جامعـة الجزائـر"2" أبـو القـاسم سعـد الله
كليـة العلوم الإنسانيـة والاجتماعيـة
قسم علم النفس وعلوم التربيـة و الأرطفونيـا

دور بعض المحددات الشخصية والمعرفية في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي.

إعداد الطالبـة:
كلثـوم العايـب

إشراف الأستاذة الدكتورة:
زهيـة خطـار

السنة الجامعية:2014-2015

"شكـــــــر وتقديـــــر"

أحمد المولى عزوجل أن وفقنـــي على إتمام هذا البحث.

كما أتقدم بفائق الشكر و التقدير و الامتنان إلى

كل من ساهم في اعداد هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد

،وأخص بالذكرأستاذتي المشرفة " **زهية خطار**" صاحبة الفضل المباشر التي كانت جد دقيقة وحريصة في توجيهاتها وإرشاداتها طوال مدة انجاز البحث، فلها مني أسمى وأخلص مشاعر التقدير والعرفان.

كما أشكر أستاذي الفاضل أحمد دوقة الذي أشرف هو الاخر على الجانب الاحصائي لهذا البحث.

وأسجل شكري أيضا لكل من كان حريصا على تزويدي بالمادة العلمية وهم : مريم سعداوي ،عمار سويسي، عبد الوهاب بن شعلال ليلى سدرة.

و أتوجه بشكري أيضا إلى كل مدراء وتلاميذ المتوسطات التي أجري فيها هذا البحث وأخص بالذكر متوسطة:

وريدة مداد ،ذبيح شريف، محمد طالب ، طاع الله

"الإهـــــداء"

أهدي ثمرة جهدي و عملي المتواضع إلى:

- أبي و أمي حفظهما الله تعالى.

- إلى جميع أفراد عائلتي كبيرا و صغيرا.

- إلى كل رفقاء درب مشواري الدراسي.

- إلى كل من يسعى ويجتهد في العلم و خدمة البشرية.

- إلى كل هؤلاء أسمى عبارات الامتنان والصدق

و الاحترام.

كلثوم

ملخص البحث:

يحاول هذا البحث دراسة دور بعض المحددات الشخصية والمعرفية في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط،حيث تمثلت المحددات الشخصية في تقدير الذات وفعالية الذات ،أما المحددات المعرفية فتمثلت في مركز التحكم والدافعية للتعلم.

وقد انطلق بحثنا من اعتقاد مفاده أن الفروق في الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط تختلف باختلاف:

مستويات تقدير الذات ، مستويات فعالية الذات ، اتجاه مركز التحكم ، مستويات الدافعية للتعلم. ولدراسة ذلك تم الاعتماد على خمسة مقاييس هي:

مقياس تقدير الذات لـ **Rosenberg (1962)** ،ومقياس فعالية الذات لـ **Sherer et al (1982)** ،ومقياس الدافعية للتعلم لـ **أحمد دوقة وآخرون(2007)** ومقياس مركز التحكم **لـ Nowicki et Strickland (1973).**

وقد جاءت نتائج البحث كما يلي:

توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ،وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة الدافعية المتوسطة ومجموعة الدافعية المرتفعة ،ولصالح مجموعة الدافعية المتوسطة مقارنة بمجموعة الدافعية المرتفعة.

ويوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي،وهذا الاختلاف جاء لصالح التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

كما تختلف درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات وهذا الاختلاف جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي التقدير المتوسط ولصالح التلاميذ ذوي التقدير المنخفض للذات مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع.

وأيضا توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة مقارنة بمجموعتي فعالية الذات المتوسطة والمرتفعة ولصالح مجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة مقارنة بمجموعة فعالية الذات المرتفعة.

وبذلك فقد أسفرت نتائج البحث إلى تحقق جميع الفرضيات بمعنى أن العوامل الشخصية والمعرفية السالفة الذكر فعلا تلعب دور استراتيجي في ضبط وتسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال جعل التلميذ أكثر واقعية وإدراكا وتفسيرا وتقييما للأحداث الضاغطة ومنه التصدّي لها بكل قوة وعقلانية، وقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لها دون أن تؤثر على مردوده ونجاحه الدراسي.

فهرس المحتويات

- قائمة الجداول.....v

- قائمة المخططات.....vi

- مقدّمة.....1

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول:الإطار العام للبحث

- تمهيد 5

1- إشكالية البحث.....5

2- مشكلة البحث.....14

3- فرضيات البحث.....14

4- تحديد المفاهيم.....15

5- أهمية البحث.....19

6- أهداف البحث.....20

الفصل الثاني:الضغط المدرسي

- تمهيد.....22

أولا : الضغط النفسي:

1- لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط.....22

2- تعريف الضغط.....24

3- التناولات النظرية المفسرة للضغط النفسي.....26

4- أنواع الضغوط و مستوياتها.....35

5- مصادر الضغط 36

6- مخلّفات الضغط النفسي.....40

ثانيا :الضغط المدرسي:

1- تعريف الضغط المدرسي.....45

2- أسباب الضغط المدرسي.....46

3- مخلّفـات الضغط المدرسي.....62

4- استراتيجيات تسيير ومواجهة الضغط المدرسي.....65

- ملخص الفصل الثاني.....70

الفصل الثالث :العوامل الشخصية والمعرفية

- تمهيد.....73

أولا:المحددات الشخصية

I - تقدير الذات:

1- تعريف تقدير الذات.....74

2- نظريات تقدير الذات.....75

3- أبعاد تقدير الذات.....82

4- مستويـات تقدير الـذات.....84

5- العوامل المؤثـرة في تقدير الذات.....88

6- الجوانب المساعدة في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ..... 94

7- فعالية تقدير الذات في الوسط المدرسي.....95

II- فعـاليـة الــذات :

1- تعريف فعالية الذات.....98

2- أبعاد فعالية الذات.....99

3- مصادر فعالية الذات.....100

4- دور فعالية الذات في بعض الوظائف الإنسانية.....103

5- العوامل المؤثرة في فعالية الذات.....107

6- فعالية الذات والتحصيل الدراسي.....108

ثانيا:المحددات المعرفية

I - مركز التحكم:

1- تعريف مركز التحكم.....110

2- الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم.....112

3- أبعاد مركز التحكم.....120

4- قياس مركز التحكم.....123

5- فعالية مركز التحكم.....124

6- مركز التحكم والتحصيل الدراسي.....127

II- الدافعية للتعلم

1- تعريف الدافعية للتعلم.....129

2- أنواع الدافعية للتعلّم.....132

3- محدّدات وأبعاد الدافعية للتعلّم.....133

4- وظائف الدافعية للتعلم.....148

5 - العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.....150

- ملخص الفصل الثالث.....156

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد.....161

1- منهج البحث.....161

2- الدراسة الاستطلاعية.....162

3- مجتمع البحث والعينة المستمدّة منه.....162

3-1 مجتمع البحث.....162

3-2 عينة البحث وكيفية اختيارها.....163

4- أدوات البحث.....164

4-1 أدوات جمع البيانات من الميدان.....164

4-2 الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات الميدانية.....177
5- إجراءات التطبيق.....177
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها
- تمهيد.....180
أوّلا:عرض ومناقشة نتائج البحث:
1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى للبحث.....180
2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية.....183
3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثـة.....185
4- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة 188
ثانيا: تفسير نتائج فرضيات البحث
1- تفسير نتائج الفرضية الأولى 191
2- تفسير نتائج الفرضية الثانية 196
3- تفسير نتائج الفرضية الثالثـة 200
4- تفسير نتائج الفرضية الرابعـة 202
- الاستنتاج العام.....206
- خاتمــة واقتراحات.....207
قائمة المراجع المعتمدة في البحث :
- قائمة الراجع باللغة العربية.....212
- قائمة المراجع بالغة الأجنبية.....227
قائمة الملاحق:
- ملحق رقم 1:أدوات الدراسة
- ملحق رقم 2:استمارة تحكيم المقاييس
- ملحق رقم 3:قائمة الأساتذة المحكمين
- ملحق رقم 4:النتائج الإحصائية للبحث
- ملحق رقم 5:جدول تفريغ بيانات البحث الميداني

قائمـة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	المجتمع الأصلي للبحث	162
2	توزيع عينة البحث على المتوسطات	164
3	الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في الدافعية ومتوسط الفئة المنخفضة في الدافعية للتعلم.	166
4	الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في فعالية الذات ومتوسط الفئة المنخفضة في فعالية الذات.	169
5	الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في تقدير الذات ومتوسط الفئة المنخفضة في تقدير الذات.	171
6	الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة لمركز التحكم ومتوسط الفئة المنخفضة لمركز التحكم.	173
7	الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في الضغط المدرسي ومتوسط الفئة المنخفضة في الضغط المدرسي.	176
8	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات الدافعية للتعلم.	181
9	نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسطات باختبار**Scheffe**	182
10	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة اتجاه مركز التحكم (داخلي- خارجي).	184
11	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات تقدير الذات.	186
12	نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسطات باختبار**Scheffe**	187
13	دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات فعالية الذات.	189
14	نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسطات باختبار**Scheffe**	190

- قائمة المخططات:

رقم المخطط	العنوان	الصفحة
1	التفسير والتقييم الذهني للضغط.	30
2	علاقة الأمراض النفسية والجسمية بالضغط.	43
3	معادلة قياس تقدير الذات حسب : **James**	76
4	ديناميكية الدافعية حسب : **Pintrich**	135
5	نموذج الدافعية حسب :**Tardif**	136
6	ديناميكية ومحددات الدافعية حسب:**Weiner**	138
7	ديناميكية ومحددات الدافعية حسب:**Viau**	139
8	ديناميكية ومحددات الدافعية حسب:**André**	140

مقدّمـة:

يعرف العصر الراهن بعصر الضغوط،الذي يتصف بالتعقيد و التطور السريع في كل جوانب الحياة، بل وأصبح الضغط جزءا لا يتجزأ من حياة الانسان لتزايد مطالب الحياة وتسارع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية والثقافية،مما ينتج عنها مواقف ضاغطة ومصادر للتوتر والقلق والانزعاج.

فأحداث الحياة اليومية تحمل معها الكثير من المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد في الأسرة ،المدرسة ،العمل وبين الأصدقاء وفي كل جوانب الحياة وعلى جميع المستويات الاقتصادية ،الاجتماعية ،الثقافية والتربوية .

ويعتبر الضغط المدرسي من بين الضغوط التي قد يتعرّض التلاميذ إليها و الذي تعرفه **سعاد عبد الغني،(1985)** بأنه "مجموعة من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في المواقف الدراسية المختلفة كما تظهر في علاقات التلاميذ بالمدرسين وزملاء الدراسة والمناهج الدراسية والامتحانات التي يشعر بشدتها وصعوبتها وتؤثر عليه وتسبب له شعورا بالضيق".(**أميرة السيد مسعود السيد،2007: 27**) خاصة إذا كانت هذه الامتحانات امتحانات حاسمة ومصيرية كامتحان شهادة التعليم المتوسط، الذي ينتظرون التلاميذ نتيجته هم أولا ،ثم المحيطون بهم ثانية وخاصة الأولياء المدرسين والزملاء ،إذ من بداية العام الدراسي إلى نهايته وهم يفكرون ويحضرون له في البيت وفي المدرسة.

والتحضير للحصول على مثل هذه الشهادات يتطلب بذل الكثير من الجهود وتوفير الإمكانات المادية ،مع الحرص على المواظبة في التنظيم والتخطيط للمذاكرة طيلة السنة الدراسية لكل المواد المقرّرة والتي في غالبها تكون مكثفة ومطولة البرامج ،هذا ما جعل التحضير لهذا الامتحان يعتبر من الأحداث المدرسية الضاغطة .

والجدير بالذكر أيضا أن النجاح المدرسي يتطلّب عوامل نفسية ، وبيئية واجتماعية مريحة ومناخا مناسبا يقوم على التشجيع والتقبل والمتابعة وتوفير الظروف المواتية الخالية من المشاكل والضغوط ،ليتمكن التلاميذ من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وبقدرات عقلية ومعرفية عالية ومواجهة المواقف الضاغطة بكل حزم وتحدّي لتحقيق

الأهداف المنشودة لخلق الكوادر البشرية الفعّالة ،القادرة على العمل في كافة المجالات والاختصاصات المختلفة. (**عطاف محمود أبو غالي.2012: 622)**

اذن وانطلاقا مما سبق استوجب منا الاهتمام بموضوع الضغط المدرسي ودراسة بعض العوامل الشخصية والمعرفية التي قد تتدخّل في تسييره وإدارته .والتي تجعل الفرد يقيّم الضغوط تقييما واقعيا ويواجه هذه الاخيرة بكل تحدّي ونجاح ،كما تجعله أكثر ادراكا وتفسيرا وتقييما للحدث الضاغط. هذه العوامل هي كل من :**تقدير الذات ،فعالية الذات،مركز التحكم والدافعية للتعلم.**

من هذه الزاوية ونظرا لأهمية هذه العوامل على حياة التلميذ سيتم التركيز عليها والبحث في الميدان بغية الكشف عن دورها في إدارة وتسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط كعينة من المجتمع الكبير.

وعليه تم تقسيم هذا البحث الى بابين:الباب الاول خاص بالجانب النظري ويتضمن ثلاثة فصول نعرضها على النحو التالي:

الفصل الأول وهو يشمل الإشكالية التي انطلق منها البحث محدّدين مشكلة البحث والفرضيات كذلك تحديد المفاهيم الأساسية التي جاءت في البحث، ثم عرض أهداف وأهمية البحث.

الفصل الثاني تناول معطيات أساسية ومفصّلة عن مفهوم الضغط المدرسي.

أما الفصل الثالث فقد قدّمنا فيه دراسة مفصّلة لكل من مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات اللّذان أدرجناهما تحت عنوان العوامل الشخصية، ومفهوم مركز التحكم وفعالية الذات اللذان أدرجناهما تحت عنوان العوامل المعرفية.

و الباب الثاني خاص بالجانب الميداني والذي يحتوي بدوره على ما يلي:

الفصل الرابع شمل الخطوات المنهجية التي تم اعتمادها لاختبار الفرضيات،بدئا من المنهج المعتمد، مجتمع البحث ،عينة البحث والأدوات المستعملة وأخيرا الأساليب الاحصائية المعتمدة لتحليل البيانات الاحصائية.

أما الفصل الخامس فقد تضمّن عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها بربطها بأهم الآراء النظرية والنتائج الأمبريقية المتوصل إليها من الدراسات السابقة وفي الأخير ختمنا بحثنا

بعرض خاتمته، والتي تضمنت الإستنتاج العام لأهم النتائج المتوصل إليها ، مع تقديم الاقتراحات التي تعزز من قيمة بحثنا و تفتح مجالات لميادين بحثية أخرى ، كشفت عن قيمتها النتائج المتوصل إليها.

كل هذا سنتناولـه بالتفصيل في طيــات صفحات هذا البحث.

الفصـــل الأول

الإطـــار العـــام للبحث

تمهيد:

تعد كل من الدافعية للتعلم ، مركز التحكم، تقدير وفعالية الذات من أهم المتغيرات الشخصية والمعرفية التي يحتاج إليها التلميذ خاصة إذا كان معرّض لبعض المواقف الضاغطة ، كونها تزيد من شعوره بالثقة بذاته وبقدراته وكفاءته وفي إمكانياته على التحكم في تلك الظروف الضاغطة والتعامل معها بشكل ايجابي.

من هذا المنظور سنطرح في هذا الفصل إشكالية البحث محاولين من ورائها الكشف عن دور هذه المتغيرات في إدارة الضغط المدرسي، متبوعة بالفرضيات وتحديد المفاهيم ثم أهمية وأهداف البحث.

1- إشكالية البحث:

يعيش الفرد في عصرنا الحالي حياة مليئة بالعديد من التغيّرات الأسرية والاجتماعية والمهنية ،هذا إلى جانب ما أحدثته تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال السريعة،مثل الأقمار الصناعية وأطباق استقبال البث الإعلامي وشبكة الانترنيت وغيرها وما يترتب عليها من تغيرات في حياة الفرد،كل ذلك من شأنه أن يجعل الفرد عرضة لجملة من الضغوطات التي تؤرقه وتسبب له الكثير من الإزعاج وعدم الارتياح فتبدّد شعوره بالأمان والاستقرار.

ومن المؤكّد أن الفرد لا يستطيع أن يعيش دون قدر معين من الضغوط، فالحياة سلسلة من الضغوط والتوترات وخلوّ حياة الفرد منها يعني الموت،وإذا كان لا مفرّ لمعايشة الفرد للضغوط والتوتر فلا بد أن تكون بقدر ومستوى معين، فلا شك أن قدرا معتدلا من الضغوط مطلوب وضروري ليظل الفرد في حالة من النشاط والانجاز ،فكل فرد منّا يستطيع أن يؤدي شكل جيّد ويحقّق مستوى ملائما من التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني في ظل المستويات العادية من الضغوط.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 9)**

في هذا الصدد تشير " **فوقية السمادوني**" إلى أن بعض الباحثين يرون أن قدرا من الضغوط يكون ضروريا لمجابهة متطلبات الحياة اليومية وهذا هو الجانب الايجابي

للضغط.(**فوقية السمادوني ،1993: 39**) إلا أن الضغوط الحادّة والمزمنة في مستواها تنطوي على العديد من النتائج المعرفية والانفعالية والسلوكية السلبية والتي من شأنها أن تعوق قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 9)**

نفهم من ذلك إذن أن المستوى المعتدل من الضغوط له آثار ايجابية على حياة الفرد كونه ينشّط ويحرّك السلوك ويدفع بالفرد نحو الأداء والعمل ،أما المستوى المرتفع من الضغوط فيخلّف آثار سلبية على الجانب الانفعالي والمعرفي والسلوكي للفرد ،ما يتسبّب عنه سوء في توافق الفرد مع بيئته.

كما تعتبر الضغوط ظاهرة من مظاهر الحياة التي نجدها في جميع أوساط ومجالات الحياة،ومن بين الأوساط التي يتعرض فيها الفرد للضغط نجد الميدان التربوي،وهو أوسع الميادين وأهمّها دون شك،كونه الثاني من يحتضن الطفل وينمّي تنشئته الاجتماعية ويطوّر قدراته للوصول إلى هدفه المسطّر ،فيصبح التلميذ صاحب دور اجتماعي يتبّث ذاته من خلاله،إلا أن الممارسة الفعلية للوسيلة التعليمية وكل الأطراف الفاعلة فيها لا تخلو من المضايقات التي تؤثر سلبا على المردود العلمي للتلميذ.(**Odgen,1979 :7**)

في هذا المجال توصّل **" Youngs "** عام **(1985)** في بحثه الذي تناول أسباب ضغط التلاميذ إلى أن المدرسة هي الأكثر نقدا ورفضا عندهم من حيث خوفهم من الإعادة حصولهم على الرتبة الأخيرة أو شعورهم بمضايقات من قبل أصدقائهم ، وكل هذا يؤثر سلبا على مردودهم الدراسي.(**Wolfe et al,1995 :315**)

وقد أشارت **" Chalvin dominique "** إلى أن التلاميذ يعيشون أحداثا خاصة بهم تتمثل في : الخوف من حكم الأستاذ في مناسبة الفروض والاختبارات والتوجيه نحو شعبة مرغوبة أو منبوذة ، الضغط من جرّاء العلامات السيّئة أو كشف النقاط وردّ فعل الأولياء وخاصة علاقتهم بالأصدقاء.**(Chalvin.1991 :75)**

بهذا أصبح موضوع الضغط المدرسي لدى التلاميذ موضوع اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية خاصة وأن التلاميذ يمرّون بمراحل حسّاسة خلال مسارهم الدراسي قد تجعلهم عرضة للضغط، ومن بين هذه المراحل نجد امتحان شهادة التعليم

المتوسط الذي يعتبر من الأحداث الاجتماعية الحسّاسة التي يعيشها التلميذ باعتباره من المراحل الحاسمة في تحديد مسار ومشروع حياته ما يستوجب منه بذل المزيد من الجهد والمثابرة والبحث عن الاستراتيجيات والخطط الملائمة للتعامل مع هذه السنة الدراسية باعتبارها نوعا ما خاصة.

فالتحضير لهذا الامتحان يتطلّب استثمار كل الإمكانات المادّية والمعنوية وهو ما يجعل التلميذ في وضعيّة تعب وإرهاق وتوتّر وقلق وضغط.

وهذا ما دعّمه " **Lazarus** و **Folkman** " سنة **(1985)**،اذ أشار الى أن **(94%)** من التلاميذ يشعرون بمشاعر التهديد والتحدّي يومين قبل الامتحان ،وهذا الإحساس ينخفض تدريجيا فيما بعد ،لكن مشاعر الأذى والضرر قد تظهر في حالة الحصول على نقاط غير مرضية.**(Devro,1997 :136)**

وفي نفس السياق توصلت دراسة **Jajdek (1996)** أن خوف التلاميذ من الدرجات المنخفضة في الامتحانات يمثل عاملا للضغط المدرسي كما أن إدراك التلاميذ لعوامل الضغط يعتمد على المستوى الاجتماعي والاقتصادي ،وتدلّ نتائج هذه الدراسة أيضا أن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطا وثيقا بالضغوط لدى التلاميذ.

في حين تؤكّد دراسة **Mcdonald (1993)** التي هدفت إلى تحديد مصادر الضغوط التي يعيشها التلاميذ إلى أن مصادر الضغط المدرسي لدى التلاميذ،هو نوعية الشروحات التي يقدّمها المدرّسون والمناقشات داخل حجرة الدراسة،والواجبات والتغذية الراجعة وعدم التواصل بين المدرّسين.**(زينب بدوي،2000: 17-18)**

كما قد ينتج الضغط المدرسي أيضا من سوء علاقات التلاميذ مع المدرّسين أو الإداريين أو الزملاء،هذا ما أوضحته **"مقيدش،1997"** عند اتصالها بالمراهقين في الوسط المدرسي ،أن المعاش النفسي والمدرسي للتلاميذ قاس ومرّ واتّضح ذلك جليّا سواء تعلق الأمر بعلاقاتهم مع الأساتذة أو مع الإداريين ....الخ.**-Mekidech ,1997 :57) (59** ،ويعتقد **"مازن حتاملة"** أن التلاميذ قد ينظرون إلى مصادر الضغط نظرة مختلفة وقد يأتي الاختلاف بناء عن شخصية التلميذ وعمره وخبرته الميدانية والتعليمية ونظرته المستقبلية.

فقد ينظر أحدهم إلى هذه المصادر على أنها تحدّي لقدراته وإمكاناته وكفاءته في الأداء والعمل ،بينما ينظر إليها البعض الآخر على أنها تهديد لعمله وقدراته،ممّا يؤدّي إلى حالة من الخوف والاضطراب والقلق. ويظهر هذا الاختلاف في إدراك مصادر الضغط بوضوح في المظهر السلوكي والحالة النفسية لكل منهم.(**مازن حتاملة،2002: 211**)

إذن وانطلاقا ممّا سبق ونحن أمام وضعية الضغط التي تعتبر أمر واقع نتساءل عن أهم المحدّدات التي بإمكانها أن تسيّره بشكل ايجابي؟ وهذا الذي قادني لإجراء قراءات نظرية في التراث التربوي المعرفي ،حيث أثار انتباهنا المحدّدات التالية:الدافعية للتعلم مركز التحكم ،فعالية الذات،تقدير الذات.

يعدّ الضغط من أهم العوامل التي قد تؤثر في معنويات ودافعية التلاميذ ،إذ بسبب ظروفهم غير المواتية يفقدون الدافعية إلى التعلم والانجاز التي تعتبر من أهم العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي ،حيث يرى « **Husen** » أن هناك عدّة تجارب أثبتت أن **(50%)** أو أكثر من الفروق في النتائج الدراسية التي ترجع إلى عوامل عقلية،فكرية والنصف الآخر يرجع إلى الدافعية ،الميل،الصحة النفسية والوسط العائلي.(**الوناس بوعكاز،1998: 4)**

أمّا دراسة **محمد رمضان** (**1987**) ودراسة **جابر عبد الحميد جابر**(**1989**) فقد أكدت وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي.(**عبد اللطيف خليفة،2000: 53**)

يتضح لنا مما سبق أن هناك علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ،لكن قد تتأثر أيضا دافعية تلميذ السنة الرابعة ببعض العوامل الأخرى كالضغط المدرسي خاصة وأن هذا الأخير مقبل على اجتياز امتحان مصيري يجعله عاملا ضاغطا على نفسيته الأمر الذي قد يؤدي إلى التأثير على دافعيته للتعلّم سواء بالإيجاب أو بالسلب.

وفي هذا المضمون أشار **Kroes et Margolis (1974)** إلى أنه توجد علاقة بين عبئ العمل(بشقّيه الكمّي والنوعي) وتوتّر الفرد،حيث وجد أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد انجازها خلال مدّة محدودة وبأسلوب يتجاوز قدراته الذاتية ،تجعله متدمّرا لنفسه ومقلّلا من دوافعه نحو التعلم والأداء.(**مازن رزق حتاملة،2002: 208**)

وهذا ما يتفق مع فكرة **Albaret (1966)** الذي أشار إلى أن الضغط يؤثر سلبا على الجانب الدراسي للتلميذ المراهق ، ويقتحم بكل قوة كيانه الذي من المفروض كلّه طموح وإصرار وحيوية.(**بلعيد عثمان ،2010: 9**)

أمّا **Friend (1982)** فيرى أن العلاقة السلبيّة بين الضغوط والأداء مؤدّاها أن الضغوط تفرض على الفرد أن يكون متّجها بحواسه وطاقته النفسية والعقلية إلى مصادر الضغوط والى التكيّف معها ،مما يجعل من الصعب عليه أن يؤدّي عمله بانتباه عال .كما أن الضغوط تخلق نوعا من المضايقة والإحباط ممّا يؤثر سلبا في الحالة المزاجية والدافعية للتعلّم والعمل، وعليه ينخفض مستوى الأداء.

في حين يذهب " **Sarason** " إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسّن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات ،أو أن يظهر دوافع القلق والتوتّر وينشغل بها فيسوء أداءه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييمية يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له ،ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداءه ويحصل على درجات منخفضة.(**أنور رياض عبد الرحيم،1992**)

يتبين لنا إذن أن الضغط المدرسي قد يؤثر سلبا على دافعية التلميذ للتعلم،ومنه على مردوده الدراسي ،لكن قد نجد بعض التلاميذ الذين بالرغم من ظروفهم الصعبة وغير المريحة ،إلا أنهم يكدّون ويكدحون للحصول على الشهادة التي في اعتقادنا دليل إثبات الذات لدى البعض وضمان المستقبل لدى البعض الآخر ووسيلة هروب من واقع غير مرغوب فيه لدى البعض الآخر.

وبالإضافة لما سبق قد يتأثر الضغط الدراسي ببعض المحدّدات المعرفية الأخرى للتلميذ كمركز التحكم الذي يعرّف بأنّه جملة التصوّرات التي يحدّدها الفرد عن قدرته في التحكّم للتوصل إلى الشعور بالتحكم في الوضعية.**(Leonardie et al,1996 :388)**

ويشير هذا المفهوم إلى الدرجة التي يتقبّل بها الفرد مسؤولياته الشخصية عمّا يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته.(**مصطفى القمش،2006: 18**)

فالأفراد ذوي التحكم الداخلي يشعرون أن لديهم السيطرة على ما يحدث لهم في حين يرى الأفراد ذوي التحكم الخارجي أنهم تحت سيطرة قوى خارجية أو قوى الآخرين.(**Statt,1981 :77**)

وتؤثر هذه التوقعات المعمّمة على الكيفية التي يستجيب بها الفرد في المواقف الاجتماعية الضاغطة.(**فؤادة محمد علي هدية ،1994: 83**)

فالتلاميذ ذوي التحكم الداخلي غالبا ما يشعرون بالحاجة للنجاح والتفوق،ويكونون مقتنعين أن السبيل لتحقيق ذلك يتوقّف على بذل جهد شخصي والمواجهة للوضع الضاغط لذلك يضاعفون جهودهم لتحقيق ذلك بصفة فعلية.(**نصر الدين يوسف مقابلة وآخرون،1994: 25**)

وقد بينت أيضا بعض الدراسات أن التحكم في الوضعية يقلّل من الشعور بالضغط ،حيث توصّل كل من" **Cohene** و **Edward** " إلى أن التحكم الداخلي يخفّض الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط،بينما التحكم الخارجي يضاعفها. (**Ferreri et al,2002 :73**) أمّا " **Forner** " فقد أكّد أن الفرد ذو التحكم الداخلي يقيّم نفسه قادرا على تحقيق الهدف بكفاءته،ويرغب أن تكون حظوظ نجاحه بدلالة شدة نشاطه المبذول ويعتقد أنّه قادرا على الاستجابة للأحداث الضاغطة.(**Forner ;1991 :195**)

وفي نفس الاتجاه توصّل كل من "**Greary**و**Turner** و**Folkman** و**Strickland**" و"**Srivastava**" إلى أن الداخليين يكوّنون تصوّرات ايجابية ويعتقدون بضرورة بذل جهد شخصي لمواجهة الوضع الضاغط ،ويقيّمون الوضعية كمتحكّم فيها.(**خطار زهية،2008: 81**) وعلى هذا الأساس نعتقد أن التلاميذ ذوو التحكم الداخلي هم الأكثر قدرة على مواجهة الضغوط المدرسية ومن تم إحراز النجاح بمردود دراسي مرتفع،إذ في هذا الصدد بيّنت دراسات كل من: **Grandell-Mc chée (1968)** و**Stockdale-Galjs (1988)** أن التحكم الداخلي يطابق المردود الدراسي العالي. (**Douga, 1998 :9**) كما بينت دراسة **Weiner (1972)** أن الأشخاص ذوي التحكم الداخلي المرتفع لا يتأخرون في صنع القرار،ولديهم ذاكرة أفضل لأنواع مختلفة من المعلومات

ولديهم القدرة الأكثر على نسيان تجارب الفشل وأداؤهم الأكاديمي مرتفع.(**مصطفى القمش ،2006: 18)**

ويضيف **"طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم "** أن تنمية مهارات التحكم لدى التلاميذ تساعد على خفض الأفكار السلبية لديهم،وهذا يعتبر أسلوبا آخر فعّالا في خفض الضغوط السلبية،فالتلاميذ الذين يكونون أكثر فاعلية في التعامل مع الضغوط يظهرون مهارات ضبط مرتفعة ،في حين أن التلاميذ ذوي السلوك العدواني والسلبي تكون لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط ولديهم مهارات قليلة لإدارة مشاكلهم والضغوط التي يعيشونها .(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 202-203)**

يتبين إذن أن الضغط المدرسي قد يؤثر ويتأثر ببعض المحدّدات المعرفية كالدافعية للتعلم ومركز التحكم ،فارتفاع حجم الضغوط المدرسية يجعل التلميذ عاجزا على مواجهتها وهو ما يخلق لديه بعض المشاعر السلبية كالإحباط والملل والتذمر ،الأمر الذي يخفض من دافعيّته للتعلّم، لكن هذا لا ينفي فكرة أن المستوى المعتدل من الضغط يعد مثير ومحّك لنشاط التلميذ ومن تم دافعيّته للتعلّم ،حيث يشعر التلميذ خلالها أنّه أمام وضعيّة منافسة وتحدّي لاجتياز الموقف الضاغط.

ضف إلى ذلك دور مركز التحكم الداخلي في الكيفية التي يستجيب بها الفرد في الظروف الضاغطة وأن القدرة على التحكم قد تقلّل من الشعور بالضغط.

وإضافة إلى علاقة الضغط المدرسي ببعض المحدّدات المعرفية فانّه قد يتأثر أيضا ببعض المحدّدات الشخصية كفعالية الذات وتقدير الذات ،حيث تعتبر فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد ،حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط،فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة ،كما أن إدراك الفرد لذاته يمكن أن يؤثر على درجة إقباله للتعلّم من خلال الاستخدام الفعّال لمهارات الدراسة واستراتيجيات التعلّم وإدارة الوقت والتعلم الأفضل من البيئة وإدارة و تنظيم التعلّم لذلك فان مثل هؤلاء الطلاّب يكون أداؤهم أفضل في المهام الأكاديمية .(**علاء محمود الشعراوي،2000: 288)**

ولقد توصّل العديد من المهتمّين بمجال العلاقة بين فعالية الذات والسلوك مثل:

Khulmlan,(1988) ;Devries,Dykstars,Shunk,(1995) ;Bandura,
(1995) إلى أن الإحساس بفعالية الذات يؤثر على السلوك ،حيث يعدّ كمثير للفعل سواء تعلّق الأمر بالتعلّم أو أي مجال آخر،كما أكّدت بعض الأبحاث لكل من:

Kanfer,Ackerman,(1989) ;Ackerman,Kanfer,Maynard,(1995)
أهمية فعالية الذات في الضبط الذاتي لسياق معالجة المعلومة ،وتدافع هذه الأبحاث على فرضية مفادها أن الإحساس بالفعالية الذاتية يعدّل فعالية المعالجة المعرفية (التركيز على المهمّة) ،الذي يستفيد من أعلى المصادر المعرفية المتوفّرة عكس الإدراك المنخفض للفعالية الذاتية ،الذي يكون مرتبطا بنوع من القصور المعرفي ،ويوجّه جزءا كبيرا من المصادر المعرفية نحو الحالات الانفعالية المتطفّلة كالقلق والتوتّر ،فتثير بذلك أفكارا سلبية مثل: "لست قادرا" ،"ماذا سيفكّر الآخرون عنّي" هذه الأفكار تثقل كاهل عمليات المعالجة وبالتالي يحقق الفرد مهمّة ثانوية مركّزة على المشاعر أمّا أداؤه فيكون مصابا.**(Desmette et al,2001)**

كما يساعد الإحساس بالفعالية الذاتية على تأسيس الإحساس بالكفاءة والمهارة ويقود إلى استراتيجيات التعامل الفعّالة ،بينما يقود عدم الإحساس بالفعالية إلى الفشل في استعمال هذه الاستراتيجيات ، وبذلك يعود إلى أن الأفراد الواثقين بأنفسهم يتبنون استراتيجيات التعامل البنّاءة ويبحثون عن السند وهم لا يستسلمون للضغط ،بل يتميّزون بالتوقعات ذات الطابع التفاؤلي ويملكون فعالية ذات مرتفعة،فثقة الأفراد في مهارتهم تقودهم إلى المعالجة الجيّدة للمعلومات ومراجعة المعتقدات وتحمّل الضغوط.**(Mickulinor,1998)**

فالأشخاص ذوي فعالية الذات المرتفعة يتناولون المهام الصعبة على أنها تحدّيات يجب السيطرة عليها عوض اعتبارها تهديدات شخصية يجب تجنبها ،فهم يلتزمون بأهدافهم ويواصلون التركيز على المهمة التي تدل على الأداءات الفعلية،فهم يضاعفون المجهودات إزاء الإخفاقات ،ويسندون الفشل إلى نقص المجهود بدلا من إسناده إلى نقص في القدرة.**(Manstead,Eklen,1998)**

إذن ففعالية الذات المرتفعة تساعد الفرد على تحمّل الضغوط والتصدّي لها بكل حزم ومثابرة لتحقيق الأهداف المنشودة بذلا من تبنّي بعض الاستراتيجيات السلبية كالهروب والتوتّر والقلق.

ويعتبر تقدير الذات أيضا من المفاهيم التي يمكن من خلالها الكشف عن السواء واللاسواء وعن الطاقات الكامنة وعن جملة الاحباطات أيضا ،التي يتعرّض الفرد إليها ،فارتفاع مستوى تقدير الذات يعني أن الفرد يستطيع المضي قدما في استثمار طاقاته وانخفاضه يعني انحصار الإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية.**(عبد الحق بركات،2007: 84)**

ويعرّفه **"عبد الرحيم بخيث"** بأنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به ،إذ يعطي تجهيزا عقليا يحضّر الشخص للاستجابة طبقا لتوقعات النجاح والقبول والقوة الشخصية ،وهو أيضا الحكم اتجاه النفس ويكون هذا الحكم والتقدير إما بالموافقة أو الرفض.(**محمد عادل ،2000: 60)**

ويرى **"فاروق عبد الفتاح وآخرون"** أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق ،فيستطيع بذلك أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته ،كما يمكنه مواجهة الفشل في العلم دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة.(**فاروق عبد الفتاح وعلي موسى،1981: 6)**

ويضيف **"خير الله"** أن الفرد ذو التقدير المرتفع لذاته غالبا ما يشعر بأنه إنسان ناجح في الحياة وجدير بالاحترام والتقدير ،إذ تنمو لديه الثقة بمقدرته وبإيجاد الحلول لمشكلته ،ولا يخاف من المواقف الصعبة التي تعترض طريقه بل يواجهها بكل حزم وإرادة ،وبافتراض وقناعة بأنه سينجح في اجتيازها .(**سيد خير الله ،1981: 108)**

ولقد أثبتت دراسة " **Thomas و Morrison** "سنة **(1975)** وجود علاقة موجبة دالّة بين تقدير الذات والمشاركة في الأنشطة الإنجازية داخل القسم الدراسي(**زهرة حميدة،2005: 47)، كما أشار" Rozenberg** و **Toterz** " أن ذوي تقدير الذات المنخفض يمتازون بقلة الثقة بالذات،يفضّلون البقاء بعيدا عن النشاطات الجماعية ونادرا ما يتواجدون على رأس مؤسّسة أو جماعة.(**شهرزاد نوار،2006-2007**)

ويضيف **"مالهي وريزنر"** أن ذوي تقدير الذات المنخفض يمتازون بعدم المغامرة والخوف من المنافسة والتحدّيات ونقص الطموح والمنافسة.(**مالهي وريزنر،2006: 13**)
ولقد بين كل من" **Cohen** و**Hoberman** " أن مقاومة الضغط تتطلّب توفّر إمكانيات شخصية من بينها تقدير الذات ،فالأفراد الذين يتميّزون بتقدير مرتفع للذات تتولّد لديهم ثقة كبيرة في إمكانياتهم وهو ما يساعدهم على مواجهة الضغط،وهم يفسّرون المواقف المسبّبة للضغط على أنها تحدّيا أكثر من كونها تهديدا.(**هناء شريفي،2002: 105**)
وبناء عن ما سبق نحاول طرح مشكلة بحثنا على النحو التالي:

2- مشكلـة البحث:

هل تلعب كل من الدافعية للتعلم ،مركز التحكم ،فعالية الذات ،تقدير الذات دور في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

ويمكن توضيح ذلك بالتساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجة الشعور بالضغط؟

2- هل توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

3- هل توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

4- هل تختلف درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

3- فرضيات البحث:

1- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

2- يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- تحديد المفاهيم:

4-1 تعريف الدافعية للتعلم: تعرّف الدافعية للتعلّم بأنّها طاقة كامنة في الكائن الحي ،تعمل على استثارته ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي،ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفيا له في عملية تكيّفه مع بيئته الخارجية ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة ،مما ينتج عنه إشباع حاجة معيّنة أو الحصول على هدف معيّن.(**مصطفى حسين باهي وآخرون،1999: 7)**

ويتفق معه **"إسماعيل محمد الفقي وآخرون"** الذين يعرّفونها بأنّها عملية داخلية توجّه نشاط الفرد نحو هدف معيّن كما أنّها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ، فإنها تعدّ من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ،مثلها مثل الذكاء والخبرة السابقة .(**إسماعيل محمد الفقي وآخرون،2005: 165)**

نفهم إذن أن الدافعية للتعلم هي التي تحرّك سلوك الفرد وتجعله ينخرط في نشاطات التعلّم التي تؤدّي به إلى النجاح و بلوغ أهدافه المنشودة ،وبدونها لا يحدث التعلّم الفعّال .

وفي بحثنا الحالي تتحدّد الدافعية للتعلّم إجرائيا بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها التلميذ في استجابته على مقياس الدافعية للتعلّم من إعداد الباحث **"أحمد دوقة وآخرون"** ، والدرجة النهائيـة هي التي تحدّد مستوى دافعية التلميـذ، حيث اذا حصل على الدرجة ≥**177** فما فوق فانه ذو مستوى مرتفع في الدافعية للتعلم ،واذا حصل على الدرجة المحصورة بين [**161 - 176**] فانه ذو مستوى متوسط في الدافعية للتعلم ،في حين اذا حصل على الدرجـة ≤ **160** فما تحت فانه يعتبر ذو مستوى منخفض في الدافعية للتعلم.

4-2 تعريف مركز التحكم: يمثل مركز التحكم حسب **Gomez(1997)** أحد أشكال التعقيدات التي من شأنها تبرير الأحكام المسبقة للأفراد ،خاصة في تحديد التعزيزات ويترجم اعتقادات هؤلاء محددات المكافئة أو العقاب ،والميل إلى إسناد الفشل والنجاح الى مصادر قد تكون داخلية أو خارجية وكذلك القدرة على ضبط الواقع أو التدخل فيه أو عدم القدرة على ذلك.(**نجاة بوطاوي،2004-2005**)

أمّا "**مصطفى القمش**" فيرى بأن مركز التحكم يهتم بتوقع الفرد العام للعلاقة بين جهوده ونتيجة هذه الجهود وبذلك فهو يشير إلى الدرجة التي يتقبّل بها الفرد مسؤولياته الشخصية عمّا يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته. (**مصطفى القمش،2006: 18**)

وعليه فان المعتقدات هي جوهر مفهوم مركز التحكم، التي تتمثل في مجموعة من المعارف والتصوّرات والمدركات التي يملكها الفرد حول موضوع معين أو موقف ما.

ولقد افترض" **Rotter** " أنه تنمو لدى الفرد توقعات عامة حول قدراتهم على التحكم في الأحداث والتعزيزات وتبعا لذلك ميّز بين فئتين من الناس هما:

- ذوي التحكم الداخلي:هم الذين يشعرون بأن سلوكاتهم ما هي إلا نتيجة لإرادتهم وأفعالهم وهم مسؤولون عمّا يحدث لهم.

