، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه دولة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 111 - بوزازوة مصطفى، (2007)، ضوابط العمل المدركة لدى المشرفين و إستراتيجيات مواجهتها: دراسة ميدانية في الشركة الوطنية للعربات الصناعية بروبية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العمل و التنظيم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 112 - بوشدوب شهرزاد، (2009)، المساندة الإجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية وإستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 113 - بوعافية نبيلة، (2008)، نمط شخصية المديرين و علاقته بالضغط المهني و إستراتيجيات المواجهة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 114 - حساني رشيد، (2008)، إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 115 - خطار زهية، (2008)، إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لإمتحان البكالوريا: بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية العلمية، رسالة مقدمة شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 116 - دوابي أمال، (2005)، العوامل المؤثرة على مستوى تحصيل التلميذ في مادة الرضيات من وجهة نظر المعلمي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 117 - سيد نوال، (2009)، الضغط النفسي وتأثيره على الدافعة للإنجاز لدى تلاميذ المقبلين على إمتحان البكالوريا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 118 - شعبي نعيمة، (2001)، إستراتيجيات المقاومة عند المنحرفين المسجونين، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 119 - صرداوي نزييم، (2009)، المحددات الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 120 - طبي إبراهيم، (1990)، أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

- 121 - العزوزي ربيع، (2001)، علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة وذوي الإعاقة الخلفية من الراشدين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
- 122 - عسيري عبير بني محمد حسن، (2002)، (1224هـ)، علاقة تشكيل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي و الاجتماعي و العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، بحث مقدم كمتطلب تكميلي لنيل درجة ماجستير في الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية بجامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 123 - علاونة ربيعة، (2001)، أساليب الإرشاد ومركز التحكم وعلاقتها بجناح الأحداث، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 124 - قرشي عبد الكريم، (1988)، علاقة الاختلاط في التعلم بالتوافق النفسي الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في علم النفس، قسم علم النفس، جامعة عين الشمس، مصر.
- 125 - قويدري لطيفة، (2009)، التوافق النفسي الاجتماعي المدرسين و علاقته بعمل الأم، مذكرة مكملة لبرنامج ماجستير في علم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 126 - كردالي مريم، (2009)، دور مركز التحكم وبعض المتغيرات الشخصية في تسير ضغط مهنة التدريس ومصادرها عند أساتذة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 127 - مسعودي زهية، (2008)، العلاقة بين أبعاد الشخصية و إستراتيجيات المواجهة و التوافق الزواجي: دراسة مقارنة على عينة من الأزواج المتوافقين و غير المتوافقين، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 128 - منتوري باشن راضية، (2009)، إستراتيجيات المواجهة و الإكتئاب عند المصاب بالشلل النصفي، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 129 - نجار عمر، (2009)، إستراتيجيات مقاومة الضغط عند رجال الحماية المدنية: دراسة مقارنة بين سلك الأعوان و سلك ضباط الصف و سلك ضباط، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل و التنظيم، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
- 130 - هدييل مقبال ملولودة يمينة، (2009)، محددات إستراتيجيات لدى مرضى الربو (تصور المرضى و تقدير الذات)، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

. القواميس و المعاجم:

131- المعجم العربي الأساسي لاروس، (1989)، مطبعة لاروس ألاسكو.

. المراجع باللغة الأجنبية:

132- Bloch .H, Chemama.R et al, (1997), Grand Dictionnaire de Psychologie, Larousse, Bordas, Paris .

133- Boudarene Mahamoud, (2005), Le Stress : Entre Bien être et Souffrance, Berti éditions, Alger.

134- Douga Ahmad, (1998), Academie Achievement as Related to Locus of Control, Sexe and Age, Revue Algérienne de Psychologie et de L'éducation, N 07, PP 9-14.

135- Graziani Pierluigi et Swendsen Joel, (2004), Le Stress, émotions et Stratégies D'adaptation, édition Nathan, Paris.

136- Jeammet, Legrand et Consoli, (1996), Psychologie Médical, éditions Masson, Paris, 2^{ème} édition.

137- Paulhan Isabelle et Bourgeois Marc, (1998), Stress et Coping: Les Stratégies D'ajustement à L'adversité, Presses Universitaires de France (PUF), 2^{ème} édition.

138- Servant Dominique et Parquet Philippe Jean, (1995), Stress, Anxiété et Pathologies Médicales, édition Masson, Paris.

139- Stora Jean Benjamin, (1993), Le Stress, éditions Dahlab, Alger, Presses Universitaires de France (PUF), 2^{ème} édition.

140- Thurin Jean Michel et Baumann Nicole, (2003), Stress, Pathologies et Immunité, éditions Flammarion Printed in France, Flammarion Médecine – Sciences, Paris.