- ذوي التحكم الخارجي:وهم الذين يشعرون بأن نتائج سلوكاتهم لا تعتمد على أفعالهم وتصرفاتهم ،وإنما توجد قوى خارجية تسيطر عليها مثلا:الحظ والفرصة وغيرها ولا يمكنهم ضبطها ولا التأثير فيها.(**موسى فاروق عبد الفتاح،1985: 93-95**)

أمّا إجرائيا فيتحدّد اتجاه مركز التحكم (داخليا- خارجيا) في بحثنا الحالي بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس مركز التحكم لــ : **Nowicki et Strickland (1973)** الذي تتراوح درجته بين (**0-40**)، فاذا تحصل التلميذ على الدرجة $\leq$ **16** فما تحت فانه ذو تحكم داخلي ،أما اذا تحصل على الدرجة $\geq$**17** فما فوق فانه ذو تحكم خارجي.

4-3 تعريف فعالية الذات:تعرّف فعالية الذات على أنها" معتقدات الفرد وتقديره لقدرته على تنفيذ أعمال ضرورية في تعامله مع أحداث الحياة".(**إبراهيم الشافعي إبراهيم ،2005: 136)**

أمّا" **حسين أبو رياش وآخرون"** فيعرّفونها بأنها عبارة عن قدرة مولدة يقوم الفرد بإيجادها من نفسه ويقوم من خلالها بتنظيم وإدارة مهاراته للتعامل مع متطلّبات وظروف المهمّة الواجب تنفيذها ،كما أنها القدرة على توظيف المصادر بشكل جيّد في ظل ظروف مختلفة كما أنها حكم الفرد على مدى نجاحه أو فشله في التعامل مع حالة معيّنة ،اخذا بعين الاعتبار المهارات التي يستحوذ عليها الفرد والظروف التي يواجهها.(**حسين أبو رياش وآخرون ،2006: 148)**

يتضح مما سبق أن جل التعاريف تتفق مع تعريف" **Bandura "** الذي يعتبر أول رائد لهذا المفهوم ،حيث عرّف فعالية الذات على أنها اعتقادات الأشخاص حول قدراتهم لإنتاج مستويات معيّنة من الأداء الذي يمارس تأثيرا على الأحداث التي يواجهونها في حياتهم.(**Bandura,1994)**

أمّا في بحثنا الحالي فتعرّف إجرائيا بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها التلميذ في استجابته على مقياس فعالية الذات الذي تم إعداده من طرف" **Sherer et al "** سنة **1982** والدرجة النهائية هي التي تحدّد مستوى فعالية الذات،فاذا تحصل التلميذ على الدرجة **>81** فما فوق فانه ذو مستوى مرتفع في فعالية الذات،واذا تحصل على الدرجة المحصورة بين **[71 - 80]** فانه ذو مستوى متوسط في فعالية الذات ،أما اذا تحصِل على الدرجة **<70** فما تحت فانه ذو مستوى منخفض في فعالية الذات.

4-4 تعريف تقدير الذات:يعرّف تقدير الذات في قاموس **Larousse (1997)** لعلم النفس بأنّه التقييم العام الذي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه تجاه ذاته وكفاءته.(**Bloch ;Chemama et al,1997 :284)**

ويعرّفه **Rosenberg (1979)** بأنه ذلك التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته،وهو يعبّر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض،ويوضّح أن تقدير الذات العالي

يدل على أن الفرد ذو كفاءة ،أو قيمة ويحترم ذاته.أمّا التقدير المنخفض للذات فيشير إلى رفض الذات وعدم الاقتناع بها.(**محمد السيد عبد الرحمان،1998: 100**)

نفهم إذن أن تقدير الذات يشير إلى درجة قبول واستحسان الفرد لنفسه بعد تقييمه لقدراته وكفاءاته ومهاراته مقارنة بالآخرين.

أمّا في بحثنا الحالي فيتحدّد تقدير الذات إجرائيا بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته على مقياس تقدير الذات لـ (**Rosenberg (1962**) وتتراوح درجته حسب هذا المقياس بين (**10-40**) ،والدرجة النهائية هي التي تحدد مستوى تقدير الذات لتلميذ السنة الرابعة متوسط ،حيث اذا حصل على الدرجة≥**33** فما فوق فانه ذو مستوى مرتفع في تقدير الذات ،واذا حصل على الدرجة المحصورة بين [**28 - 32**] فانه ذو مستوى متوسط في تقدير الذات ،أما اذا حصل على الدرجة ≤**27** فما تحت فانه ذو مستوى منخفض في تقدير الذات.

4-5 تعريف الضغط المدرسي:يعرّف **"مازن رزق حتاملة"** الضغط الدراسي بأنه ظاهرة سيكولوجية معقّدة في الاستجابة غير المحدودة ،والناتجة عن عدم الاتزان ما بين قدرة الفرد في إدراك وأداء المتطلّبات وكيفية التعامل مع هذه المتطلّبات التي قد تؤثر سلبا في صحّته ونفسيته وأدائه.(**مازن رزق حتاملة،2002: 207**)

ويذهب **"لطفي عبد الباسط إبراهيم"** في تعريفه للضغط المدرسي بقوله بأنّه عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعدّدة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتّر والقلق النفسي.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم،2009: 3**)

يتّضح إذن أن الضغط المدرسي هو تلك الحالة التي يشعر فيها التلميذ بالقلق والضيق والتوتر والتي يتعرّض لها في مختلف مراحله الدراسية،عندما تكون مطالب المحيط الذي يعيش فيه لا تتلاءم مع قدراته وإمكانياته.

ويعرّف الضغط المدرسي إجرائيا في بحثنا هذا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في استجابته على مقياس الضغط المدرسي لـ **لطفي عبد الباسط ابراهيم (2009)** والتي

تتراوح ما بين (**55- 165**) والدرجة النهائية هي التي تحدد مستوى الضغط المدرسي لتلميذ السنة الرابعة متوسط ،حيث اذا حصل على الدرجة≥**108** فما فوق فانه ذو مستوى مرتفع في الضغط المدرسي ،واذا حصل على الدرجة المحصورة بين [**97 - 107**] فانه ذو مستوى متوسط في الضغط المدرسي ،أما اذا حصل على الدرجة ≤**96** فما تحت فانه ذو مستوى منخفض في الضغط المدرسي.

5- أهميـة البحث: تتمثل أهمية البحث في كونه يبحث في أثر بعض العوامل (متغيرات) النفسية والمعرفية على الضغط المدرسي والذي يشكّل مفهوما أساسيا من مفاهيم علم النفس المدرسي.

ولا شك أن هدف المنظومات التربوية هو تحسين المستوى المعرفي والأدائي للتلاميذ من أجل استثمار جهودهم في عدّة مجالات ،وعليه تقوم بتسخير كل الوسائل المادية والبشرية غير أن هذه الوسائل لا تكفي إن لم يكن هناك اهتمام بالمتعلم ذاته وذلك من خلال الاهتمام برغباته وقدراته وأهدافه.(**عبد الله الرشدان وآخرون،1994: 230**)

وعليه يطمح هذا البحث إلى فهم علاقة كل من الضغط المدرسي ببعض المتغيرات أو المحددات الشخصية والمعرفية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط،مما يزيد من نشاطهم وفاعلية تعلّمهم .

وبناء عن فكرة الباحث" **Argwis** " أن الطريقة الوحيدة لتحريك الطاقة النفسية في سياق إنتاجي هي توفير حظوظ النجاح للأفراد ،والتي لا يشعرون بها إلا في حدود امتلاك القدرة على التحكم في ذواتهم وبيئتهم **(Etienne,1992 :25)** ،فان هذا البحث يسعى أيضا إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس والفعالية الذاتية لدى التلاميذ وكذا تقديرهم لذاتهم حتى يتمكّنوا من التحدّي والمواجهة لمختلف الظروف والمواقف الضاغطة التي تعترضهم خلال هذه المرحلة الحاسمة "مرحلة شهادة التعليم المتوسط".

إضافة إلى ذلك فان هذا البحث سيساهم أيضا في تزويد المشرفين والعاملين في قطاع التربية والتعليم ببعض المعلومات حول الضغط المدرسي لأخذها بعين الاعتبار في توجيه وإرشاد الآباء والمدرّسين لإدراك حقيقة وضعية تلاميذ السنة الرابعة متوسط وما يعيشونه خلال هذه المرحلة من ضغوط وطموح لتحقيق أهدافهم ، وكذا وضع برامج إرشادية من

شأنها أن تساهم في تنمية قدرة التلاميذ على التحكم في مختلف المواقف الضاغطة من خلال تعلّم استراتيجيات المواجهة اللازمة لذلك.

كما يسمح بحثنا بفتح المجال أمام الباحثين في علم النفس لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المستقبلية في البيئة العربية والجزائرية لبحث عامل الضغط المدرسي من زوايا أخرى.

6- أهداف البحث : من خلال ما تم التعرّض إليه من اعتبارات نظرية ودراسات سابقة في إشكالية هذا البحث يمكن تحديد أهداف البحث في النقاط التالية:

- محاولة إبراز أن الفروق قي درجات الضغط المدرسي تختلف باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- محاولة إبراز أن هناك فروق في درجات التلاميذ ذوي التحكم الداخلي ودرجات التلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص الشعور بالضغط المدرسي.

- محاولة إبراز أن الفروق في درجات الضغط المدرسي تختلف باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

- محاولة إبراز أن الفروق في درجات الضغط المدرسي تختلف باختلاف مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفصل الثاني

الضغــط المــدرســي

تمهيـد:

حظي موضوع الضغوط باهتمام شديد من جانب العلماء والباحثين وذلك لما له من تأثير كبير على الأفراد في مختلف جوانب الحياة.

ولقد ازداد انتشار الضغوط في هذا العصر على الرغم من التقدّم العلمي وما تم التوصّل إليه من اكتشافات ومنجزات علمية وتكنولوجية ،ممّا أدّى إلى زيادة الاضطرابات النفسية والفسيولوجية لدى الأفراد،حيث أصبح الإنسان يواجه ألوان شتّى من الضغوط في الأسرة والعمل والمدرسة وبين الأصدقاء وفي كل مناحي الحياة.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 14**)

ولمعرفة أوسع عن هذا المفهوم سنتناوله بشيء من التفصيل في هذا الفصل،حيث سنتطرّق أولا إلى الضغط النفسي بصفة عامة وثانيا إلى الضغط المدرسي بصفة خاصة باعتباره من أهم متغيرات بحثنا.

أولا- الضغط النفسي:

1- لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط :

يعتبر الضغط مفهوم مستعار من العلوم الفيزيائية و يشير إلى الإجهاد أو القوة ، ولقد استعار علم النفس بوصفه علما حديث النشأة مصطلح الضغوط من الفيزياء وهو يشير إلى المشقة أو الضغط الواقع علينا في حياتنا اليومية.

و في الطب نجد أن تعريف الضغط يكون منسوبا إلى ضغط الدم ،و يقصد به الضغط الذي يحدثه سريان الدم على جدار الأوعية الدموية،أما المفهوم الهندسي للضغط فهو يشير الى القوة الدافعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها.

و لقد استخدم مفهوم الضغط في القرن الرابع عشر بطريقة أكثر عمومية ليصف المشقة أو الضيق أو الشدة ، كما استخدمت هذه الكلمة في القرن السابع عشر لتصف الشدة و الصعوبات الهندسية ، و ذلك تأثرا بعمل المهندس "**Hooke**" أواخر القرن السابع عشر الذي كتب عن فكرة الحمولة أو اللعب كقوة خارجية ، وطبقا لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل(**Lood**) على البناء الذي من خلاله يظهر

الإجهاد على هذا البناء و يمكن له أن ينهار و لذلك يكون الضغط هو استجابة النظام أو البناء للحمولة.

و بالرغم من صياغة "**Hooke**" للضغط لأغراض هندسية فانه كان لها تأثير واسع كنموذج تفسيري لمصطلح الضغط على الجهاز الفيسيولوجي والنفسي ومن خلالها تجسّد مصطلح الضغط في العلوم الفيسيولوجية و الطبية و الاجتماعية**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :17)** ، حيث أصبح تداول كلمة الضغط في العلوم الاجتماعية للدلالة على القوة التي تؤثر على الفرد و تسبب له بعض الآثار النفسية مثل التوتر و الضيق و بعض التغيرات الفسيولوجية.

وقد أشار **Walter Cannon (1929)** - و هو من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة الضغوط من خلال استجابة الهروب و المواجهة - والتي توضح استثارة جسم الفرد عند مواجهته لخطر أو تهديد ما مما يؤدي إلى تحفيز الجهاز العصبي كله ،وهذا ما تم تفسيره برد الفعل الهرموني اللائرادي للاستجابة للضاغط. **(Dominique Servant,2000 :2)** أي أن حدوث الضغط يؤدي إلى انعدام توازن الكائن الحي.**(أحمد نايل العزيز ،2009:22)**

في عام(**1936**) قام "**Hans Seyle**" وهو أول من استخدم مصطلح الضغط في المجال البيولوجي بمحاولات لإعطاء تفسيرات للضغط النفسي و ذلك وفق تجاربه على الحيوانات ،حيث توصّل إلى أن زملة التكيّف العام **(Syndrome General d'adaptation)** عبارة عن استجابة الجسم للضغط ، وتندرج هذه الزملة في ثلاث مراحل هي : مرحلة التنبيه ، مرحلة المقاومة ، مرحلة الإنهاك. **(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :17)**،و من خلال ذلك أعطى"**Seyle**" فكرة أن الضغط المتكرر أو طويل الأمد يؤدي إلى استجابة الإنهاك أو التمزّق و منه ظهور أمراض الضغط مثل القلب ، الدبحة الصدرية ضغط الدم.....الخ **(Michel Neboit et al,2002)** ، وفي سنة**(1993)** قام"**Smith**" بإرجاع المعنى الاستشفائي للمصطلح إلى الأصل اللاتيني ، ذلك أن كلمة الضغط مشتقة من الكلمة اللاتينية " **Strictur**" و هي تعني الصرامة و هي تدل ضمنيا على الشعور بالتوتر و اثارة الغضب، و معنى هذا أن الضغط يشير إلى

مشاعر الضيق والقلق الداخلية التي يتعرض لها الأفراد في ظروف معينة. **(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :17)**

من خلال ما سبق نستنتج أن مصطلح الضغط مصطلح قديم وليس وليد الصدفة حيث ظهر في العلوم الفيزيائية لينتقل بعدها إلى العلوم الفسيولوجية و الطبية و منه الى العلوم الاجتماعية و الإنسانية ،التي استخدم فيها لوصف الأحداث الخارجية التي تؤدي إلى الشعور بالضيق و التوتر و عدم ارتياح الفرد.

2- تعريف الضغط:

اختلفت التعاريف في صياغة مفهوم موحد للضغط نظرا لتعدّد الأطر النظرية المفسّرة له و امتداد مجاله لاختصاصات متعدّدة ، نذكر منها:

عرّف" **Selye**" الضغط بأنه :" الاستجابة غير المحدّدة التي يصدرها الجسم لأي مطلب يطلب منه. و استجابة الفرد تكون قابلة للقياس لأنها تتمثل في الإفرازات الهرمونية التي تعتبر المسئولة عن استجابة الفرد للضغط العضوي ، الوظيفي أو الجسمي"**. (Hans.Selye,1997 :201)**

كما يعرفه **Gorden(1993)** بأنه " الاستجابات النفسية،الانفعالية و الفزيولوجية للجسم اتجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد رفاهية و سعادة الفرد و هذه التغيرات تقوم بإعداد و تأهيل الفرد للتوافق مع والضغوط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006)**

نلتمس اذن من هذين التعريفين أن استجابة الجسم تكون:

- عضوية ،وذلك من خلال ما تفرزه بعض الغدد من هرمونات وما تقوم به بعض الأجهزة من وظائف إضافية كازدياد التنفس وازدياد سرعة نبضات القلب أو انخفاضها.
- نفسية ، سلوكية من خلال مشاعر الضيق و الغضب أو مشاعر الحزن و الأسى.

وتهدف هذه الاستجابات إلى تكييف عضوية الفرد مع المواقف الضاغطة، إذ يحتاج الإنسان إلى جانب الاستجابة الفسيولوجية استجابة سيكولوجية تؤمّن له أكثر عملية التكيف والتعامل مع الأحداث الضاغطة.

وهذا ما أشار إليه"**محمد الصيرني**" حين عرّف الضغط النفسي بأنه"نظام التكيف العام لجسم و عقل الإنسان عند مواجهته لمثيرات بيئية.(**محمد الصيرني،2008:42**)

في حين نجد بعض التعاريف التي تناولت فكرة عدم قدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة مثل:

تعريف **Cooper Smith (1981)** الذي أشار إلى أن الضغط النفسي عبارة عن عدم تكافؤ إمكانيات الفرد مع المطالب البيئية الموضوعة على عاتقه، وقد تحدث المشكلة عندما تكون قدراته غير كافية لمواجهة المتطلبات الجسمية أو الاجتماعية.(**أمال محمود عبد المنعم ،2006:57**)

وتتفق معه"**Elisabethe Rosenet**" التي عرّفت الضغط بأنه حالة يعانيها الفرد،عند مواجهته لمطالب ملحة تفوق حدود ما يستطيع تحمله ، و بالتالي يقع في صراع حاد يولّد عند الفرد إحساسا بالتوتر أو اختلالا في توازنه النفسي.**(Elisabethe :25)**

وفي نفس السياق يعرّف **Kohen (1998)** الضغط بأنه تلك العلاقة الموجودة بين الفرد والبيئة ،إذ تفوق هذه البيئـة و تتجاوز قدراته التكيّفيّـة ، مما يؤثـر على صحتـه الجسميّة والنفسية مع إدراكه بعدم القدرة على مواجهة المواقف التي تتطلب استجابة فعّالة(**عبدي سميرة،2010-2011: 43**)

وهذا ما بينه أيضا "**جمعة سيد يوسف**" حيث عرّف الضغط بأنه حالة تحدث عندما يواجه الأفراد أحداثا يدركون أنها تهدّد وجودهم النفسي و الجسمي و يكونون غير متأكدين من قدراتهم على التعامل مع الأحداث، و يشمل الضغط الأحداث البيئية التي تدرك على أنها مهدّدة.(**جمعة سيد يوسف، 2000: 259**)

كما أشار" **Jean Monestia** "إلى أن الضغط ينشأ و يتطور عندما يكون هناك وضعية أو حدث سيّء و مهدّد لا يمكن السيطرة عليه و لا مواجهته و لا حتى الهروب منه.

(Jean Monestier,2009 :139)

نلاحظ من خلال ما سبق أن هناك غموض بخصوص ما إذا كان الضغط يشير إلى الشيء الذي يسبّب الاستجابة أو كان يشير للاستجابة نفسها ،فهناك من استخدم كلمة الضغط إشارة إلى الأحداث والظروف بوصفها مثيرات وبعضهم الآخر استخدم كلمة

الضغط إشارة إلى الاستجابة نحو الأحداث والظروف التي يواجهها الفرد في حياته وبعضهم الثالث جمع بين الاثنين،حيث يرى أن الضغط هو نتاج تفاعل الفرد مع البيئة في حين ركّز الرأي الرابع في تعريفه على النتائج المترتبة عن الضغط ، وعليه نجد أن بعض التعاريف ذات طابع فسيولوجي و بعضها ذات طابع سيكولوجي و بعضها الآخر ذات طابع سلوكي.

بالتالي نعتبر الضغط النفسي أنه ذلك الشعور المترتب عن بعض المواقف الصعبة التي يواجهها الفرد و يدركها على أنها تفوق مهاراته و قدراته.

3- التناولات النظرية المفسرة للضغط النفسي:

يعتبر الضغط النفسي من الظواهر الإنسانية التي عولجت من خلال عدة جوانب : بيولوجية، فزيولوجية،عقلية نفسية ،سلوكية اجتماعية، و ذلك بناءا عن اختلاف التوجهات النظرية للعلماء و الباحثين و التي سنتناول أهمها فيما يلي :

3-1 التناول البيولوجي للضغط: يعتبر **Walter Cannon(1935)** أول من حدد مفهوم التوازن الداخلي للجسم بتركيزه على استجابة الجسم للخوف بإفراز غدة الأدرينالين.

و قد أشار في كتابه« **La sagesse du corps** » أن الاستجابة للضغط تظهر تحت تنشيط الجهاز العصبي المستقل، و تعتبر استجابة فيزيولوجية للتكيف مع الجهد المبذول أو الهروب أثناء الحالات الضاغطة.**(Lazarus et Folkman,1984 :201)**

وبهذا أولى "**Cannon** " اهتماما كبيرا لدور الجهاز العصبي السمبتاوي كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة،ولتمكينه من التوازن.**(علي عسكر،33:2002-34)**

وعليه نلاحظ أن دراسة "**Cannon**" قد هدفت إلى تبيان دور الضغط في الإثارة الفيزيولوجية التي تظهر من خلال عمل الجهاز العصبي لمواجهة الضغوط ليصل الجسم في الأخير إلى مرحلة التوازن.

3-2 تناول التحليل النفسي للضغط: يعتبر "**Freud**" مؤسّس هذه النظرية و هو ينظر إلى الكدر أو المشقة النفسية من منظور نفسي داخلي ،حيث يؤكد على دور العمليات اللاشعورية و ميكانيزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي واللاسوي للفرد و أن

خبرات الطفولة المبكرة هي الأساس في تشكيل شخصية الفرد فيما بعد،فالفرد حينما يتعرض لمواقف ضاغطة ومؤلمة فانه يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية عبر ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية ، وعلى هذا فالقلق والخوف أو أي انفعالات سلبية تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة ،يتم تفريغها بصورة لاشعورية عن طريق الكبت أو الإنكار أو غيرها من ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية.

وقد أشار **"Freud"** وأنصاره إلى أن الأعراض المرضية الحالية ما هي إلا امتداد لصراعات وخبرات ضاغطة مرّ بها الفرد في الطفولة ، ولذلك فالكدر النفسي الذي يعانيه الفرد حاليا ما هو إلا امتداد للصعوبات والخبرات السابقة التي تعامل معها في الطفولة من خلال استخدام ميكانيزمات الدفاع والتي تبدو غير ملائمة اجتماعيا للمواقف والخبرات المؤلمة الحالية.**(طه عبد العظيم و و سلامة عبد العظيم:2006)**

وبناءا عن ما جاء في هذه النظرية نلاحظ أنه تم التركيز عن ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية التي يعتمدها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة والتي تأتي على شكل قلق فزع ، أرق وغيرها من الميكانيزمات اللاشعورية.

3-3 التناول الفيزيولوجي للضغط: إن **Hans Selye (1997)** هو أحد أهم رواد هذه النظرية و يعود الفضل لصياغة نظريته إلى تخصصه الدراسي، وهو مجال الطب أين اختص في دراسة الأعصاب والفسيولوجية ، كما أنه استخدم السم و الصدمات الكهربائية على الحيوانات كضواغط .**(هارون توفيق الرشيدي، 1999: 51)**

وقد اهتم باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضاغط انطلاقا من مسلمته أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط ، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها بأن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط).**(السيد فاروق،2000 :97)**

ويعتبر**"Selye"** أن أعراض الاستجابة للضاغط ما هي إلا هدفا للمحافظة على الكيان والحياة. .**(هارون توفيق الرشيدي، 1999: 51)**

و انطلاقا من هذه الفكرة طوّر **"Selye"** نظرية الضغط النفسي وفق ما يسمى بـ:**Sundrome General d'Adaptation "زملة التكيف العام" (Gerard et**

(84: al,1999 وهي عبارة عن رد فعل الجسم المنتظم و المضاد للضغط و يتمثل في الاستجابة الفسيولوجية على تلك المثيرات ،حيث تمر الاستجابة الفسيولوجية التكيفية بثلاث مراحل هي:

ـ **مرحلة الانذار أو رد الفعل الانتباهي**: تسمى هذه المرحلة بمرحلة الفزع ، أين يظهر خلالها الجسم تغيرات و استجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط. **(هارون توفيق الرشيدي،52:1999)**

فعندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس تنتقل إشارات عصبية إلى الدماغ و بالتحديد إلى الغدة النخامية التي ترسل رسائل عصبية وكيميائية للأجهزة المعنية في الجسم.**(علي عسكر،2000)**

فيتم إفراز هرمون الأدرينالين مما يؤدي إلى الزيادة في نبضات القلب و يرتفع ضغط الدم وتزداد توترات العضلات **(Marilou et al ,2003 :44-45)** ،وتفسّر كل هذه التغيرات بالإنتاج المتزايد للطاقة لمواجهة الموقف الضاغط ، وعندما يتخلّص الفرد من التهديد فان الجسم يعود إلى مستوى منخفض من الإثارة والتي يمكن تسميتها بحالة التوازن الداخلي.**(Loo,2003 :6)**

ـ **مرحلة المقاومة:** يطلق على هذه المرحلة اسم التكيف أو التوازن وهي تظهر في حالة استجابة الجسم للفعل الضاغط و التي تتطلب منه التكيف، فتختفي التغيّرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف. **(Marilou et al ,2003 : 45)**

إلا أنه وبانشغال الفرد بمصدر الضغط الفزيولوجي والنفسي يكون عرضة لمصادر ضغط آخر مثل: ارتفاع ضغط الدم، التقرحات المعدية و القولون ، تنشأ عن هذه الاضطرابات من محاولات الفرد للتعامل مع مصدر التوتر ،هذا ما يؤثر سلبا على قدرة الفرد على التركيز و التفكير بشكل منطقي، أما بالنسبة للأعضاء التي تتأثر بهذا فهي: القلب،الأوعية الدموية ، المعدة ، الكلى،فضلا عن العضلات والغدد.**(عبد المعطي،2003 :135)**

ـ **مرحلة الإنهاك:** تأتي هذه المرحلة بعد المرحلة الثانية (المقاومة) والتي يكون فيها جسم الفرد قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفدت بمعنى تلاشي ميكانيزمات

التكيف **(هارون توفيق الرشيدي،1999 :53)** ،فيتعرّض الفرد للضغط المستمر وتبدأ العضوية باستنفاد طاقتها للمقاومة،ففي هذه الحالة يكون جسم الفرد عاجزا وجهازه المناعي ضعيفا، و يفقد قوّته على مواجهة الضغط.**(محمد قاسم،2001 :117)**

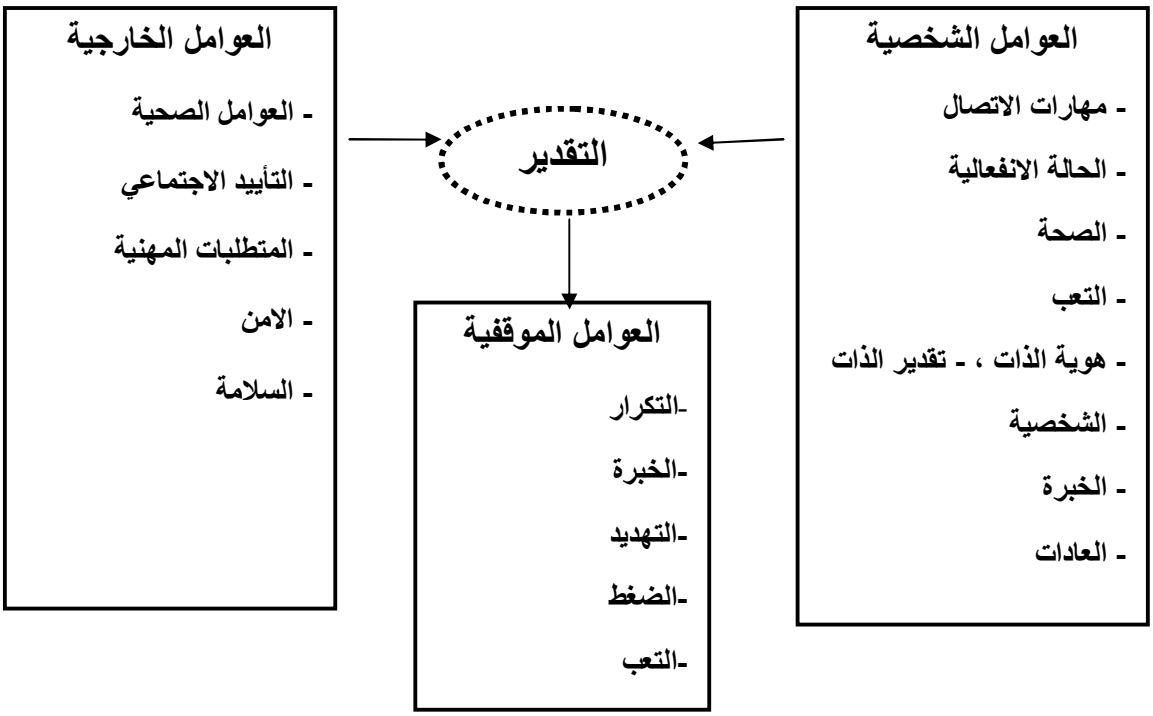
يتضح لنا إذن أن التناول الفيزيولوجي للضغط يكشف عن ديناميكية البيئة الجسمية والفسيولوجية للضغوط وعن أعراض الاستجابة للضغوط النفسية وكذا الآثار الناجمة عنها ، حيث بين أن أعراض استجابة الفرد للضغط ما هي إلاّ رد فعل الجسم للضغط ومحاولته للمقاومة والتكيف معه، وتمر هذه الاستجابة التكيّفيّة حسب "**Selye** "بثلاث مراحل مهمة هي مرحلة الانذار، المقاومة و الإنهاك.

3-4 التناول المعرفي للضغط: تبرز أهمية الدور المعرفي في نشأة الضغوط في النموذج التفاعلي الذي قدمه كل من **Lazarus et Folkman,(1984)** اللذان أكّدا فيه على أهمية عملية التقييم الأولي و الثانوي في نشأة الضغوط وفي التعامل معها،حيث أن مواجهة الضغوط تلي عملية التقييم المعرفي.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006)**

وحسب **"Lazarus et Folkman"** فان الضغوط النفسية تكمن في علاقة تأثير وتأثر بين الفرد والبيئة ، إذ يقيّم الفرد هذه العلاقة بأنها مرهقة كون الضغوط النفسية تفوق إمكانياته و تشكّل له تهديدا.

ويعتمد تقييم الفرد للموقف الضاغط على عوامل عدة منها العوامل الشخصية والعوامل الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه، كما أن للفروق الفردية دخل في تقييم الفرد للموقف الضاغط ،ذلك أن ما يعتبر موقفا ضاغطا عند شخص ما قد لا يعتبر كذلك عند الأخر.**(Benjamin,2002 :59)**

و يمكن توضيح ذلك في المخطط الموالي:



المخطط رقم(1) يوضح التفسير أو التقييم الذهني للضغوط.

عن(فاروق السيد عثمان ،2001: 101)

يتضح لنا من المخطط رقم (**1**) أن تقييم الضغط النفسي يتم بتضافر كل من العوامل الشخصية (مهارات الاتصال ،تقدير الذات، الصحة...) والعوامل الاجتماعية أي الخارجية (التأييد الاجتماعي، الأمن، السلامة...الخ) و كذا العوامل الموقفية أي المرتبطة بالموقف الضاغط ، فهو إذن نتاج لتدخّل هذه العوامل في عملية تقييم الموقف.

و قد حدّد"**Lazarus et Folkman**" نوعين من أشكال التقييم المعرفي ، هما :

- **التقييم الأولي**: يتم هذا التقييم حسب ايجابية أو سلبية الموقف الضاغط إذ قد يشكل هذا الموقف تهديدا أو إنذارا أو تحديا ، فمثلا الضجيج الذي يصدره الجار أثناء مراجعة التلميذ للدروس تحضيرا للامتحان ربما يقيّم ذلك بتهديد أو إنذار للنجاح فيؤدي ذلك بالتلميذ إلى شعوره بالغضب.

كما أن طبيعة التقييم تساهم في اختلاف نوعية وشدة التأثير والانفعال حيث قد يؤدي الموقف الضاغط إلى الهلاك والضيق واللقلق وكلها تأثيرات سلبية ، كما قد يؤدي إلى التحدي كالشغف و هي تأثيرات ايجابية.

- **التقييم الثانوي:** في هذا التقييم يضع الفرد يده على نواحي القوة أو الضعف فيه سواء كانت في الناحية الجسمية ، المادية ، النفسية أو الاجتماعية.

يتمثل تقييم الإمكانيات الجسمية في الحركة والنشاط والقدرة على التحمل والمثابرة،أما المصادر المادية فتشير إلى الإمكانيات المادية المسخرة لمواجهة الضغوط ، أما المصادر النفسية فتتمثل في تقدير الذات والقدرة على حل المشكلات ،أما المصادر الاجتماعية فهي البحث عن الدعم و السند الاجتماعي.**(هارون توفيق الرشيدي،1999:69)**

عندما يواجه الفرد- حسب **Lazarus**- موقف أو حدث في الحياة فانه يحاول تقييمه معرفيا بصورة أوّلية لتحديد معنى الموقف ودلالته ،ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف ثم القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 63)**

إضافة لما سبق فقد أكّد علماء النفس المعرفيون الآخرون منهم:**"Beck,Ellis "** واخرون أن العوامل المعرفية السلبية تلعب دورا كبيرا في نشأة الضغوط لدى الفرد،و أن المعارف السلبية لدى الفرد تعد هي لب المشقة والضغط النفسي وأن الضغوط تظهر عندما تكون لدى الفرد رؤية سلبية عن ذاته مثل(أنا غير كفئ ،أنا غير فعّال ،أنا غير محبوب)، و رؤيـة سلبيـة عن الآخرين وعن المستقبل، و حسب هذا المنظور فان تفسير و تقييم الفرد للأحداث هو المسؤول عن الاضطرابات الانفعالية التي يعانيها.

فحسب**"Ellis"** أن الظروف الضاغطـة التي يعيشهـا الفرد لا توجد في ذاتهـا وإنما تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف وعلى نسق الاعتقادات اللاعقلانية التي يكوّنها الفرد عن هذه الظروف و الأحداث الضاغطة. **(نفس المرجع السابق ،2006: 64)**

بناءا عن ما جاء في هذه النظرية نستنتج أن الضغوط النفسية تتوقف على كيفية إدراك وتقييم الفرد لذاته وللظروف المحيطة به، حيث يتم الموقف الضاغط وفقا للإمكانيات الجسدية والعوامل الشخصية والاجتماعية وكذا العوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه. إذ يتم تقييم الموقف الضاغط على أساس ايجابيته أو خطورته ودرجة تهديده وهو ما يسمى بالتقييم الأولي ،وعندما يحدّد الفرد جوانب قوة وضعف الموقف المهّد تكون أمام

التقييم الثانوي، وإذا ما سيطر الفرد على الموقف الضاغط أو استطاع خفض درجة التهديد يكون قد واجه الموقف الضاغط.

3-5 التناول النفس-اجتماعي: يعتبر"**Murray**" أحد أهم الباحثين في هذه النظرية حيث يسمى تفسيره الفكري باسم الدينامية النفسية، ولقد تعرض في نظريته إلى مفهوم الحاجة**(Need)** و مفهوم الضغط**(Stress)** و يعتبرهما مفهومين مركزين ومتكافئين في تفسير السلوك، ويعد الفصل بينهما تحريفا خطرا، فالحاجة حسبه من محدّدات السلوك والضغط هو القوى التي تعترض هذا السلوك لبلوغ أهدافه، وتتم عملية الربط بينهما من خلال ما يحدث بينهما من تفاعل دينامي ويعبّر عنه "**Murray**" بمفهوم التفهم أو الفكرة.**(محمد شحاتة ربيع،2000: 359).**

كما أوضح "**Murray**" أن التقييم من أهم الموضوعات التي تتكون منها القوى البدنية ويذهب قضية الدوافع والقيم إلى أبعد من ذلك أين يعمل كل واحد منهما منفصلا عن الآخر وبمفرده ولكن يلتقي ما هو اجتماعي ويأتلفان في وحدة دينامية فتكون هناك حاجات في خدمة القيم ويكون تأثير القيم في السلوك.(**هارون توفيق الرشيدي،1999 :56**)

واستطاع "**Murray**" أن يميز بين نوعين أو نمطين من الضغوط هما:

***ضغط بيتا** : تشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد.

***ضغط ألفا:** يشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع وهو الضغط الفعلي.

كما يرى أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدراكه ووجهة نظره الذاتية، وإلى جانب ما أضفاه إليها من خصائص وصفات ذاتية صاغها بنفسه، عكس النوع الثاني الذي يرى فيه الفرد أنه خارج إرادته الذاتية.(**فاروق السيد عثمان،2001:99)**

ومنه تكون الحاجات النفسية حسب هذه النظرية قوى دافعة، إلاّ أنها لا تعمل بمفردها بل تتحدّد و تتضافر مع القوى البيئية في ديناميكية من أجل دفع السلوك الإنساني.

والضغط النفسي حسب هذه النظرية ينشأ من وجود الحاجة لدى الإنسان والتي تعبر عن حالة من النقص والافتقار الجسمي والنفسي التي لم تلق الإشباع بعد ، وتعمل على دفعه إلى الإشباع، فتصبح عاملا مهدّدا للفرد إذا لم يتم إشباعها،فيسعى للبحث عن طرق تساعده على إشباع تلك الحاجة النفسية،فيتصادم مع الأشياء التي يمكن أن تعوق إشباعه أو تسهّله .(**عبد المنعم الحنفي،1995 :398**)

و بالإضافة إلى ما سبق فقد أشار" **Holmes و Richard**" إلى التفاعل بين الفرد وبيئته كون البيئة عنصرا فعالا قد يؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية،وتدعيما لهذه الفكرة أشار" **Miesterta** " أن الضغط النفسي الحاد يكون نتيجة للأحداث المفاجئة في حياة الفرد مما يحدث أزمة ، ينتج عنها أثـار عديدة (**شريف،2000 :37-38**) وهـذا ما يؤكّـده أيضا "**Engel**" أن أي تغيير في علاقات الفرد مع المجتمع كثيرا ما يولد ضغوطات ومعاناة متنوعة.(**Benjamin Stora,1991 :86**)

نستنتج مما سبق ذكره أن مفهوم الحاجة و الضغط من أهم العناصر في تفسير السلوك الإنساني الذي ينشأ من خلال التفاعل بين هذين المفهومين.

وعندما لا يستطيع الفرد بلوغ أهدافه (تلبية حاجاته) يفسّر ذلك بأنه ضغط.

3-6- التناول السلوكي: أكّد أنصار المدرسة السلوكية التقليدية دور التعلم في تفسير السلوك الإنساني ، كما ركزوا أيضا على أهمية البيئة في تشكيل شخصية الفرد.

وفي الستينات من القرن الماضي ظهر اتجاه جديد داخل هذه المدرسة يعرف بتعديل السلوك ومن أهم روّاده:" **Lazarus و Bandura وSckiner**".

يرى**Sckiner (1980)** أن الضغط أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية وأنه ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة، ومن ثم لا يستطيع الفرد تجنّبه ، وأن بعض الناس يواجهون الضغوط بفاعلية و حينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط البيئية عليهم.

في حين أكّد **Lazarus (دون سنة)** على وجود متغيرات وسيطية تتوسط العلاقة بين الفرد و البيئة مستندا على العمليات المعرفية لدى الفرد و دورها في الاستجابة للضغوط ومواجهتها و هو ما سماها بعملية التقييم و الذي سبق التطرّق إليها في النظرية المعرفية.

أما **Bandura(1978)** فقد قدم مفهوم الحتمية التبادلية والتي تشير إلى العلاقة بين السلوك والشخص والبيئة، إذ تتفاعل هذه العناصر الثلاث مع بعضها وتؤثر في بعضها بعضا.فسلوك الفرد يتأثر بالبيئة ويتم اكتسابه من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك نموذج ما.**(طه عد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :63-64)**

إذن فالضغوط النفسية حسب المدرسة السلوكية تفهم من خلال عملية العلم.**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري،1994 :74)**

كما ترتبط المواقف المثيرة للضغط بصورة آلية وعلى أسس شرطية، فالإنسان يستقبل مثيرات تترجم من خلال العمليات الإدراكية إلى معلومات عن الخصائص الفيزيقية للوسط البيئي ،ويستخدم الإنسان تعلمه وخبراته التي مرّ بها في تلك المرحلة. وتمر هذه العملية بأربعة مراحل هي:

***الكفاءة**:ماذا يستطيع الفرد أن يعمل ؟و يتضمن القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والجسمية والقدرات الخاصة.

***الإستراتيجية المعرفية**: كيف يرى الفرد الموقف؟

***القيم الذاتية**: ماذا يستحق الموقف؟

***التنظيم الذاتي**: كيف يستحق ذلك ؟ **(أحمد عبد الخالق،2000 :467)**

وإضافة لكل ما سبق فقد أقرّ السلوكيون الجدد أمثال **"باترسون و هرولد"** أن الضغط يحدث نتيجة دافع متعلم أو نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية، كما يؤكد على أثر التعلم سواء الثقافي أو الاجتماعي على نمو الفرد و استجابتــه للمواقف الضاغطة.**(سامي محمد ملحم ،2000 :136)**

نفهم من خلال هذه النظرية أنه يتم تفسير الضغوط من خلال عملية التعلم التي تلعب دور هام في توجيه السلوك و تفسيره، فالضغط حسب**"Sckiner** " ينتج من خلال تفاعل الفرد مع بيئتـه ، أما **"Lazarus** " فقد ركّـز على العمليات المعرفية كمتغيّـر يتوسط العلاقة بين الفرد و البيئة باعتبارها المحدّد لكيفية استجابة ومواجهة الفرد للضغوط. أما **"Bandura** " فقد ركّز على عملية التعلم في تفسير الضغوط وذلك من خلال الملاحظة و التقليد لنموذج معيّن.

4- أنواع الضغوط و مستوياتها:

إن الضغوط ليست بالضرورة شيئا سلبيا ، بل قد تكون في بعض الأحيان دافعا للانجاز والأداء ، ومن هذا المنطلق تم تصنيف الضغوط كما يلي:

4-1 الضغط السلبي :هو ذلك الضغط الذي يسبّب للفرد ألما و حزنا ،بل و يؤدي به إلى عدم التوازن النفسي،كما يعتبر عاملا من عوامل ظهور اضطرابات أخرى كالاضطرابات الهضمية أو الجلدية .....الخ .**(سمير شيخاني،2003 :13)**

ويؤثـر الضغط السلبي على أداء الفرد و يعوقــه عن الانجاز و الإبـداع و يـؤدي إلى سوء التوافق والاكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط والعدوان على الآخرين وتظهر مظاهر سلوكية عـدّة مثل التغيب عن العمل و كثرة الأخطاء والحوادث وعدم الرضى على الأداء والأداء المنخفض.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :32)**

إذن هذا النوع من الضغوط يؤثر سلبا على أداء الفرد بل ويجعله يعتمد على ميكانيزمات دفاعية سلبية في مواجهة الضغط.

4-2 الضغط الايجابي : هي تلك الضغوط التي تزود الفرد بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر إبداعا وانجازا في أدائه وأكثر قدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وهي تشبه تلك الضغوط التي يشعر بها التلميذ قبل الامتحانات مما تجعله يذاكر بجد ويهتم بدروسه و يكمل واجباته في الوقت المحدّد.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :23)**

فالضغوطات البسيطة تساعد الفرد على الأداء و الانجاز وزيادة الكفاءة ، لأنها بمثابة حافز للنشاط ،فالضغط يلعب دور فعّال في جعل الإنسان يبدع و يخترع مع القيام بأعمال مفيدة **(محمد قاسم،2001 :115)**، لان الضغط الايجابي مثلا يجعل الجسم في استعداد للفعل كما يقوم بتوجيه القدرات العقلية نحو تقييم الخطر و تقويمه وكذا تسخير الإمكانيات لمواجهته. **(سي موسى عبد الرحمان،2002:80)** كما يعتبر بمثابة دافع للسلوك الايجابي البنّاء ،إذ يجعل الفرد يعتمد على ميكانيزمات أو آليات دفاعية ايجابية لمواجهة الضغط.

أما فيما يتعلّــق بمستويات الضغوط ،فعندما تكون الضغوط في مستوى مرتفع وشديد فإنها تعوق الفرد عن الأداء ومن ثم يتأثر تبعا لذلك ،وتؤدي به أيضا إلى الارتباك والتردّد

في اتخاذ القرارات المناسبة ونقص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والتعرّض للاضطرابات النفسية والجسمية والاختلالات الوظيفية المعرفية ،حيث يشعر الفرد بالقلق واليأس وفقدان الدافعية الكافية لتحسّن الأداء وكذلك أيضا حينما يكون مستوى الضغط منخفضا لدى الفرد ،يقل الأداء ويحدث الملل و يقل التركيز وتنخفض الدافعية،بينما تكون الضغوط المعتدلة في مستواها هي الأمثل للفرد، ويكون أداء الفرد أفضل في ظلها وعلى مستوى عال من الجودة لأنها تساعد الفرد على الأداء والانجاز وزيادة الكفاءة.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم،2006 :34)**

إذن فالضغط المرتفع والمنخفض مخلان لأداء الفرد ،بينما الضغط المتوسط أو المعتدل فهو محفّز للأداء.

5- مصادر الضغط :

لقد حضيت مسألة تحديد مصادر الضغوط باهتمام الكثير من الباحثين، لذلك تعددت تصنيفاتها خاصة أن هناك الكثير من الأحداث التي يمكن أن تسبّب الضغط.

وقد صنّف كل من"**Lazarus et Cohen** " مصادر الضغوط إلى ثلاث مجموعات هي:

***الحوادث الجائحة Cataclysmic Evants :**هي تلك الحوادث المفاجئة والعنيفة والتي تمس أغلب الناس كالحروب أو الكوارث الطبيعية (الزلازل ،العواصف .....الخ).

***الضغوط الشخصية Personnel Stressors** :هي حوادث شديدة القوة تمس الأفراد و تتطلب منهم مواجهة تكيفية فعّالة و من أمثلة هذه الحوادث الأمراض العضوية.

*الضغوط العامة **Back ground Stressors**: يمثل هذا النوع مجمل الاحتكاكات أو المضايقات و الصراعات اليومية،كالتنقل كل يوم إلى مكان العمل والعودة منه ،كثرة الازدحام.....الخ.

ولا تفرض هذه الحوادث تهديدا مباشرا في الحال لكن يبدو أن أثارها سلبية . **(أحمد محمد عبد الخالق ،1998 :46-47)** في حين نجد تصنيف آخر ،قدم من طرف نجيب **محمد الصبورة** الذي صنّف مصادر الضغوط إلى أربع مجموعات هي:

***الضغوط الفيزيائية** :تشمل على منبّهات البيئة الخارجية المحيطة بجسم الإنسان ،بحيث إذا تعرّض لها تسبّب له ضررا أو أذى محدّدا ،كالحرارة أو البرودة الشديدة،تلوث الهواء ،الرطوبة...الخ.

***الضغوط الطارئة**: يقصد بها الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ وفجائي وليست لها صفة الدوام في الحدوث أو التأثير ومثال ذلك حوادث وسائل النقل أو فقدان شخص عزيز بموته أو سفره ،كذلك الكوارث الطبيعية كالبراكين أو الفيضانات.

***الضغوط الاجتماعية** :تشمل المكانة الاجتماعية ،المكانة الاقتصادية والفقر وسوء التغذية والمستوى التعليمي ومكان الإقامة.

* **الضغوط الشخصية**: هي إلي تنشأ داخل الفرد ذاته مثل ضغوط أسلوب الحياة الذي يتبعه والضغوط الجسمية والعصبية والنفسية التي تنتج عن تعاطي بعض الأطعمة والمشروبات عن طيب خاطر والأدوية والمسكّرات التي يتعاطاها الشخص بكامل إرادته.

(نجيب محمد الصبورة،1997)

و من خلال ما سبق يمكننا تصنيف مصادر الضغوط كما يلي:

ـ المصادر الخارجية:

تشمل هذه المصادر على الضغوط البيئية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والمهنية ويمكن توضيحها على النحو التالي:

* **الضغوط البيئيـة** : ان المحيط الطبيعي غني بالمؤثـرات التي بإمكانهـا تكويـن الضغط فالحرارة المرتفعة أو البرودة الشديدة ،ارتفاع مستوى الغازات السامة في الجو وتأثيرات التلوث على المجتمع**(Leach et al,1979 :395)** ،ضعف الإضاءة والضجيج والأماكن الضيقة وضيق السكن كلها بمثابة عوامل تسبّب الضغط النفسي وتمهّد التنادر العام للتكيّف.**(سمير شيخاني،2003:26)**

وزيادة على ذلك فهناك أيضا جملة من العوامل المساهمة في زيادة الضغوط على الإنسان المعاصر منها:

الارتفاع المحسوس في عدد السيارات وما يترتب عليه من مشكلات مرورية،التفجّر المعرفي،التغيرات في مؤسسات العمل،الحياة الانعزالية المتمثلة في المجمّعات السكنية الحديثة. **(على عسكر،2000 :23)**

***الضغوط الاجتماعية :** تتمثل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد مثل : التفاوت الحضاري و الثقافي،صراع القيم،قلة نصيب الفرد من الرفاهية الاجتماعية والوسائل التكنولوجية وضغوط الأحداث الشاقة في الحياة ، **(أمال محمود عبد المنعم،2006 :62)**

و الخلافات الأسرية كالطلاق أو فقدان أحد أفراد العائلة،حيث يصاب الفرد في هذه الحالة بالحصرة وردّ فعله يكون بإحساسه باضطرابات مصحوبة باستجابات للجهاز العصبي ويظهر ذلك من خلال الأعراض التالية: إفراز الأدرينالين،ارتفاع في ضغط الدم،بهذا تكون المشاكل الناتجة من الحياة الأسرية ذات تأثير على الفرد ويكون قابل للإصابة بالضغط.**(Savoie et al,1983 :18)**

وقد بينت أبحاث كل من" **Hunt** و**Thompson** و **Harlow** "أن كثرة الخلافات والصراعات الأسرية يعرّض الطفل الى ضغوط و صراعات نفسية. (**محمود سيد أبو النيل،1985 :144)**

كما أشار "**Vera Peiffler**" أن غياب أحد الوالدين يؤثر على التوازن النفسي للأبناء فيصبحون عرضة للضغط النفسي في أي موقف يواجهونه في البيئة العائلية أو خارجها.

(Verra Peiffler,2001 :34-35)

***الضغوط الاقتصادية :** تمثلها الظروف و الوضعيات الاقتصادية للفرد و التي تسبّب له التهديد والتوتر مثل ضغوط الفقر والبطالة،انخفاض الإنتاج،التفاوت الطبقي،فقدان الثروة ويكون معنى الضغط هنا التباين بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤديها الفرد وقدرته على الاستجابة لها ،كما أنه الشعور بالعبئ وعدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية. **(أمال محمود عبد المنعم،2006:62)**

إن الأوضاع الأسرية المزرية والمتمثلة في تدني وضعها الاقتصادي،الثقافي،الصحي تؤثر على حياة أفرادها و خاصة من الناحية النفسية،وبالتالي يظهر الضغط النفسي لدى أعضاءها .**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري،1994:62)**

وفي هذا السياق أشار"**Savoie** و آخرون" إلى أن الدخل النقدي الضعيف يجعل صاحبه يعاني من حالة استياء و توتر شديد وقد يعكس هذا سلوكا عدوانيا لمحيطه. **(Savoie et al,1983 :17-18)**

و إضافة لما سبق فقد نبه **"فاروق السيد عثمان"** إلى أنه بالرغم من ما وفّرته التكنولوجيا الحديثة من تسهيلات للإنسان للقيام بالعديد من المهام،إلا أن الكثير منها أصبح يشكل عائقا للإنسان،فان لم يكن شاقا بدنيا فهو شاقا نفسيا فلا يستطيع الفرد تحمل أعباءه المتزايدة والتي تفوق قدرته على التحمل،فيعجز عن التكيف معها مما يسبب له ضغطا نفسيا.**(فاروق السيد عثمان،2001 :96)**

***الضغوط السياسية:**تنشأ الضغوط على المستوى السياسي من عدم الرضا عن نظام الحكم،الصراعات السياسية،الصراعات النقابية،هيمنة بعض القوى،عدم أهلية النظام الحاكم ،ضغط الحكم بالنسبة للحاكم و يكون تعريف الحكم هنا أنه عدم الرضا الناتج عن عدم التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة.**(أمال محمود عبد المنعم،2006 :62)**

ويضيف لذلك **عسكر** بأن الأخبار و التحقيقات التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة حول الحروب و العنف في العالم ، يزيد من هموم الفرد وبالتالي تصبح مصدر إزعاج وتوتر أي تعرّضه لضغط نفسي.**(علي عسكر،2000 :21)**

***الضغوط المهنية:** تلعب الظروف المحيطة بالعامل دورا هاما في إحداث بعض الاضطرابات،ذلك أن الظروف غير الملائمة مثل تسلّط الرؤساء ،كثرة ساعات العمل،سوء الظروف الفيزيقية (حرارة،رطوبة .....الخ) ،**(Levis,1984 :24)** ضغوط قواعد العمل ،المرتّب،الترقية، التمييز غير المبرّر كثيرا ما تعرّض الفرد إلى حالات توتر وقلق،وهذا كلّه يجعل الفرد في دوّامة الضغط.**(هارون توفيق الرشيدي،1999 :4)**

كما أن كثرة الأوامر والنواهي التي يتلقاها العمال من مسؤوليهم أثناء أداء العمل والتدريب الزائد عن الحاجة أو الأداء الشاق أو كثرة العمل وقلة الراحة والتفكير المستمر والطويل في كيفية اتخاذ قرارات مصيرية أو كيفية تبليغها وغيرها من المسببات والمصادر التي تجعل الطاقة البدنية تضعف والطاقة النفسية تتلاشى فيحدث الضغط النفسي لديهم.(**إبراهيم عبد الستار،1988 :204)**

وفي هذا المجال توصلت دراسة **Bruk** (**دون سنة**) إلى أن بيئة العمل و ما تتمتع به من كفاءة أو ضعف في التجهيزات والتهوية وكذا تعطل أجهزة العمل تؤثر على مستوى الضغط النفسي.**(عبد الرحمان الطريري،1994 :48)**

- **المصادر الداخلية:** تشير هذه المصادر إلى العوامل الذاتية كالإصابة بالمرض،صعوبات النوم،الإسراف في إجهاد الجسم عن طريق الأعمال أو اللعب،اختلال النظام الغذائي .**(إبراهيم عبد الستار،1998 :131)**

وتلعب بعض العوامل النفسية دورها في إثارة الضغط النفسي مثل انخفاض تقدير الذات والقلق والاكتئاب والإحباط والصراع النفسي والطموح الزائد والتنافس.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم، 2006 :37)**

ضف إلى ذلك التفكير المتشائم والنقد الذاتي والتحليل المفرد والتوقعات غير الواقعية، التصلب في الرأي،التفكير في الحصول على كل شيء.**(سمير شيخاني،2003 :12)**

كما تؤثر الفروق الفردية في سرعة الاستجابة لعوامل الضغط المتعدّدة، النفسية الاجتماعية ،المهنيـة ،التربوية وتكمن هذه الفروق الفرديــة في نمط الشخصية ، حيث أن النمط الذي يمتاز بعدم الشعور بالاطمئنان وانعدام الصبر والشعور بالتنافس هو الأكثر استجابة لعوامل الضغط.**(Leach et al, 1979 :395)**

إذن واستنادا على ما سبق يتضح لنا أن الضغط النفسي هو محصلة لعدة عوامل تختلف باختلاف الظروف التي تحيط بالفرد، قد تكون مصادرها خارجية متعلقة بظروف البيئة والمحيط وقد تكون داخلية أي نابعة من ذات الفرد.

فحياة الإنسان تسير جنبا إلى جنب مع الضغوط وفي خط متوازن ،فان تعادلت متطلباتها مع طاقة الإنسان سيشعر بالاستقرار والتوازن، أما إذا حدث العكس وفاقت الوقائع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والطبيعية طاقته ،شعر بالضيق والتوتر والتهديد والتي تسبّب له الضغط النفسي.**(إبراهيم عبد الستار ،1998 :116)**

6- مخلّفات الضغط النفسي:

تسبّب شدة الضغوط و التعرض المتكرّر لها إلى ظهور تأثيرات سلبية على شخصية الفرد إلا أن هذه التأثيرات والنتائج السلبية التي تنجم عن الضغوط تختلف من فرد لأخر

باختلاف الأحداث الضاغطة و المجالات التي تظهر فيها وباختلاف الأفراد ذاتهم وتظهر هذه المخلفات على المستويات التالية:

6-1المستوى السيكولوجي: يخلّف الضغط آثارا على المستوى الانفعالي للفرد،كالقلق الاكتئاب،الإحباط ،فقدان الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات،النظرة التشاؤمية للحياة،سيطرة الأفكار والوساوس القهرية.....الخ.

كما أن الضغوط تؤثر في الحالة المزاجية للفرد، فالأحداث السارة تستدعي المزاج الايجابي الذي يعكس شعور الفرد بالمتعة والسعادة والحيوية في حين أن الأحداث المؤلمة وغير السارة تستثيـر حالة المزاج السلبي التـي تعكس حالة التعب والإجهاد والشعور بالضيق، كما أن الأحداث و الخبرات الصدمية التي يمر بها بعض الأفراد تؤدي بهم إلى المعاناة من مجموعة أعراض مختلفة وهي زملة أعراض ضغوط ما بعد الصدمة.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :45**)

وفي هذا المجال توصّل **شعبان جاب الله رضوان(1992)** إلى أن الأعراض الأكتآبية تنشأ بسبب أحداث الحياة المثيرة للمشقـة وهي نفس النتيجـة التي توصّل إليهـا **Belbington و آخرون (1988).(جمعة سيد يوسف،2000 :153)**

وهو نفس ما توصل إليه كل من **"Meier et Scott** " إذ وجدا أن هناك علاقة قوية بين الضغط و القلق و الاكتئاب.(**عبد الرحمان بن سليمان الطريري،1994 :34)**

وقد يستجيب الفرد للضغط بسلوكات مختلفة تفاديا أو هروبا من الضغط غالبا ما توقعه في الهلاك كالتدخين المفرط،تعاطي المخدّرات و الكحول...الخ.**(Turcotte,1988:73)**

6-2 المستوى السيكوماتي: و يقصد به الأمراض الجسمية ذات أسباب وعوامل نفسية وخاصة الانفعالات الشديدة وقد أعطى البيولوجي **Henri Laborit (1970)** قائمـة من الأمراض التي تنتج عن الوضعيات المؤلمة والضاغطة، تتمثل في : القرحة المعدية الربو مرض السكر،ضغط الدم، مضاعفات الخلايا السرطانية. : **Monestier,2009**) **139)** ،أما " **Haris و Nathan**" فقد صنّفا سبعة أنواع من الاضطرابات والأمراض التي قد تحدث نتيجة للضغط وهي:

- الأمراض الجلدية : كالاكزيما ،تساقط الشعر ،.....الخ.

- الاضطرابات العضلية :مثل ألام الظهر ،تشنج العضلات ،فالفرد غالبا ما يستجيب للمواقف الانفعالية بتوتر العضلات مثل ما يحدث للطالب عند مواجهته الامتحان أين تتقلص عضلات بطنه و معدته.

- اضطرابات التنفس :مثل الربو.

- الاضطرابات القلبية الوعائية :نجد ارتفاع ضغط الدم ،تصلب الشرايين.

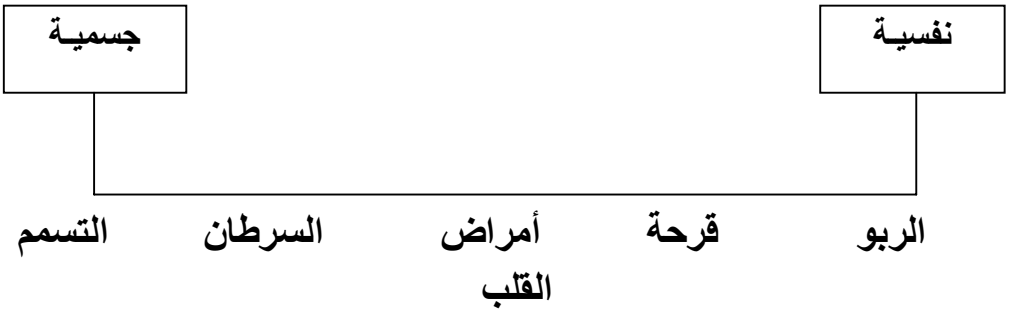
- الاضطرابات المعدية : كالقرحة المعدية ،التهاب القولون ، الغثيان ، القيء ،الإمساك و الإسهال المزمنين.

- الاضطرابات الجنسية : كالعجز الجنسي ، البرود الجنسي ، التبوّل اللائرادي.....الخ.

- اضطرابات الغدد: لقد بيّنت بعض الدراسات أن الضغط يؤثر على الغدة الدرقية ويؤدي بها إلى التضخم، وبزيادة إفراز هذه الغدة لهرمون**"التيروكسين"** يحدث ازدياد في نشاط الفرد وقابليته للاستثارة و النرفزة، وبغياب هذا الأخير يصاب الفرد بالاكتئاب المزمن.كما يؤثر الضغط على الغدة الكضرية بزيادة إفرازها للأدرينالين والنور أدرينالين مما يؤدي إلى ظهور عدّة أعراض مثل:

زيادة ضربات القلب ، زيادة السكر في الدم **(Seley,1997 :215)** وفي نفس الاتجاه توصّلت دراسة **جنيست(1987)** إلى أن الإصابة بمرض القلب له ارتباط وثيق بضغوط العمل والضغوط الاجتماعية المهدّدة ، أما الإصابة بأمراض الأورام السرطانية يكون نتيجة التعرّض للضغوط الحادة الناتجة عن التغيرات المفاجئة وغير السارة كالفصل من العمل و الطلاق.

أما " **Rice**" فقد توصل إلى أن الإصابة بمرض الربو يرجع للضغوط الناتجة عن الإثارة الشديدة مثل:الفزع والغضب والخوف، أمّا التعرض للضغوط النفسية التي تؤدي إلى إثارة الانشغال الشديد على المستقبل فيصاب صاحبها بالقرحة المعدية.**(إبراهيم عبد الستار،1998: 131)**، كما توصل كل من" **Myers et al** "في دراساتهم أن هناك تأثير للضغط النفسي في الإصابة بالمرض الجسمي والمرض النفسي والعقلي سواء كانت الأحداث ايجابية أو سلبية **(هارون توفيق الرشيدي ،1999 :30)** .و المخطط الموالي يوضّح علاقة الأمراض النفسية و الجسمية بالضغط:



المخطط رقم(2) يمثل علاقة الأمراض النفسية و الجسمية بالضغط عن(عبد الرحمان بن سليمان الطريري،1994 :86)

يوضح المخطط رقم(2) أن الآثار الناتجة عن الضغط قد تتطوّر لتحدث بعض الأمراض النفسية أو الجسمية كالسرطان والقرحة والجلطة القلبية والربو.

3-6 المستوى المعرفي: تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد ومن ثم فان العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعّالة وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

- نقص الانتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظ.
- تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الاستدعاء و التعرّف و تزداد الأخطاء.
- عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء.
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف.
- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات.
- التعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين.
- اضطراب التفكير حيث يكون التفكير النمطي والجامد هو السائد لدى الفرد بذلا من التفكير الابتكاري.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :45)** ضف إلى ذلك :
- الصعوبة في اتخاذ القرارات.
- انجاز المهام بتحفّظ.
- انخفاض في الدافعية للقيام بالأعمال و الأشغال.**(السيد عثمان ،2001)**

مما سبق ذكره يتضح لنا إذن أن الضغوط النفسية تؤثر على العديد من العوامل الشخصية،فهي تمثل محدّدا من محدّدات السلوك الإنساني ،إذ تؤثر على الجانب السلوكي من خلال أداء و انجاز الفرد ،وعلى الجانب الانفعالي حيث يظهر ذلك من خلال القلق والاكتئاب و الإحباط .....الخ.

وعلى الجانب المعرفي من خلال نقص الانتباه والتركيز والذاكرة .....الخ، كما تعتبر منبّها هاما لبعض الأعراض النفسية والجسمية كالربو، مرض القلب، الحساسية،قرحة المعدة و غيرها .

وبعد عرضنا لأهم عناصر الضغط النفسي سنتطرق فيما يلي إلى عامل الضغط المدرسي محاولين الإلمام بأهم جوانبه باعتباره من أهم متغيرات بحثنا.

ثانيا ـ الضغط المدرسي:

لقد أثار موضوع ضغوط الدراسة اهتمام الكثير من العاملين في مجال التربية والتعليم، ونظرا للنتائج السلبية التي يخلّفها هذا الأخير والتي تظهر على الجانب النفسي والأدائي للتلميذ من ناحية وعلى عملية التعلّم من ناحية أخرى،حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة جملة من الضغوط الدراسية التي تتعلّق بالمراجعة والتحصيل ونظام التقويم، علاقته بأقرانه ومعلّميه وغيرها..... وبالرغم من أن بعض الضغوط يكون لها تأثير ايجابي كونها تجعل التلميذ يراجع بجد قبل الامتحانات ويهتم بدروسه ويكمل واجباته في الوقت المحدّد و تزوّده بالطاقة التي يحتاجها حتى يكون أكثر فاعلية وإبداع،إلا أن هناك العديد من الأحداث و المواقف الضاغطة السلبية التي يتعرّضون لها،وعندما يكون هؤلاء التلاميذ غير قادرين على التعامل معها يصبحون عرضة للخطر حيث يعانون الفشل في الدراسة ويكون لها تأثير سلبي على نموهم النفسي والاجتماعي وعلى أدائهم الأكاديمي وتعوقهم عن الانجاز والنشاط وتؤدي بهم إلى سوء التوافق والاكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :180)**

وفيما يلي عرض مفصّل لما جاء في هذا الموضوع:

1- تعريف الضغط المدرسي:

يعتبر مصطلح الضغط المدرسي مصطلحا حديث النشأة في علم النفس التربوي حيث أصبح موضوع اهتمام الكثير من العاملين في مجال التربية نتيجة للأثار السلبية المترتبة عنه والتي تنعكس على مستوى أداء التلاميذ ، ومن بين التعاريف المحدّدة لمفهوم الضغط المدرسي ،نذكر:

- يعرفه الباحث " **Pilet** " بأنه حالة قلق عابرة يمرّ التلميذ بها سواء في المتوسطة أو في الثانوية وذلك نتيجة لحدث أليم كوفاة أحد التلاميذ أو العاملين في المدرسة ،أو نتيجة لإحدى المشكلات العلائقيـة بين التلميـذ وأقرانــه أيـن لا تسمح لــه إمكاناتـــه بالمواجهة. **(Pilet,2009 :11)**

نلاحظ أن هذا التعريف قد ربط الضغط المدرسي بالعوامـل المدرسية فقط ، بينما تطرّقت **"زينب بدوي"** في تعريفها للضغط إلى العوامل الأسرية أين أشارت إلى أن الضغط المدرسي عبارة عن "قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة التلميذ سواء أسرية أو مدرسية يخلق لعدم مقدرة التلميذ على مواجهته لهذه المشاكل".**(بدوي زينب،2002 :15)**

أمّا **"أحمد نايل العزيز"** فقد تطرّق إلى العوامل الذاتية المسبّبة للضغط فعرّفه بأنه ذلك التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ وقدراته على تحقيق هذه المطالب ،كونه مطالب بتحقيق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحه الشخصي من جهة، وردّ الجميل لأسرته والمدرسة من جهة أخرى.**(أحمد نايل العزيز،2009 :31)**

نفهم من هذا التعريف أن الضغط المدرسي ينجم عند شعور التلميذ بالخوف من عدم القدرة على تلبية طموحه (النجاح في الدراسة) من جهة، ومن جهة أخرى تلبية رغبة أسرته ومدرسته في نجاحه.

ويتفق تعريف **"طه عبد العظيم" و"سلامة عبد العظيم"** للضغط المدرسي مع هذا الأخير،حيث عرّفاه بأنّه "حالة من التوتّر الجسمي والنفسي التي يشعر بها التلميذ و التي تنتج من إدراكه لعدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث التي يتعرّض لها سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية والتي تضع مطالب نفسية وجسدية تتجاوز قدراته وإمكاناته

ومصادره الشخصية والاجتماعية ،ولذا يتم إدراكها على أنها تمثل تهديدا وضررا لشخصيته".**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :182)**

ويضيف إلى كل ما سبق **"لطفي عبد الباسط إبراهيم"**،أين يشير إلى أن الضغط المدرسي عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعدّدة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم ،2009 :3)**

يتضح مما سبق أن **"لطفي عبد الباسط "**قد أشار إلى أبعاد الضغط المدرسي الناتجة عن العلاقات النفس اجتماعية سواء علاقاته بأسرته أو بمعلّميه أو بأقرانه في الدراسة.

إضافة إلى الظروف البيئية سواء مدرسية (المقرّرات الدراسية، نظام الامتحانات، جو القسم الدراسي، التجهيزات المدرسية.....الخ.)أو أسرية (الدعم الاجتماعي ،التوقعات المفرطة من الآباء تجاه دور وانجاز الأبناء.....الخ.).

وبناء عليه نخلص إلى أن الضغط المدرسي هو حالة من التوتر والضيق والقلق الذي قد يعيشه التلميذ عبر إحدى مراحله الدراسية وذلك نتيجة شعوره بعدم توافق قدراته مع ظروفه البيئية أسرية كانت أو مدرسية.

2- أسباب الضغط المدرسي:

تتمثل عملية الكشف والتعرّف عن أسباب ومصادر الضغط المدرسي لدى التلاميذ من العوامل المهمّة والضرورية لمعرفة كيفية التعامل معه، وقد أشار كل من:

(Pierre et Charles,1988 :157)إلى أن مسبّبات الوضعية الصعبة للتلميذ تكون في ثلاث اتجاهات هي:الطفل ،العائلة،المدرسة وعليه يمكن تصنيف أهم أسباب الضغط المدرسي فيما يلي:

2-1 أسباب ذاتية(شخصية): إن من أهم العوامل المساعدة على ظهور الضغط لدى التلاميذ تلك المرتبطة بخصائص شخصيتهم وطبيعة المرحلة النمائية التي يمرّون بها.

(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :201)

ولقد أشارت **Sylvia.Syndy et al,(1979)** إلى أن هناك فروق فردية في سرعة الاستجابة لعوامل الضغط وتكمن هذه الفروق في نمط ومكوّنات شخصية الفرد. **Sylvia)**

(et al,1979 :39) ،فالتلاميذ ذوو الحساسية المرتفعة يختلفون عن أقرانهم المتبلّدين حسّيا في الاستجابة للمثيرات في بيئتهم الطبيعية والاجتماعية.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :201)** هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لا شك أن فترة المراهقة تلعب دورها هي الأخرى كونها تمثل فترة عواصف وتوترات للتلميذ حيث يتعرّض لتغيرات جسمية،انفعالية،جنسية ومعرفية وهو ما يحدث ضغطا للتلميذ المراهق. **(Rousseau .N,2009 :127)**

فالبلوغ مثلا بوصفه أحد التغيرات الجسمية يمثل تدفقا هائلا من الطاقة الجنسية، ومن تم فهو يمثل حدثا ضاغطا للمراهق قد يخل بتوازنه ممّا يتعيّن على المراهق التكيّف معه وهذا قد يستهلك جزءا كبيرا من الطاقة النفسية التي توجد لديه و يتبقى جزء ضئيل منها تحت تصرّف المراهق لمواجهة المتطلّبات والمواقف البيئية، ومن ثم يشعر بالضيق والتوتر **(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :201)**،هذا وتشهد شخصية التلميذ في هذه المرحلة تطوّرا مهمّا حيث يبدأ في التفكير في مشروعه المستقبلي وهو ما يعرف بالنشاط الواعي الذي يفكّر الفرد في تحقيقه أخذا بعين الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل.

(Sellamy ,1983 :528)، فالمشروع الشخصي عبارة عن عملية بناء فعلي للمستقبل يحاول من خلاله المراهق التعرّف عن ذاته ، لكن في بعض الأحيان يمكن أن يظهر عوامل تؤثر على المشروع المستقبلي للتلميذ مثل طموح الأولياء ما يؤثر سلبا على الأبناء ويخلق ضغطا لديهم.**(غالب بن محمد علي المشيخي،2009 :48)**

وإضافة لما سبق هناك عوامل ومتغيرات فردية أخرى تسهم في حدوث الضغط كالتفكير المتشائم والنقد الذاتي والتحليل المفرط وانخفاض صورة الذات.**(سمير شيخاني،2003 :12)** و الشعور بعدم الكفاءة و نقص المهارات المعرفية ،انخفاض تقدير الذات.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :201)**

ضف إلى ذلك أن المشاكل الصحّية التي قد يعاني منها التلميذ كضعف البصر ،السمع أو الإصابة بأي إعاقة جسمية أخرى تؤدي إلى ظهور الضغط المدرسي. **(Gerad Salem,2009 :148)** ،كما تجدر الإشارة إلى سوء التكيّف المدرسي،إذ غالبا ما يشعر

التلميذ بالتوتر والضيق في حالة عدم تكيّفه مع المواقف التعليمية الجديدة والمواقف الدراسية المختلفة كالزملاء ،المعلمين و المشكلات الدراسية التي تواجهه وتؤثر عليه بصورة أو بأخرى,**(نوال محمد عطية ،2001 :23)**

فتكيّف التلميذ مع المدرسة متعلّق بعوامل متعدّدة وبتفاعلها الثابت ،يكون بعض هذه العوامل داخل التلميذ و بعضها الأخر مرتبط بمختلف الأوساط التي يتطوّر فيها أو التي يتوجّب عليه مواجهتها :الأسرة هي القاعدة الرئيسية لبناء شخصيته ،والمدرسة هي مكان تفتّح ونمو إمكاناته الفكرية والعاطفية والاجتماعية ومكان اكتساب المعارف التي يتطلّبها المجتمع.**(هوغيت كاغلار،ترجمة فؤاد شاهين،1999 :11)**

وسنتطرّق إلى هذين العاملين(الأسرة – المدرسة) بشيء من التفصيل فيما يلي:

2-2 الأســرة: تعد الأسرة البيئة الاجتماعية الأولى للتلميذ فهي تلعب دورا مهمّا في نجاح التلاميذ في المدرسة، فالكفاءة الذاتية التي يشعر بها الآباء في قدرتهم على الارتقاء بأبنائهم ومستوى طموحهم تؤثر على نواتج تعلّم هؤلاء الأبناء.**(عبد المنعم أحمد الدردير ،2005 :93).**

وتلعب الأسرة الدور الأساسي في تشكيل ذوات أبناءها ،فالأفراد لا يولدون بذواتهم كاملة إنهم يولدون فحسب، بذلك الجزء البيولوجي من الذات والذي تسهم الأسرة في تنميته من خلال التغذية والحماية والرعاية الصحّية،أمّا المستويان الآخران للذات (النفسي المرتبط بنمط الشخصية ،والاجتماعي المرتبط بالأدوار و بعلاقة الذات بمجتمعها) فإنهما يتشكلان في الأسرة،**(سلام السيد الخميسي،2000 :170)** ،لكن قد تؤدي الأحداث الضاغطة السلبية التي تتعرّض لها الأسرة إلى حدوث خلل في وظائفها وفعاليتها وتحدث أثارا وعواقبا وخيمة على أعضائها.

فالمشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعانيها هذه الأخيرة تسهم بدورها في نشأة الضغوط الحادّة و المزمنة لدى الأبناء.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :183)**وتنشأ الضغوط لدى الأبناء في الأسرة لعدّة أسباب أهمّها يندرج فيما يلي:

2-2-1 أساليب المعاملة الوالدية: يرى **محمد عماد الدين وآخرون(1974)** أن دراسة تأثير الأسرة في نمو الأطفال وتكوين شخصياتهم ، إنما يتطلب دراسة العديد من العوامل

المتداخلة وتتضمّن هذه العوامل أساليب معاملة الوالدين للابن في مواقف حياته المختلفة والأساليب التي يتّبعونها في تعليمه العادات المرغوب فيها وأساليب الثواب و العقاب. **(عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :94)** وهذه الأساليب الصادرة من الوالدين لها انعكاس على شخصية الأبناء بالسلب أو الإيجاب.**(حنان بن أسعد ،2002: 26)**

كما أظهرت دراسة **فاتن أبو النجا عبد الوهاب (1992)** وجود علاقة موجبة بين دعم الآباء للأبناء عن طريق التعزيز(المعنوي،الرمزي) ومستويات الطموح الأكاديمي، لدى أبنائهم بالصف الثاني الثانوي العام.

وقد أظهرت دراسة **الشناوي عبد المنعم زيدان،(1998)** وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين درجات إدراك القبول- الرفض الوالدي ودرجات الدافع للانجاز لدى طلاّب كلّية المعلّمين بمدينة السعودية.**(عبد المنعم الدردير ،2005 :95)**

كما أشار" **طه عبد العظيم**"إلى أنه كثيرا ما تؤدّي أساليب المعاملة غير السويّة التي تصدر عن الآباء نحو الأبناء والتي تتّصف بالنبذ و القسوة والحرمان أو الإهمال إلى ظهور مشاعر سلبية لدى الأبناء عن الذات والشعور بالإحباط ،القلق ، العدوان والانطواء،وعلى اثر ذلك كثيرا ما تكون اتجاهات الأبناء نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع بوجه عام اتجاهات سلبية.

فالقسوة والعقاب والرفض تزيد من فرص تعرّض الأبناء للضغوط حيث لا تكون الفرصة مواتيـة أمامهم في ظل هذه المعاملة الوالديـة السيّئـة إلى التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم.

(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :183)

وفي نفس السياق أشارت **"هونريى"** إلى أن بعض أنواع المعاملة الوالدية التي يتلقاها الابن تؤدي إلى نشوء التوتّر و القلق لديه،فالسيطرة المباشرة أو غير المباشرة،وعدم العدالة بين الإخوة وعدم احترام الطفل،والجو الأسري العدائي كلّها عوامل تولّد الضغط وتوقظ مشاعر القلق و التوتّر.**(رشاد عبد العزيز ،2008 :390)**

وتتّفق فكرة**(2009) Cristine Benoit** مع ما سبق،حيث أكّد أن للسلوك الأسري أثر بالغ على ظهور الضغط المدرسي لـدى التلميذ **(Cristine,2009 :140)** ، بل و يضيف

"Lazarus "أن النبذ الأبوي يؤدي إلى شعور الابن بتوقّع الخطر والتهديد المستمرين،مما يجعله يدرك بأن إمكاناته غير كافية للمواجهة.**(سميرة عبدي ،2010-2011: 57)**

وبناء عن ما سبق يتضح أن أسلوب المعاملة الوالدية أو ما يسمى بالعلاقة الوالدية المبنية على التفاعل بين الأولياء والأبناء،تنعكس سلبا وإيجابا على سلوك الأبناء بل وتلعب دورها في ظهور الضغط المدرسي أو التخفيف من حدّته.

فإذا كانت هذه العلاقة مبنية على المودّة والحب والاحترام والتسامح والتوجيه استطاع التلميذ اجتياز مراحله التعليمية الصعبة بسلام، بل ويستطيع مواجهة مختلف الضغوط التي قد يتعرّض لها فضلا عن تفاؤله وثقته بنفسه و بقدراته وإمكاناته وكدا أفكاره الايجابية عن نفسه،وهذا كلّه عكس العلاقة الوالدية التي يسودها النبذ و القسوة.

2-2-2 الصراعات الوالديــة: تمثّل الأسرة المكان الذي يتمتّع فيه الفرد بالاستقرار والحصول على قدر من الراحة يسمح له باستعادة حيويته،والجهد الذي يبذله الآباء في توفير جو من الهدوء والاستقرار له أهمّية بالغة في التخفيض ممّا يشعر به الأبناء من توترات خارجية.**(محمود حسن،دون تاريخ :270)**

وللعلاقة الزوجية أثرها على تنشئة الطفل، فالعلاقة الزوجية التي تقوم أساسا على التوافق بين الزوجين تؤدّي إلى التماسك الأسري الذي يؤدّي إلى خلق جو يساعد على نمو الطفل نموّا سليما.**(سلامة الخميسي،2000 :181)**

وقد أشار**Rutter,(1980)** إلى أن اضطرابات السلوك ترتبط بشكل قوي مع وجود خلاف بين الوالدين أكثر ممّا ترتبط بانفصالهما.

أمّا أعمال كل من **Anthong (1974)** و**Kalter (1976)** و **Kelly et Wallerstein (1976)** والتي أصبحت كلاسيكية فقد أشارت إلى أن أبناء الأهل المطلقين يعانون غالبا من مصاعب طباعية أو عاطفية.

وكثيرا ما تتولّد عن الصراعات الوالدية اضطرابات تكون على شكل حزن، شعور بالذنب قلق ،غضب .....تتولّد عنها تصرّفات كاللامبالاة،هروب خارج الواقع، مواقف تبعية وهو ما ينعكس سلبا على العمل المدرسي للتلميذ **(هوغيت كاغلار،1999 :22-23).**

وعليه فالصراعات العائلية والتفكّك الأسري يؤديان إلى فقدان الأمن و الطمأنينة حيث أن عدم الاستقرار قد يسبّب للتلميذ اضطرابات عالية تعوقه عن أداء واجباته المدرسية.**(فريدة جيتلي ،1983 :7)**

وتتّفق وجهة نظر **Gerad (2009)** مع ما سبق عندما أشار إلى أن انفصال أو طلاق الوالدين مصدرا آخرا للضغط لدى الأبناء، فالحياة الأسرية المضطربة وغي المستقرّة تجعل الأبناء غير قادرين على مواجهة متطلّبات الحياة وأحداثها. **(Gerad ,2009 :122)**

وفي نفس السياق يضيف طه عبد العظيم إلى أنه كلما كان الجو النفسي الذي يشيع بين أفراد الأسرة متوترا أو مشحونا بالخلافات بين الوالدين انعكست آثاره بصورة سلبية على الأبناء ،وبالتالي فان ما يسود الحياة الأسرية من توتر وصراع يقلّل من درجة التماسك والترابط داخل الأسرة ويجعل الأبناء يعانون كثيرا من الضغوط و يكونون عرضة للتشرّد والانحراف.

وعليه يمكن القول أنه بقدر ما يسود الأسرة جوّا نفسيا هادئا وسويّا بقدر ما ساهم ذلك في التوافق النفسي للأبناء و تكيّفهم مع متطلّبات بيئتهم الاجتماعية أو المدرسية.

2-2-3 حجم الأسرة ونوع المسكن: تلعب الأسرة دورا أساسيا في التنشئة الاجتماعية ،إذ نجد الأسرة الكبيرة الممتدّة التي تضم أعضاء آخرين غير الوالدين كالجد والعم والعمة والخالة و أبناءهم ، فيتسع نطاق التفاعل الاجتماعي الذي يتعّرض له الطفل أثناء تنشئته في هذه الأسرة.

كما نجد الأسرة النووية الصغيرة التي تضم الوالدين والأولاد فقط والتي يكون فيها نطاق التفاعل الاجتماعي للابن محدودا **(سلامة الخميسي،2000 :179)**، فحجم الأسرة هو الأخر يؤثر على التلميذ،حيث كلّما زاد عدد أفرادها انعكس سلبا على هذا الأخير ،إذ عادة ما تتّسم هاته الأسر بإهمال الأبناء لصعوبة الاهتمام بأمورهم ،أي انصراف الأسرة بانشغالات أخرى تلهيها عن أبناءها .**(علي أسعد وطفة ،1995 :64)**

وهو ما يشكّل ضغطا للأبناء ، وهو ما أكّده كل من **Mcubin et Figly** حيث أشارا إلى أن هناك نوعان أساسيان من بواعث الضغوط الأسرية مثل الزيادة في أفراد الأسرة الواحدة و التغيرات التي تحدث في العلاقات الأسرية.**(Mcubin et Figly,1983)**

ولا شك أيضا أن الظروف السكنية غير الملائمة (ضيق المسكن، عدم توافر الهدوء والراحة.....الخ) يؤثر على ديناميات العلاقات داخل الأسرة وذلك نتيجة لعدم إشباع حاجات أفرادها فيؤدّي إلى نشوب التوتّر بين أعضاءها والشعور بالضغوط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :185)**

وعليه فان زيادة حجم الأسرة ونوع المسكن يؤثران في نوعية التنشئة الاجتماعية التي يربى التلميذ عليها،ويتسبّبان في خلق الضغط لديه،فتظهر لديه بعض المظاهر السلوكية كالقلق والتوتر والعزلة والتشتّت والانطواء.....وغيرها من السلوكيات التي تؤثر سلبا على مردوده الدراسي.