الملاحق

مقياس مركز التحكم
Julian Rotter روتر

البيانات الشخصية:

الإسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

المستوى الدراسي:

الشعبة التعليمية:

أخي التلميذ، أختي التلميذة هذا المقياس يكشف الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث الهامة في المجتمع على مختلف الأفراد، و كل عبارة تتكون من إختيارين يرمز لهما بالرمزين (أ) أو (ب). الرجاء أن تختار عبارة واحدة فقط من إثنين التي تعتقد بأنها الحالة التي تعنيك إلى حد كبير، تأكد من أن تختار واحدة تعتقد فعلا أنها يجب أن تكون على درجة كبيرة من الصحة بالنسبة لك. فقد تكتشف في بعض الحالات أنك تعتقد في كلتا العبارتين، أو لا تعتقد في كليهما و في هذه الحالات تأكد من أن تختار العبارة التي تعتقد بقوة أنها التي تعنيك، و حاول أيضا أن تجيب على كل عبارة بإستقلالية، فعندما تقوم بالإختيار لا تتأثر بإختيارك السابقة.

هذا المقياس للإعتقاد الشخصي و الطبيعي، لا يوجد جواب صحيح أو خاطئ و للإجابة ضع علامة (X) في الخانة المقابلة لـ (أ) أو (ب) من كل زوج من الأزواج. و إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة.

و شكرا

الرقم	العبارات	العبارة المفضلة
1	أ	يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعاقبونهم أكثر من اللازم.
	ب	مشكلة معظم الأبناء هذه الأيام هي أن الآباء يتساهلون معهم.
2	أ	كثير من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيء.
	ب	يرجع سوء الحظ الذي يلحق الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
3	أ	من الأسباب الرئيسية لإشعال الحروب عدم إهتمام الناس بالأمور السياسية إهتماما كافي.
	ب	سوف تستمر الحروب و تبقى مهما حاول الإنسان أن يمنعوا وقوعها.
4	أ	بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الإحترام الذي يستحقه.
	ب	من سوء الحظ أن جدارة الفرد و قيمته غالبا ما لا يعترف بهما مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.
5	أ	الإعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة إعتقاد غير صحيح.
	ب	معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل عارضة.
6	أ	بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا.
	ب	عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءات في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الإستفادة من الفرص التي أتاحت لهم.
7	أ	مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس.
	ب	إنما يفشل في إكتساب مودة الآخرين ذلك الذي لا يعرف كيف يندمج معهم.
8	أ	تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد.
	ب	خبرة الفرد في حياة هي التي تحدد سلوكه.
9	أ	أعتقد في صحة المثل العامي القائل: اللي مكتوب في الجبين ما ينحوه اليدين.
	ب	عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف لوحدها فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت و إتخذت قرارا معيناً.
10	أ	نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الإستعداد للإمتحان أسئلة صعبة.
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الإمتحانات غير ذات صلة بالمنهج بحيث تجد أن الإستذكار قد ضاع هباء.

	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدا أو لا دور له على الإطلاق.	11
	ب	الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب.	
	أ	يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية و الإجتماعية العامة.	12
	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء و لا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئا إزاء ذلك.	
	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذها بنجاح.	13
	ب	ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدى لأن كثيرا من الأمور لا تتضح إلا فيما بعد بإعتبار أن إحتتمالات النجاح أو الفشل ترجع إلى الحظ.	
	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع.	14
	ب	في كل واحد من الناس جانب من الخير.	
	أ	في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه إطلاقا.	15
	ب	في كثير من الحالات لا يفيد التدبر أو التعقل شيئا بحيث يستوي إتخاذ القرار عن التدبر و التخطيط و عن طريق إجراء القرعة.	
	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعد الحظ فيكون أول من وصل إلى المكان المناسب.	16
	ب	إن حمل الناس على عمل الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة و ليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أو لا دور له على الإطلاق.	
	أ	في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع أن نفهمها أو نتحكم فيها.	17
	ب	إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية و الإجتماعية فإنهم يستطيعون أن يأتروا في أحداث الدنيا حولهم.	
	أ	معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة.	18
	ب	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ.	
	أ	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للإعتراف بالخطأ.	19
	ب	من الأفضل أن نتستر على أخطائنا.	
	أ	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.	20