4-2-2 المستوى الاقتصادي للأسرة: تلعب العوامل الاقتصادية والاجتماعية دورا هاما في تقدّم الفرد ،فتدهور أوضاعها تجعله يتخبّط في مشاكل كثيرة تؤثر على صحّته النفسية **(Levis,1984 :24)** من جهة ومن جهة أخرى على مردوده الدراسي،إذ تؤكّد دراسات كل من **"سوزان اكس** و **ميشال جيلي"** أن التحصيل الدراسي مرتبط بالواقع الطبقي وأن الفقر كثيرا ما يحول دون تقدّم التلميذ في تعلّمه لفقدان الشروط الأساسية والضرورية للنجاح.**(عبد العزيز ومحي الدين، (دون سنة) :12)**

وفي هذا المجال أشار **حسن مصطفى(1992)** إلى أنه من أهم مسبّبات الضغط النفسي الجانب المادّي.**(أمال محمود عبد المنعم،2006 :61)**

فانخفاض الدخل يعدّ مسؤولا عمّا يعانيه الأبناء من ضغوط لأن قلّة الدخل يؤدّي إلى ظهور الخلافات والتوترات في العلاقات الأسرية ممّا قد يهدّد الأسرة بالانهيار، كما يؤدّي انخفاض الدخل إلى عدم إشباع حاجات الأبناء ، ممّا قد يمهّد الطريق أمامهم للانحراف بحثا عمّا يشبع حاجاتهم.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :186)**

ويتّفق **"Claudier"**مع هذه الفكرة عندما أكّد أن الوضع الاقتصادي للأسرة من أهم مسبّبات الضغط المدرسي، فأبناء الأسر محدودة الدخل لا يحظون بنفس الوسائل المادّية

التي يحظى بها أبناء الأسر الميسورة إذ لا يجدون أمامهم كل المستلزمات الحياتية عموما و الدراسية خصوصا ،وهو ما يجعل اهتمامهم منصبّ حول جلب مصاريفهم الخاصة لتلبيــة حاجات أسرهم على حساب الجانب الدراسي وذلك بالعمل خارج أوقات الدراسة ممّا يقلّل من اهتماماتهم الدراسية. **(Claudier.p ,2008 :10)**

نستنتج ممّا سبق أن للمستوى الاقتصادي للأسرة - لما ينتج عنه من نزاعات وتوترات عائلية ،سوء الأوضاع المعيشية،عدم القدرة على تلبية مطالب الأبناء من مأكل ومسكن ووسائل تعليمية التي من شأنها ضمان تنشئة اجتماعية سليمة- تأثير على الشعور والإحساس بالضغط ما يعود سلبا على المردود الدراسي للتلميذ.

وزيادة عن ما سبق قد تتسبّب أيضا بعض الظروف الاجتماعية في الضغط لدى التلميذ كإصابة أحد أفراد الأسرة بمرض مزمن كالسرطان،ما يشعر هذا الأخير بالإحباط والحزن والخوف والتوتر أو غياب الأب لفترة طويلة للعمل بالخارج وهو ما يؤدّي لعدم إشباع الأبناء لحاجاتهم النفسية كالحاجة إلى الحب والدفئ والاهتمام والرعاية،كما يؤدّي بهم إلى إهمال الدراسة ،الأمر الذي يؤدّي إلى فشلهم.

ضف إلى ذلك أن تعاطي أحد أعضاء الأسرة للمخدّرات يخلق بيئة ضاغطة، بل إن الإساءة الجسمية واللفظية أو الانفعالية التي يتعرّض لها الأبناء في الأسرة وكذلك الإساءة التي تتعرّض لها الأم على يد زوجها المدمن ويشاهدها الأبناء في الأسرة لمن أهم مصادر الضغوط لدى الأبناء.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :189-190)**

2-3 المدرسـة:

تعد المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية المكان الذي ينمّي فيه التلاميذ معرفتهم وكفاءتهم وشعورهم بالكفاءة للمساهمة بفاعلية في المجتمع الكبير وان الاعتقادات التي يكوّنها التلميذ خلال هذه الفترة لها دور كبير في حياتـه لأنّـها تحدّد نموّه واختياره المهني وبما أن التربية عملية اجتماعية، إذن عملية التعلّم تحدث في وسط اجتماعي وبالتالي فهي تتأثر بهذا الوسط وبالعلاقات السائدة بين عناصره البشرية.**(عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :100)**، إذ تعتبر المدرسة المقرّ الذي يلتقي فيه مختلف الأطراف الفاعلة:التلاميذ ،الأولياء ،الأساتذة كل الأشخاص الذين تربطهم علاقات تربوية. **pilet)**

(5: 2009, ولا يقتصر دور المدرسة في تلقين العلم والمعرفة فقط،بل تمتد إلى الجوانب الاجتماعية والشخصية للفرد من خلال تنمية القيم الخلقية والسلوكية للتلميذ ،كما أنشأها المجتمع للتخفيف من أعباء التلاميذ.**(سميرة عبدي ،2010-2011: 60)**

وعليه يمكن القول أن المدرسة عبارة عن تلك المؤسسة التي يتلقّى فيها التلميذ العلم وتنمية مبادئه و قيمه الخلقية والسلوكية.

وتنشئة المدرسة بهذا المعنى هي امتداد لتنشئة الأسرة وتسهيل لمهمتها في إعداد النخبة والانضباط.**(Renald,1993 :503)**، لكن إذا ما حدث خلل في إحدى وظائف هذه الأخيرة فإنها قد تصبح مصدرا للعديد من المشاكل التي يعيشها التلميذ،وفي هذا الصدد أشار"**Benoit** "إلى أنه بإمكان المدرسة أن تؤثر سلبا على التلميذ من خلال بعض المعوقات المدرسية التي تقف أمام تقدّمه وتكامله ،نفسيا ،عقليا ،وجدانيا ،دراسيا وكذا اجتماعيا ،وعندما لا يستطيع التلميذ مواجهة وتحمّل تلك المعوقات تنتابه مشاعر الضغط والتوتر. **(Benoit,2007 :140)**

وبهذا تصبح المدرسة مصدرا آخر من مصادر الضغط المدرسي وذلك للأسباب الموالية:

2-3-1 البيئـة المدرسيـة: أشار كل **من "محمد صديق** و**محمد الحسن"** أن للجو المدرسي العام أثـرا بالغـا في تقدّم الدراسة أو تأخّرها لدى التلميذ ويدخل في تهيئة الجو المدرسي العام أمورا كثيرة منها جمال البناء المدرسي وموقعه وموافقته لقواعد الصحّة والهدوء ونقاوة الهواء و المناظر الطبيعية الجميلة والملاعب الفسيحة التي يجد فيها التلميذ وراحته النفسية والذهنية.**(فاطمة خلفاوي ،2001: 68)**

ولا شك أن **أينلاي(1987)** هو الذي قدم أحسن وصف للعلاقة بين الإطار المادّي للمدرسة والتعليم والتعلّم ،حيث قال أنه "لا توجد في تقارير البحوث ،مؤشرات دائمة تبيّن الأثر الملموس لتجهيز المدارس ومعدّاتها على النتائج المدرسية، لكنّنا نجد في هذه البحوث إشارات لا يستهان بها تدلّ أن المحيط المادّي للمدرسة والقسم يمكن أن يؤثر في سلوك التلاميذ وفي اتجاهاتهم إزاء المدرسة والتعلّم.**(لورين أندرسون تعريب أحمد شبشوب،1994 :30)**

ذلك أن الإمكانيات التي تتوفر عليها المدرسة تلعب دورا ملموسا في جعل عملية التعليم محبوبة ومريحة.

فزيادة عدد التلاميذ في القسم وعدم ملاءمة الأثاث لحجم التلاميذ ،كجلوس التلاميذ على مقاعد غير مريحة بسبب قساوتها أو عدم ملاءمتها لحجم جسم التلميذ تؤدّي بهذا الأخير إلى الشعور بالضيق والانزعاج.**(أمل الخليلي،2005 :151)**

وتأييدا لما سبق يقول "**يوسف قطامي**":"أن تهيئة مناخ القسم المدرسي من حيث حجم القسم،شكله ،الأثاث والستائر وكل الظروف المحيطة بالتلميذ تؤثر بالإيجاب أو بالسلب على اتجاهاته،فهي تمثل نوعا من الضغط، وذلك كون الضوضاء الكثيرة وضعف الإضاءة والارتفاع الشديد في درجة الحرارة تشعر التلميذ بالضجر والملل.**(يوسف قطامي،2007 :15)**

وهكذا كلّما كانت البيئــة المدرسية لا تتوافـر على الإمكانيات التي تفي بحاجات التلاميذ من الخدمات الصحية والاجتماعية والترويحية فإنها تؤدّي إلى شعورهم بالضغط.

كما تجدر الإشارة إلى التأثير السلبي للمناخ المدرسي غير الأمن على نفسية التلميذ ومنه على مردوده الدراسي، حيث أشـار "**Anne Lenney** " إلى أنّــه كلمـا كان الجو السائد في المدرسة مشحونــا بالمشاكل والصراعات كلّما شعر التلاميـذ بالملـل والضيـق.**(Anne Lenney,2005 :43)** وفي هذا الصدد يقول" **سهيل رزق دياب**" أن تحقيق وتوفير مناخـا مدرسيا أمنا يحقّق للمدرسة صفة الفاعلية والتميّز ذلك أن دور المدرسة هو توفيـر جـوّا تعليميّـا يسوده الاحترام المتبادل بعيـدا عن أساليب العقاب والتهديـد **(سهيل رزق دياب ، 2006 :76)**،ونظرا لكون أطفالنا يقضون معظم وقتهـم في المدرسة (**25**% إلى **30**% تقريبا من وقتهم)،وجب توفير مناخا مدرسيـا متّسمـا بالأمن والصحّـة النفسيـة للتلاميـذ **(سميرة عبدي،2010-2011: 67)** وبهـذا يبتعـد الأبناء عن مشاعر الخوف و الضيـق وكـذا الضغط.

2-3-2 علاقة التلميذ بالمعلّم: لو شبّهنا المدرسة بكائن ينبض بالحياة و النشاط فان المعلّم يكون موضع القلب الذي يزوّد أعضاء ذلك الكائن بكل مقوّمات الحياة،لأنّه متى صلح

المعلّم صلحت المدرسة وصلح المجتمع و العكس صحيح.**(مهى سهيل المقدّم،1995 :175)**

كما أن لشخصية المعلّم وطريقة تدريسه أثـرا بالغا على القدرات الذهنية للتلميـذ ونشاطه داخل القسم **(ناجح خلوف ،(دون سنة):98)**، فالعلّم الذي يوفّر المشاركة لجميع التلاميذ يسهم في خلق اتجاهات ايجابيـة لديهم نحو عمليـة التعلّم، الأمر الذي ينعكس إيجابا على طريقته في السلوك.

فمن المتوقّع أن يبدي التلميذ تعاونا أكبر مع المعلّم ويظهر رغبة أقوى في التعلّم عندما يشعر بأن وجوده في القسم يساعده في إشباع حاجاته النفسية على اختلافها ويجنّبه الدخول في صراعات من أي نوع.**(أمل الخليلي،2005 :150)**

وبالمقابل تدل العلاقة غير المتكافئة التي تربط بين المعلّم وعشرين تلميذا أو أكثر إلى انعدام توازن طبيعي بين عمليتي التعليم و التعلّم.**(لورين أندرسون،1994 :29)**

وذلك عندما يسود القسم مناخ سلبي قائم على الصراع وكثرة استخدام العقاب وتنخفض فيه قدرة التلميذ على إشباع حاجاته بسبب عدم اهتمام المعلّم أو سوء معاملته وتسلّطه.**(أمل الخليلي ،2005 :150)**،وهو ما أكّده **"عدلي سليمان"** عندما قال أن المدرّس الذي يستعمل أسلوب القسوة و الحزم و التشدّد والتسلّط في أرائه وأفكاره ويخنق أمال وتطلّعات وهمم التلاميذ، فانّـه يؤدّي إلى شعور التلميـذ بضغط انفعالي قوي إزاء حضور دروس هذا المدرّس بالذات.**(سليمان عدلي ،1999 :36)**

وقد أشارت دليلة أرزقي إلى أن النمط التسلّطي المعتمد من طرف بعض الأساتذة،وهو الذي يعتمد على عدم السماح للتلاميذ التعبير عن أرائهم،ولا يحاول المعلّم في هذا النمط التعرّف على تلاميذه ومشاكلهم بل تجده ينتهج نظاما صارما معهم يعتمد على إعطاء الأوامر فقط.**(Dalila Arezki, 2005 :32)**

وفي هـذا الصدد أشارت **"جحيش جميلة "** إلى أنّــه من أهم المصادر الرئيسية المسبّبـة في ظهور السلوكات الانفعالية لدى التلاميذ ما يلي:

- عقاب المعلّم :إن لجوء المدرّس إلى العقاب الجماعي دون مبرّر نظرا لصدور شغب من أحد التلاميذ يخلق فعله مشاعر الضيق والتوتّر والغضب لدى التلاميذ لإيقاع العقوبة عليهم.

- سلوك المعلّم العدواني والمستبدّ مع التلاميذ: فالمدرّس كثير السخرية والاستهزاء بتلاميذه و المستبدّ دائما برأيه غالبا ما يوتّر التلاميذ ويدفعهم إلى اتخاذ بعض السلوكات السلبية كالانسحاب التام وعدم المشاركة بالقسم والرغبة في الانتقام منه.

- اهتمام المعلّم ببعض التلاميذ دون الآخرين: إن اهتمام المدرّس بفئة معيّنة من التلاميذ دون أخرى غالبا ما يؤدّي بالتلاميذ إلى القيام بسلوكات مخلّة بنظام القسم رغبة منهم في جلب انتباهه بأي شكل.**(جميلة جحيش ،2003 :52-53)**

- تقييد حركة التلاميذ**:** إن ضبط القسم الصارم الذي يمارسه المعلّم يولّد الضغط و التوتّر لدى التلاميذ،لاقترانه بالسخرية من التلميذ وانتقاده ومعاقبته.**(محمد عوض الترتوري،2006 :234)**

وعليه يمكن القول أن العلاقات السيّئة بين المعلّم والتلميذ هي في ذاتها تمثل موقفا ضاغطا للتلاميذ وترتبط هذه المعاملة السيّئة بزيادة مستوى الشعور بالضغط لدى التلاميذ،بينما تتيح العلاقات الايجابية والتواصل الجيّد بين المعلّم والتلاميذ في القسم الفرصة في ظهور انفعالات موجبة لدى التلاميذ في القسم وتعمل كمتصد في أوقات الضغوط عندما يصبح المعلّم مصدرا للمساندة الاجتماعية للتلاميذ فيساهم في التخفيف من الضغوط والظروف المؤلمة في حياتهم ويساعدهم على التعامل بفاعلية معها.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :198)**

وعن العلاقة التي تربط المعلّم بالتلميذ يفسّر الباحث **"نصر الدين زبدي"** أن المدرّس شديد القلق يخلق ضغطا معيّنا في القسم الدراسي ويظهر على تلاميذه أنفسهم حالة القلق،وكأن القلق عدوى متنقّلة ،فلا يجب أن ينسى الانعكاسات التي قد تنجم على السلوكات اللاسوية التي يقوم بها المدرّس من حين لأخر بسبب توتّره داخل القسم ،وهي سلوكات تسبّب الانزعاج والقلق.**(نصر الدين زبدي،2007 :93-94)**

2-3-3 علاقة التلميذ بالأقران: تعرّف جماعة الأقران بأنّها بناء اجتماعي غير رسمي يضم عددا من الأفراد يجمعهم تقارب السن، أو قرب محل الإقامة ،أو تماثل الوضع الطبقي ،أو وحدة المكان الذي يرتادونه كالمدرسة والحي والنادي والشارع...الخ(**سلامة الخميسي،2000 :185).**

ويذكر(**2003) liff** أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة من خلفيات تربوية واجتماعية مختلفة وتفاعل هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم داخل المدرسة والقسم يمثل لهم تحدّيا جديدا.(**عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :101).**

وقد أشارت"Julie Deville" أن جماعة الأقران داخل القسم تلعب دورا هامّا في حياة التلميذ كونها تدرّبه على تحمّل المسؤولية،وتنمّي فيه روح الانتماء إلى الجماعة،لكن قد تؤدّي بأفرادها لاتّخاذ مسلكا سيّئا ،فتنمّي فيه روح العدوان نحو الآخرين ونحو نفسه وهو ما يسبّب له التوتّر.**(Julie Deville,2007 :97)**

وفي هذا الصدد أكّد**"Alain Braconier "** أن جماعة الأقران السيّئة تؤثر سلبا على نمو التلاميذ.**(Alain Braconier,2004 :89)** كما أن سوء توافق التلميذ مع رفقاءه بسبب تدنّي مستواه الاقتصادي أو الأكاديمي وعدم قدرته على مسايرتهم والتفاعل معهم وكذلك الخوف من نبذ الأقران يجعله يشعر بالضغط.

إضافة إلى ذلك فان توتّر العلاقات مع الأقران يساعد أيضا على الشعور بالضغوط.**(طه عبد العظيم وآخرون،2006 :196)**

وعليه يتعيّن على المدرسة توفير الفرص للتلاميذ كي يوضّحوا ويكوّنوا وجهات نظرهم وتشاركهم فيها بأسلوب اجتماعي مقبول وهذا ينتج تفاعلات اجتماعية ايجابية،**(عبد المنعم الدردير ،2005 :101)** تجعلهم يشاركون ويتعاطفون مع بعضهم بعضا في المشاعر الانفعالية وتزيد من قدرة التلميذ على التواصل الجيّد مع أقرانهم ومدرّسيهم ومن ثم ينخفض الشعور بالعزلة و الخوف و التوتّر وتزداد الثقة بالذات ومن تم التفاعل بفاعلية مع الضغوط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :196)**

2-3-4 البرامج وصعوبة المواد: لقد أظهرت الأبحاث النفسية – التربوية وخاصة تلك التي أجريت مند أبحاث **Piaget** على مراحل النمو المعرفي،التفاوت الموجود بين

المعلومات المعطاة للتلاميذ والقدرات الفكرية لمتوسط التلاميذ،وعليه برهنت أعمال **Wittwer** على ضرورة بلوغ التلميذ مرحلة الفكر الصوري ليكون قادرا على اكتساب وظائف الفاعل والموضوع المسند- إلا أن بعض هذه الوظائف تدرّس مند السنة الثانية من المرحلة الابتدائية.(8-9سنوات) ،بينما الفكر الفرضي-الاستنباطي يظهر حوالي(**11-12**) سنة أي بعد الدخول إلى القسم الأول متوسّط. (**هوغيت كاغلار تعريب فؤاد شاهين،1999 :32)** ،وهو ما أكّده" **Monique Lebrun** " عندما أشار إلى أن بعض البرامج لا تتماشى مع التوظيف العقلي للتلاميذ ،خاصة ان كانت هذه المواد التعليمية ترجع إلى برامج قديمة، ولا تتماشى مع متطلّبات المتعلّمين.((**Monique Lebrun,2006 :29** .

فعندما يجد التلميذ صعوبة في فهم البرنامج الدراسي،وعندما لا تراعي هذه البرامج الدراسية مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم ومستوياتهم العقلية فان آثار ذلك تنعكس على عملية التعلّم لديهم وعلى سلوكهم،ومن تمّ يتكوّن لديهم مفهوم سلبي عن الذات لعدم قدرتهم على فهم هذه المواد الدراسية،وهو ما يجعل التلميذ في حالة من التوتّر والضغط تؤدّي به لممارسة بعض السلوكات المرفوضة داخل أو خارج القسم ،كسلوك العدوان والمشاغبة ،كما ينجم عن ذلك أيضا قلّة اهتمام التلميذ بالدراسة وغيابه المتكرّر عن المدرسة وتدنّي مستواه الدراسي.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :194)**

ومنه نستنتج أن عدم توافق محتوى البرامج التعليمية مع القدرات العقلية للتلميذ وعدم تلبيتها لاحتياجات ورغبات التلاميذ وعدم تماشيها مع تطوّرات العصر،قد يولّد أحكام سلبية اتجاه المادّة من جهة واتجاه الذات من جهة أخرى وهو ما قد يكون عاملا من عوامل الضغط المدرسي.

2-3-5 أسلوب التقويم ونظام الامتحانات: تعرّف **"رافدة الحريري"** التقويم بأنّه مجموعة من الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعليم و التعلّم وتشخيص نقاط الضعف والقوة فيه ، بقصد اقتراح الحلول التي تصحّح مسارها.**(رافدة الحريري ،2007 :255)**

ولاشك أن أسلوب التقويم ونظام الامتحانات وما يحبط بها من ظروف نفسية واجتماعية تؤثر على أداء التلاميذ وسلوكهم ، يعد من أهم مصادر الشعور بالضغوط لديهم فلقد

أصبحت الامتحانات تمثل المعيار الوحيد الذي يتم به تقويم أداء التلميذ.(**طه عبد العظيم وآخرون،2006 :195)**

ويرى التلميذ العلامة كحكم يترجم الفكرة التي يكوّنها المعلّم عن عمل التلميذ، وفيما يتعدّى التلميذ نفسه فهي إذن أحد عناصر العلاقة النفسية بين الأستاذ والتلميذ **(غاستون ميالاريه ،2001 :28)** وهي أحد عناصر الدافع المدرسي للتلميذ وأحد الأوجه العامة لوظيفة التقويم ،بل وقد أصبح الهدف الأساسي من عملية التقويم هو حصول الطالب على درجات عالية ،ولهذا أصبحت الامتحانات تمثل غاية في ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لقياس القدرات الفعلية لدى التلاميذ.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :195)**

وعليه أشار **"محمد عوض الترتوري وآخرون"**إلى أنه من بين العوامل التي ذكر التلاميذ أنّها تجعل المدرسة مصدرا من مصادر الضغوط ،التركيز الزائد على التفوّق الأكاديمي والتنافس والتقييم بناءا على نتائج الاختبارات.**(محمد عوض الترتوري وآخرون،2006 :232-134)**، ضف إلى ذلك فأن طبيعة الامتحان نفسه وتفاصيله لها دورًا واضحًا في زيادة الضغوط المدرسية كالامتحانات المصيرية .(**أحمد نايل عبد العزيز ،2009 :225)**

وزيادة على ذلك يرى البعض أن الامتحانات بشكلها الراهن تمثل نوعا من الإرهاق الفكري ،بل وتعتبر من المعوقات التي تعترض سبيل التلميذ في تحقيق تطلّعاته وطموحاته فقد يخسر ما بذله من جهد خلال سنة كاملة في يوم أو يومين وذلك لان هذه الامتحانات لا تغطي البرنامج كلّه، وتعتمد على ذاكرة التلميذ فقط ،وبالتالي تشكّل مصدرا من مصادر الضغط النفسي عند التلميذ من حيث الشك في الجهد المبذول والخوف من الرسوب.(**عبد القادر ميسوم ،2003 :18)**

هذا وقد أثبتت دراسة **(ششتاوي،1993)** التي أجراها في محافظة عمّان على عيّنة مكوّنة من **180** تلميذا في الصفّين الخامس والسادس أنّه من أهم مصادر الضغط التي يعانيها التلاميذ هي حصولهم على علامات متدنّية في الاختبارات.**(محمد عوض الترتوري وآخرون،2006 :232-234)**

بناءا عن ما سبق نستنتج إذن أن أسلوب التقويم بات كسلاح ذو حدّين كونه يهدف من جهة إلى تشخيص عيوب وايجابيات نظام التعليم والتعلّم لإصلاح ما عاب فيه وتعزيز

ايجابياته ،ومن جهة أخرى فانّه أصبح يمثل مصدرا من مصادر الضغط المدرسي لدى التلميذ لعدم اهتمامه بالجوانب المختلفة للتلميذ(نفسية، عقلية، اجتماعية) وتركيزه فقط على النتائج المتحصّل عليها في الفروض و الامتحانات.

2-3-6 المنافسة بين التلاميذ: إن التنافس الشديد بين التلاميذ بسبب الرغبة في التفوّق أو الحقد والغيرة قد يجعلهم يشعرون بالإحباط والقلق والضغط وهذا يعني أن الضغوط قد تأتي من المنافسة المبالغ فيها بين التلاميذ.

فعندما يدرك التلميذ أنه في منافسة مع رفقائه الآخرين وأنه غير مستعدّ ليستجيب لمطالب هذه المنافسة فانّه يرى أن ذلك يمثل تهديدا لشخصيّته وبالتالي وفي ظل هذه الظروف يعاني التلميذ من انخفاض في تقدير ذاته ويشعر بالقلق ومن تم يؤدّي ذلك إلى الشعور بالضغط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006 :195)**

وفي هذا الصدد يضيف **Gabriel Wah ,(2007)** أن التلميذ المتأخّر يشتهر بسرعة داخل المؤسّسة التربوية،فيصبح عرضة لسخرية الزملاء وهو ما يولّد لديه الشعور بالنقص وكذا الضغط.**(Wah, 2007 :9)**

وزيادة عن كل هذه العوامل المتعلّقة بالمدرسة قد نجد أيضا أن هناك من المدارس التي تفرض على التلاميذ ممارسة أنشطة معيّنة ،لا تتّفق مع ميولهم ورغباتهم وحاجياتهم،ولا تترك لهم مجالا للاختيار في الدراسة أو في الأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية ،كما قد ينتهي الناشئ من إتمام مرحلة دراسية معيّنة ولم يدرس تربية فنّية نهائيا،وبالمثل التربية الموسيقية، رغم عائدها التربوي في تخفيف الضغوط الجسمية والنفسية التي غالبا ما يتعرّض لها.**(لطفي بركات أحمد ،1999 :56)**

ضف إلى ذلك كثرة الواجبات المدرسية المنزلية،كذلك من شأنها أن تسبّب الضغط لدى التلميذ ،وفي هذا الصدد يقول **محمّد عبد القادر أحمد** أن عدد الواجبات التي يطالب بها التلاميذ في اليوم أو في الأسبوع وحجمها وطريقة حلّها وما يصاحبها من ملل وتعب وضيق وتقييم التلاميذ لها باعتبارها عقاب من المدرّس وهدر للوقت،كلّها عوامل تثير الضغط عند التلاميذ. **(محمّد عبد القادر أحمد ،1987 :63)**

ويتّفق مع ذلك **علي كشرود** أين أشار إلى أنّه من أثار كثرة الواجبات المدرسية على التلميذ ما يلي :

- التسبّب في خلق توتّرات انفعالية للتلاميذ.
- التسبّب في الضغط والقلق للمتعلّم. **(علي كشرود ،2001 :34)**

انطلاقا ممّا تقدّم نخلص إلى أن مصادر الضغط المدرسي متنوّعة ومختلفة ،منها الذاتية وهي تلك المرتبطة بالتلميذ من حيث خصائص شخصيّته وطبيعة مرحلته النمائية وكذا بعض المشاكل الصحّية التي قد يعاني منها .

كما نجد العوامل البيئية المتعلّقة بمحيطه الأسري الذي ينشأ ويترعرع فيه وما يسود هذا المحيط من بعض الظروف التي تسهم في خلق الضغط لدى التلميذ كنوع معاملة الأولياء والصراعات الوالدية.....الخ،هذا من جهة ،ومن جهة أخرى المحيط المدرسي باعتباره البيئة الثانية المكمّلة لدور الأسرة في تربية ونشأة التلميذ ،وما يسود هذا المحيط من عوامل قد تسهم أيضا في شعور التلميذ بالضغط ،وفي هذا الصدد يقول **"هارون توفيق الرشيدي"** :أنه وعلى مستوى التربية توجد الضغوط المدرسية التي تتمثل في ضغط المناهج والمدرّس والامتحانات والعقوبات والقواعد المدرسية وضغط الزملاء وازدحام الأقسام والتفاوت الحضاري والنشاط المدرسي والواجبات المنزلية وما يتوقّعه الأهل من التلميذ والفشل الدراسي، وتكون الضغوط المدرسية هي مجموعة الصعوبات المباشرة وغي المباشرة التي يواجهها التلاميذ في المناخ المدرسي والشعور بالوطأة والعبء من جرّاء المدرسة بصفة عامّة.**(هارون توفيق الرشيدي،1999 :5-6)**

ومجمل القول أن كل هذه العوامل من شأنها أن تولّد الشعور بالقلق والتوتّر لدى التلاميذ ومن تم شعورهم بالضغط الذي قد تنعكس آثاره على عملية التعليم والتعلّم.

3- مخلّفــات الضغط المدرسي : أشار كل من **بونسون وبايكل ولويس(دون سنة)** إلى أن العديد من البحوث النفسية قد أكّدت وجود آثار سلبية لمصادر الضغط على حياة الفرد من الناحيتين النفسية والجسمية،حيث تعيق نمو شخصيته بكل جوانبها،وتؤثر على تكيفه وتفاعله مع بيئته ،وتعمل على إصابته باضطرابات نفسية وسلوكية ومعرفية ينجم عنها حالة من القلق الشديد أو حالة من اليأس والاكتئاب بالإضافة إلى تعرّضه لأمراض جسمية

كأمراض المعدة والصداع،وأمراض القلق.(**محمد عوض الترتوري وآخرون ،2006 :233**)

وبناءا عن ما تقدّم سنتعرّض لأهم أثار ومخلّفات الضغط والمتمثلة فيما يلي:

1-3 الآثار النفسية والعقلية:تكاد تتفق أغلب نتائج الدراسات النفسية على أن للضغوط المدرسية آثارا سلبية على التلميذ وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها،إذ يتميّز التلميذ تحت الضغط بسرعة الانفعال ،الشعور بالقلق وعدم الراحة والخوف الشديد وفقدان الثقة والعدوانية والاكتئاب (**حسن باهي ،2002 :205).**

والشعور بالكراهية ،اللجوء إلى العنف وصعوبة التركيز ،نقص الدافعية والشعور بالتعاسة والدونية والنسيان وتزايد الأخطاء واضطراب في التفكير مع صعوبة اتخاذ القرارات وانجاز المهام وإصدار أحكام خاطئة،والحساسية للنقد.(**إبراهيم عبد الستار ،1998 :131)**

2-3 الآثار الفيزيولوجية: تؤثر الضغوط سلبًا على النواحي الفيزيولوجية للتلميذ فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها، تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز الغدد والجهاز العصبي كإفراز كمية الأدرينالين واضطرابات في الهضم(**وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى، 2008 :40)**

وقد صنّف" Nathan et Haris" أهم الآثار الفيزيولوجية إلى سبعة أنواع هي:

- ✓ **أمراض عضلية :**غالبا ما يستجيب الفرد للمواقف الانفعالية بتوتر العضلات وهذا ما يحدث أثناء مواجهة الامتحانات ،حيث تتقلّص عضلات البطن والمعدة.
- ✓ **أمراض التنفس:** كالربو
- ✓ **الأمراض القلبية والوعائية:** كتصلّب الشرايين وارتفاع ضغط الدم.
- ✓ **أمراض المعدة والأمعاء:**كالتهاب القولون،القرحة المعدية،الغثيان،الإمساك والإسهال.....الخ.
- ✓ **الأمراض الجنسية:**كالتبوّل اللائرادي واضطرابات الحيض.....الخ.
- ✓ **اضطرابات الغدد:** يؤثر الضغط على الغدة الدرقية ،حيث يؤدي إلى تضخّمها ،ممّا يؤدّي إلى زيادة التوتّر،كما أن زيادة إفراز هذه الغدّة لهرمون **التيروكسين** يؤدّي

إلى ازدياد نشاط الفرد وقابليته للتعصّب ،أمّا في حال غيابه فيصاب الفرد بالاكتئاب.**(Seley,1997 :215)**

3-3 الآثار السلوكية: من الآثار السلوكية التي تترتّب عن إحساس التلميذ بالضغط أنه تطرأ بعض التغيّرات في عاداته وأنماط سلوكاته المعتادة مثل تناول الطعام وعادات النوم وغيرها كما تظهر بعض الآثار السلوكية السلبية في العصبية كالكلام السريع والوقاحة تجاه الآخرين والعدوان والعنف وتدهور مستوى الأداء والنشاط المدرسي.(**طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم،2006 :235**) ويتّفق **سمير شيخاني** مع ما سبق بإضافة بعض الآثار السلوكية السلبية كالتدخين وقلم الأظافر.**(سمير شيخاني،2003 :18)**

4-3 الآثار العلائقية:إن من أهم مخلّفات الضغط المدرسي على الحياة العلائقية للتلميذ هو نقص ثقته بالآخرين(**إبراهيم عبد الستار،1998 :131)** ، ضف إلى ذلك ما يخلّفه الضغط من تهيّج انفعالي وعدوانية وقلق وغيره ما يؤثر سلبا على علاقاته مع محيطه الاجتماعي سواء مع عائلته أو مع زملائه وأساتذته بالمدرسة ،فينتج عن ذلك عدم القدرة على التكيّف الاجتماعي و العيش في عزلة.**(Turcotte,1988 :75)**

ويتّفق كل من " **Verma** و **Joyeeta** "مع ما سبق ، حيث توصّلا إلى تحديد أهم مخلّفات الضغوط الأكاديمية و الدراسية عند تلاميذ المدارس فيما يلي:

- ✓ الشعور بالتعاسة
- ✓ الدونية
- ✓ الهروب من المواقف
- ✓ الأرق الشديد
- ✓ كثرة الحركة .**(عبد الرحمان بن سليمان الطريري،1994 :26)**

أمّا **"طه عبد العظيم وآخرون"** فيضيفوا عنصر الغياب و التأخير باعتباره من أهم الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط على مستوى البيئة المدرسية،إذ تؤدي الضغوط إلى انخفاض مستوى الولاء للمدرسة ومستوى الروح المعنوية و قصوّر في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتزداد حالات الغياب والتأخير(**طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم ،2006**

:233) ، كما يخلّف الضغط المدرسي آثارا عديدة على عملية التعليم و التعلّم أهمّها ما يلي:

- ✓ سوء التكيّف المدرسي.
- ✓ التسرّب المدرسي.
- ✓ التأخّر المدرسي.**(أماني محمد ناصر،2006 :15)**

4- استراتيجيات تسيير ومواجهة الضغط المدرسي:

لقد أوضحنا فيما سبق أن هناك عدة عوامل داخل الأسرة والمدرسة تساهم في الإحساس بالضغوط لدى التلاميذ وهي سوء الجو الأسري والمعاملة الوالدية وتدنّي الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية إضافة إلى سوء البيئة المدرسية والتفاعلات السلبية بين المعلم والتلميذ من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى وأساليب التقويم والامتحانات وصعوبة المواد والبرامج،وفي ظل هذا المناخ النفسي السلبي السائد ،يشعر التلميذ بالإحباط ويرتفع مستوى القلق والضغط لديه فتنعكس آثار ذلك سلبا على عملية التعليم والتعلّم وعليه يستوجب أن تكون البيئة المحيطة بالتلميذ خالية من هذه المثيرات المتسبّبة في شعور التلاميذ بالضغط وممّا لا شك أن البيئة الأسرية الايجابية والتدعيمية تساعد الأبناء على النمـو النفسي السوي وبناء أساليب سلوكيــة وعلاقات اجتماعية ايجابيـة ومنه الوقايـة من الضغوط.

وفي هذا السياق أظهرت دراسة **Park et Bawer (2002)** أن الأسلوب التسلّطي للآباء يؤثر تأثيرا سالبا في تحصيل أبناءهم بينما وجدت علاقة موجبة بين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسر التلاميذ بمردودهم الدراسي.

أمّا دراسة **سليمان محمد سليمان وعبد الفتاح رجب(2002)** فقد توصّلت إلى وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية السويّة لكل من الأب والأم(الاستقلال ،الديمقراطية،التقبّل) كما يدركها أبناءهم المراهقين والذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الأبناء ،بينما وجدت علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية غير السويّة لكل من الأب والأم (التسلّط ،الحماية الزائدة) والذكاء الانفعالي لدى أبناءهم.

كما أظهرت دراسة **Schultz et Shau,(2003)** أن المناخ الوجداني الأسري يعمل على تخفيف المشكلات السلوكية وتحقيق التوافق الاجتماعي،**(عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :98-99)** لذلك وجب على الأولياء إقامة علاقات ايجابية قويّة مع أبناءهم تتّسم بروح المساندة والتدعيم والمساعدة على حل المشاكل الدراسية بعيدا عن أسلوب العنف خاصة أثناء حصولهـم على نتائــج ضعيفة. **(Marchic,2009 :169)** ولا يفوتنا الذكر أن البيئة المدرسية التي تتسم بالدعم والتعاون والايجابية تساعد أيضا على تكوين علاقات وديناميكية اجتماعية ايجابية وبنّاءة تساعد على استقرار التلاميذ وشعورهم بالأمن وإعطاءهم فرص التعبير عن مشاعرهم ما يساهم في مقاومة الضغوط وبالتالي زيادة نشاط وتحصيل التلاميذ.وفي هذا الاتجاه يؤكّد عدس على نوع العلاقة المتبادلة بين المعلّم وتلاميذه وإقبالهم عليه وتعاونهم معه،فإذا ما اتّصفت هذه العلاقة بالايجابية انعكس ذلك على نشاط التلاميذ بشكل ايجابي ،حيث يرى هذا الأخير أن العلاقة بين الطرفين تصبح ايجابية بما يلي:

- ✓ مشاركة التلاميذ أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدق وايجابية.
- ✓ الثقة في التلاميذ وتفهّمهم مع احترام آراءهم والتحسّس بمشاكلهم.

وفي نفس المضمون أشارت **"أمل الخليلي"** إلى ضرورة إتاحة المعلّم لتلاميذه فرصة التعبير عن انفعالاتهم ومشاريعهم وأفكارهم بحرّية،بل وعليه أن يشجّعهم على هذا التعبير من خلال دروس التربية الفنّية واللغة العربية والتربية الرياضية والتربية الموسيقية،على أن يهتم بإنتاج التلاميذ في هذه الدروس ويعمل على تحليله ليفهم مشاعرهم وما يجول في نفوسهم وبذلك يستطيع المعلّم أن يحفظ جو العلاقات بين أعضاء جماعة القسم، على أن يكون هذا الجو سليما وفعّالا في عملية التعلّم.**(أمل الخليلي،2005 :259)**

وفي هذا الصدد أظهرت دراسة **هشام عبد الرحمان عبد الصادق (1992)** عدّة نتائج منها ارتفاع مستوى دافعية الانجاز لدى تلاميذ المعلّمين ذوي الأسلوب الديمقراطي وانخفاضها لدى تلاميذ المعلّمين ذوي الأسلوب الديكتاتوري.

كما يرى **السيّد الشتا ، فادية عمر الجولاني (1997)** أن نمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلّم والتلاميذ وما إذا كان قائما على التفاهم والتعاون والمشاركة الفعّالة من قبل

التلاميذ،فانّه سوف يؤثر على المستويات التحصيلية للتلميذ من جهة،كما أنه ينعكس أيضا على شخصيّته وسلوكه من جهة أخرى.**(عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :103)**

وإضافة لكل ما سبق تلعب الأنشطة الدراسية دورا أساسيا في خلق بيئة اجتماعية ايجابية داخل القسم ،إذ تمثل عنصرا أساسيا في النظام التعليمي وتحسينه وتطويره باعتبارها ميدانا تربويا يساهم في:

- ✓ بناء شخصية متكاملة ومتوازنة وتكوين مواطن صالح مرتبط بوطنه ومعتزّ به.
- ✓ اكتشاف مواهب المتعلّمين وقدراتهم وتنميتها وإشباع رغباتهم وميولاتهم.
- ✓ تنمية القدرة على التفاعل مع المجتمع والتكيّف الاجتماعي السليم.
- ✓ تساهم في علاج بعض الحالات النفسية لدى التلاميذ من خلال إدماجهم في أنواع النشاط المناسب لكل حالة.
- ✓ تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلّم كتحقيق الذات وتقديرها و الثقة بالنفس.

وتتمثل هذه النشاطات الدراسية فيما يلي:

- النشاط الرياضي: هذا النشاط يمارس على شكل ألعاب ومسابقات جماعية.
- النشاط الفني:كالرسم والزخرفة والتمثيل والموسيقى.....الخ.
- النشاط الثقافي:كحفظ الشعر وإلقائه وتأليف القصص والمسرحيات، إعداد مقالات للمناسبات المدرسية والوطنية.....الخ.
- النشاط الاجتماعي:كالرحلات الترفيهية والزيارات الميدانية للمتاحف والأماكن الأثرية .....الخ.**(نسيمة جحيش ،2001 :2-5)**

وبهذا الشكل تصبح النشاطات الدراسية عنصرا هاما من شأنه أن يساهم في التخفيف من شدة الضغط لدى التلاميذ ، بل وتعد دافعا إلى زيادة معدّلات التحصيل الدراسي ما يعود بالمنفعة على العملية التربوية كلّها.**(زيد منير عبوي،2007 :51)**

وبما أن التلميذ معرّض في حياته إلى جملة من الظروف والمواقف الضاغطة أصبح يستخدم أساليب أو استراتيجيات لمواجهة هذه الأخيرة ،نذكر أهمّها فيما يلي:

أوّلا :الاستراتيجيات الايجابية: هي تلك التي يوظفها التلميذ في اقتحام الأزمة وتجاوز آثارها، وذلك من خلال الأساليب الموالية:

1- إعادة التقويم المعرفي:هي العملية التي من خلالها يعيد الفرد تقويم كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط ،حيث يطوّر من أساليب مواجهته له أو يغيّر هذه الأساليب طبقا لإدراكه لمدى جدوى هذه الأساليب أو نتيجة لحصول الفرد على معلومات جديدة ،ويعني ما سبق أن الفرد عندما يدرك أن استجابة المواجهة للحدث الضاغط تكون أقل فعالية عما هو متوقّع عندئذ يغيّر تقويمه للموقف أو بعيد النظر في استجابة المواجهة ويبحث عن استجابة أخرى أكثر ملائمة لمواجهة الموقف.**(شهرزاد بوشدوب ،2008 :99)**

2- التوجّه نحو الأداء : هو عبارة عن المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل المباشر مع المشكل وبصورة واقعية وعقلانية،ويتضمّن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها ووضع خطّة فورية للتعامل مع المشكلة.**(بلعيد عثمان،2010 :42)**

3- التحليل المنطقي للمشكل :هنا يقوم الفرد بدراسة كل جوانب وتفاصيل المشكل بغية فهمه والتهيّؤ الذهني لما سيترتّب عنه.**(عبد الله الضريبي ،2010 :680)**

ثانيا : الاستراتيجيات السلبية: هي تلك التي يوظّفها في تجنب الأزمة والإحجام عن التفكير فيها وذلك من خلال الأساليب السلبية الآتية:

- الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي والممكن في الأزمة.
- التقبّل الاستسلامي للأزمة وترويض النفس على تقبّلها.
- البحث عن الاثابات أو المكافئات البديلة،عن طريق الاشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيدا عن مواجهة الأزمة.
- التنفّس والتفريغ الانفعالي بالتعبير لفظيا عن المشاعر السلبية غير السارة ،وفعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتّر.**(نفس المرجع السابق ،2010 : 681)**

وبناءا عن ما سبق نجد أن أساليب أو استراتيجيات المواجهة الاقدامية تتضمّن النزعة للاستجابة بشكل فعّال نحو الأحداث الضاغطة والسعي للحصول على معلومات بشأن هذه الأحداث الضاغطة والسعي للحصول على معلومات بشأن هذه الأحداث وحل الموقف أو المشكلة ،وذلك من خلال استخدام أساليب سلوكية ومعرفية ايجابية ،وفي المقابل تتضمّن استراتيجيات المواجهة الاحجامية النزعة نحو تشتيت وصرف ذهن الفرد عن الحدث الضاغط وتجنّب الحصول على معلومات بشأن الحدث الضاغط واستخدام أساليب سلوكية ومعرفية للهروب من الموقف الضاغط.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم 2006 :95)**

وبعد عرضنا لأهم استراتيجيات المواجهة للضغوط سيتم فيما يلي عرض تصنيف كل من" **lazarus** et **folkman** " لاستراتيجيات المواجهة .