	ب	يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك و حسن معشرك.	
	أ	على المدى الطويل نجد ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث أخرى طيبة.	21
	ب	معظم الأحداث السيئة إنما نحن من يتسبب فيها نتيجة نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل ذلك.	
	أ	لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد.	22
	ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب المناصب العليا.	
	أ	أحيانا لا أستطيع أن أفهم كيف إنتهى المعلمون إلى الدرجات التي يعطونها.	23
	ب	هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الإستذكار و الدرجات التي أحصل عليها.	
	أ	الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.	24
	ب	الزعيم الناجح يضع لكل فرد ما يجب أن يفعله.	
	أ	كثيرا ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي.	25
	ب	من المستحيل أن أصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي.	
	أ	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون التعاون معا بروح الود و الصداقة.	26
	ب	ليس من المجدي أن تحاول جاهدا إكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك قدرة في السيطرة عليه.	
	أ	هناك إهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية.	27
	ب	الألعاب الرياضية الجماعية (التي تمارس في فريق) فرصة طيبة لتنمية الشخصية.	
	أ	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي.	28
	ب	أشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تتجه إليها حياتي.	
	أ	في أغلب الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكونه.	29
	ب	على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو المستوى القومي.	

مقياس عمليات تحمل الضغوط

لطفني عبد الباسط إبراهيم

البيانات الشخصية:

الإسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن:

المستوى الدراسي:

الشعبة التعليمية:

أخي التلميذ، أختي التلميذة يتعرض أي منا في حياته للعديد من الظروف الضاغطة، أو المشكلات سواء كانت إجتماعية، دراسية، مالية، شخصية، عائلية أو غيرها.

لذلك سوف يعرض عليك عددا من العبارات تصف الطرق المختلفة للتعامل مع مثل هذه المشكلات، فإن كانت العبارة تصف سلوكك تماما و ما تشعر به عند مواجهتك للمشكلة، فضع علامة (X) في خانة موافق تماما أمام العبارة و إن كانت العبارة تصف سلوكك بدرجة كبيرة فضع العلامة في خانة موافق بصفة عامة، و إذا كانت العبارة تصف سلوكك و ما تشعر به بدرجة بسيطة فضع العلامة في خانة موافق إلى حد ما، أما إذا كانت العبارة لا تصف سلوكك، و ما تشعر به فضع العلامة في خانة غير موافق.

و تجدر الإشارة أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، فقط عليك أن تجيب كما تتصرف فعلا، و إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة.

وشكرا

				عندما تعرضت لمشكلة (أذكرها إن شئت).....
				
				
				
				
موافق تماما	موافق بصفة عامة	موافق إلى حد ما	غير موافق	
				01 أفكر في أمور أخرى بعيدا عنها
				02 أبتعد عن التفكير في المشكلة
				03 أحاول أن أفهم المشكلة جيدا من خلال الآخرين
				04 أوعد نفسي بأن الأمور ستتحسن قريبا، و أن الأيام دول
				05 أتمنى أن تتكشف الغمة و تحل المشكلة
				06 أكثر من النوافل عسى أن تقربني من الله
				07 أفعل أي شيء قد لا يحل المشكلة، و لكن على الأقل أكون قد فعلت شيئا
				08 أتعلم أن أعيش مع جو المشكلة
				09 أحاول عدم اليأس، و أطبق المثل القائل: « في التآني السلامة »
				10 أرفض الإعتراف بما حدث
				11 أتخلى عن الآراء الأخرى التي قد تحيرني و تصرفني عن المشكلة
				12 أنشغل بأشياء أخرى حتى لا تتغلب على مشاعري
				13 أحاول نسيان المشكلة تماما
				14 أسأل الناس الذين حدثت لهم مثل مشكلتي ماذا فعلوا فيها
				15 أطمئن نفسي بأن كل شيء سيتعدل قريبا
				16 أتوقع ما يمكن أن تصل إليه الأمور إذا تعاملت مع المشكلة على نحو ما
				17 أحاول أن أجد الراحة في الدين بالإكثار من حضور الندوات الدينية و حلقات الذكر
				18 أنتظر ما سوف يحدث بعدها، أفكر فيما يمكن أن أفعله

				عندما تعرضت لمشكلة (أذكرها إن شئت).....
				
				
				
				
موافق تماما	موافق بصفة عامة	موافق إلى حد ما	غير موافق	 فإنني:
				19 أتعرف على أصدقاء جدد، و أحاول الاندماج معهم
				20 أحاول جاهدا منع الأشياء الأخرى من التصادم مع مجهوداتي في حل المشكلة
				21 أنام أكثر من المعتاد، و ربما أعتمد على المهدئات
				22 أفعل أي شيء - مباشرة - لمواجهة المشكلة
				23 أقضي أوقاتا طويلة أمام التلفزيون لأشعر أن المشكلة أقل خطرا
				24 أعطي نفسي فترة راحة (إجازة) و أبتعد عن المشكلة
				25 لا أتعجل الفعل، أو تنفيذ حدسي الأول لمواجهة المشكلة
				26 أنظر إلى الجانب الإيجابي فقط لما يحدث حولي
				27 أتأكد من عدم تدهور الموقف بالحل الذي أشرع في القيام به
				28 أتوجه إلى الله بالدعاء ليكشف عني الضرر و تحل المشكلة
				29 أجبر نفسي على الإنتظار الوقت المناسب للتعامل مع المشكلة
				30 أبتعد عن التوتر و انشغل بالتفكير في المستقبل المشرق
				31 أسترجع خبراتي السابقة للمواقف المتشابهة
				32 أقول لنفسي دائما أنه لم يحدث شيئا
				33 أخذ في إعتباري العديد من البدائل عند مواجهة المشكلة
				34 ألوم نفسي - كثيرا - و أذكرها أنني سبب المشكلة
				35 أبتعد عن أي شخص يمكن أن يذكرني بالمشكلة
				36 أعتبر نفسي أفضل من الآخرين الذين ألتم بهم مثل مشكلتي
				37 أعيد تحديد ما هو هام في حياتي و ما يجب الإهتمام به