1- تصنيف Lazarus et Folkman,(1984) : قدّم كل من **"لازروس وفولكمان"** نوعين من استراتيجيات التعامل تتمثل في :

أ- استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال:يعرّف " **لازروس وفولكمان"** التعامل المركّز على الانفعال على أنّه الجهود التي تعدّل الحالات الانفعالية الموافقة للأحداث الانفعالية.

ويشمل هذا النمط من التعامل سلسلة واسعة من السلوكات كالبحث عن المعلومات والتفريغ الانفعالي والمشاركة في النشاطات الخطيرة كشرب الخمر.....وغيره.

وتتألّف هذه الاستراتيجيات من مجموعة واسعة من العمليات المعرفية الموجّهة نحو التخفيف من حالة التوتّر الانفعالي المصاحب للحدث الضاغط.**(بلعيد عثمان ،2010 :43)**

هذا وتضم استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال عدّة أشكال من بينها التجنّب والهروب والبحث عن السند الاجتماعي وإعادة التقييم الايجابي أو مراقبة التعبير الانفعالي.

وحسب**"Lazarus"** فان هذه الاستراتيجيات يمكن أن تؤثر على الانفعال بطرق مختلفة فمن الممكن أن يقود استعمال بعض هذه الاستراتيجيات إلى تقدير الوضعية محل التعامل

مع الضغط وذلك من خلال تغيير معنى تلك الوضعية أو إعطائها تفسير آخر لكي يصل الفرد إلى التقليل من أهمية الخطر المحيط به.**(Dantchev ,1989 :25)**

ب- استراتيجيات التعامل المركّزة على المشكل: هي استراتيجيات تظهر في حالة المواجهة أو التخطيط،وهي بذلك تمكّن الفرد من الحصول على إمكانيات تغيير الوضعية التي هو بصدد التعامل معها،ممّا يؤدّي مباشرة إلى تغيير الحالة الانفعالية للفرد.

وهذا النوع من استراتيجيات التعامل موجّه نحو تحديد المشكل وإيجاد حلول بذيلة ودراسة عواقب هذه الحلول ثم اختيار واحدة منها وتطبيقها.

ملخّص الفصل: يتضح لنا مما قدّمناه سابقا أن الضغط المدرسي هو عبارة عن حالة من التوتر والضيق التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة والناتجة عن عدة مصادر منها ما هي ذاتية كنمط وطبيعة شخصية التلميذ وبعض المشاكل الصحية التي قد يعاني منها هذا الأخير،ومنها ما هي خارجية كالتي ترتبط بالمحيط الأسري مثل: طبيعة الجو العائلي ونوع معاملة الأولياء،المستوى الاقتصادي للأسرة.....الخ ،أو التي ترتبط بالمحيط المدرسي كطبيعة علاقة التلميذ بمعلميه وأقرانه وكذلك أساليب التقويم والامتحانات والبيئة الفيزيقية للمدرسة ....الخ.

كل هذه العوامل من شأنها أن تخلق الضغط لدى التلميذ والذي ينتج عنه عدة آثار سلبية على جانبه الجسمي كالأمراض السيكوسوماتية (الربو،أمراض الأمعاء والمعدة....الخ) وأيضا على جانبه النفسي كالقلق والانفعال والعنف والعدوان وهو الأمر الذي يؤدي إلى سوء التوافق والتكيف مع الآخرين،كما يخلق أيضا بعض السلوكات التي تعود سلبا على تحصيله الدراسي كانخفاض الدافعية للتعلم والفعالية داخل القسم الدراسي وكذا التأخر والغياب عن المدرسة.

في الأخير تطرقنا إلى دور التفاعل والعلاقة الايجابية بين الأبناء والأولياء وأيضا الأساتذة والتلاميذ في التخفيف من شدة الضغط لدى التلاميذ وكذا القدرة على التغلب عليه ومواجهته ،إضافة إلى بعض الاستراتيجيات الايجابية التي قد يلجأ التلميذ إليها لمواجهة الضغوط مثل:

- إعادة التقويم المعرفي للموقف الضاغط الذي يساعد الفرد على تطوير أساليب مواجهته.
- التوجه نحو الأداء في التعامل مع المشكل ووضع خطة فورية لمواجهته بشكل مباشر.
- التحليل المنطقي للموقف الضاغط(المشكل) بدراسة كل زواياه وجوانبه للتهيؤ ذهنيا لمخلفاته.

وأيضا الاستراتيجيات السلبية التي تتمثل في:

- الإحجام المعرفي هروبا من التفكير الواقعي في المشكلة والبحث عن الحلول المناسبة لها .
- الاستسلام للمشكلة والأزمة.
- التفريغ الانفعالي سلوكيا ولفظيا والذي يظهر من خلال سلوك العنف والغضب والقلق والتوتر....الخ.

وقد لخّص كل من" **Lazarus وFolkman** "هذه الاستراتيجيات في نوعين هما:

- استراتيجيات التعامل المركّزة على الانفعال وهي استراتيجيات سلبية تعمل على التخفيف من شدة الضغط بانتهاج بعض الأساليب كالتجنب والهروب وغيرها.
- استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل وهي استراتيجيات ايجابية تعمل على تحليل ودراسة المشكل لإيجاد حلول بذيلة له مع دراسة عواقب تلك الحلول.

ونظرا لأهمية بعض العوامل الشخصية والمعرفية في تسيير الضغط المدرسي والتي تعتبر من متغيرات بحثنا خصّصنا لها الفصل الموالي .

الفصل الثالث

المحددات الشخصية والمعرفية

تمهيد:

من المتعارف عليه أن عملية التعلم ترتكز على جملة من الشروط والعوامل ،منها ما هو مرتبط بالتلميذ (عوامل ذاتية) ومنها ما هو مرتبط بالبيئة المحيطة به (عوامل خارجية).

ومن بين أهم العوامل المرتبطة بالتلميذ نجد بعض المحددات الشخصية والمحددات المعرفية التي اتفق الباحثون في المجال السيكولوجي والبيداغوجي على أهميتها في العملية التعليمية ،كونها تلعب دور أساسي في تحريك السلوك بصفة ايجابية وبالتالي مساعدة التلميذ على النجاح في مشواره الدراسي بصفة خاصة ومشوار حياته بصفة عامة وعليه ارتأينا في هذا الفصل أن نتناول البعض من هذه المحددات الشخصية والمعرفية بشئ من التفصيل.

إذ تشير المحددات الشخصية إلى تقدير الذات وفعالية الذات ،أما المحددات المعرفية فتشمل مركز التحكم والدافعية للتعلم.

أولا :المحددات الشخصية

I - تقدير الذات:

تمهيد: إن الاهتمام بالفرد وإعداده للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وبالتالي التكيّف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية هو الهدف الأسمى للتربية الحديثة، ولن يتحقق هدف الوصول إلى تكوين شخصية متكاملة للفرد إلا بتطوير جوانب شخصيته.

ويعد تقدير الذات الايجابي المرتفع من الجوانب التي يمكن أن تكون مهمّة وذات قيمة وعلى النظام التربوي والدراسات والبحوث مراعاتها في تنمية شخصية الفرد ،حيث سينعكس ذلك إيجابا على تحسين نتاجات التعلّم عند التلاميذ.

لقد دلّت الأبحاث أن أحد العوامل الرئيسية في حالات تدنّي الدافعية،تدنّي التحصيل الدراسي ،كثرة التأخّر والغياب .....الخ هو فقدان أو تدنّي تقدير الذات.(**حسين أبو رياش وآخرون ،2006 :172)** ،ونظرا لأهمية هذا المفهوم صدر بولاية كاليفورنيا عام 1990 مرسوم ينصّ على إلزامية إدماجه مع الأولويات التربوية والاجتماعية ،كونهم

أدركوا أن الشعور المنخفض للذات يجعل الشخص عاجزا عن مواجهة الصعوبات ،ممّا ينعكس سلبا على ولايتهم ومن تم على وطنهم.**(André, 2002 :34)**

وبناء عن المعطيات السابقة سنحاول التطرّق إلى أهمّ الجوانب الخاصة بهذا المفهوم.

1- تعريف تقدير الذات Self-Esteem

يعدّ تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع وأشمل هو مفهوم الذات **Self-Consept** ،إذ يشكّل تقدير الذات جانبا مهما منه ويتّصل به اتّصالا وثيقا ،حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه وتقييمه لها، ومثال ذلك أن الفرد يصف نفسه على أنّه طويل (مفهوم الذات)فيقول بأنّه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول (تقدير الذات) إذ هذا الحكم هو مؤشر على تقدير الذات لأنّه يشير إلى كيفية شعور الفرد بهذا الوصف ،فتقدير الذات شعور الفرد بعد تقييمه لذاته.**(مصطفى قسيم هيلات،2007:157)**

وقد اختلف الباحثون في تعريفهم لتقدير الذات وذلك باختلاف الأبعاد المكوّنة له ،فعرّفه بعضهم بوصفه مبنيا على الشعور بالكفاءة ،في حين عرّفه البعض الأخر بوصفه مبنيا على الشعور بالقيمة ،فيما عرّفه آخرون بوصفه مبنيا على الشعور بالقيمة و الكفاءة معا.

ومن جملة التعاريف التي قدّمها هؤلاء الباحثين نورد تعريف "**Rogers ,1969** " الذي يرى أن تقدير الذات يمثل اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكوّن سلوكي وآخر انفعالي.**(شهرزاد نوار ،2006-2007: 13)**

أمّا " **Ziller,1978** " فقد عرّفه بأنّه مجموعة الادراكات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية ،وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معيّنة لدى الفرد ،ويتطوّر تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين.**(زهرة حميدة،2005-2006: 42)**

في حين عرّفه" **Lawrence,1981** " بأنّه عبارة عن تقييم الشخص لذاته على نهايتي قطب موجب أو سالب أو ما بينهما .**(حسين مصطفى عبد المعطي ،1993: 14)**

وقد عرّفه (**حسين أبو رياش وآخرون ،1996:172**) بأنّه تعبير يقصد به مدى تقدير الإنسان لذاته ،وثقته بنفسه وبهويته الذاتية وبأهدافه.

ويرى (**Alaphilippe,1996-1997 :176**) أن تقدير الذات يعبّر عن مختلف التصوّرات التي تشمل قيمة كوّنها الشخص من خلال كفاءته وقدراته التكيّفية.

أما "**صالح محمد أبو جادو**" فقد اعتبر تقدير الذات بأنّـه نظرة الفرد إلى ذاتـه تتضمّن الثقـة بالنفس بدرجة كافية كما تتضمّن إحساس الفرد بكفاءته واستعداده لتقبّل الخبرات الجديدة. (**صالح محمد أبو جادو،2000 :177**)

ويذهب كل من **(Henry et Daniel ,2002 :68)** إلى أنّه درجة إرضاء الشخص حصيلة حاجاته لما يريد أن يكون هو شخصيا.

في حين عرّفه كل من" **Boudineau** " و "**Catona** " على أنّه شعور الفرد بأن له قيمة ذات الصلة بحدود ونوعية كفاءاتـه. **(Boudineau et Catona ,2006 :66)**

نخلص من مجمل التعاريف السابقة أنه يمكن اعتبار تقدير الذات : حكم شخصي يقوم به الفرد بحضور مفهومه عن ذاته ،يعبّر عن التقييم الايجابي (الاستحسان) أو التقييم السلبي (الرفض)،حيث يشير التقييم الايجابي إلى شعور الفرد بالكفاءة والقيمة واحترام الذات ،أما التقييم السلبي فيعبّر عن نبد الذات وعدم الاقتناع بها والتقليل من قيمتها ،وهذا الحكم قد تكوّن من خلال مدركات ومعتقدات الآخرين عنه أثناء تفاعله معهم.

2- نظريات تقدير الذات:

لقد تعدّدت النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات ،إذ هناك من تناوله من حيث النشأة أو من حيث النمو أو أثره على سلوك الفرد بشكل عام. ولقد اختلفت تلك النظريات بناءا عن اتجاهات ومنهج روّادها في دراسة هذا الأخير،ومن بين هذه النظريات:

2-1 نظرية « James.W,1842-1910 »:

يعتبر"**James**" من مؤسسي علم النفس الحديث و تعد نظريته في مفهوم الذات (**1980**) نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة الشخصية والذات ،فقد أعطى للنفس صفة ديناميكية وذلك فيما ذكره بشأن اصطلاح المحافظة على الذات و البحث عنها .

وعن طريقه أيضا استخدم مصطلح نظرة الذات ومصطلح الرضى عن الذات أو تقديرها .
(قحطان أحمد الظاهر،2004: 17)

كما اهتم كثيرا بالتقدير الذاتي حيث أشار في مؤلفه **مبادئ علم النفس (Principls of Psychology,1980)** الى أن التقدير الذي نحمله لذاتنا مرتبط بشكل مباشر بطموحنا لما نريد أن نكون وما يمكن تحقيقه.**(شهرزاد نوار، 2006-2007: 17)**

إضافة لذلك فقد بينت تساؤلات **"James"** حول غياب الرابط المباشر بين الصفات الموضوعية أو الأساسية لفرد ما ودرجة الرضا الذي يحمله عن ذاته ،فقد يلاحظ فرد محدود جدا في قدراته لكنه يحمل تقديرا أو رضا عال عن ذاته بالمقابل فقد نجد فردا آخر ناجح في حياته أي له كل المواصفات التي تساعده على النجاح لكنّه يعاني من تقدير منخفض لذاته.**(André et Lilord,2002 :58)**

وتوصّل" **James"** إلى أن تقدير الذات مرتبط بالرضى أو عدم الرضى عنها، كما أن تقدير الذات لا يرتبط فقط بنجاحات الفرد بل أيضا بالمعايير الذاتية التي يحكم من خلالها الفرد عن نجاحاته أو فشله .وأضاف أنه يمكن قياس تقدير الذات بحساب نجاحات الفرد المنجزة مقارنة بطموحاته المراد تحقيقها وذلك حسب المعادلة التالية :

$$\text{تقدير الذات (Estime de Soi)} = \frac{\text{حاجات الفرد المحققة}}{\text{مستوى الطموح}}$$

(عن :شهرزاد نوار ،2007 :18)

يتضح لنا أنه كلما تمكن الفرد من تحقيق طموحاته كلما ارتفع تقديره لذاته شريطة ألا تكون هذه الطموحات مرتفعة جدا ولا تتماشى مع إمكانيات الفرد الذاتية أو تفوق الحد الأدنى لما يريد تحقيقه ،كما يرى" **James"** أن الطموحات المرتفعة دون تحقيق فعلي لها تعطي للفرد شعورا بالفشل وعدم الرضى الذاتي.كما تؤثر على سلوك الفرد وتعيق تكيّفه الايجابي. **(شهرزاد نوار،2007 :18)**

نخلص إذن من هذه النظرية أن تقدير الذات يرتبط بطموح الفرد الذي يتماشى مع إمكاناته ومدى تحقيقه لهذا الطموح،أي كلما تمكن الفرد من تحقيق أهدافه وطموحاته زاد مستوى تقديره لذاته،لكن إذا زاد هذا الطموح عن حدّه ولم يتمكن الفرد من تحقيقه فسيشعر حينها بالفشل الذي سيؤثر سلبا عن تقديره لذاته.

2-2 نظرية « Rosenberg,1965 »: تدور أعمال "**Rosenberg** "حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به. وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم ،وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيّمها بشكل مرتفع ،بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدنّي يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها.(**سليمان عبد الرحمان ،1962 :79**)

فحسب" **Rosenberg** "فإن تقدير الذات عبارة عن مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه كما أن الفرد يكوّن اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ،والذات هي إحدى هذه الموضوعات ،إلا أن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى.

هذا وقد اهتم أيضا بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته،وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد.

كما أشار كذلك إلى الدور الذي تلعبه المدرسة بعد الأسرة في إرساء تقييم الفرد لذاته.

ويضيف بأن الأفراد لهم حافز أو دافع قوي لأن يكون لهم تقدير عال ونظرة إيجابية للذات، هذه النظرة تختلف عن الأنانية و الحب المرضي للذات. (**صالح محمد أبو جادو ،2000 :153-154**)

يتضح من نظرية "**Rosenberg** " أن تقدير الذات عبارة عن مفهوم يعبر عن اتجاه الفرد نحو ذاته من خلال تقييمه لها،وقد ركز في نظريته عن الدور الأساسي الذي تلعبه كل من الأسرة والمدرسة في بناء تقدير ذات الفرد والذي يرتبط بشكل مباشر بمختلف أساليب سلوك الفرد في المجتمع.

بمعنى كلما اجتهدت الأسرة والمدرسة في بناء تقدير مرتفع لذات الفرد كلما ساعد ذلك في تكيفه الاجتماعي وزيادة إنتاجه وعطاءه للمجتمع.

3-2 نظرية « Rogers,1967 »:تعتبر نظرية" **Rogers** "عن الذات من أهم النظريات المعاصرة إذ يمثل مفهوم الذات جانبا أساسيا فيها يتحدّد على أنّه تنظيم عقلي معرفي مرن ومتماسك ،وقد انطلق من فكرة أن لكل فرد عالمه المتغيّر أو مجاله الظاهري الذي يعرّفه عن نفسه وهو يستجيب له كما يدركه، فالفرد بهذه الصفة أقدر الناس على أن يعطي المعلومات عنه،غير أن فكرته عن الواقع من حوله ليست فكرة حقيقية وإنما هي افتراض عن الواقع من حوله قد يصدق أو يكذب.(**عبد الفتاح دويدار ،1998 :38)**

كما يرى أيضا أن تطوّر الوعي بالذات يؤدّي إلى نمو حاجتين مترابطتين تهدفان إلى حفظ الذات وتدعيمها ، وتتمثل هاتان الحاجتان في :

- **الحاجة إلى الاعتبار الايجابي من الآخرين Regard positif d'autrui** : هي تلك الحاجة التي تدفع الشخص إلى الحصول على التقبّل والحب والرعاية والاحترام من طرف المحيط ،ويتعلّم الأطفال ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية .إذ يعلق الأولياء الاعتبار الايجابي للطفل على وجود السلوك الايجابي والمرغوب فيه.
- **الحاجة إلى الاعتبار الذاتي(التقدير الذاتي)Estime de Soi :**إن الفرد لا يحتاج إلى الاعتبار الايجابي من الآخرين بل أيضا من ذاته وتنمو الحاجة إلى الاعتبار الذاتي من خبرات الذات المرتبطة بإشباعها أو إحباطها . وإذا ما حدث الإتساق بين الحاجة للإعتبار والإعتبار الإيجابي الذي يتلقاه من الآخرين تحقق التوافق النفسي والتكيف الإجتماعي.

وتؤكّد نظرية"**Rogers**" في الشخصية على الواقع كما يخبره الشخص ويعتبر السلوك نتيجة لذلك،وإذا ما لم يستطع شخص ما التوصّل بدقّة إلى إطاره المرجعي الداخلي فإن إعتبار ذاته هوالذي بمقدوره أن يكون على وعي بذلك. (**عبد الفتاح دويدار ،1998 :38-46)**

يتبين مما سبق أن" **Rogers** " أشار أن تقدير الذات يعبر عن كيفية إدراك الفرد لنفسه وعندما يرتفع مستوى هذا الإدراك تنمو لدى الفرد :الحاجة إلى الاعتبار الايجابي من الآخرين والحاجة إلى الاعتبار الذاتي (التقدير الذاتي) وإذا ما تمكن الفرد من هاتين الحاجتين في أن واحد توصل الفرد إلى التكيف والتوافق الاجتماعي.

4-2 نظرية « Zelar,1969 » : تعدّ هذه النظرية أقل شيوعا من سابقتها ، إلاّ أنها أكثر تحديدا وأشدّ خصوصية ، حيث يرى "**Zelar**"أن تقدير الذات ما هو إلاّ البناء الاجتماعي للذات. **(صالح محمد أبو جادو،2000: 155)**

تفترض هذه النظرية أن تقدير الذات ينشأ ويتطوّر بلغة الواقع الاجتماعي، أي أنه ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد ، لذا ينظر" **Zelar** "إلى تقدير الذات من زاوية المجال في الشخصية ،ويؤكّد أن تقييم الفرد لا يحدث - في معظم الحالات- إلاّ في الإطار المرجعي الاجتماعي . وهو يصف تقدير الذات بأنّه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغيّر الوسيط أو أنّه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي .

وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدّد نوعية التغيّرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات حسبه هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرّض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتّع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات ،وهذا يساعدها في أن تؤدّي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. إن تأكيد "**Zelar** "على العامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه - ويوافقه النقّاد على ذلك- بأنّه تقدير الذات الاجتماعي . وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقّها في نشأة ونمو تقدير الذات.**(كفافي علاء الدين ،1989: 104-105)**

إذن فحسب" **Zelar**" أن تقدير الذات يعبّر عن تقييم الفرد لذاته من خلال كيفية إدراكه لذاته وعالمه الواقعي الذي يحيط به، وقد ركز على الدور الذي يلعبه الإطار

الاجتماعي في بناء وتكوين تقدير الذات ،كما تطرّق إلى علاقة تكامل الشخصية بتقدير الذات المرتفع ذلك أن الفرد الذي يتمتع بشخصية متكاملة يستطيع الاستجابة لمختلف المواقف التي يتعرض لها بكل فعالية وكفاءة.

2-5 نظرية « Cooper-Smith,1976 » :تمثلت أعمال **"Cooper-Smith"** في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية ،وعلى عكس **"Rosenberg "** لم يحاول ربط أعماله بنظرية أكبر و أكثر شمولا.

واعتبر تقدير الذات مفهوم متعدّد الجوانب وظاهرة أكثر تعقيدا لأنّها تتضمّن اتجاهات تقييمية نحو الذات تتّسم بالعاطفة ،كما تتضمّن اتجاهات دفاعية ،وهو على هذا الأساس يعرّف تقدير الذات على أنّه ما يجرّبه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمّية وقد اتسم هذا الاتجاه لدى الإنسان نحو ذاته بالاستحسان أو الرفض.**(موسى جبريل ،1994: 198)**

ويقسّم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين :التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها ،والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته ،التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز" **Cooper-Smith** "بين نوعين من تقدير الذات : الحقيقي ونجده عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنّهم ذوو قيمة ،وتقدير الذات الدفاعي الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنّ ليس لهم قيمة ،وقد إفترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحدّدات لتقدير الذات وهي : النجاحات ، القيم ، الطموحات والدفاعات .**(صالح محمد أبو جادو ،2000: 155)**

ويذهب" **Cooper-Smith**" إلى أنّه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميّزة بين أصحاب الدرجات العالية والدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال،فان هناك ثلاث حالات من الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- ✓ تقبّل الأطفال من جانب الآباء.
- ✓ تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.

✓ احترام مبادرة الأطفال وحرّيتهم في التعبير من جانب الآباء.**(الحميدي محمد ضيدان،2003: 23)**

نستخلص من هذه النظرية أن تقدير الفرد عبارة عن تقييم الفرد لذاته من خلال إدراكه لمدى أهميته (قيمته) وقدرته ،وقد ميز ميّزت نظرية "**Cooper-Smith**" بين نوعين من تقدير الذات :الحقيقي وهو يخص الأفراد الذين يشعرون بأهميتهم في المجتمع وتقدير الذات الدفاعي وهو خاص بالأفراد الذين يشعرون أن ليس لهم قيمة في بيئتهم ،وقد رسم أربع محددات لتقدير الذات تشمل كل من النجاحات ،الطموح،القيم،الدفاعات إضافة إلى نوع الرعاية الأسرية التي يستفيد منها الطفل والتي تساهم بشكل كبير في تنمية تقدير الذات.

2-6 المقاربة بين النظريـات:

نلاحظ من خلال النظريات المفسّرة لتقدير الذات أنّه تمّ إجماع على أن المعايير الاجتماعية تلعب دورا هاما في نمو تقدير الذات لدى الفرد نموّا ايجابيا ،فكلّما استمدّ الفرد إعتبارا وتقديرا عاليا من الآخرين (خاصة الأسرة) كلّما إتّسمت وجهات نظرهم نحوه بالإيجابية وكلّما تمكّن هذا الأخير من بناء فكرة عن ذاته تسمح له بالتكيّف الايجابي مع المحيط.

ويكمن الاختلاف القائم بينهم **أن"James** " يربط تقدير الذات بالرضى الشخصي ولما يطمح الفرد من تحقيقه في ظل قدراته وما يمكنه تحقيقه فعلا، بينما يذهب "**Rosenberg** " إلى الدور الفعّال للأسرة في التقييم الذي يمنحه الفرد لذاته .

أمّا "**Rogers** " فقد أكّد على دور الخبرة الفردية وتطابقها مع البناء التصوّري للفرد في إنماء الحاجة إلى الإعتبار الذاتي،في حين ربط" **Zelar**" تقدير الذات بالإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد،أمّا "**Cooper-Smith**" فيعتبره ظاهرة معقّدة لأنّها تتضمّن عمليات تقييم الذات ،ردود الفعل والاستجابة الدفاعية والتي تتسم بقدر كبير من العاطفة كما أشار إلى أهم العوامل المحدّدة لتقدير الذات والمتمثلة في : القيم،الطموحات،النجاحات والدفاعات.

3- أبعاد تقدير الذات:

يتكوّن تقدير الذات حسب" **André** و **Lilord** " من خلال ثلاث أقطاب أساسية هي:

3-1 حب الذات Amour de Soi: إن حب الذات هو الدعامة الأساسية لتقدير الذات والمكوّن الأكثر عمقا له، اذ أن تقدير الذات يعتمد على التقييم الذاتي ،لكن حب الذات يكون تلقائي ولا يعتمد على أي شرط ،بل أنّه يجنّب الفرد الشعور بالمعاناة رغم إدراكه لنقائصه وهذا يرجع إلى ذلك الصوت الخفي الذي بداخله يقول عنه أنّه أهل للحب والإحترام.

3-2 النظرة للذات Regard de Soi:تعتبر النظرة للذات من أكثر العوامل حسما في التأثير على ذواتنا ،فكل المشاعر والأفعال دائما ما تكون منسجمة مع نظرتنا الذاتية.

وتعتمد نظرة الذات على تقييم الفرد لذاته من خلال مواصفاته وآدائه وكدا طريقة معرفته لذاته ،إذ لا يكتفي بمعرفته لذاته وإنّما يحاول التأكّد من أن لديه مميّزات وإمكانات كامنة بداخله. كما تعتمد نظرة الذات أيضا على آراء المحيطين به خاصة الوالدين . **(André et Lilord ,2002 :20)**

3-3 الثقة في الذات Confiance en soi: يقول **Joziane** أن الثقة بالنفس تختصر في الجملة الموالية "أعرف ما لديّ من أجل مواجهة التحدّيات التي أقمتها." **(Boudineau et al ,2006 :65)**

ويذهب كل من **دونالد وآلن** إلى أن **أوّل** مقوّم للشخصية السوية ينبغي تنميته هو الشعور بالثقة ،والفترة الحاسمة لإنبثاق هذا الشعور هي السنة الأولى من حياة الطفل.**(دونالد وآلن ،2005: 43)**

وقد جاء في نظرية **"ماسلو"** أن ثقــة المرء بنفسه من بيــن العوامل الحاسمـة لبناء تقديـر الذات.**(كامل محمد عويضة ،1996: 104)** فثقة الفرد بذاته عبارة عن تفكير الفرد دون تردّد بقدرته على التصرّف بشكل ايجابي في المواقف الهامة ،ويتكوّن ذلك من النظام التربوي الذي يتلقّاه الفرد من العائلة والمدرسة .**(André et Lilord ,2001 :20)**

وتترابط هذه العناصر الثلاث بشكل متوازن ،ذلك أن حبّ الذات (إحترام الذات،تحقيق حاجياتها وطموحاتها) يسهّل النظرة الايجابية للذات .(الثقة في القدرات الذاتية والنظرة

التفاؤلية) الذي يدعّم بشكل ايجابي الثقة بالذات(الجرأة والتلقائية في التصرّف دون الخوف من الفشل أو من حكم الآخرين).

كما يتّفق **Duclos(2000)** مع ما سبق مع إضافة عنصرين مهمّين في تكوين تقدير الذات هما :

- ✓ الإحساس بالانتماء إلى المجموعة.
- ✓ الإحساس بالأهلية والكفاية.**(Duclos,2000 :115)**

في حين ترى الباحثة مريم سليم أن تقدير الذات يتكوّن من خلال ثلاث عناصر يجب أن تتوفر بالمنزل وهي :

- ✓ الحب والعاطفة غير المشروطين.
- ✓ وجود قوانين محدّدة بشكل جيّد ويتم تطبيقها باتساق.
- ✓ إظهار قدر واضح من الاحترام للابن.**(مريم سليم ،2003: 9)**

أمّا **مالهي وريزينر** فيختصران مكوّنات تقدير الذات في عنصرين أساسيين هما:

- ✓ **الكفاءة الذاتية Performance de soi:**وهي عبارة عن تمتّع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه بقدرته على التكيّف والتعامل مع التحدّيات الأساسية في الحياة.
- ✓ **قيمة الذات Valeur de Soi** تعني قبول الفرد لنفسه دون أي شرط وشعوره بأنه أهل للحياة وجدير بالسعادة فيها وهو الأمر الذي يشعره بالرضى عن نفسه**.**

(مالهي وريزينر،2005)

بينما اتجه **"حسين أبو رياش" وآخرون** إلى فكرة أن تقدير الذات يتكوّن من خلال خمسة عناصر هي :

- الشعور بالأمن
- الهوية الذاتية أو مفهوم الذات.
- الشعور بالانتماء.
- الشعور بالهدف أو الغاية.
- الشعور بالكفاءة والقدرة الشخصية.**(حسين أبو رياش وآخرون،2006)**

مما سبق نلاحظ أن هناك إجماع على عامل الكفاءة الذاتية بالإضافة إلى أهمية الوسط الاجتماعي (الأسرة والمدرسة) في بناء تقدير الذات ،إذ يجب أن يتوفر هذا الوسط على الحب والاهتمام والأمن لتنمية الثقة بالذات والنظرة التفاؤلية الايجابية وكذا الكفاءة الذاتية باعتبارهم من أهم مكوّنات تقدير الذات.

في حين اختلفت الباحثة **"مريم سليم"** بإشارتها إلى عنصر جديد وهو ضرورة تحديد قوانين وتطبيقها بشكل جيّد.

أمّا حسين أبو رياش فقد أضاف عنصر الشعور بالهدف على أن يكون هذا الهدف في حدود قدراته حتّى يستطيع تحقيقه ومن تم شعوره بتقدير مرتفع لذاته.

4- مستويـات تقدير الـذات:

اتفق العديد من الباحثين في تحديد تقدير الذات في مستويين أساسيين هما:

4-1 المستوى المنخفض لتقدير الذات: أشار**Farkach(1967)** أن الأفراد الذين يتميّزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم أي أنّه من الممكن التأثير عليهم بسهولة لأنّهم قليلا ما يبدون أرائهم ،ومن الناحية العاطفية يتعدّر عليهم إقامة علاقات مرضية ومثمرة مع الآخرين ولكنّهم يرغبون في أن يكسبو محبّة وتقبّل الآخرين.(**ربيع العبـزوزي ،2001: 68**)

كما بيّن كل من **Shuty(1950)** و **Rosenberg (1965)** أنه فيما يخص العلاقات الاجتماعية فان الأفراد الذين يتميّزون بتقدير منخفض ينفرون من المشاركة في النشاطات وفي الجماعة يفضّلون أن يكونوا موجهون ويخضعون لقواعد ملتزمة ومنضبطة ، كما أنهم يتميّزون بالخجل والحساسية المفرطة،متخوّفون ،منعزلون ويؤكّدون أيضا أن تقدير الذات الضعيف مرتبط بظاهرة اكتئابية وأعراض القلق.(**عبد المنعم حنفي،1976: 79**)

كما توصّلت دراسة **Cooper Smith(1967)** إلى أن ذوي التقدير المنخفض للذات تنقصهم الثقة بالنفس ويشعرون أنهم غير محبوبين وغير أكفّاء ولا قيمة لهم.

يميلون إلى عدم المشاركة والتعبير عن أفكارهم في ظل الجماعات الاجتماعية ،يفضّلون العزلة والانطواء ،يخافون من الإقدام على أيّة مخاطرة خشية من الفشل،يشغلون أنفسهم

بما يفكّر به الآخرون عنهم وعن أعمالهم ويعجزون عن انجاز المسؤوليات الملقاة على عاتقهم.(**حسين أبو رياش وآخرون،2006: 172**)

أمّا **سيد خير الله** فقد نوّه إلى أن صاحب التقدير المنخفض للذات يمتاز بضيق مجاله الإدراكي ،حيث لا يدرك الوضعيات المطروحة أمامه إلا من خلال زاوية محصورة لا يتمكّن من التفاعل معها بشكل جيّد ومتكامل،فهو يعيش دائما على افتراض أنّه غير قادر على تحقيق النجاح.(**خير الله،1981 :158**) وعليه فان هذا الفرد يميل إلى الشعور بالهزيمة لتوقعه الفشل مسبّقا ،حيث ينسب هذا الفشل إلى أسباب داخلية ثابتة (القدرة) تؤدّي إلى لوم الذات ،ممّا يجعله يعمّم فشله على المواقف الموالية. **Gotlib et al,1993 :607-615)**

وفي نفس السياق يضيف كل من **Eysenck et Wilson (1976)** أن ذوي التقدير المنخفض لديهم فكرة سلبية عن ذواتهم ،حيث يعتقدون أنهم أشخاص فاشلين وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم مقارنة بالآخرين.(**فيوليت ابراهيم،2002: 192**)

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الفرد الذي يمتاز بتقدير منخفض لذاته غالبا ما يميل إلى الأفكار السلبية عن ذاته كما يفتقر إلى الثقة بالنفس والشعور بأن لديه قيمة وكفاءة وهو ما يعترض طريقه فيما يخص التفاعل الايجابي والبنّاء داخل الجماعة وكذا تحقيق أهدافه.

وفي هذا السياق ،نشير إلى لائحة المواصفات لذوي تقدير الذات المنخفض والمقدّمة من طرف الباحثة **"مريم سليم"** والتي نراها شاملة إذ تضمّنت ما يلي:

- يبدو عليهم أنهم أكثر اهتماما بالحفاظ على شعورهم باحترام الذات أو الفشل بشرف من اهتمامهم ببذل الجهد لإحراز النجاح.
- الانشغال بسلوكات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به.
- التمرّد،المقاومة،التحدّي،الردّ.
- الشك في الآخرين ،مضايقتهم أو تحقيرهم.
- الكذب، الغش.

- توجيه اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ.
- الفشل في تحمّل مسؤولية تصرّفاتهم.
- الاستقواء على الآخرين وتهديدهم.
- الانسحاب ،الخجل أو الاستغراق في أحلام اليقظة.
- إتباع أساليب الهروب بما فيها التأخّر و التغيّبّ.
- تعاطي المسكّرات والمخدرات. **(مريم سليم،2003: 17-18)**

ويضيف **"مالهي وريزنر"** إلى هذه المواصفات ما يلي:

- عدم المغامرة والخوف من المنافسة والتحدّيات.
- استحقار الذات والاعتقاد بعدم القدرة على تحقيق الأهداف.
- الافتقاد لحب وقيمة الذات مما يعطيهم الشعور بأنهم غير جديرين بالحب.
- نقص المنافسة و الطموح.(**مالهي وريزنر،2005 : 13)**

يتضح إذن مما سبق أن أفراد ذوي التقدير المنخفض للذات غالبا ما يتّبعون استراتيجيات سلبية لمواجهة ومقاومة الفشل دون بذل المزيد من الجهد والمثابرة لإحراز النجاح ، وهو الأمر الذي يجعل لديهم صعوبة في التكيّف و الاندماج الاجتماعي.

4-2 المستوى المرتفع لتقدير الذات: يعتبر تقدير الذات المرتفع من أهم الخصائص التي تمكّن الفرد من الوصول إلى حالة التوافق ،فيستطيع بذلك اقتحام المواقف الجديدة والصعبة بشجاعة ،كما يمكنه مواجهة مواقف الفشل بدون الحزن والانهيار لمدة طويلة.(نبيل **الفحل ،2000: 10)**

ويذهب كل من **Seleingman (1975)** و **Winer (1978)** إلى أن صاحب التقدير المرتفع لا يتأثر بوضعيات الفشل ،حيث ينسب فشله إلى عوامل داخلية (الجهد) ،تحميه وتساعده على إبقاء مستواه في الأداء.**(Gotlib, 1993 :607-615)**

ويضيف**"Zeim"**أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين بصفة كبيرة ،إذ أنهم يستطيعون إيجاد حلول لمشاكلهم بأنفسهم .**(عبد الرحمان العيسوي ،1987)**

كما بيّن كل من **Eysenck et Wilson (1976)** بأن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم وقدراتهم ويعتقدون في أنفسهم بأنهم يتمتّعون بالجدارة والفائدة ،بالإضافة إلى أنهم محبوبون من قبل الآخرين.(**فيوليت ،2002 :192)**

وفي نفس المضمون أشار **Cooper Smith (1967)** إلى أن الأشخاص الذين يتسمون بتقدير عال للذات يظهرون درجة عالية من التقبّل لذاتهم وللآخرين ،وهم يدركون نقاط القوة لدى الآخرين ،كذلك فإنهم يشعرون بالانتماء للآخرين ،وعندما يواجهون تحديات أو مشاكل معيّنة ،فإنهم يستجيبون بثقة ويحققون درجة عالية من النجاح ،لأنهم يفخرون بأنفسهم ويتحمّلون مسؤولية أعمالهم والأهم من هذا كلّه أن لديهم أهدافا ودوافع تحرّكهم نحو ما يريدون إنجازه ،ويستخدمون كل المصادر المتاحة لهم لتحقيق أهدافهم.(**حسين أبو رياش وآخرون ،2006: 172)**

يتضح إذن مما سبق أن تقدير الذات المرتفع من بين أهم العوامل المساعدة في تكوين شخصية سويّة متوافقة نفسيا واجتماعيا ،ذلك أن الفرد الذي يتمتّع بتقدير مرتفع كثيرا ما تكون لديه فكرة ايجابية عن ذاته ،كما أنّه يميل إلى الشعور بالثقة بالنفس وأن لديه قدرات وإمكانات ،الأمر الذي يجعله قادرا على مواجهة الصعاب وتحمّل المسؤولية وكذا الاندماج والتكيّف الاجتماعي وبالتالي تحقق النجاح والوصول إلى الأهداف المبتغاة.

وفي هذا المضمون نعرض جملة المواصفات لذوي تقدير الذات المرتفع والمقدّمة من طرف الباحثة **"مريم سليم"** والتي جاءت كما يلي:

- النظرة الواقعية عن ذاتهم كونهم يستندون على تغذية راجعة صحيحة وليس لما يحبّون أن يعتقدون عن أنفسهم.
- القدرة على تحديد نقاط القوة و الضعف لديهم.
- القدرة على الانسجام مع معظم الذين في وسطهم وكذا إقامة علاقات مع الآخرين.
- الاستجابة للتحدّيات والرغبة في محاولات جديدة.
- التعامل بايجابية مع الثناء والتقدير.
- الاعتراف بالأخطاء.

- القدرة على حل المشاكل التي يواجهونها.
- الجرأة في التعبير عن آرائهم دون الخوف من الانتقاد.
- القدرة على تخطيط الأهداف وتحقيقها.
- الشعور بالرضا عن إنجازاتهم والمسؤولية تجاه النتائج. **(مريم سليم،2003: 18)**

يتبين لنا مما سبق أن ذوي التقدير المرتفع للذات يتمتّعون بثقة عالية بالنفس وبكفاءة ذاتية،كما أنهم قادرون على مواجهة الفشل والاعتراف بالأخطاء ومنه إتّباع استراتيجيات ايجابية وبنّاءة في المواجهة كبذل محاولات جديدة لتحقيق الأهداف والنجاحات ،وهو ما يسهّل عملية التكيّف والاندماج الاجتماعي وبالتالي التوافق النفسي.

5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته والتي يمكن حصرها في هذين العنصرين:

5-1 العوامل الذاتية:هي عبارة عن كل الخصائص الشخصية والمعطيات الذاتية للفرد كالقدرات العضوية والذهنية والحالة الصحية والنقائص الملاحظة.(**محمد جمال يحياوي،2003: 551)** إذ يساعد النمو العقلي والتفوّق والابتكار على ظهور تقدير الذات أما التأخّر العقلي فيؤدي إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى تقدير ذات منخفض ،فتقويم المراهق لقابليته الذهنية وإمكانياته العقلية لها تأثير واضح في تشكيل مفهومه وتقديره لذاته. **(ميخائيل إبراهيم أسعد ،1991)**

كما أن الفرد السليم الذي يخلو من الأمراض والمتمتّع باللياقة البدنية والصحّية يكون تقديره ايجابي لذاته من ناحية الصورة الجسدية ،عكس الفرد الذي يعاني من تشوّهات خلقية أو عاهات جسدية أو من أحد الأمراض المزمنة (داء السكري،قصور كلوي ،فقر الدم)،ذلك أن مثل هذه العوامل تؤثر بطريقة أو بأخرى في عملية تقييم الفرد لذاته وبالتالي تقديره لذاته.

و تجدر الإشارة أيضا إلى بعض العوامل الشخصية التي تلعب هي الأخرى دورها في تقدير ذات الفرد،ومن أهم هذه العوامل نجد "الاسم" الذي يميّز الفرد عن غيره ،حيث أشار **توما خوري جورج** إلى أن الأفراد الذين يرون في أسمائهم أنها قبيحة ،غير راضين

عن أنفسهم ،عكس الأشخاص الذين يعجبون بأسمائهم ،فهم راضين عن ذاتهم. (**توما خوري جورج،1996: 51**)

5-2 العوامل الخارجية: تعبّر العوامل الخارجية عن الإطار الذي ينمو الطفل فيه وتبنى شخصيته منه ،وهو يشمل كل من الأسرة ،المدرسة والمحيط،ويمكن توضيحها على النحو التالي:

*** المناخ الأسري أو الأسرة:** تلعب الأسرة دور هام في تكوين شخصية الطفل ،فتعطيه اسما وتعكس خبرتها وتجربتها عليه،كما توفّر له الحب ، ،الاستقرار، الأمن، الاطمئنان النفسي والحماية.

فالعلاقة السائدة في الأسرة تلعب دورا هاما في نمو الطفل وفي تشكيل شخصيته،وتوجيه سلوكه الاجتماعي والانفعالي.إذ تعتبر السنوات الأولى من عمر الطفل حجر الأساس لبناء الشخصية،لذا لابد من تفهّم أفضل الطرق للتعامل مع الطفل في مراحل نموّه الأولى ،حتى نضمن له نموّا جسديا ونفسيا سليما.(**حسين عبد الحميد رشوان،2003**)

ذلك أنه إذا نشأ الطفل في جو عائلي يسوده العطف ،الحنان والطمأنينة ،استطاع أن ينمو نموّا صحيحا، يتميّز بالقدرة على التكيّف مع نفسه ومع المجتمع.(**محمود منسي وآخرون،2003 :10**)

وقد أكّد كل من **Wells** و **Rankin** (**1983**) أن العلاقة الأسرية تؤثر بقوة على مستوى تقدير الذات للفرد ،فكلّما كانت هذه العلاقة جيّدة كان تقدير الذات مرتفعا ،أما سوء العلاقة الأسرية فيؤدّى إلى أفراد يتميّزون بتقدير منخفض للذات. (**Dubois ,1994 :374**) وفي هذا الاتجاه أشارت "**نايفة قطامي** و**عالية الرفاعي**" إلى أنه في حالة انعدام التماسك العاطفي داخل الأسرة ،يحرم الطفل من إشباع حاجاته في الحب وبالتالي ينعكس هذا الحرمان على فهم ما هي قيمته عند هؤلاء الذين يعيش معهم ويحبّهم وهل يبادلونه نفس الشعور؟ ممّا يقوده هذا الشعور إلى الحطّ من قيمة نفسه وتقديرها تقديرا سلبيا.(**نايفة قطامي وآخرون ،1997: 247**)

ضف إلى ذلك ما جاء في دراسة **إبراهيم العظماوي(1988)**، حيث بيّنت نتائجها أن غياب أحد الوالدين يؤثر بشكل أو بآخر على التطوّر النفسي و السلوكي للفرد،مؤدّيا إلى معانات

في نموّ قدرته العقلية وكفاءاته الاجتماعية ممّا يؤثر سلبا على تقديره لذاته.(**هناء شريفي،2002: 99)**

وتضيف "**نايفة قطامي وآخرون**" أن البنت التي تولد بعد عدد كبير من البنات والوالدان يرغبان في ذكر أو العكس فان ذلك يؤدي إلى استجابة الوالدان بطريقة سلبية بالرغم من عدم تصريحهما بذلك، بل وتنعكس هذه المشاعر (مشاعر الرفض) على سلوكاتهم بصفة لا شعورية، وبالتالي تتهدّد مشاعر الأمن لدى الطفل ويعاني من عدم تقديره لذاته،ويشعر بالإحباط وعدم القدرة على انجاز المهام الموكّلة له.(**نايفة قطامي وآخرون،1997)**

كما أوضحت دراسة **محمد الديب(1994)** أنّه كلّما كان ترتيب ميلاد الأطفال في المراتب الأولى كلّما كان تقديرهم لذاتهم ايجابي،فهم قد نالوا قدرا كبيرا من الرعاية والحب داخل الأسرة ،لأنها لم تكن منشغلة بعدد كبير من الأبناء ،وقد نالوا قدرا كبيرا من الاهتمام والتقدير والحياة في مناخ أسري جيّد والشعور بأهميتهم داخل الأسرة ،ممّا قد جعل مفهوم تقدير الذات قد نما لديهم نموّا صحيحا ،عكس الأطفال الذين يقع ترتيبهم في الميلاد ما بعد المراتب الأولى.(**هناء شريفي،2002)**

***المدرسة:** تلعب المدرسة دورا فعّالا في بناء تقدير ذات الفرد باعتبارها ثاني مؤسسة اجتماعية يواجهها الطفل بعد الأسرة،إذ تعتبر مؤسّسة تربوية،نظامية ،لها دور أساسي في تعليم التلاميذ القيم ،الأخلاق ،المفاهيم ،النظم الاقتصادية والسياسية وتعليمهم المهارات الأساسية والمعلومات التي تؤهّلهم لأن يكونوا فعّالين في مجتمعهم. **(نايفة قطامي وآخرون ،1997)**

كما تعمل المدرسة على تكوين شخصية الطفل السويّة عن طريق معاملة المدرّسين له وكذا المنهج الدراسي ومواكبته للقدرات العلمية للتلاميذ، وكذا العلاقة بينه وبين أقرانه من التلاميذ ومدى تواجد الأنشطة المختلفة بالمدرسة.(**محمد فوزي جبل،2000)**

وفي هذا الصدد أشار "**محمد الشاذلي**" إلى أن الطفل يقضي أغلب أوقات حياته بالمدرسة التي يتزوّد من خلالها بمختلف الخبرات التي تمكّنه من مواجهة مطالب الحياة.

كما قد يكون تأثير المدرسة ايجابيا أو سلبيا ويتوقّف ذلك على جملة من العوامل هي:

- **الجوّ السائد بالمدرسة**: إن المدرسة التي تسودها الحرّية والديمقراطية والعدالة باستطاعتها استغلال قدرات التلاميذ لأقصى درجة. **(محمد الشاذلي،2001)**
- **المعلم** : أشار **"حامد زهران"**إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه إذ باستطاعته أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه ،ويؤثر بذلك في مستوى طموحات وأداء هذا الأخير.(**محمد المطوّع ،1995: 244)**

و يضيف **"الشاذلي "** بأن شخصية المعلّم وصحّته النفسية تؤثر بشكل ايجابي أو سلبي على التلاميذ باعتبار أنّه إذا كانت اتجاهات المعلّم موجبة وكان مستقرّا نفسيا ترك ذلك أثرا موجبا على الصحة النفسية للتلاميذ،أمّا إذا كان متشائما ،قلقا ومضطربا انعكست مشاعره النفسية السلبية على تلاميذه. **(محمد الشاذلي،2001)**

- **أهداف التلاميذ**: تعتبر الأهداف بمثابة محرّكات للسلوك فإذا كانت أهداف التلاميذ معقولة ومناسبة لقدراتهم كان لها أثر موجب على صحتهم النفسية والعكس صحيح. **(محمد الشاذلي،2001)**

***المحيط:**لا يمكننا أن نتفاوت الدور الذي يلعبه المحيط على تقدير الذات لأن مختلف الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها الفرد لها أثر بالغ على شخصيته وترجع درجة تأثير هذه المواقف إلى مدى تأثير الفرد بمظاهرها ومدى إمكانية التكيف معها. **(محمد جمال يحياوي،2003: 551)**

وتؤكّد دراسة **Zuckerman (1980)** فكرة أن تقدير الذات يرتبط بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ويؤثر على الأهداف الذي يضعها الفرد لنفسه (**علي محمد الديب،1994: 224)**، ضف إلى ذلك الأهمية البالغة لجماعة الرفاق،باعتبارها تعطي التقدير والتقبّل الاجتماعي للأعضاء الذين ينتمون إليها ويأتمرون بأوامرها ،كما تقوم الجماعة أو الرفاق بمقاطعة أحد أعضاءها وذلك لخروجه عن معايير جماعة الرفاق وتعليماتهم،وقد يمثل أحد أعضاء الجماعة النموذج الذي يتّخد به ،فيقلّده زملاءه ويكون مثالا جيّدا للتقليد ،كما يمكن أن يشارك الطفل أعضاء الجماعة والرفاق لعبة أو نشاط معيّن فتنمو جوانب النمو لديه وتتطوّر من خلال الرفاق ، ميوله، اتجاهاته استعداداته وتقديره لذاته.**(عادل عبد الله ،2000: 58)**

هذا وتؤثر جماعة الرفاق في حياة الفرد بشكل ايجابي أو سلبي من خلال الدورين المواليين:

- **الدور الايجابي**: يتعلّم الطفل الكثير من القضايا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية إذ تكمّل جماعة الرفاق الفرد وتفيده بمختلف المعلومات التي تجاوزتها المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة...ومن هذه المعلومات ما يتعلّق بالمشكلات الجنسية.
- **الدور السلبي**: يتمثل في انضمام المراهق إلى جماعة دون التعرّف على أهدافها ومجالاتها، ففي بعض الأحيان تتشكّل مجموعة الرفاق من أطفال محيطين يكونون سببا في تدمير الفرد الذي ينظمّ إليهم بممارسة قضايا لا يقبلها المجتمع.(**نايفة قطامي،1997: 240-241**)

***الشعور بالضغط:**يرتبط تقدير الذات بتكامل شخصية الفرد ويعتبر شرطا ضروري للتوافق والصحة النفسية كونه يؤدّي دورا بالغ الأهمية في توجيه السلوك وتحديده (**مصطفى القمش،2006: 22**) ،كما تظهر فعاليته في مدى تكيّف الفرد مع مختلف الضغوط التي يتعرّض إليها.

وفي هذا المنطلق أشار كل من "**مالهي وريزنر**" إلى أن ضعف تقدير الذات يرتبط بشكل ملموس بالعديد من الاضطرابات النفسية كالقلق والتوتّر وقلّة الشعور بالرضى. (**مالهي وريزنر،2006: 10**)

كما توصّل **Lewis et al (1980)** إلى وجود ارتباط موجب بين تقدير الذات والقدرة على تحمّل الضغوط والصعاب.(**علي محمد الديب،1994**)

وفي نفس الاتجاه يضيف **Yarnell (2000)** أن ذوي تقدير الذات المرتفع يتميّزون بالاستمتاع جرّاء التفاعل مع الآخرين وهم مرتاحون في المواقف الاجتماعية وفي المشاركة في مجموعات النشاطات،كما أنهم غالبا ما يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم ،كما يتميّزون بحديث ذاتي ايجابي متفاءل بعيدا عن القلق،التوتر ،الإحباط والتشاؤم. (**مصطفى قسيم هيلات،2007: 158**)

وهو ما يذهب إليه **Patho (2005)** حيث أشار إلى أن الأفراد الذين لديهم تقدير ايجابي لذاتهم غالبا ما تجدهم في أسعد حال وأفضل صحّة وأكثر إنتاجية ممّن لديهم تقدير متدن لذاتهم.(**ابراهيم بن محمد بلكيلاني،2008: 11**)

ضف إلى ذلك ما توصّلت إليه دراسة **Brockner (1988)** التي بينت أن ذوي التقدير المنخفض للذات هم الأكثر تأثرا لما يقوله الغير عنهم،كما أنهم دائما بحاجة إلى تأييد وطمأنة الآخرين لهم،هذا ما يجعلهم أكثر امتثالا وتقبّلا لأحكام الآخرين بغية الحصول على تقييم ايجابي لتعزيز ذاتهم.**(Levy-Leboyer,1996 :111)**

أمّا دراسة " **Moshalder واخرون**" فقد خلصت نتائجها إلى أن الأفراد الذين لديهم ذات منخفض يعانون من ضغوط بدرجة أعلى من الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، ذلك لأن تقدير الذات يعدّ من بين أهم سمات الشخصية التي تزيد من إنتاج الحلول البديلة لأساليب مقاومة الضغط بشكل فعّال. **(هناء شريفي،2002 : 105)**

ضف إلى ذلك فكرة **Sarafino (1990)** أن تقييم الفرد للأحداث على أنها مسبّبة للضغط يعتمد على نمطين من العوامل:تلك المرتبطة بالفرد وتلك المرتبطة بالسياق وبالنظر في كيفية تأثير العوامل المرتبطة بالفرد على تقييمه للضغط يعتبر تقدير الذات أحد سمات الشخصية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار.

فالأفراد الذين يتميّزون بتقدير مرتفع للذات تتولّد لديهم ثقة كبيرة في إمكاناتهم،الأمر الذي يساعدهم على مواجهة الضغط ،اذ يفسّرون الأحداث المسبّبة للضغط على أنّها تحدّيا أكثر من كونها تهديدا.**(Sarafino,1990 :80)**

لاحظنا ممّا سبق كيف تؤثر بعض العوامل الشخصية (الذاتية) في تقدير الفرد لذاته كالنمو العقلي،الجسمي،النفسي.إضافة إلى الجو الأسري المتكامل والايجابي المفعم بالحب والحنان والأمن والمودّة والعلاقات والاتصالات الجيّدة،كل هذا يساهم في بناء تقدير ذات مرتفع يعود بالإيجاب على حياة الفرد عامة وعلى مردوده المدرسي خاصة.

كما أشرنا إلى الدور الذي تلعبه كل من المدرسة والمحيط في تنمية تقدير الذات وذلك من خلال تزويد الفرد بالقيم والأخلاق والمفاهيم والنظم المختلفة والمهارات اللازمة وكذا تطوير ميوله واتجاهاته ورغباته لكي يصبح فردا فعّالا في مجتمعه.

وقد تبيّن لنا أيضا كيف يعمل البناء الجيّد لتقدير الذات في تكيّف الفرد مع مختلف الضغوط التي قد تعترضه من خلال إيجاد الحلول والاستراتيجيات اللازمة لمواجهتها و من شأنها جعله فردا منتجا و فعّالا في مجتمعه.

6- الجوانب المساعدة في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ:

يعتبر تقدير الذات حسب **Patho (2005)** من أهم العوامل المحدّدة لسلوك التلاميذ كما تجدر الإشارة إلى أن هذا الأخير قد لفت انتباه الأمريكيين فوسّعوا اهتماماتهم به ليكون عاملا مهما في الحياة المدرسيـة، فهم يؤكّدون على أن تقديـر الذات الايجابي أكثر أهمّيـة لديهم من النتائج المدرسية . (**ابراهيم محمد بن محمد بلكيلاني،2008: 10)**

ذلك أن الكثير من الناس يخفقون في تحقيق النجاح بسبب تدني تقديرهم لذاتهم وليس بسبب ضعف قدراتهم (**مالهي وريزنر،2006: 42)**،وعلى اثر ذلك ارتأينا التطرّق إلى أهم العناصر المساعدة في بناء تقدير الذات في البيئة المدرسية والمتمثلة فيما يلي:

6-1 الجانب المعرفي: يركّز هذا الجانب بصفة أساسية على اتجاهات التلاميذ وعلى الكيفية التي ينظر بها هؤلاء إلى عالمهم وخبراتهم ،ويتم تشجيع التلاميذ ليصبحوا أكثر وعيا بتفكيرهم وبكيفية نظرتهم إلى خبراتهم ،وبعد ذلك يقرّرون كيف يريدون أن يتعاملوا معها.

6-2 الجانب السلوكي:يعلّم هذا الجانب التلاميذ أشكالا جديدة من السلوك تجعلهم يحصلون على استجابات ايجابية من الآخرين وتتضمّن مثل هذه السلوكيات عادة كيفية المصافحة والترحيب بالآخرين والتعبير عن الذات من خلال لغة الجسم واللباس ونتيجة لتغيير سلوكهم سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام وقبول أكثر،وهذا بدوره يؤدّي إلى زيادة تقدير الذات لديهم.

6-3 الجانب التجريبي: يساعد هذا الجانب التلاميذ في بناء خبرات ايجابية ،قد تتضمّن هذه الخبرات ترحيب التلاميذ ببعضهم بعضا،التحدّث عن نقاط قوتهم،المشاركة في أنشطة جماعية تولّد لدى التلاميذ مشاعر ايجابية.

6-4 جانب تنمية المهارات: يتضمن هذا الجانب مهارات التواصل،مهارات وضع الأهداف،مهارات اتخاذ القرار،مهارات دراسية والأساس المنطقي لهذا الجانب هو أنّه من

خلال تنمية مهارات معيّنة ،سوف يكون باستطاعة التلاميذ أن يعملوا على نحو أكثر فاعلية،نتيجة لذلك فإنهم يرفعون من مستوى تقديرهم لذاتهم.

6-5 الجانب البيئي: يقرّ هذا الجانب أن هناك عدّة عوامل تؤثر على شعور التلاميذ تجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم وانضباطهم ومشاركتهم ،كذلك شعورهم نحو نوع علاقتهم بالمعلمين والزملاء.

يبني هذا الجانب فهما ذاتيا ومهارات واتجاهات تمكّن التلاميذ من:الشعور بالأمان،الهوية الذاتية،الانتماء والكفاية. **(حسين أبو رياش وآخرون،2007: 178)**

وتضيف **مريم سليم** إلى أن لهذه العناصر الخمسة تأثيرا في تنمية الشعور بتقدير الذات والدافعية ، فالذين يشعرون بالقوة في هذه النواحي يميلون إلى:

- إقامة علاقات جيّدة مع الآخرين. - معالجة المشاكل بثقة.
- العمل على تحقيق أهداف محدّدة. - التفكير والتصرّف باستقلالية.
- تحقيق النجاح في معظم الانجازات التي يقومون بها.**(مريم سليم،2003: 19-20)**

7- فعالية تقدير الذات في الوسط المدرسي:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الفرد لذاته كونها تؤثر في تكوين تصوّر الفرد عن نفسه وتكوين اتجاهات نحو قبوله لذاته أو رفضها.

وفي هذا الاتجاه أشار **Thomas (1972)** إلى أن نمط المدرسة ونظامها والعلاقة بين المعلّم والتلميذ عوامل تؤثر في تقدير التلميذ لذاته .**(محمود عكاشة ،1990: 9-10)**

ولقد أصبح تقدير الذات متغيّرا مهما في التعلّم ،بل ومن أكثر المحدّدات أهمّية في خبرات التعلّم لدى التلميذ،ويتفق علماء النفس على أن إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع تقدير الذات الايجابي لديه.

هذا وقد بات من المسلّم به في علم النفس أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع هم الأكثر تكيّفا وتحصيلا من الأفراد الأقل تقديرا وذلك في ضوء حجم الأدب السلوكي الذي تناول تقدير الذات من حيث علاقته بالتحصيل والأداء **(جابر عبد الحميد جابر،1985: 203)**.

وفي هذا الصدد أشار المطوّع أن الرغبة في تحقيق تقويم ايجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الانجاز والنجاح،بالإضافة إلى أن حالة

السرور المتوقّعة من النجاح أو الإحباط والفشل يزعزع ثقة الفرد بنفسه والتي تعتبر عماد الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة لعدم التكيف مع المدرسة بعض الأعراض الدالة على الاضطراب الانفعالي:كالخوف والانسحاب والعناد وكراهية المدرسة أو الاضطراب الاجتماعي:كالكذب والهروب من المدرسة.(**محمد حسن المطوع،1995: 244-245)**

إضافة إلى ذلك فقد تناولت دراسة **حسن (1985)** علاقة تقدير الذات بالكفاية في التحصيل الدراسي،وطبّقت على عيّنة مؤلّفة من189 تلميذا وتلميذة من المرحلة الثانوية وتوصّلت إلى وجود فروق في التحصيل بين ذوي التقدير المرتفع وذوي التقدير المنخفض لصالح ذوي التقدير المرتفع.**(عبد الوهاب بن شعلال ،2009-2010: 87)**

أمّا **"محمود سيد الطوّاب"** فقد أشار إلى أن خبرة التعلّم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافئة لأي خبرة ناجحة فان التلميذ يميل إلى الدخول في مواقف التعلّم الجديدة بكل ثقة،أما التلميذ الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة بالنسبة له أو محيطه ،فانه غالبا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى.(**محمود سيّد الطوّاب،1986: 299)**

وعليه فان التكيّف والنجاح في المدرسة يؤدّي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته عكس الفشل الذي يؤدي إلى فقدان الفرد لثقته بنفسه ومن ثم انخفاض تقديره.

كما يؤثر المناخ المدرسي الذي يشمل النظام المدرسي والبرامج وعلاقة المعلّم بالتلميذ أو الأقران بالتلميذ على تقدير الذات سواء بالإيجاب أو السلب.

II- فعاليـة الـذات Self – Efficacy:

تمهيد: بدأ الاهتمام بمفهوم الفعالية الذاتية على يد**"Bandura"** في أطروحته التي عرضها عام **1977**،حيث أعزى وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد ذكرا أو أنثى إلى اعتقاد الفرد في مقدرته على إحراز النجاح والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الانجاز،ومن تم توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية متغيّرا وسيطيا عاما بين المعتقد والسلوك الفعلي .

وبناءا على التطوير الذي قدّمه**"Bandura "**في نظريته للتعلم الاجتماعي **(1986)** فان الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم

ومشاعرهم وانفعالاتهم وهو نظام يتضمّن قدرات وتخطيط الاستراتيجيات والقدرة على التأمّل الذاتي وكذلك تقييم المواقف ومن تم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام،ومن ثم فان الكفاءة الذاتية هي متغيّر وسيط بين المعرفة والفعل وذلك أن المعتقدات التي يكوّنها الأفراد عن قدراتهم وعن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تؤثر بقوة على الطرائق التي سيتصرفون بها.(**إبراهيم الشافعي إبراهيم،2005: 133**)

وعليه بات مفهوم فعالية الذات من المفاهيم الهامة التي تساهم في تفسير سلوك الإنسان من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلّم الاجتماعي ثم النظرية المعرفية الاجتماعية.(**محمد السيد عبد الرحمان،1998**) كما يلعب دورا محوريا في نظرية البرمجة العصبية اللغوية والتي تؤمن بضرورة الإيمان بالنجاح لتحقيق النجاح.(**Bertrand,1992**)

وتعتبر فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط ،فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه **Driscool (1994)** إلى أن العلاقة قوية بين فعالية الذات والدوافع بصفة عامة ويذكر **Schwarzer (1992)** أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يحسّن أو يعيق الدافعية ،ذلك لأن ارتفاع معتقدات فاعلية ذات الأفراد تجعلهم يختارون المهام الأكثر تحدّيا لهم ويبدلون جهدا كبيرا في أعمالهم ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا بعيدة المدى ويلتزمون بها.

إن إدراك الفرد لفعالية ذاته يمكن أن يؤثر على درجة إقباله للتعلّم (الدافعية للتعلّم) من خلال الاستخدام الفعّال لمهارات الدراسة واستراتيجيات التعلّم وإدارة الوقت والتعلّم الأفضل مع البيئة وإدارة وتنظيم التعلّم،لذلك فإن مثل هؤلاء التلاميذ يكون أداؤهم أفضل في المهام التعليمية. (**علاء محمود الشعراوي،2000: 288**)

من مجمل ما سبق تتضح لنا أهمية فعالية الذات في دراستنا والتي سنتناولها بمزيد من التفصيل في ما يلي:

1- تعريف فعالية الذات: تعتبر فعالية الذات تكوين نظري وضعه **"Bandura"** وهي عبارة عن ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك وهي العوامل الهامة التي تساعد الأفراد على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترض حياتهم في مختلف مراحلها.**(طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 132)**

ذلك أن فعالية الذات المدركة تؤثر في أنماط التفكير والتصرّفات والإثارة العاطفية.**(عبد الرحمان السيد،1998: 273)**، كونها تتعلّق بالأحكام الخاصة بمدى كفاءة الفرد في تنفيذ سلسلة من الأفعال الضرورية للتعامل مع المواقف المختلفة والمتضمّنة للعناصر الضاغطة.(**حسين مصطفى عبد المعطي،2006 :59**) ، ويقصد بها أيضا توقّع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معيّن.

فالذين يتمتعون بفعالية عالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة،أما الذين يتّصفون بفعالية ذات منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم في الأساس باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه.(**السيد إبراهيم السمدوني ،2007: 80**)

وتعرّف فعالية الذات من طرف **"Bandura"**بأنها نوع الإدراك الذي يكوّنه الفرد على قدرته في التفوّق وعن فعاليته ومعالجته وتدخلاته.**(Bertrand ترجمة بوعلاق،2001: 133)**

أمّا **"محمود العدل"**فيعرّفها على أنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية.**(عادل محمود العدل،2001: 131)**

ويتفق مع هذه التعاريف **"عبد المنعم عبد الله حسيب"** الذي يعرّف فعالية الذات بأنها: "الإحساس بالكفاءة الذاتية والقدرة على التحكم في الأحداث والظروف البيئية المحيطة".

(عبد المنعم عبد الله حسيب،2001)

من خلال كل ما سبق يتبين لنا أن مجمل التعاريف قد تناولت فعالية الذات بشكل عام ولم يتم حصرها بمجال معين،الا أن **Schunk (1991)** فقد حصرها في المجال الأكاديمي حيث عرّفها على أنها :" إدراك التلميذ لقدراته حول إنجاز نشاط معيّن بمستوى معيّن من الأداء.**(Bong,1997)**

وعليه نستنتج أن فعالية الذات هي ما يكوّنه الفرد أو مدى درايته بقدرته و كفاءته على التحكّم في الظروف المحيطة وأداء الأنشطة المختلفة بصفة عامة والمهام المدرسية بصفة خاصة.

2- أبعاد فعالية الذات: حدّد **"Bandura "** ثلاث أبعاد لفعالية الذات مرتبطة بالأداء ويرى أن معتقدات الفرد عن فعالية ذاته تختلف طبقا لهذه الأبعاد والمتمثلة في :

2-1 حجم فعالية الذات Magnitude :يتحدّد هذا البعد حسب **"Bandura "**من خلال صعوبة الموقف ،ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب،لذلك يطلق هذا البعد أيضا على مستوى صعوبة المهمّة، ويشار هنا إلى أن التلاميذ مع ارتفاع مستوى فعالية الذات لديهم قد يتجنبون مواقف التحدّي في القسم و ذلك بسبب ارتفاع مستوى المهارة العامة داخل القسم عن مستوى التلاميذ ،كما قد يفتقدون المعلومات السابقة أو الاستراتيجيات الضرورية للأداء الجيّد في القسم.

2-2 العمومية Generality : يشير هذا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة ،فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة.

وتختلف درجة العمومية من فرد لآخر ،فبعض التلاميذ قد يشعرون بقدرة على الانجاز الجيّد في أي موقف أكاديمي والبعض الآخر يشعرون بالثقة في النفس في أي واحد أو اثنين من المواقف،والبعض منهم قد تكون فعالية الذات لديهم ضعيفة في أي مجال ،وهنا يشير**Bruning et al (1995)** إلى أن فعالية الذات في مجال معيّن (علوم-رياضيات....) قد لا ترتبط بفعالية الذات في المجالات الأخرى ،وبالرغم من ذلك فان هذا يعني أنه لا توجد فعالية ذات عامة.

وفي نفس السياق يرى **Schwarzer (1995)** أن ذات الفرد قد تكون فعالة في نطاق خاص،إلا أن هناك مفهوم عام لفعالية الذات يطلق على الثقة العامة عبر مدى واسع من المجالات أو المواقف.

2-3 القوة Strength : إن المعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة بعض الأفراد وهو يفشل في أداء مهمة ما ،أو أن يكون أداءه

ضعيفا فيها)، لكن الأفراد مع قوّة الاعتقاد بفعالية ذاتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف ،كما أن المعتقدات الضعيفة سرعان ما تنطفئ من خلال التجارب السلبية. **(Bandura,1994)**

نخلص مما سبق أن فاعلية الذات تتحدّد بناءا عن :

- الحجم والذي يرتبط بمستوى صعوبة المهمّة ،بمعنى أن التلميذ وبالرغم من ارتفاع مستوى فعالية ذاته ،قد لا يتحدّى المهام الصعبة داخل القسم ولا يبادر في أدائها لأن المستوى العام للقسم أو مستوى المهمة أعلى من مستواه.
- العمومية وهي تشير إلى أن فعالية الفرد قد تكون مرتفعة في ميدان ما دون الأخر بمعنى أن فعالية الذات قد تكون خاصة وهذا لا يعني أنها لا تكون عامة.
- القوة وهي تمثل قوة الاعتقاد بالفعالية الذاتية ،أي كلما كانت ادراكات الفرد بقدرته على أداء المهام قويّة كلما استطاع مواجهة وأداء المهام الصعبة بنجاح رغم درجة الصعوبة.

3- مصادر فعالية الذات:

تكتسب فعالية الذات وتنمو وتضعف حسب"**Bandura** " بعامل أو أكثر من العوامل التالية:

الانجازات الأدائية ،الخبرات البديلة،الإقناع اللفظي ،البنية الفزيولوجية والانفعالية والتي سنتناولها بمزيد من التفصيل فيما يلي:

3-1 الانجازات الأدائية السابقة: هي تلك الأداءات السابقة والتي تمثل في الفرد والتي تعتبر بمثابة المصدر الرئيسي في تحديد طبيعة إدراك الفرد لقدراته وهي تتضمّن خبرات النجاح والفشل التي مرّ بها الفرد،فالنجاح يقوّي فعالية الذات والفشل المتكرّر يضعفها،خصوصا إذا ظهر الفشل مبكّرا في مسار التلميذ قبل أن تكون فعاليته قد تبلورت بصورة ايجابية ،أما إذا مرّ الفرد بخبرات نجاح متكرّرة دعمت فعاليته الذاتية،أي أن تعرّضه لخبرة فشل واحدة لا يكون لها أثر سلبي معتبر على إدراك الفرد لقدراته. فتلقّي النجاح يضاعف من توقعات الضبط والسيطرة ،أما تلقّي الإخفاقات فانه يخفضها وخصوصا إذا كان تدخّل الخطأ مبكّرا خلال مسار الأحداث ،ولكن إتباع أو إلحاق

الإخفاقات بمجهود خاص من أجل السيطرة والتغلّب عليها يمكّنه أن يقوّي أداء الدافع الذاتي، مشكّلا نوعا من الدلالة التي تساعد على التغلّب على العقبات الأكثر صعوبة ،إذا ضاعفنا المجهودات فزيادة التوقعات القوية الخاصة بالفعالية من خلال التعرّض لسلسلة من النجاحات المتكرّرة يمكنه أن يقلّل من الأثر السلبي للإخفاقات المناسباتية. **(Bandura,1980)**

ويتفق **"سيد خير الله"** مع هذه الفكرة أين أشار إلى أن تكرار فشل التلميذ يجعلنا لا نتوقع منه أي تحصيل دراسي، كونه سيتصرف بناءا على اعتقاده أنه إنسان فاشل.(**السيد خير الله، 1981 :44)**

كما يؤكّد كل من **منصور والشربيني (2001)** إلى أن عمليات إعادة بناء ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته ومن ثم كفاءته الذاتية تحتاج إلى تكرار ممارسة الفرد لخبرات النجاح والتغلّب على العقبات .**(حكيمة ايت حمودة ،2006)**

يتضح لنا إذن أن الخبرات الايجابية المفعمة بالنجاحات والامتيازات خاصة ما إذا تكرّرت ،من شأنها أن تنمّي فعالية الذات وترفع من مستواها لدى الفرد ،كما تزيد في ثقته بنفسه وادراكاته بقدرته على انجاز المهام الموكّلة إليه.

ضف إلى ذلك أنها تقلّل من أثر الإخفاقات التي قد يتعرّض لها التلميذ،وهذا عكس الخبرات السلبية التي تنمّي أفكارا سلبية لدى الفرد عن نفسه وبالتالي تضعف ادراكاته بقدرته على مواجهة المواقف وهذا ما يجعله يستند على استراتيجيات سلبية كالخوف والقلق الزائد، وتجنّب أداء المهمّة وعدم الإقبال على التحدّي والمواجهة وهو ما يؤول به إلى الفشل.

3-2 الخبرات البديلة: تتمثل في اعتماد الفرد على تجارب الآخرين وذلك من خلال الملاحظة ،فمشاهدة الآخرين وهم يقومون بأفعال خطيرة دون التعرض لنتائج سلبية تجعل الملاحظ يتوقّع بأنه أيضا قادرا على أداء ذلك الفعل إذا ما ضاعف مجهوده،كما أن ملاحظة الغير وهم يبدلون مستوى معيّن من الجهد أثناء قيامهم بنشاطات معيّنة بنجاح يزيد من مستوى فعالية المشاهد وتجعله يتوقّع بأنه قادرا على الوصول إلى نفس النتيجة

إذا ما اتبع نفس طريقة الانجاز،إلا أن ملاحظة فشل الفرد في أداء مهمّة معيّنة رغم بذله لجهود معتبرة يؤثر سلبا على إدراك المشاهد لقدراته.**(Bandura,1994)**

وفي هذا السياق تشير دراسات **Shunk (1991)** إلى أن التلميذ الذي يلاحظ زميله قد أدى نشاطا معينا بنجاح وذلك ببذل مستوى معيّن من الجهد وباعتماد إستراتيجية معيّنة سينعكس ذلك إيجابا على إدراكه لقدراته.**(سعاد عزيرو ،2002)**

نفهم مما سبق أن خبرات الغير ستنعكس سلبا أو إيجابا على فعالية الفرد وذلك من خلال ملاحظته أو مشاهدته لها ،ذلك أن تتبّع التلميذ لتحدّي زميله ،ومراحل أداء مهمته ونجاحه فيها يزيد من ادراكات الفرد بقدراته وكفاءاته ومنه بفعالية ذاته والعكس صحيح.

3-3 الإقناع اللفظي: يعتبر الاقناع اللفظي من الطرق الأكثر استعمالا لرفع مستوى فعالية الذات نظرا لسهولة استعماله ،ويمكن القول أنه بالإمكان تحسين إدراك الأفراد لقدراتهم باستعمال هذه الطريقة،غير أن أثرها ضعيف مقارنة بأثر المصدرين السابقين (الانجازات الأدائية - الخبرات البديلـة) خصوصا إذا كان الفرد قد مرّ بخبرات فشل متكرّرة. **(Bandura,1980)** وهذا ما أشار إليه **منصور الشربيني(2001)** إلى أن القدرات الاقناعية اللفظية ترتبط ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية كما أن تأثير الإقناع اللفظي يرتبط على نحو مباشر بمكانة المقنع المدركة وسلوكاته،كما تزيد فعالية الإقناع اللفظي عندما ترتبط بالأداء الناجح.**(حكيمة ايت حمودة،2006)**

وهذا ما يوضّح أهمية الإقناع اللفظي في الرفع من مستوى الشعور بالفعالية الذاتية بالرغم من ضعف أثرها مقارنة بالانجازات الأدائية والخبرات البديلة.

3- 4 البنية الفسيولوجية والانفعالية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيرا عاما أو معمقا على الفعالية الذاتية للفرد على مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية والحسية العصبية لدى الفرد ،ويمكن أن يؤثر مستوى الإثارة الانفعالية على إدراك الفرد لقدراته ،حيث أن وجود مستوى عال من الإثارة الانفعالية (قلق ، ضغط .....) يتعارض عادة مع الأداء الجيد والعكس صحيح إلا أن مستوى متوسط من الإثارة الانفعالية ملائم ومسهّل لتنفيذ النشاطات. **(Bandura,1980)**

وفي نفس الإطار يشير **"فتحي مصطفى الزيات"** إلى أن الحالات المزاجية تؤثر على تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها وبالتالي على إدراك الفرد لكفاءته (فعاليته) الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها.

فالذين يخبرون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون توقعات فعاليتهم الذاتية منخفضة.(**فتحي مصطفى الزيات، 2001: 517**)

كما يؤدي غياب الاضطراب والخوف والضغط إلى ارتفاع فعالية الذات وذلك من خلال تزويد الفرد بمعلومات أولية عن الحالة الجسدية التي تمكّن الفرد من التعامل مع المهمة المطلوبة(**حسين أبو رياش وآخرون ،2006 :147**)

ويشير **Bandura (1994)** إلى أن المشكلة لا تكمن في حالة الاستثارة الانفعالية في حد ذاتها ،بل في طبيعة ترجمتها ،فالأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة ينظرون إلى حالة الاستثارة على أنها طاقة مساعدة على الأداء ،بينما ينظر أصحاب فعالية الذات المنخفضة إلى نفس الحالة على أنها عامل معرقل للأداء.(**سعاد عزريو،2000**)

يتبين إذن أن فعالية الذات تتأثر كذلك بالجانب الفسيولوجي والانفعالي للفرد،إذ كلما زاد مستوى الضغط والقلق مثلا لدى الأفراد انخفض مستوى أداءهم والعكس صحيح،لكن لا يمكن أن نغفل عن أن مستوى متوسط من الإثارة الانفعالية من شأنها أن تدفع وتحفّز الفرد للتحدّي وبذل مجهود أكبر لإحراز النجاح.

4- دور فعالية الذات في بعض الوظائف الإنسانية:

يشير **"Bandura "** إلى أن هناك أربعة عمليات والتي يتم من خلالها فهم تأثير معتقدات الذات عن كفاءة الفرد ومن تم حياته وهي:

4-1 العمليات المعرفية:تبدأ كل الأعمال بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف وتختلف قدرات ومهارات الأفراد في المعالجة المعرفية المؤثرة للمعلومات والتي تحتوي أحيانا على غموض وتناقض،ويبدأ الأفراد في تحديد الاختيارات بناء على ما يمتلكون من كفاءة ذاتية ومعتقداتهم المتفائلة أو المتشائمة ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة.(**إبراهيم الشافعي إبراهيم،2005: 134**)

فالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة يرسمون سيناريو نجاح مسبق (توقع النجاح) ويعملون على تحقيقه ،أما ذوي فعالية الذات المنخفضة فيميلون مسبقا إلى رسم سيناريو فشل (توقع الفشل) ويستمرون في تنفيذ نفس الفكرة التي سوف تقودهم في النهاية الى الفشل ،أي أن انخفاض مستوى فعالية الذات يجعل الأفراد يعتقدون أن الأمور هي أصعب مما عليه في الواقع وهذا ما يخلق وجهة نظر خاطئة حول معالجة المشكل على عكس فعالية الذات المرتفعة التي تجعل انتباه ومجهودات الأفراد موجهة نحو متطلبات الوضعية ومواجهة العوائق بمضاعفة الجهود.(**Bandura,2003**)

وفي هذا السياق أشار عبد الرحمان السيد إلى أن مواقف الأهداف الذاتية تتأثر بالتقويم الذاتي للقدرات ،فكلما ازدادت فعالية الذات لدى الفرد ارتفعت الأهداف التي يضعها لنفسه وزاد إصراره على تحقيق تلك الأهداف،(**محمد عبد الرحمان السيد،1998: 339**) أما ذوي الكفاءة المنخفضة فسيكون تفكيرهم حول المشاق التي يتوقعون أن تظهر لهم وعدم الثقة في القدرة على الفعل فيخفضون من أهدافهم وطموحاتهم ومن تم يتدهور أدائهم.(**إبراهيم الشافعي إبراهيم، 2005: 134**)

ومنه نخلص أن فعالية الذات تلعب دور وسيط سيكولوجي بين العمليات المعرفية والسلوك ذلك أن السلوك الإنساني هو سلوك مقصود وهادف يتم تنظيمه بأفكار مسبقة تظم أهدافا معروفة وتتأثر هذه الأهداف بتوقعات الذات حول قدراتها ،وكلما كانت توقعات الأفراد حول فعالية ذاتهم عالية كلما كان بمقدورهم وضع أهداف عالية لأنفسهم وكانوا أكثر تشدّدا في تنفيذ الأهداف.(**سيّد خير الله،1981: 58**)

4-2 العمليات الدافعية: يؤكّد" **Bandura** " أن معتقدات الذات حول فعالية الذات تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية،حيث يعمل الأفراد على تحفيز أنفسهم وتوجيه نشاطاتهم من خلال أفكارهم المسبقة ويتوقّعون نتائج نشاطاتهم ويضعون الأهداف لأنفسهم ويخطّطون نشاطاتهم المستقبلية.(**عبد المجيد نشواتي،1985**)

وقد أشار **Peake et Cervone (1986)** إلى أن معتقدات الناس حول فعالية الذات تحدّد مستوى دافعيتهم ، كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبدلونها في أعمالهم والمدّة التي يصمدونها في مواجهة العوائق،وكلما زادت ثقة الأفراد في كفاءة أو فعالية الذات

زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطّي ما يقابلهم من عوائق.**(محمد السيد عبد الرحمان ،1998: 338)**

ولقد أيّدت **"Goupil"** هذه الفكرة عندما أشارت إلى أن الأحكام التي يكوّنها الأفراد حول قدراتهم تؤثر على السلوك ،فأصحاب التقدير الايجابي لقدراتهم يميلون إلى المخاطرة بالاندماج في نشاطات ذات درجة عالية من الصعوبة على ذوي التقدير السلبي لقدراتهم **(Goopil,1993)** وهذا ما يؤكّده **"Bandura"** عندما أشار إلى أنه بناء على مستوى القدرات المدركة من طرف التلميذ يكون الإقدام أو الإحجام على أو عن أداء النشاط.**(Bandura,1994)**

وفي نفس الاتجاه أكد كل من **"Barbeau et al "** أن مستوى فعالية الذات يؤثر على مستوى الجهد المبذول ونوعيته ، فأصحاب فعالية الذات المرتفعة يبذلون جهدا أكبر ويظهرون مثابرة في حل المشكلات مقارنة بذوي فعالية الذات المنخفضة. **(Barbeau et al ,1997)** .وتجدر الإشارة إلى أن العمليات الدافعية تتضمن ثلاث أساليب معرفية تتمثل في :

- **توقع النتيجة:** يتم ضبط الدافعية من خلال فكرة أن أداء سلوك معين ينجم عنه نتيجة ذات قيمة بمعنى أخر توقع النتائج وقيمتها.
- **الإسناد السببي:** يسند الأفراد فشلهم لعدة عوامل ،فالأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة يرجعون فشلهم إلى نقص في المجهودات بينما يسند الأشخاص ذوو فعالية الذات فشلهم إلى ضعف القدرة.
- **الأهداف المتعرّف عليها:** يبذل الأفراد الذين يمتلكون اعتقادا قويا بقدراتهم مجهودات كبيرة عندما يفشلون في مواجهة العوائق والتحديات التي تعترض أهدافهم ،بينما الأشخاص الذين لا يملكون اعتقادا قويا في قدراتهم فإنهم سرعان ما يتراجعون ويتخلّون عن أهدافهم عند مواجهة العوائق والإخفاقات. **(Bandura,1994)**.