				عندما تعرضت لمشكلة (أذكرها إن شئت)..... فإنني:
غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماما	38 أفعل ما يجب فعله و أستمر في بذل الجهد للتغلب على المشكلة
				39 أتجنب الناس عموما
				40 أقوم بأي عمل آخر حتى أبتعد عن التفكير في المشكلة
				41 أقول لنفسي أن المشكلة سيحلها الزمن
				42 أقبل الواقع و أَرْضِ به

الملحق الثالث:

مقياس التوافق الدراسي
لبول يونجمان Paul Yung Man

البيانات الشخصية:

الإسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

المستوى الدراسي:

الشعبة التعليمية:

أخي التلميذ، أختي التلميذة تدور مجموعة الأسئلة التالية حول العديد من الأمور التي تمارسها في المدرسة و في حجرة الدراسة، و المطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية، و أن تجيب عليه بكل صراحة بوضع علامة (x) في الإطار المناسب لإجابتك (نعم) أو (لا)، عندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة.

لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و إجابتك سوف تحاط بالسرية التامة.

وشكرا

- 01 هل غالبا ما تنتظر من النافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء الدراسة؟
☐ نعم ☐ لا
- 02 هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبت بها أثناء الدرس؟
☐ نعم ☐ لا
- 03 هل يكون عملك عادة نظيفا و مرتبا؟
☐ نعم ☐ لا
- 04 هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟
☐ نعم ☐ لا
- 05 هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟
☐ نعم ☐ لا
- 06 هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟
☐ نعم ☐ لا
- 07 هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟
☐ نعم ☐ لا
- 08 هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟
☐ نعم ☐ لا
- 09 هل تبلى كتبك بسرعة؟
☐ نعم ☐ لا
- 10 هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا؟
☐ نعم ☐ لا
- 11 هل تكون في المادة هادئا في حجرة الدراسة؟
☐ نعم ☐ لا
- 12 إذا وجه الأستاذ سؤالاً للتلاميذ، هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الإجابة؟
☐ نعم ☐ لا
- 13 هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟
☐ نعم ☐ لا
- 14 هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس؟
☐ نعم ☐ لا
- 15 هل غالبا ما يعاقبك الأستاذ؟
☐ نعم ☐ لا
- 16 هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟
☐ نعم ☐ لا
- 17 هل إشتريت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟
☐ نعم ☐ لا
- 18 هل غالبا ما سكبت سوائل، أو أسقطت أشياء داخل حجرة الدراسة؟
☐ نعم ☐ لا
- 19 هل تذهب إلى المدرسة مع رفاقك؟
☐ نعم ☐ لا
- 20 هل غالبا ما توجه إنتباهك للأستاذ أثناء حديثه؟
☐ نعم ☐ لا

- 21 هل سبق أو وجهة للأستاذ أية أسئلة؟
نعم ☐ لا ☐
- 22 هل يمكنك الإستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟
نعم ☐ لا ☐
- 23 هل عادة تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟
نعم ☐ لا ☐
- 24 هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟
نعم ☐ لا ☐
- 25 هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟
نعم ☐ لا ☐
- 26 هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل حجرة الدراسة؟
نعم ☐ لا ☐
- 27 إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تلتزم المساعدة من الأستاذ؟
نعم ☐ لا ☐
- 28 هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة؟
نعم ☐ لا ☐
- 29 هل تتفقد دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟
نعم ☐ لا ☐
- 30 هل ترد مباشرة على توبيخ أستاذك لك؟
نعم ☐ لا ☐
- 31 هل أحيانا تبدأ بالضحك في حجرة الدرس؟
نعم ☐ لا ☐
- 32 هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أنم يأذن لك الأستاذ؟
نعم ☐ لا ☐
- 33 هل تذهب إلى قاعة الأستاذة إذا إحتجت إلى مساعدة الأستاذ؟
نعم ☐ لا ☐
- 34 هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟
نعم ☐ لا ☐