من خلال مجمل المعطيات السابقة نستنتج أن لفعالية الذات أثر كبير في استثارة الدافعية والتي تتضح من خلال الجهد المبذول من طرف الفرد (أدائه) ودرجة الصمود

والإصرار على مواجهة الصعوبات وكذا الاندماج المعرفي،ويتم ضبط كل ذلك من خلال ثلاث عمليات معرفية توقع النتيجة،الإنتاج السببي ،الأهداف المتعرف عليها.

4-3 العمليات الانفعالية: قبل أن يبدأ الأفراد بأي نشاط يمضون وقتا في كيفية القيام بهذا النشاط ،إذ نجد أن الأفراد الذين يتمتعون بالشعور بالفعالية والتأثير،يركّزون في تفكيرهم على متطلّبات وتحديات المهمة أو النشاط،ويتصوّرون مجرى حوادث أو سلوك قابل للنجاح وللتطبيق وبالتالي يتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل وبكل اهتمام وبالمقابل فان الأفراد الذين يعانون من شعور بعدم الفعالية (نقص الثقة بالنفس) يركّزون في تفكيرهم قبل القيام بالمهمة على عدم الفعالية الذاتية وعلى ضخامة المعيقات التي يواجهونها ويتجاوبون مع التحديات بأداء غير حماسي وتشاؤم وقلق واكتئاب.(**حسين أبو رياش،2006**).

أشار العديد من الباحثين أمثال **Pintrich et Degroot (1990)** إلى أن فعالية الذات ترتبط سلبا بمستوى القلق،إذ يرى" **Bandura**" أن إدراك القدرة على ممارسة التحكم في الوضعيات الصعبة أو الضاغطة يلعب دورا هاما في تحديد مستوى القلق،فالأفراد الذين يعتقدون أنهم يملكون القدرة على ممارسة التحكم في الصعوبات يتبعون أنماط تفكير ملائمة مما ينتج عنه مستوى قلق منخفض ،بينما يستمر ذوو الإدراك الضعيف لقدراتهم على ممارسة التحكم في إتباع أنماط تفكير غير منطقية ، كما يميلون إلى تهويل الصعوبات محتملة الوقوع، ومن خلال عمليات التفكير غير المنظمة يضعون أنفسهم تحت تأثير الضغط النفسي مما يؤثر سلبا على أدائهم.**(Bandura,1994)**

وفي نفس السياق يشير **"السيد عبد الرحمان"** إلى أن الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية عندما يواجهون مشكلات معينة يقلّلون من مجهوداتهم بل ويحاولون حل هذه المشكلات بطريقة غير منظمة ،بينما يبدي ذوو الثقة المرتفعة في القدرة الذاتية مجهودا كبيرا في السيطرة على مواقف الصراع.(**محمد السيد عبد الرحمان ،1998**)

وفي هذا الجانب أكد " **Bandura** " أنه بمقدور الإنسان أن يمارس التأثير أو التحكم في طرق حياته باختيار هذا المحيط أو بخلق هذا المحيط عن طريق فعالية الذات ،كما ينطبق ذلك على اختيار النشاطات التي تناسبهم في هذا المحيط ومن هذا المنطلق تسهم معتقدات

الأفراد حول فعاليتهم الذاتية في تحديد مسار ارتقائهم الاجتماعي والمهني كما تساعد في تحسين أداءاتهم.

5- العوامل المؤثرة في فعالية الذات:

يتوقف مستوى وعي الفرد بكفاءته (فعاليته) الذاتية على العوامل التالية:

5-1 الأفكار المسبقة حول القدرات والإمكانيات: كلما مالت الفكرة المسبّقة عن إمكانيات الفرد وقدراته ومعلوماته نحو الايجابية والثبات النسبي عبر مدى واسع من الأنشطة والمواقف والمهام،كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر.**(فتحي مصطفى الزيات،2001: 515)**

وقد أشار **Zimerman(1995)** أن معتقدات الفرد عن كفاءاته تؤثر على درجة إقباله على التعلّم الذاتي من خلال التأثير على الاستخدام الفعّال لمهارات الدراسة واستراتيجيات التعلّم وهذه الأنشطة تحسّن وتطوّر الكفاءة التعليمية.(**علاء محمود أبو جادو،2000: 296)**

أي أنه كلما كانت ادراكات الفرد لقدراته وكفاءاته ايجابية كلّما زاد من مستوى الشعور بالفعالية الذاتية.

5-2 إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف: كلما كان انجاز الفرد أو مستوى أدائه لمهامه أكثر صعوبة كلما كان شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أكبر كلما مالت المهام أو المشكلات إلى السهولة كلّما كان شعوره بمستوى كفاءته الذاتية أقل.

(فتحي مصطفى الزيات،2001: 515)

كما أشارت الباحثة **"مريم سليم"** إلى أن أصحاب الفعالية المنخفضة غالبا ما يفقدون اهتمامهم ودافعتيهم بمجرّد أن تصبح المهمة صعبة.

5-3 الجهد الذاتي الموجه بالأهداف:أشارت **"مريم سليم"** إلى أن أكثر الطرق فاعلية في بناء الشعور بالفاعلية الذاتية هي رسم أو وضع أهداف واضحة.**(مريم سليم،2003 :64-68)**

فكلما كان مستوى أداء الفرد قائما على الجهد الذاتي النشط الموجّه بالأهداف أكبر وعبر مدى واسع من الأنشطة والمهام والمواقف كلّما كان شعوره بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديه أكبر.**(فتحي مصطفى الزيات، 2001: 515)**

أي أن تسطير الفرد لأهداف معينة وسعيه لتحقيقها من خلال الجهود الذاتية يؤدّي إلى رفع مستوى الشعور بالفعالية الذاتية.

5-4 حجم المساعدات الخارجية: كلما كان حجم ونوع المساعدات الخارجية التي يلقاها الفرد خلال أدائه للمهام والأنشطة أكبر كلّما تضاءل شعوره بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية

5-5 ظروف الانجاز أو الأداء: كلما كان الأداء أو الانجاز في ظل ظروف أقل ايجابية أو ضاغطة كلما كان شعور الفرد بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية أعلى ومعنى ذلك أن الأفراد الذين يحقّقون انجاز ملموسا رغم ظروفهم الصعبة يكون إحساسهم بذاتهم أفضل وشعورهم بقوة كفاءتهم الذاتية أعلى..**(فتحي مصطفى الزيات، 2001: 515)**

بمعنى كلما استطاع الفرد من أداء مهمة صعبة أو مواجهة موقف صعب كلما زاد ذلك من مستوى الشعور بفعالية الذات لديه،كما يؤدي ذلك إلى إحساس الفرد بقوة قدراته وإمكانياته.

6- فعالية الذات والتحصيل الدراسي:

تعد فعالية الذات من المحدّدات المهمة للسلوك الإنساني بأشكاله المختلفة،لذلك تعدّدت الدراسات التي تناولت علاقة فعالية الذات بالتحصيل الدراسي،ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **wilhite(1990)** التي بحث فيها العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائيا بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي ،كما بينت النتائج بأن أفضل مؤشر إلى التحصيل في المساق هو تقييم الطلبة الذاتي لقدراتهم وفعاليتهم الذاتية. **(Wilhite,1990)**

وهو نفس ما توصلت إليه دراسة **(Lent et al ,1991)** الذين قاموا بدراسة تحليلية للوقوف على علاقة الاعتقاد بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي في **49** دراسة علمية رغم اختلاف أفرادها وتنوع تصميماتها التجريبية وأساليب التقييم المستخدمة فيها ،وتوصلوا

إلى وجود علاقات ايجابية دالة إحصائيا بين الاعتقاد بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي والمثابرة.

أما دراسة(**Hackett et al**) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مقاييس فعالية الذات الأكاديمية والمهنية ،القدرة الأكاديمية ،المساندة الاجتماعية وبين الانجاز الأكاديمي في العلوم الهندسية.وقد توصلت إلى عدة نتائج أهمّها: تشكل فعالية الذات الأكاديمية بالاتحاد مع المتغيرات الأكاديمية والمساندة الاجتماعية منبّئا قويا بالانجاز الأكاديمي.

كما هدفت دراسة **Williams Janice,(1996)** إلى معرفة مدى تأثير فعالية الذات على الانجاز الأكاديمي في كل من الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والقراءة،حيث توصلت الى عدة نتائج أهمها: يوجد ارتباط بين زيادة استخدام هذه الاستراتيجيات في التعلم (فعالية الذات) والانجاز الأكاديمي في المواد الدراسية الأربع السابقة. **(عبد المنعم عبد الله حسيب،2001: 129)**

وفي نفس السياق أجرى **Cruz (2002)** دراسة كان من بين أهدافها بحث العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي ، أين أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي ،بمعنى أن التلاميذ دوي فعالية الذات المرتفعة كان تحصيلهم الأكاديمي أعلى من تحصيل التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة.(**نصر محمد علي،محمود عبد الله سحلول،2006: 99)**

من خلال ما سبق نلاحظ أن غالبية الدراسات تشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين فعالية الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي.أي أن ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع كانوا يتمتعون بفعالية ذاتية عالية ما يدل أنه كلما ارتفع مستوى فعالية الذات زاد مستوى التحصيل الدراسي والعكس صحيح.

ثانيا:المحددات المعرفية

تمهيد:من المتعارف عليه أن عملية التعلم ترتكز على جملة من الشروط والعوامل، منها ما هو مرتبط بالتلميذ وما هو مرتبط بالبيئة المحيطة به.ومن بين أهم العوامل المرتبطة بالتلميذ نجد مركز التحكم والدافعية للتعلم باعتبارهما من المحدّدات المعرفية التي تلعب دورا أساسيا في تحريك السلوك بصفة ايجابية وبالتالي مساعدة التلميذ على النجاح في

مشواره الدراسي بصفة خاصة ومشوار حياته بصفة عامة،ومنه سنتعرض إلى هذين المحدّدين المعرفيين بشيء من التفصيل في هذا الجزء من فصلنا النظري.

I - مركز التحكم:

يعدّ مركز التحكم من المفاهيم الحديثة نسبيا والبالغة الأهمية والإثارة في علم النفس،إذ يعتبر إحدى العوامل التي تحدّد التوافق النفسي والاجتماعي للفرد كونه يشكّل قوة كامنة تؤثر بشكل كبير على سلوكيات وقرارات الفرد.(**Tavris et al,1990 :220**)

وفيما يلي عرض لأهم جوانب هذا المحدّد المعرفي:

1- تعريف مركز التحكم: تعدّدت تسميات وترجمات مفهوم **Locus of control** إلى اللغة العربية إذ نجد البعض من أطلق عليه تسمية وجهة التحكم أو وجهة الضبط، أما البعض الآخر فقد أشار إليه بمصدر الضبط أو مركز الضبط بالإضافة إلى التسمية بمركز التحكم.وعند استعراض التراث السيكولوجي يلاحظ أن أصحاب الفضل الأول في إبراز هذا المفهوم هو**Julian Rotter (1966)** من نظريته في التعلم الاجتماعي ،وهو يعتبر أول من قدّمه في نسق نظري متكامل مستند فيه إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.(**يوسف مقابلة وآخرون،1994: 119**)

وهو يشير في هذا المفهوم الى تفسير الفروق الشخصية في المعتقدات المتعلقة بحصر التعزيزات.**(Dubois, 1987)**

حيث عرّف مركز التحكم بأنه عبارة عن"اعتقاد عام للفرد فيما يخص إمكانياته في التحكم أو عدمها في النتائج (تعزيز أو عقاب) للأفعال الصادرة منه. **(Tavris.C et al, 1990 :220)**، فلقد اعتبر" **Rotter** " أن "الشعور بالتحكم وتعزيز السلوك متغير من متغيرات الشخصية المسمى بـ "توجيه مركز التحكم" هذا المتغير يسمح بتمييز الأفراد الداخليين الذين يظنون أنهم يتحكمون في تعزيز سلوكهم ،والأفراد الخارجيين الذين يظنون أن تعزيز سلوكهم لا يتوقف عليهم،بل على شروط خارجية كالحظ.**(Chauvot,1997 :532)**

بمعنى أن الأفراد يختلفون في عملية إدراكهم لما إذا كان (**التعزيز أو العقاب**) متوقفا على سلوكهم الشخصي أو خاضعا لقوى خارجية.

ويضيف كل من **Lefcort et Dubois (1987)** إلى أن مركز التحكم يعبّر عن تفهم الأفراد للأبعاد بغرض تحديد سلوكهم ،هذه الأبعاد يمكن أن تكون خارجية كالحظ والحدس... الخ أو داخلية كإرادته، رغبته، كفاءته.-**(Alaphilippe,1997 :332) 1998** ،أي أنه محاولة تفهم الفرد للوضع وتقييم توقعاته لتحديد الاستجابة السلوكية.

وفي نفس السياق عرّفا كل من " **Horrecks et Jackson**" مركز التحكم بأنه عبارة عن ظاهرة نفسية تعتمد على إدراك وتفسير ينبعان من ذات الشخص ومن أفعاله كنتيجة لتأثيره وتحكّمه في الظواهر المحيطة به، سواء كانت داخلية أو خارجية ،ويتجه تفسيره لهذه الأفعال مباشرة إلى كيفية استجابة الشخص.(علي **موسى،1988: 212**)

ويتفق(**Gomez (1977** مع ما سبق حين أشار إلى أن مركز التحكم يمثل أحد أشكال المعتقدات التي من شأنها تبرير الأحكام المسبقة للأفراد،خاصة في تحديد التعزيزات ويترجم اعتقادات هؤلاء محدّدات المكافأة أو العقاب والميل إلى إسناد الفشل والنجاح إلى مصادر قد تكون داخلية وكذلك القدرة على ضبط الواقع أو التدخل فيه أو عدم القدرة على ذلك.**(Gomez,1997 :391)**

أما "**Leonardie** " وآخرون فيعرفون مركز التحكم بأنه يرتبط بالتصورات التي يرسمها الفرد عن قدرته في التحكم ،للتوصل إلى الشعور بالتحكم في الوضعية. **(Leonardie et al,1996 :388)**

نخلص من جملة التعاريف السابقة الذكر أن مركز التحكم هو من بين المتغيرات الأساسية في الشخصية ،وهو يعتمد على الاعتقادات التي يكونها الفرد عن الأحداث المعاشة وهي تترجم بناءا عن التفسيرات السببية التي يبنيها في علاقته مع الأحداث أو المواقف التي تصادفه وعلى أساسها يحدّد توقعاته للاستجابة السلوكية.

فهناك من الأفراد الذين يتوقعون أن ما يحدث لهم راجع لذاتهم و سلوكياتهم ،فيتحملون المسؤولية ويثابرون ببذل جهد لحل المشكل (تحكم داخلي)،وهناك من يرجعها لأسباب خارجية كالحظ والقدر أو الصدفة فيتجنّبون المواجهة .(تحكم خارجي)

2- الامتداد النظري لمفهوم مركز التحكم:

يعتبر "**Rotter**"أول من بادر إلى استعمال عبارة نظرية التعلم الاجتماعي، وقد تعرّض لها ابتداء من سنة **(1947)** إلى أن قام بالنشر الكلّي لنظريته عام(**1945**) في كتاب يحمل عنوان:"**نظرية التعلم الاجتماعي**" ،ولقد نشأت هذه النظرية من التراث النظري لكل من نظرية التعلم ونظرية الشخصية ،حيث تبحث هذه النظرية في السلوك المعقّد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقّدة، وتحدث هده النظرية نزعا من التكامل بين اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي:السلوك،المعرفة والدافعية.وتؤكّد النظرية على أنماط السلوك التي يجرى تعلّمها،التي ترتبط في نفس الوقت ببعض متغيرات التوقع(المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية) وزيادة على ذلك تتأثر هذه المتغيرات بشدة سياق الموقف الذي تحدث فيه.**(فؤادة محمد علي هدية،1994: 82)**

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التعزيز مهم في عملية التعلم الاجتماعي ذلك أن الاستجابة لموقف ما تتوقف على نوع المكافئة بحيث تسمح بتكرار الاستجابة أو بانطفائها.**(Chiglionne et al,1990 :68)**

تؤكد هذه النظرية إذن أن مركز التحكم يركّز على عامل المكافئة الذي يعزز سلوك الفرد لمضاعفة الجهد ،علما أن مركز التحكم لا يتوقف على ظهور المثير الذي يستدعي الاستجابة فقط بل هناك مجال معرفي يتدخل ،وهو خاص بالتحليل والتفسير السببي لطبيعة ما يحدث لهذا الفرد،بناءا على اعتقاده لمدى قدرته أو عدم قدرته على التأثير في الأحداث.

فحسب هذه النظرية يقوم الفرد على نحو نشط ببناء تمثيلات عقلية للواقع الفيزيائي والاجتماعي الذي يعيش فيه،في محاولة منه لفهم الظواهر الاجتماعية وتكوين استراتيجيات سلوكية تمكّنه من انجاز تفاعل مثمر مع بيئته بحيث يغدو إنسانا وظيفيا وفاعلا .وبعد تطور تلك التمثيلات العقلية يختلف إدراك الفرد لأسباب السلوك ويغدو أكثر موضوعية ومنطقية،وتتأثر أفعاله طبقا لهذا الإدراك ،بحيث يستجيب للمثيرات المختلفة على نحو يختلف باختلاف ادراكاته السببية.(**يوسف مقابلة وآخرون،1994: 120**)

وفي هذا المضمون يرى "**Rotter** " أن تأثير التعزيز ليس بسيطا ولكنه يعتمد على ما إذا كان الفرد يدرك أن هناك علاقة سببية بين سلوكه والثواب،يفسّر على النحو التالي:

- عندما يدرك الفرد أن التعزيز يلي حدثا أصابه ،ولم يكن له دخلا فيه،فانه يعتقد أن هذا التعزيز ناتج عن الحظ،الصدفة،القدر أو قوة الآخرين، فهذا الفرد يعتقد في التحكم الخارجي.

- أما إذا أدرك أنه قد حصل على التعزيز نتيجة لعمله، فانه يعتقد في التحكم الداخلي.(**فاروق عبد الفتاح موسى،1981: 7**)

وعلى هذا الأساس يرى(**1985**) **Huteau** أن في نظرية "**Rotter** " شيء من المزج بين وجهة نظر السلوكيين والمعرفيين،ذلك أن سلوك الفرد ليس محدد بقيمة التعزيز فقط بل أيضا بالمركبة المعرفية المتمثلة في التصورات التي حدّدها عن العلاقة بين سلوكه والتعزيز.

إذن فمركز التحكم يعتمد كثيرا على التعزيز لظهور الاستجابة وهذه الاستجابة لا تكمن بشكل تلقائي أو عشوائي وإنما تركز كثيرا على الجانب المعرفي (تصورات الفرد،تحليله السببي للأحداث ،اعتقاده بقدرته على التحكم أو عدم قدرته).

والجدير بالذكر أنه عند صياغة "**Rotter** " لنظريته اعتمد على جملة من المفاهيم التي افترض أنها تؤثر على أنماط السلوك التي يتعلمها الفرد و تتمثل هذه المفاهيم في:

- **الطاقة السلوكية** :يشير مفهوم الطاقة السلوكية حسب"**Rotter**" إلى "إمكان حدوث السلوك في موفق أو في مواقف معينة من أجل الحصول على تعزيز أو مجموعة من التعزيزات.(**جيري فيرز،1986: 45**)

مثلا في مواقف الامتحان :الحصول على درجات مرتفعة يستلزم من التلميذ التنويع في الطاقة السلوكية من اجتهاد في المذاكرة ،الغش،.....أو يدّعي المرض حتى يتجنب دخول الامتحان ، فهذه السلوكات تعبّر عن الطاقة السلوكية والفرد لا يسلك كل السلوكات في آن واحد.بل يسلك المسلك المناسب حسب نوعية الموقف.(**رشاد عبد العزيز موسى ،1993: 90**)

وقد اختلف "**Rotter** " في نظريته للسلوك عن زملائه السلوكيين أمثال "**سكينر**" الذين يتعاملون مع السلوك الظاهر فقط،فهو يعتمد في نظريته على كل من الأفعال الظاهرة والكامنة التي لا يمكن ملاحظتها كالعمليات المعرفية ،وتعتبر الأفعال الظاهرة سلوكات يمكن ملاحظتها وقياسها ،وهي جملة الأفعال الحركية الحقيقية والسلوكات التعبيرية (اللفظية وغير اللفظية).....الخ،في حين تشير الكامنة منها إلى السلوكات الضمنية كالتبرير والنكوص والتخطيط.....الخ.(**عبد العزيز موسى، 1991 :323**)

فتشير إذن الطاقة السلوكية إلى ذلك السلوك الذي يقوم به الفرد كاستجابته لموقف معين، بحيث ترسم هذه الاستجابة بشكل ظاهر (بذل جهد أكبر ،....) أو باطن(التحليل والتخطيط،.....) من أجل الحصول على تعزيز.

- **قيمة التعزيز:** تعرّف نظرية التعلم الاجتماعي التعزيز بأنه أي شيء له تأثير في إحداث السلوك أو أي شيء له تأثير في نوع السلوك واتجاهه.

ويعرّف" **Rotter**" قيمة التعزيز بأنها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدّة تعزيزات ،حيث تتساوى في احتمال ظهور مثل هذه التعزيزات.والذي يحدّد التعزيز قوة الارتباط بين السلوك والتعزيز، وكذلك توقعات الفرد لأن يحدث هذا التعزيز مرّة أخرى.(**يوسف مقابلة وآخرون،1994: 119**)

ويرى كل من" **Rotter** "و" **Hochreich** " أن الأفراد تنمي توقعات لتعزيز معين فمثلا الحصول على علامة مرتفعة تؤدي الى تعزيزات أخرى مثل التخرج والحصول على وظيفة.(**رشاد عبد العزيز موسى ،1993: 92**)

كما يشير "**جمال الخطيب**" إلى أن التعزيز يقوّي التوقع لحدوث سلوك معين في المستقبل فيما يكون معزّزا لشخص ما،قد لا يكون بالضرورة معزّزا لشخص آخر.

كما تعتمد المعززات على خبرات وتفاعلات الفرد مع محيطه وهنا تبرز قيمتها بحيث أنها تفضيلات الأشخاص انطلاقا من تجاربهم والتي ترتبط بتوقعاتهم المستقبلية حول هذه التعزيزات.((**نجاة بوطاوي،2005: 46**)

نفهم من ذلك أن استجابة الأفراد مرتبطة بأهمية التعزيز الذي يرتكز على خبرات وتجارب الأفراد وتفاعلهم مع المحيط.

- **التوقع:** يعتبر" **Bandura** "من أكثر العلماء الذين تطرّقوا إلى هذا النوع من العمليات المعرفية في نظريته حول فعالية الذات،حيث يرى أن الميل إلى القيام بأي سلوك يكون نتيجة كمّية التعزيزات للسلوك المتوقع ،فان كانت التوقعات ايجابية كان السلوك ايجابيا وان كانت التوقعات سلبية كان سلوكه كذلك.

ولقد اعتمد" **Rotter**" على مفهوم التوقع في صياغة نظريته باعتباره أحد العوامل المؤثرة في سلوك الفرد،وقد أشار إلى أنه عبارة عن "اعتقاد بإمكانية التنبؤ بمكافأة ما حين قيام الشخص بسلوك ما.(**Sckultz et al,1994 :412**)

وعلى أساس هذه النظرية، فالتوقع يعتبر احتمال ذاتي ،وهذه الاحتمالية تتوقف على الذاتية المشاعر التي يكوّنها الفرد عن إمكانياته لتعزيز بعض السلوكات.(**رشاد علي عبد العزيز موسى ،1993: 90**) ،والتوقّع نوعان هما :

- **توقع خاص:**يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد من موقف معين.
- **توقع عام:** يعتمد على انتقال التعلّم من مواقف إلى أخرى بما فيها أنماط السلوك المتقاربة وظيفيا.

وحين يكون الفرد في موقف جديد نسبيا فان التوقع العام يلعب دورا أكبر من التوقع الخاص في تحديد التوقع، ولكن حين تكون خبرة الفرد واسعة في موقف ما ،فان دلالة التوقعات العامة تكون ضعيفة وتكون دلالة التوقعات الخاصة قوية.(**يوسف مقابلة وآخرون ،1994 :190**)

إذن فالتوقع هو اعتقاد الفرد بإمكانية الحصول على تعزيز معين بعد قيامه بسلوك ما.

- **الموقف السيكولوجي:** يشير الموقف السيكولوجي إلى نتيجة التفاعل المستمر للفرد مع محيطه الداخلي والخارجي.(**Schultz et al ,1994**)

حيث يرى "**Rotter**" أنه في تفسير السلوك يجب الاعتماد على المتغيرات البيئية (خصائص الموقف) والشخصية (خصائص الفرد) معا .(**Dubois,1978 :35**)

كما أنه لا يمكن التنبؤ بالسلوك إلا عن طريق معرفة الموقف النفسي لأننا نستجيب انطلاقا أو تبعا لإدراكنا النفسي للموقف الخارجي المثير.(**Schultz et al ,1994 :413**)

وتشير هذه النظرية إلى أن إمكانية حدوث سلوك ما في موقف معيّن يعتمد على توقعات الفرد بأن السلوك سوف يؤدي إلى هدف أو إشباع معيّن ،وعلى قيمة الإشباع بالنسبة له وعلى القوة النسبية لإمكانية إشباع السلوكات الأخرى في نفس الوقت.

وقد حدّد "**Rotter** " ستة فئات من الحاجات التي تتضمن معظم السلوك النفسي المتعلّم:

- الحاجة إلى المكانة : يقصد بها الحاجة إلى التفوّق.
- الحاجة إلى السيطرة : يقصد بها الحاجة إلى التحكم في أعمال الآخرين.
- الحاجة إلى الاستقلال : يقصد بها الحاجة إلى اتخاذ القرار والاعتماد على النفس.
- الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين:يقصد بها الحاجة إلى فرد آخر للمساعدة على مواجهة الإحباط وتوفير الأمن.
- الحاجة إلى الحب والعطف:يقصد بها الحاجة إلى تقبل الآخرين له.
- الحاجة إلى الراحة الجسدية:يقصد بها الحاجة إلى اشباعات جسمية مرتبطة بالأمن والذات.(**رشاد عبد العزيز موسى ،1993: 93- 94)**

فيتضح لنا إذن أن الموقف السيكولوجي هو تلك البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد للوصول إلى أفضل الاشباعات في ظروف معينة ،وهو كذلك الطريقة التي تؤثر على التوقع وقيمة التعزيز فالموقف النفسي يلعب دورا حاسما في تقرير اتجاه السلوك.

بهذا يمكن القول أن المفاهيم التي حدّدها" **Rotter** " والمتمثلة في الطاقة السلوكية ،قيمة التعزيز ،التوقّع والموقف النفسي تلعب دورا هاما في استجابة وتحديد نوع سلوك الفرد ،إذ تتأثر كل هذه العوامل بتجارب وخبرات الفرد والتي من خلالها تبنى تصورات ومعتقدات حول نتائج السلوك وهو ما يترتب عنه إقبال الفرد على سلوك معيّن ونفوره من سلوك آخر.

إذن فمن خلال تجارب وتفاعل الفرد بالمواقف المختلفة يصبح ملمّ بمختلف جوانبها ويتكوّن لديه موقف نفسي اتجاهها ،ضف إلى ذلك أنه ستبنى لديه تصورات ومعتقدات حول نتائج ذلك السلوك وما ينجم عنه من تعزيز، وحسب أهمية وقيمة هذا الأخير سيبذل الفرد طاقة زائدة للوصول إلى الهدف،أو أنه سيلجأ إلى إستراتيجية سلبية لعدم أهمية

التعزيز،وكل هذه العوامل الهامة من شأنها أن تطوّر وتنمي مركز التحكم لدى الفرد سواء كان داخلي أو خارجي.

وقد عرفت نظرية "**Rotter**" لمركز التحكم امتدادا واستمرارية لتناولات نظرية أخرى نذكر منها ما يلي :

2-1 نظرية التعلم الاجتماعي لـ" Bandura" :تناولت هذه النظرية مفهوم فعالية الذات الذي يشير من خلاله إلى اعتقادات الفرد بخصوص قدراته الذاتية في التعامل مع المواقف الحياتية ،كما أنها تشير إلى ثقة الفرد في مهاراته في تنظيم وتنفيذ سلوك نحو الفعل لحل مشكل أو انجاز مهمّة.**(Viau,1994)**

كما ميّز" **Bandura** "بين توقّع (النتيجة – الاعتقاد) الذي حدّده" **Rotter** "وتوقّع الفعالية ،إذ كلما يشعر الفرد بالمسؤولية تجاه الحدث وأنه قادر على التحكم في المواقف والضغوط كلّما توقّع الوصول إلى الهدف بفعالية وهو ما يعزّز سلوكه بمضاعفة الجهود. **(Bandura,1976 :8)**،عكس الأشخاص المكتئبين فان لهم توقع ضعيف للنتيجة،لأنهم يقلّلون من تأثير جهودهم وتوقّعهم ضعيف للفعالية نتيجة عدم تقديرهم لقدراتهم.**(Nuissier et al,1994 :71)**

نلاحظ مما سبق أن توجّه"**Bandura**" منساق في نفس اتجاه مركز التحكم إلا أنّه أضاف عنصر توقّع الفعالية ،إذ ميّز بينه وبين توقع النتيجة،كما أوضح علاقتهما وتأثيرهما في نوع استجابة الفرد وإحداث السلوك.

2-2 نظرية الانتساب لـ(1958) Heider: يعتبر"**Heider** " أول من اقترح أساسا لإشكالية جديدة في علم النفس الاجتماعي وذلك بصياغة نظرية العزو والتي تنص على أن الأحداث والتصرّفات تنتج عن قوى وحتميات منبعثة إما من الأفراد المسبّبين لها أو من المحيط ،وأن الأشخاص يدركون الأشياء ويفسّرون سلوكاتهم (إسناد ذاتي) وكذا سلوكات الآخرين (إسناد غيري) على أساس خصائص ومميّزات الوضعية وتكون السببية إما استعدادية أو مرتبطة بالوضعية.**(نجاة بوطاوي،2005: 41)**

فقد عرّف "**Heider** " الانتساب بأنّه العملية التي يستعملها الفرد لفهم الواقع والتحكم فيه. (**Nuissier,1994 :72**) ،فهو يرى أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث و إنما مفكّر في سبب حدوثها.(**نبيل محمد زايد ،2003: 9**)

كما يرى أن الإدراك للسببية الشخصية يلعب دورا في اتخاذ القرار في الحياة الاجتماعية. (**Gerger et al, 1984 :56**) ولقد حاول تفسير العلاقة بين سلوك الفرد وما يعزوه من أسباب لهذا السلوك كما يدركها الفرد نفسه،إذ يعتقد أن السلوك محدّد بطبيعة الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في إدراك السلوك موضع الانتباه.**(نصر مقابلة،1994 :24)**

يتضح لنا أن"**Heider** " قد أضاف مفهوم جديد لإثراء تناول" **Rotter**" لمركز التحكم يتمثل في عامل الانتساب،إذ اتجه "**Heider** " إلى أن الفرد يقوم بتحليل الموقف من خلال البحث في أسباب حدوثه،إذ قد يرجع حدوث الموقف لأسباب شخصية (بذل الجهد ،القدرة....) أو أسباب خارجية(صعوبة المهمّة، القدر.....) وهذه الأسباب المدركة هي التي تحدّد نوع الاستجابة والسلوك.

2-3 نظرية الانتساب الخاصة بتفسير النجاح -الفشل لـWeiner:صاغ"**Weiner** " نظريته الخاصة بتفسير النجاح والفشل واقترح نموذجا يركّز على السلوكات المحفّزة في وضعية انجاز مهمة للتوصل الى النجاح ،فيقوم الفرد ببحث سببي ويلجأ للأنساب لشرح نجاحه أو فشله وتقييم النتيجة بشكل ذاتي .(**Vallerand,1994 :306**) ثم يضع هذا السبب في ثلاثة أبعاد محدّدة للانتساب هي:

- **مركز السببية**: يشمل هذا البعد التمييز بين الأسباب الداخلية للفرد(القدرة،الجهد) والأسباب الخارجية (الحظ،صعوبة المهمة).

- **الثبات** :يشمل التمييز بين الأسباب المستقرة والثابتة كالقدرة والأسباب المتغيرة كالحظ.

- **التحكم:** يشير هذا البعد إلى الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل وهو بعد هام جدا ،يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي مثل الجهد والأسباب التي لا يمكن التحكم فيها،مثل القدرة أو المؤهلات وهذا التنوع في بعد التحكم هام جدا في تحديد ردود أفعال أخرى للفاعل.**(نجاة بوطاوي،2005: 43)**

فزيادة عن انشغال الفرد بالتحليل السببي لمصدر النجاح أو الفشل في مهمة ما ،يطرح إشكالية مدى توفر القدرات وهل الفشل يرجع لنقص الكفاءة أو الجهد ،فحسب "**Weiner**" أنه لا يكفي أن يدرك الفرد أنه المتسبّب في النتيجة (نجاح أو فشل) بل يحاول تحديد ما إذا كانت النتيجة ترجع للجهد أو القدرات.

فمثلا الحصول على علامة ضعيفة في اختبار الرياضيات يجعل لفرد يتساءل عما إذا كان ذلك يرجع لنقص الاستعداد للرياضيات (قدرات) أو لعدم بذل جهد.فنسب الفشل لنقص القدرات يجعل الفرد يعتقد أنه كان موجه لذلك ،أما نسبه لنقص الجهد يجعله يعتقد أنه بإمكانه العمل جيّدا مرة أخرى ،لان الأغلبية يظنون أن القدرات ميزة مستقرة عندهم،بينما الجهد يتغيّر من وضعية لأخرى.**(زهية خطار،2001: 99)**

وقد قدم "**Weiner**" أربعة عوامل لتفسير الوقائع وهي:

- **الجهد**: هو داخلي وغير ثابت ويمكن التحكم فيه.

- **القدرة**:تشير إلى ما يستطيع الفرد انجازه فعلا ،وتشمل السرعة والدقة في الأداء ،وهي عامل داخلي ،ثابت وغير قابل للتحكم.

- **صعوبة المهمة**: يمكن قياسها من خلال قيام عدد من الأشخاص بمهمة إذا نجح فيها عدد كبير فهي تعدّ سهلة، أما إذا فشل فيها عدد كبير فتعد صعبة وهي عامل خارجي ثابت وغير متحكم فيه.

- **الحظ**: إذا كان مخطط النجاحات أو الفشل الماضية متغيّر، فيسند إلى الحظ وهو عامل خارجي، غير ثابت ولا يمكن التحكم فيه. **(نجاة بوطاوي،2005: 44)**

نخلص مما سبق أن نظرية التعلم الاجتماعي لـ" **Rotter** "قد ركزت على مبدأ يتمثل في أن أنماط السلوك ترتبط ببعض المتغيرات كالتوقع وقيمة التعزيز وكذا سياق الموقف الذي تحدث فيه. فقد أشارت النظرية إلى أهمية التعزيز بالنسبة لمركز التحكم كونه يحفّز الفرد ويعزّز سلوكه لمضاعفة الجهد،إضافة إلى العامل المعرفي الذي يقوم بتحليل وتفسير الحدث،وهو ما يؤدّي إلى اختلاف ادراكات الفرد لأسباب حدوث السلوك ممّا يؤثر على اعتقاد الفرد ومن تم على استجابته ،فإذا ما أدرك التلميذ أنّه نجح نتيجة لعمله واجتهاده (الجهد وتكثيف المذاكرة) فانه يعتقد في التحكم الداخلي ،أمّا إذا أدرك التلميذ أنه نجح

(تعزيز)ولم يكن متسبّبا في ذلك (مساعدة الآخرين ،الصدفة) فانه يعتقد في التحكم الخارجي.

وقد ركّز"**Rotter**" في نظريته على بعض المفاهيم التي رأى أنّها تؤثر أيضا في السلوك وهي الطاقة السلوكية ،قيمة التعزيز،التوقع ،الموقف السيكولوجي.

والجدير بالذكر أن هذه النظرية قد عرفت استمرارية من طرف "**Bandura** " الذي بيّن دور الشعور بالفعالية (التوقّع بالفعالية) في توقّع النتيجة (الوصول إلى الهدف) ومن تم مضاعفة الجهد والاجتهاد لتحقيق الهدف.

أمّا "**Heider** " فقد أضاف مفهوم الانتساب الذي يعبّر عن الإسناد الذاتي أو الإسناد إلى الغير،حيث يقوم الفرد بتحليل الموقف من خلال التفكير والبحث عن أسباب حدوثه كما ربط العلاقة بين نوع الأسباب المدركة ونوع الاستجابة.

وإثراءا لتناول "**Heider** "،عرض"**Weiner** " ثلاثة أبعاد محدّدة للانتساب من ناحية تفسير النجاح والفشل وهي :مركز السببية و الثبات والتحكم وبهذا وضّح" **Weiner** " التحكم الخارجي والداخلي من خلال أربعة عوامل تعمل على تحديد بعدي الانتساب:السببي الداخلي (القدرة ،الجهد) وبعد الانتساب الخارجي (الحظ ،صعوبة المهمة).

3- أبعاد مركز التحكم: ذكر "**Rotter** " أنه استنادا عن مفهوم مركز التحكم فان الأفراد ينقسمون إلى فئتين هما:

3-1 فئة التحكم الداخلي: عرّف **Rotter (1966)** أصحاب التحكم الداخلي بأنهم الأفراد الذين يتوقعون أن مجمل التدعيمات التي تحدث في حياتهم تعود إلى سلوكهم وقدرتهم. **(Rotter,1966,398)**

بمعنى أن سلوكهم ما هو إلا نتيجة لإرادتهم وأفعالهم وبأنهم مسؤولين عما يحدث لهم.(**محمد أحمد دسوقي ،1988:211**) أي أنهم يرجعون ما يحدث لهم إلى سلوكهم الخاص ،ذلك أنهم يعزون تصرفاتهم وأفعالهم وكل ما يحققون من نجاح أو فشل إلى أسباب داخلية المركز،كالقدرة ،الجهد.(**الشناوي زيدان،1997:227**)

وهذا ما أكدته دراسة" **Keachia**" التي بينت أن فئة التحكم الداخلي تعتقد أن تحقيق النجاح يرجع إلى المجهودات المبذولة لذلك ،فهم يسعون إلى التفوق باعتمادهم على مميّزاتهم الذاتية.(**علي موسى،1988**)

فيعتبر التحكم الداخلي إذن سمة شخصية تمكّن الشخص من أن ينسب انجازاته وقراراته وأعماله سواء كانت هذه الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أو فاشلة إلى ما لديه من قدرات وما يستطيع أن يبذله من جهود وما يقدر عليه من مثابرة ،من أجل قيامه بالنشاطات والإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه،وبذلك يغدو بإمكانه التحكم بالكثير من مجريات الأمور في بيئته.(**ممدوح عبد المنعم الكناني،1991**)

علاوة على ما سبق ذكره ،يمكن حصر أهم الخصائص التي يتميز بها أصحاب التحكم الداخلي،فيما يلي:

- الكفاية والمبادرة وتحمّل المسؤولية والثقة بالقدرات مع إمكانية توظيفها لتحقيق الأهداف المرجوّة.(**فؤادة محمد،1994: 83**).
- بذل جهد ومقاومة كبيرين للتحكّم في المحيط مقارنة بالخارجيين.
- توظيف جيّد للمعلومات التي يبحثون عنها.(**Fares,1976 :38-39**)
- التحكم في الذات والاستقلالية وعدم التأثر بالاخرين وكذا القدرة على توجيه الدوافع والرغبات.(**مقابلة ويعقوب ،1994:21**)
- بذل جهود معتبرة في مواقف الانجاز والتحصيل الدراسي كونهم يعتقدون أن النجاح يعتمد على الجهود الفردية وهو ما يجعل استجابتهم ايزاء النجاح أو الفشل أكثر واقعية.(**Fares ,1976 :39**)
- القدرة على مقاومة الضغوط ،إذ يتفاعلون مع المواقف التي تعترضهم بأسلوب لائق.(**مقابلة ويعقوب،1994: 21**)
- يتمتعون بصحة جسمية جيدة وهم نادرا ما يتعرضون إلى الضغط الدموي أو الإصابة بالصدمات القلبية.(**Schultz,1993 :422**)

3-1 فئة التحكم الخارجي: عرّف **Rotter (1966)** أصحاب التحكم الخارجي بأنهم الأفراد الذين يعتقدون أن التدعيمات أو المكافئات في حياتهم تسيطر عليها قوى خارجية

كالحظ والصدفة والقدر.(**Rotter,1966 :398**) فهم يشعرون بأن نتاج سلوكهم لا يعتمد على أفعالهم وتصرّفاتهم ولكن هناك قوى أخرى خارجية تسيطر على سلوكهم وأفعالهم ومن هذه القوى.(الحظ،الصدفة،القدر) .(**محمد أحمد دسوقي ،1988: 211**)

فالتحكم الخارجي إذن عبارة عن سمة تمكّن الشخص من أن ينسب انجازاته وقدراته وأعماله سواء كانت هذه الانجازات والأعمال والقرارات ناجحة أو فاشلة إلى عوامل خارجية بعيدة عن قدراته وإمكاناته الذاتية ،كالصدفة والحظ وسلطة الآخرين....وهو بالتالي عاجز عن توجيه معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي والتحكم بها.(**ممدوح عبد المنعم الكتاني ،1990**)

وهذا ما أكّدته (**Rohner (1980** وآخرون أن أصحاب التحكم الخارجي ليس لديهم القدرة على التحكم في الأحداث والأفعال في حياتهم الشخصية.(**طلعت حسن عبد الرحيم،1985: 130**)

ويمكن رصد أهم مميزات ذوي التحكم الخارجي فيما يلي:

- التأثر بالتقديرات الخارجية ،كتقدير الأداء من قبل المسيّرين في مجال العمل.(**موسى ،1988: 33**)

- بذل جهود ضئيلة في مواقف الانجاز والتحصيل الدراسي لأنهم يعتقدون أن النجاح يعتمد على عوامل خارجية كالحظ،الصدفة.....وهو ما يجعل استجابتهم للنجاح أو الفشل أقل واقعية.(**Fares ,1976 :39**)

- عدم القدرة على توجيه الدوافع والرغبات.

- الاعتماد في أغلب الأحيان على عوامل لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها.(**مقابلة وآخرون،1994: 21**)

- يعانون كثيرا من المشاكل النفسية وهم غير قادرين على مواجهة الإحباط النفسي. (**Duane Schultz,1993 :422**)

إذن ففئة التحكم الداخلي تعزو أغلبية السلوكات والانجازات التي يحققونها - إن لم نقل كلها- سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى ذاته من خلال قدراته وجهوده المبذولة لذلك،عكس أصحاب التحكم الخارجي الذين يرجعون مجمل المواقف والأحداث التي

يتعرضون لها إلى أسباب خارجية كالحظ ،الصدفة.....،لهذا نجد التلاميذ ذوي التحكم الداخلي غالبا ما يواجهون الوظائف الصعبة أو الامتحانات بالتفكير وبذل الجهد اللازم وتكثيف المراجعة كونهم متيقّنون أن تحقيق النجاح مرتبط بما يبذلونه من نشاط وجهد عكس التلاميذ ذوي التحكم الخارجي فهم لا يثابرون ولا يجتهدون كونهم يربطون النجاح بعوامل خارجية وغير متحكم فيها.

4- قياس مركز التحكم:

شغل مفهوم مركز التحكم العديد من الباحثين أمثال **Rotter, Fares, James, Dubois** الأمر الذي أدى إلى بناء العديد من المقاييس لقياس هذا الأخير والتي سيتم عرض البعض منها فيما يلي:

4-1 مقياس مركز التحكم الداخلي-الخارجي لـ Rotter (1966): يعدّ هذا المقياس من أكثر المقاييس استعمالا بل ومرجعا أساسيا لأغلب الباحثين، حيث يساعد على التمييز بين الأشخاص بناءا عن اعتقادهم حول التعزيز.

يشمل المقياس على **23** بندا و**6** أخرى، وضعت للتمويه.بعض هذه العبارات خاصة بالبعد الداخلي والبعض الأخر يتعلق بالبعد الخارجي،كما تشمل هذه العبارات مجالات عدّة كالسياسة،الحرب،النجاح الاجتماعي والدراسي والعلاقات بين الأشخاص.

تحدد درجة موافقة أو عدم موافقة الفرد لكل بند وفقا لسلّم من خمس نقاط. **(Rotter,1966 :9-18)**

4-2 مقياس مركز التحكم الداخلي-الخارجي لـ(1973),Nowicki et Strickland :

صمّم هذا المقياس للأطفال والمراهقين وهو خاص بالاعتقادات العامة المرتبطة بالتدعيم فيما إذا كانت هذه الأخيرة ناتجة عن الصدفة (تحكم خارجي) أو لإرادة الشخص(تحكم داخلي) ،ويضم المقياس (**40**) عبارة يجيب عنها الطفل أو المراهق إمّا بـــ (نعم) إذا اتفقت مع اعتقاده أو بـــ (لا) إذا لم تتفق مع اعتقاده. **(شهرزاد بوشدوب،2009: 55)**

4-3 مقياس التحكم الداخلي –الخارجي للصحة متعدّد الأبعاد لـــ Waltson et Wellis (1978) :يحتوي المقياس على (**18**) عبارة موزّعة على ثلاث أبعاد للتحكم ،حيث نجد في كل بعد ستة بنود.

وتتمثل الأبعاد الثلاث في:البعد الداخلي، أشخاص أقوياء أو أصحاب النفوذ ،الحظ.
وقد تبيّن لهذين الباحثين خلال تطبيقهما لهذا المقياس أن هناك ارتباط موجب دال إحصائيا بين البعد الداخلي للتحكم والحالة الصحية،أما فيما يخص البعد الخارجي فقد كان لبعد الحظ فقط دلالة مع الحالة الصحية.**(Nuissier,1994 :93)**

4-3 مقياس(Dubois,(1985 : تم بناء هذا المقياس استنادا إلى عدة دراسات نظرية لكل من:**Nahari et al ,Kukla et al ,Gurin et al** ،وقد استنبطت من خلال هذه الدراسات مختلف الأسباب التي أشار إليها الأشخاص في تفسير تعزيزاتهم والتي تشمل أبعاد التحكم:الصدفة،الحظ،قوى خارجية،القدر ،القدرات والجهود.

يشمل هذا المقياس بنودا خاصة بالتحكم الشخصي الذي يعبّر عن اعتقادات الأفراد حول إمكاناتهم في ضبط التعزيزات وبنودا خاصة بالتحكم العام الذي يعبّر عن اعتقاد الأفراد في التحكم في مختلف الأحداث التي تقع لهم بشكل عام.**(Dubois,1985 :215-230)**

4-4 مقياس التحكم الداخلي –الخارجي للعمل ،التوظيف والحياة الاجتماعية لـ(Desrumeaux,Lelong,Schippman,(2000 :صمم هذا المقياس لقياس بعدين أساسيين لمركز التحكم وهما بعد التحكم الداخلي وبعد التحكم الخارجي ،حيث يشمل المقياس على **(40)** عبارة موزعة على البعدين.

يتفرّع البعدين إلى أبعاد فرعية حيث يشمل بعد التحكم الداخلي على:القدرة،الجهد أمّا بعد التحكّم الخارجي فيشمل على أشخاص أقوياء،الحظ ،الصدفة،القدرة.**-(Desrumeaux Zugrodnicki et al,2001 :299)**

يتبيّن لنا من مجمل ما تم عرضه تنوّع مقاييس مركز التحكم ،وهذا ما يوحي إلى أن هذا المفهوم قد شغل اهتمام العديد من الباحثين والمفكّرين نظرا لأهميته في تحريك السلوك.

5- فعالية مركز التحكم: يعتبر مركز التحكم الداخلي والخارجي للتعزيز أحد التوقعات المعمّمة، فاعتقاد الفرد أنه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له يمكن أن يشار إليه أنه اعتقاد في السيطرة الداخلية على التعزيز ويشار إلى الاعتقاد بسيطرة الحظ أو القدر أو الآخرين على أنه اعتقاد بالسيطرة الخارجية على التعزيز.

وتؤثر هذه التوقعات المعممة على الكيفية التي يستجيب بها الفرد في المواقف الاجتماعية الضاغطة،مؤثرة بذلك على أشكال سلوكه في المواقف المختلفة.**(فؤادة علي هدية،199.'83)**

وفي هذا السياق أكّد "**Lefcourt**" أن ذوي التحكم الخارجي يتصرّفون بشكل غير واقعي عكس الداخليين،ويتميّز ذوي التحكم الداخلي بالقدرة على مقاومة الضغوط والتأثير في الحياة الاجتماعية.فهم يتفاعلون مع المواقف التي يتعرضون لها بأسلوب لائق ولديهم القدرة على توقع الأحداث، عكس ذوي التحكم الخارجي الذين يعوزهم الانسجام مع بيئتهم نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغباتهم وأوضاع حياتهم. (**خرخاش أسماء، 2009-2010: 163**) وبهذا تظهر أهمية مركز التحكم في مواجهة المواقف الصعبة ، بل وقد تأكّدت فعاليته من طرف العديد من الباحثين نذكر منهم:

- "**Folkman**" التي ترى أنه أمام وضعية صعبة ،فان الفرد الذي يميل لتحكم داخلي يقيّم الوضعيـة كمتحكم فيها عكس الشخص الذي لديه تحكم خارجي.(**Nuissier) ,1994,70**

- أما"**Cohene** و **Edward**" فقد توصّلا من خلال دراستهما لمركـز التحكم أن التحكـم

الداخلي يخفض الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط،بينما التحكم الخارجي يضاعفها.**(Ferreri et al ,2002 :73)**

- كما يرى" **Strickland** " بأن التحكم الداخلي يحسّن الصحة لأنه متّصل بالسلوك التنبؤي والجهد المبذول.

- وعن علاقة التحكم الداخلي بالنجاح يرى" **Weiner**" بأنه تربطهما علاقة موجبة.

- ويتفق "**Forner**" مع هذه الفكرة إذ يؤكد أن الفرد ذو التحكم الداخلي يقيّم نفسه قادرا على تحقيق الهدف بكفاءته ويودّ لو تكون حظوظ نجاحه بدلالة شدة نشاطه المبذول ويعتقد أنه قادرا على الاستجابة للأحداث .**(Forner,1991 :94)**

إضافة إلى ذلك فقد بين **Weiner** سنة 1972 أن الأشخاص ذوي التحكم الداخلي المرتفع لا يتأخرون في وضع القرار،ولديهم ذاكرة أفضل لأنواع مختلفة من المعلومات

ولديهم القدرة الأكثر على نسيان تجارب الإخفاق ،وأداؤهم الأكاديمي مرتفع.(**مصطفى القمش ،2006:18)**

وعليه أصبح مركز التحكم الداخلي ميزة ايجابية،إذ أن الكثير من الدراسات قد سجّلت ارتباطا ايجابيا بين مركز التحكم الداخلي والصحة العقلية والتوظيف النفسي، كما أن ذوي مركز التحكم الداخلي لديهم عموما انجازات أعلى ،كما أنهم أقل عرضة للضغط وأقل اكتئابا من ذوي مركز التحكم الخارجي.**(Sepector et al,2001),(Barger,2004)** ضف إلى ذلك فان الداخليين أكثر يقظة في التعامل مع المحيط ومؤشراته التي يستعملونها لتوجيه السلوك ،ويتميزون بثقة في النفس ،وتقدير عال للذات وهم أكثر مواجهة للضغط.**(Fhares,1976)**

يتضح مما سبق أن مجمل الدراسات ووجهات النظر تركّز على أهمية مركز التحكم الداخلي من الجوانب التالية:

- تخفيض الاضطرابات النفسية الناجمة عن المواقف الضاغطة وتحسين الصحة النفسية.
- تقييم الفرد لنفسه بأنه متمكّن وقادر على التحكم في المشكل أو الموقف الضاغط فيستجيب لها بالتعديل أو بالتفكير والبحث عن حل وكذا بذل نشاط زائد.
- قدرة الفرد على اتخاد القرار بمفرده من خلال اعتقاده بكفاءته على تحقيق الهدف وتوقع الانجاز.
- نسيان تجارب الفشل وتخزين تجارب النجاح التي تمده بمختلف الاستراتيجيات الايجابية التي تساعده في مواجهة الظروف الصعبة.
- ارتفاع النشاط والأداء الأكاديمي الذي يؤدي إلى رفع التحصيل والنجاح الدراسي.

إذن نستخلص مما سبق أن مركز التحكم متغير مهم لفهم سلوك الفرد والوصول إلى العوامل المحفّزة له،حيث يساهم في جعل الفرد يتحمّل المسؤولية اتجاه مختلف المواقف الصعبة التي يتعرض لها،بل ويبذل جهدا ذاتيا لإيجاد حلا لها.

6- مركز التحكم والتحصيل الدراسي:

لقد لاحظنا فيما سبق أن دراسات كل من:" **Folkman وWeinerوFornerو** "قد بينت فعالية مركز التحكم الداخلي في جعل الفرد قادرا على التحكم في المواقف الصعبة نظرا لاعتقاده وتصوره بقدرته على ذلك وبأن نجاحه يرتبط بجهده المبذول وكفاءته.

وبالرجوع إلى الموقف التعليمي نتساءل،هل يمكن أن يكون مركز التحكم الداخلي عامل محفّز في الموقف التعليمي ؟وهل يعزّز سلوك التلميذ ويدفعه لبذل المزيد من الجهد والمثابرة للنجاح؟

للإجابة على هذه الأسئلة سنتطرق فيما يلي إلى بعض الدراسات ووجهات النظر التي بحثت في هذا الموضوع:

تناولت دراسة "**صفاء الأعسر**" العلاقة بين مركز التحكم والتحصيل الدراسي حيث طبقت على **160** طالبة ، وقد أتبثت النتائج أن هناك فروق دالة بين الطالبات المتفوقات والطالبات غير المتفوقات ،إذ أن المتفوقات يملن إلى التحكم الداخلي وغي المتفوقات يملن إلى التحكم الخارجي.**(صفاء الأعسر،1978)**

وهذا ما توصلت إليه دراسة"**Broun**" سنة **1980** التي هدفت إلى بحث العلاقة بين اتجاه التحكم وكل من الذكاء ،التحصيل الأكاديمي والانحراف،وكان ذلك على عينة تتكون من **58** فردا من الأسوياء و**50** فردا من المراهقين الجانحين،انتهت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر باتجاه التحكم،فكلما كان التحكم أكثر داخلية كان التحصيل أكثر ارتفاعا وذلك عند المراهقين الأسوياء ،كما أن مركز التحكم لا يتأثر بالذكاء وذلك لدى المراهقين الأسوياء والمنحرفين.**(فاروق عبد الفتاح علي موسى،1988: 98-99)**

وتتفق مع هذه الدراسة دراسة**Matarazzo** سنة**1984** التي أجريت على **306** تلميذا في التعليم الثانوي،وقد أسفرت إلى أن مركز التحكم يؤثر في التحصيل الدراسي ،أي أن مستوى التحصيل الدراسي يختلف باختلاف اتجاه التحكم.**(نايفة قطامي،1993:20)**

ضف إلى ذلك دراسة أحمد دوقة (**1998**) التي بحثت عن العلاقة بين مركز التحكم والمردود التعليمي، وقد طبقت على **170** تلميذا وتلميذة من ثلاث ثانويات ومن نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

فتوصلت إلى أن مركز التحكم يلعب دورا أساسيا في عملية التعلم والاجتهاد من أجل الحصول على مردود أعلى ،كما أكّدت الدراسة أيضا فعالية مركز التحكم الداخلي في المواقف التعليمية كونها تحسّس التلميذ بالمسؤولية وتحفّزه لبذل جهد أكثر.(**Douga,1998,9-15**)

يتضح لنا أن مجمل الدراسات قد اتفقت على وجود علاقة موجبة بين بعد التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي،بمعنى أن اعتقاد الفرد وإدراكه أن النجاح وتحقيق الأهداف يرتبط بقدرته وكفاءته وجهده المبذول(تحكم داخلي) هو ما يدفعه إلى زيادة الأداء والمثابرة والتحدّي للوصول لذلك.

وفي هذا الصدد أشار(**Rotter,(1966**) أنه عندما يدرك التلميذ أن التدعيم والمكافئة لا يعتمدان على سلوكه وخصائصه الذاتية،وإنما يعتمدان على الحظ والصدفة ،يكون مركز التحكم لديه خارجيا.(**أحمد محمد دسوقي،1988:96**)

أما "**Mc Keachie**" فقد بين سنة **1976** أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي يبذلون الجهد في مواقف التحصيل ،بحيث يعتقدون أن تحقيق النجاح يعتمد على جهودهم ،بينما لا تبدل مجموعة التحكم الخارجي جهدا مماثلا لأن أفرادها لا يتوقعون أن جهدهم سوف يكون له أثرا يذكر على النجاح.(**فاروق عبد الفتاح موسى،1981: 6**)

من خلال ما سبق يتبين لنا مدى فعالية التحكم الداخلي في المجال التربوي ،كونه يحفّز الفرد لبذل جهد أكبر،لأنه يعتقد أن أساس النجاح في الموقف التعليمي يرتكز على إمكاناته وقدراته وأن المكافئة ترتبط بمدى بذله للجهد ،وهذا ما يدفعه لتعزيز سلوكه وشعوره بالمسؤولية والحماس التعليمي،فيضاعف جهده وأدائه لتحقيق الهدف.

إذن فالتحكم في الوضعية التعليمية يعتمد على ما يبذله التلميذ من جهد شخصي لاعتقاده بقدرته على التحكم في الوضعية وتحقيق النجاح ،هذا ما يدفعه ويحفّزه أكثر للتحكم في الحدث أو الموقف الضاغط.

II- الدافعية للتعلم:

يعتبر موضوع الدافعية للتعلم من أكثر المواضيع أهمية في مجال علم النفس،وأول من استخدم هذا المفهوم هو العالم" **Sally** " ،الذي أشار إلى أن الرغبة التي تسبق الفعل أو

السلوك وتحدّده هو ما يسمّى"بالقوة الدافعة أو المثير"،فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك واستمرار يته مادامت الحاجة قائمة. **(محمد محمود بني يونس،2007)** هذا من جهة ومن جهة أخرى فهي توضح مدى استعداد الفرد لبذل الجهد من أجل أن يصل إلى هدف معين.**(هشام محمد الخولي،2001)**

ونظرا لأهمية هذا المفهوم في دراستنا ارتأينا تناوله بمزيد من التفصيل فيما يلي:

1- تعريف الدافعية للتعلم:تعرّف الدافعية للتعلّم من طرف" **Zimmerman** "بأنّها "حالة ديناميكية لها أصولها في ادراكات المتعلّم لنفسه ومحيطه والتي تحته على اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه والاستمرار في أدائه لأجل تحقيق هدف معيّن ".**(Zimmerman,1990)**

أما "**الزيود وآخرون**" فيعرّفونها بأنها :حالة داخلية في المتعلّم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجّه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقّق التعلّم.**(فهمي نادر الزيود و آخرون،1993)**

نخلص مما سبق أن الدافعية عبارة عن حالة ديناميكية ذات منشأ داخلي،من جهة ومن جهة أخرى هناك من يرى بأنها ذات مصدر داخلي وخارجي،ومن بينهم الباحث" **Tardiff** " الذي عرّف الدافعية للتعلّم بأنها ما يحرّك سلوك المتعلّم نحو هدف أو غاية معيّنة علما بأن مصدر ذلك يكون داخليا أو خارجيا وهي ناتجة من الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ اتجاه المادة والمحيط التربوي عامة.**(Tardiff,1992)**

أما "**علاء محمود الشعراوي**" فيكتفي بتعريفها على أنها "الرغبة الملحّة لأداء أي عمل يتعلّق بعمليتي التعليم والتعلّم بامتياز وتفوّق".**(علاء محمود الشعراوي،2000)**

وتعرّف من طرف "**هشام محمود الخولي**" بأنها "القوى التي توجه سلوك التلاميذ نحو البيئة الدراسية وتجعلهم يستمتعون بتعلّم المواد الدراسية وأداء الأنشطة المرتبطة بها والرغبة في دراسة الموضوعات الصعبة في المحتوى الدراسي والتغلّب على العقبات الدراسية ومنافسة الزملاء والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم،أما "**مصطفى يسري**" فيرى أن الدافعية مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم التي

تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلّم وبدونها لا يحدث التعلم.(**مصطفى يسري،2002**)

من خلال ما سبق نلاحظ أن مجمل التعاريف تقترب من بعضها البعض في تعريف الدافعية للتعلم،إلا أن من بين التعاريف الأكثر شمولية نجد تعريف"**نبيل محمد زايد**" الذي يعرّفها بأنها الحالة النفسية الداخلية أو الخارجية للمتعلّم التي تحرّك سلوكه وتوجّهه نحو تحقيق غرض معيّن،كما تعمل على توجيه انتباه المتعلّم واستمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلّم،وتقوم باستثارة العمليات الذهنية لديه وتقلّل من فرص التشتّت والسرحان وتقوّى النشاط الذهني والجسمي للمتعلّم.(**نبيل محمد زايد ،2003 :69**)

ولقد عرّفت الدافعية للتعلم من وجهات نظر مختلفة ،حيث تناولتها النظرة السلوكية بأنها "الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلّم التي تعمل على تحريك سلوكه وأدءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة"،أما النظرة الإنسانية فعرفتها بأنها:"حالة استثارة داخلية تحرّك المتعلّم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

بينما عرّفتها وجهة النظر المعرفية بأنها" حالة داخلية تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلحّ عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معيّنة"،أما وجهة النظر التحليلية فعرّفتها بأنها "حالة داخلية تحث المتعلّم للسعي بأيّة وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيّف والسعادة وتجنّب الوقوع في الفشل".(**مونيا غربي،2002**)

ويضيف كل من "**يوسف قطامي ونادية قطامي**" أن الدافعية الداخلية هي منبع الحيوية التي تستعمل في البداية لتحريك العضوية،وهي توضّح أن المتعلم يدفع للتعلّم بمبادرة منه من أجل تحقيق اللذة وإشباع حاجاته،والأنشطة المحكومة بدوافع داخلية تعزّز نفسها بنفسها.(**يوسف قطامي ونادية قطامي،2000**)

وتندرج ضمن هذه الدافعية ثلاث أنواع من الدافعية الداخلية هي:

- **دافعية داخلية للفضول وحب الاستطلاع**:إن دافع الفضول أو حب الاستطلاع أو الحاجة إلى الاكتشاف والمعرفة من الدوافع التي تظهر مبكّرا في حياة الفرد،كون أن لهذا الأخير ميل طبيعي لاستكشاف واستنباط ما حوله.
- **دافعية داخلية للمنافسة**:تمثل قدرة الكائن الحي على المنافسة وكفاءته في التعامل مع البيئة وحسن معالجتها هي إحدى أساليب التكيّف لاستمرار حياته،حيث يميل الكائن الحي إلى توظيف كافة إمكاناته لتحقيق المواءمة البيئية ويرتبط دافع الكفاءة أو المنافسة بدافع الفضول أو حب الاستطلاع ،حيث تتوقف قدرته على المنافسة على معرفته واكتشافه لطبيعة العمل.
- **دافعية داخلية للنجاح**:يميل التلميذ إلى النجاح والنجاح هو الذي يجعله يثق بنفسه ويشعر بالأمن،كما أن نجاحه في أول خطوة يخطوها عند أوّل تعلّمه هو الذي يدفعه إلى محاولات أخرى.(**إبراهيم عصمت مطاوع،2002)**

وبهذا يتضح لنا أن تضافر كل من الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية هو الذي يؤدي بالتلميذ إلى الاجتهاد وبذل الجهد واستثمار كل قدراته لتحقيق النجاح ،والذي من خلاله يتمكّن هذا الأخير من اثبات ذاته والحصول على المكانة الاجتماعية ومن تم الاندماج الاجتماعي.

ومن خلال مختلف وجهات النظر نستنتج أن مجملها تتفق في تعريفها للدافعية للتعلّم بأنها تلك الحالة الداخلية التي تستثير سلوك التلميذ،إلا أنها اختلفت في مجال وكيفية استغلال هذه الحالة من أجل بلورة أفكار ومعارف المتعلّم.إذ يتبين أن النظرة السلوكية ترى أن الحالة الداخلية تستغل لتحريك سلوك وأداء المتعلّم للوصول إلى الهدف المسطّر ،أمّا النظرة المعرفية فتميل إلى أن الحالة الداخلية تستغل في تحريك المعارف والأفكار بغية تحقيق توازن معرفي.

أما النظرة الإنسانية فترى أن الحالة الداخلية تقوم باستغلال أقصى حدّ من طاقات المتعلّم من أجل إشباع دوافعه المعرفية وتحقيق الذات.بينما ترى النظرة التحليلية أن استغلال الحالة الداخلية تتم من خلال الأدوات والمواد التعليمية بهدف تحقيق السعادة والتكيّف وتجنّب الفشل.

2- أنواع الدافعية للتعلّم: هناك نوعين من الدافعية للتعلّم تتمثل فيما يلي:

2-1 الدافعية الخارجية:هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمتعلّم أو إدارة المدرسة أو الأولياء أو حتى الأقران.فقد يقبل التلميذ على التعلّم سعيا عن إرضاء المعلّم أو لكسب إعجابه وتشجيعه والحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدّمها ،كما قد يقبل المتعلّم على التعلّم لإرضاء والديه وكسب حبّهما وتقديرهما لانجازاته أو للحصول على تشجيع مادّي ومعنوي.

وقد تكون إدارة المدرسة مصدرا آخر للدافعية بما تقدّمه من حوافز مادّية و معنوية للمتعلّم ويمكن أن يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية ممّا يبدونه من إعجاب أو كره لزميلهم . **(محمد بني يونس ،2004: 333)**

ومن هذا المنظور يمكن للتلميذ إذن أن يعمل تحت تأثير الدوافع الخارجية والتي تكون بمثابة طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الرغبة لترك انطباع حسن لدى الآخرين.(**عدس عبد الرحمان،1990)**

وفي هذا السياق حاول الباحثان" **Deci** و **Rayan** "سنة **1982** من خلال نظريتهما للعزم الذاتي تحديد حاجات سيكولوجية قاعدية وأساسية التي ترفع من دافعية التلميذ للتعلّم وهي:

- **الحاجة إلى الانتماء**:هذا النوع من الدافعية يوجّه سلوك الفرد كي يكون مقبولا كعضو في الجماعة التي ينتمي إليها وأن يكون محلّ اهتمام الآخرين وتقبّلهم.

- **الحاجة إلى اثبات القوة والسيطرة**: يتعلّق هذا الدافع بالميل إلى السيطرة والتأثير في الآخرين والشعور بالقوة واثبات الذات والشهرة وتولّي مراكز مرموقة أو مناصب عليا.**(فتحي الزيات،2004: 456)**

- **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:**هي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبّعة مع الذات ومع الآخرين وتتمثل في أن يكون الفرد متمتّعا بالتقبّل والتقدير كشخص يحضى باحترام الذات وأن يكون محترما وله مكانة وأن يتجنّب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان.**(سيّد محمد خير الله ،ممدوح عبد المنعم الكناني،1997: 173)**

وبالتالي تمكّن كل من " **Deci** و **Rayan** "من استنباط أربعة أنماط من الدافعية الخارجية مرتّبة على التسلسل من أدنى مستوى لدافعية العزم الذاتي إلى أعلاه،والمتمثلة فيما يلي:

- **دافعية خارجية بالضبط الخارجي**:في هذا النوع من الدافعية يقوم التلميذ بالنشاط الدراسي من أجل تحصيل المكافأة أو يتجنّب العقاب فهو ينجز أعماله الدراسية عن إكراه من الوالدين (إجبار).
- **دافعية خارجية عن طريق الاستدخال**:يسند التلميذ في هذا المستوى العوامل التي تؤثر على سلوكاته ونشاطاته الدراسية إلى ضغوط داخلية تجعله يشعر بالذنب بعدما كانت عبارة عن ضغوط خارجية.

مثال:فرد يقرّر ممارسة مهمّة ترتبط بالعلوم الطبيعية لأن كل من العائلة والمجتمع يرى أن ذلك أحسن ،رغم أنه يفضل ممارسة مهنة ترتبط بالعلوم الإنسانية.

- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق التقمّص**:في هذا النوع من الدافعية يشعر الفرد بدافعية العزم الذاتي،اذ يقوم وبمحض إرادته وبكل استقلالية بالنشاط كونه واعي بأهميته وقيمته وبأنه يسمح له بتطوير بعض الجوانب الخاصة بإثبات الشخصية.
- **دافعية خارجية بالضبط عن طريق الإدماج**:يكون هنا مستوى شعور العزم الذاتي لدى التلميذ مرتفع،فهو يقوم بانجاز النشاط الدراسي عن اختيار حرّ وقراره يوافق شخصيّته ومعتقداته وقيم المجتمع.**(Deci et al ,1982)**

2-2 الدافعية الداخلية: هي التي يكون مصدرها المتعلّم نفسه،حيث يقدم على التعلّم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته،وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلّم وكسب المعارف والمهارات التي يحبّها ويميل إليها لما لها من أهمّية بالنسبة له.**(محمد بني يونس،2004: 334)**

3- محدّدات وأبعاد الدافعية للتعلّم:

لقد قام أصحاب المنظور المعرفي باستخلاص محدّدات ومؤشرات الدافعية للتعلّم من خلال النماذج الموالية:

3-1 محددات الدافعية حسب نموذج Atkinson (1968): اقترح **"Atkinson "** نموذج يبين فيه أن سلوك إشباع حاجة الانجاز الدراسي هو ناتج عن صراع انفعالي (عاطفي) بين الدافعية لتحقيق النجاح والدافعية لتجنّب الفشل ،وقد جاءت أعماله لتبيان أن دافعية انجاز نشاط معيّن تستوجب إدراك قيمة النشاط (إدراك التلميذ لقيمة النشاط المدرسي الذي يقوم به)،وإدراك توقّع النجاح في المهمّة الدراسية.(**سامية عمارة ،2006**) إذن يبين هذا النموذج أن إدراك قيمة النشاط وتوقّع النجاح من أهم محدّدات الدافعية كونهم يدفعون بالتلميذ لأداء النشاط وبذل الجهد اللازم لإحراز النجاح.

3-2 محددات الدافعية حسب نموذج Nuttin,(1985): انطلق**" Nuttin"** من فكرة أن دراسة الدافعية تعني دراسة كيف إن العلاقة بين الفرد والمجتمع القائمة على التفاعل بين الخصائص البيولوجية،النفسية الاجتماعية والمعرفية تتحوّل إلى أهداف سلوكية وهو يرى أن الديناميكية الدافعية تتم في أربعة مراحل هي:

- الحالة الدافعية أثناء اصطدام الوظائف السلوكية(الحركية) والمعرفية للفرد.
- قدرة الفرد على تحديد الإمكانيات السلوكية المعرفية التي يمكن أن توصّله إلى تحقيق الهدف المنشود.
- تتقدم عملية تحقيق المشروع (النشاط)، لكن يتبع بخلاف نزاع بين الهدف والنتائج التي لم تنجز.
- يتم تحقيق المشروع (النشاط) بفضل الديناميكية العامة التي تخلق من الحاجة.**(Feertchak,1996)**

نفهم من ذلك أن حاجة التلميذ وتفاعل وظائفه السلوكية والمعرفية وكذا إمكانيته على تحديد القدرات السلوكية والمعرفية اللازمة لتحقيق الهدف هي من أهم محدّدات الدافعية حسب**" Nuttin ".**

3-3 محددات الدافعية حسب نموذج Pintrich (1992) :تركّزت أعمال كل من:

Pintrich et Garcia,(1992) ;Pintrich et Degroot,(1992) ;Pntrich et Schraubenn,(1992) على دراسة الديناميكية الدافعية من خلال عملية التعليم وقد لخّصوا محدّدات الدافعية في مصدرين يتفرّعان بدورهما إلى مصادر جزئية:

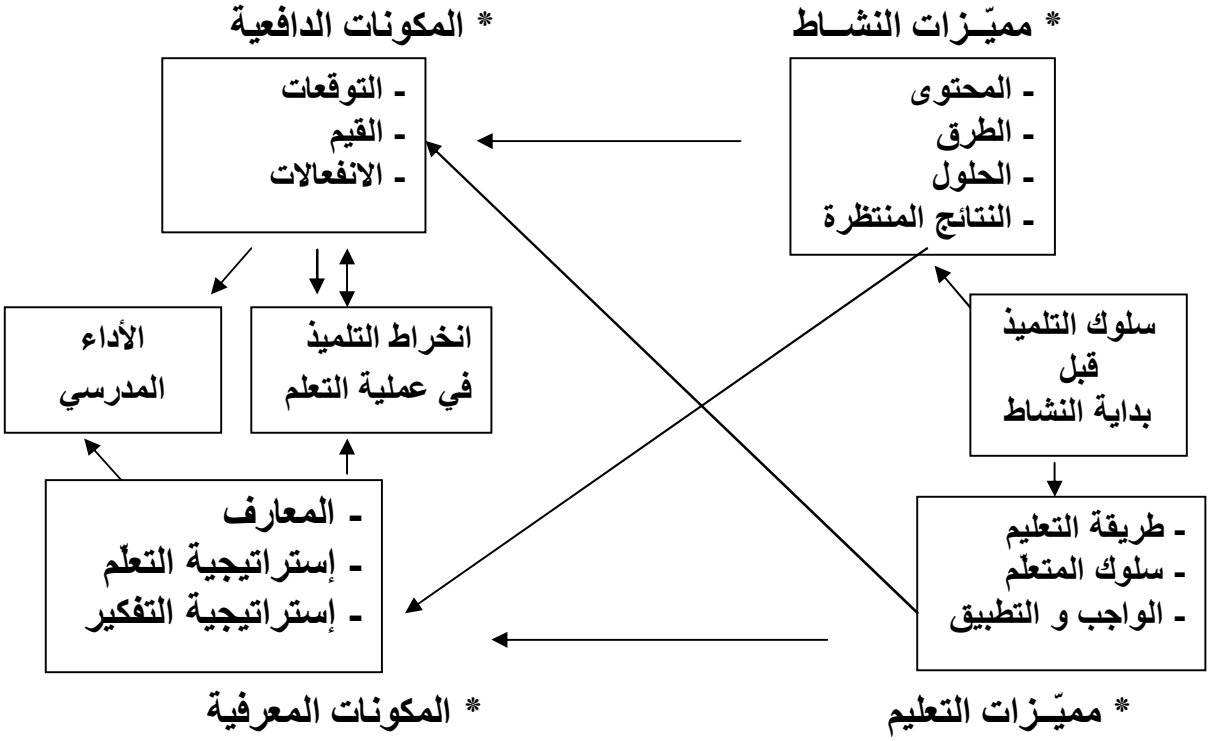
- **المكوّنات الدافعية Les composantes motivationnelles** :تتمثل أهم مكوّنات الدافعية فيما يلي:

- ✓ **التوقعات**: تضم كل من إدراك القدرات وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.
- ✓ **القيم**:هي تضم كل من الأهداف المحدّدة من طرف التلميذ وإدراك قيمة النشاط.
- ✓ **الانفعالات** :تتمثل أساسا في القلق،إذ يرى "**Pintrich** " أن قلق التلميذ أمام نشاط تعليمي يعتبر متغيّرا ذا أهمية بالغة في فهمه لدافعيّته وإدراكه لقدراته ولقيمة النشاط المطلوب القيام به.

- **المكوّنات المعرفية les composantes cognitives**: تتمثل المكونات المعرفية فيما يلي:

- ✓ المعارف القاعدية للتلميذ وطريقة تنظيمها في ذاكرته.
- ✓ استراتيجيات التعلم.
- ✓ استراتيجيات التفكير التي ترتبط بقدرة التلميذ على حلّ المشاكل و استعمال التفكير الناقد (**Viau,1994**) .

والمخطط الموالي يوضّح الديناميكية الدافعية حسب" **Pintrich**"



المخطط رقم (4) : ديناميكية الدافعية حسبPintrich عن : **(Viau,1994)**

يتضح من خلال هذا المخطّط أن كل من مميّزات النشاط و مميّزات التعليم تلعب دور فعّال في استثارة وتحريك كل من المكوّنات الدافعية والمكونات المعرفية للتلميذ،التي بدورها تدفع هذا الأخير إلى الانخراط في عملية التعلّم وبذل الجهد اللازم لتحقيق الأهداف المنشودة.فطبيعة وميزة النشاط تجعل هذا الأخير يبني توقعات بقدرته أو عدم قدرته على أداء ذلك النشاط من خلال تقييمه له ومن تم يخوض في عملية البحث والتفكير في الإستراتيجية اللازمة للحل استنادا عن معارفه القاعدية ومنه ينخرط في عملية التعلم والأداء المدرسي.

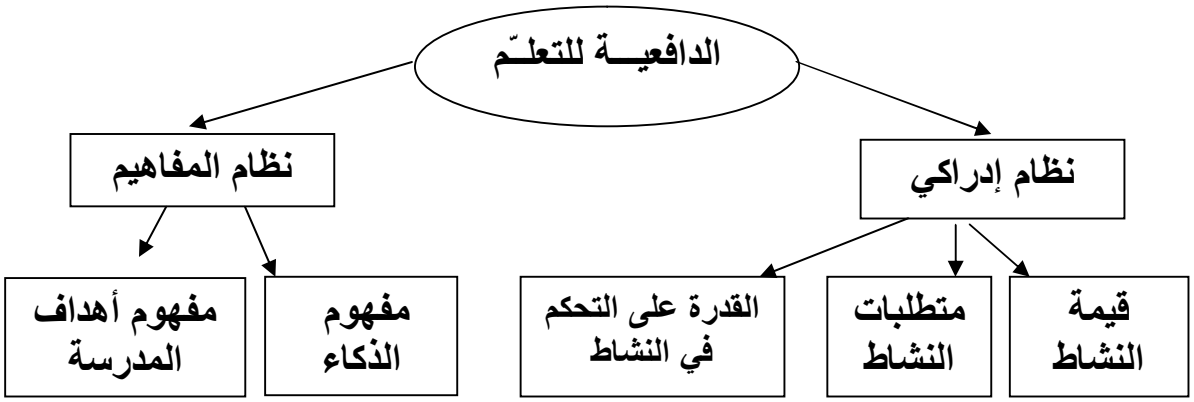
وقد أشار "**Pintrich** " وزملائه من خلال ما جاء في الشكل أن المكوّنات الدافعيّة والمكوّنات المعرفية تتواجد بقلب الديناميكية الدافعيّة،أما مميّزات النشاط و التعليم فليست جزءا من هده الديناميكية إلا أنـه لا يمكن تجاهــل أهميتها لأنها تؤثــر على المكونات الدافعية و المعرفية للتلميذ.(**Viau,1994**)

3-4 المحددات الدافعية حسب نموذج Tardif (1992):فرّق **Tardif** في إطار محدّدات الدافعية بين نظامين هما:

- **نظام الادراكات Système de perceptions**: يشمل هذا النظام إدراك قيمة النشاط وإدراك متطلّبات النشاط وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.

- **نظام المفاهيم Système de conceptions** : يشمل مفهوم أهداف المدرسة ومفهوم التلميذ للذكاء.**(Tardif,1992)**

ويمكن أن نفهم تصوّر"**Tardif** "للدافعية من خلال المخطّط الموالي:



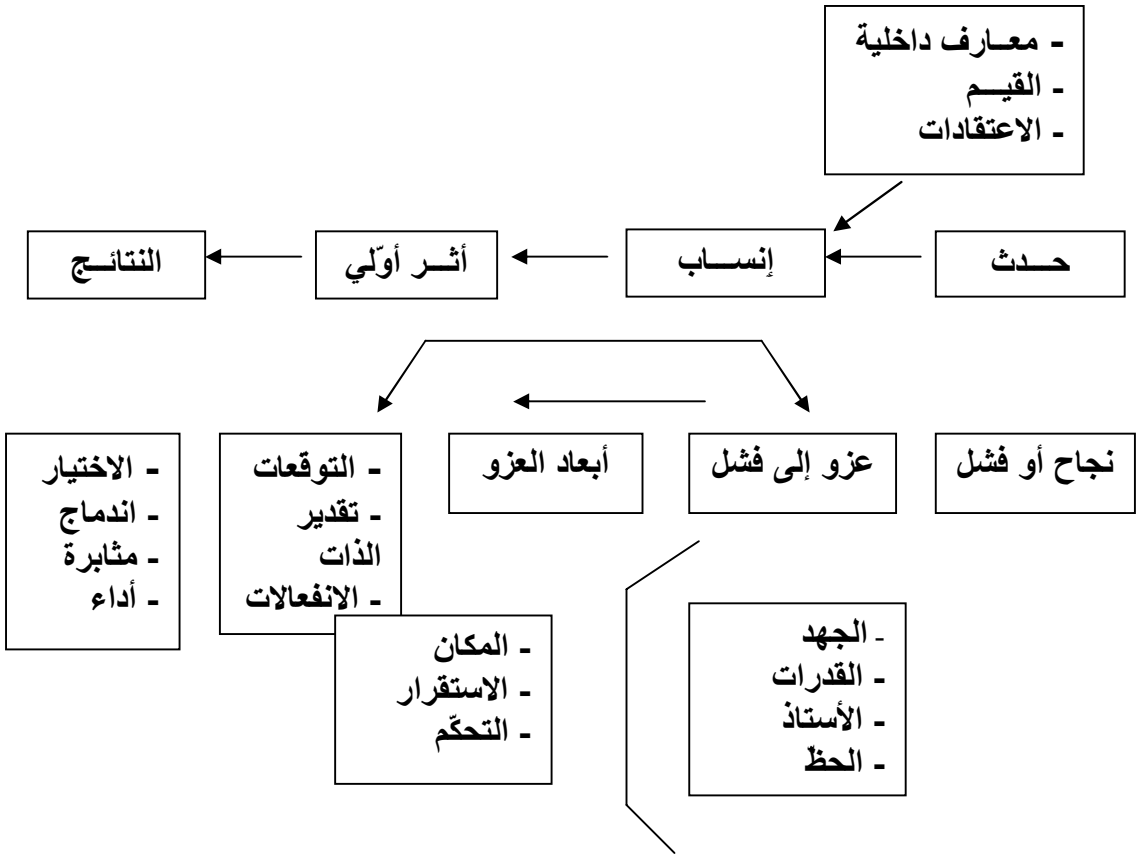
المخطط رقم (5) : نموذج الدافعية لــ:(Tardif,1992)

نلاحظ من خلال هذا المخطط أنه من أهم محددات الدافعية للتعلّم هو كيفية إدراك التلميذ للنشاط.إذ من خلال تقييم النشاط يتوصل التلميذ إلى متطلبات هذا الأخير ،كما يتمكن من بناء تصورات ومعتقدات حول قدرته أو عدم قدرته على التحكم في النشاط.

وقد تطرق"**Tardif**" أيضا إلى دور الذكاء في تحريك سلوك التلميذ (دافعيته)،ذلك أنه من خلال القدرات المعرفية يستطيع التلميذ تحليل النشاط والتحليل والبحث عن الحلول اللازمة له. ضف إلى ذلك دور أهداف المدرسة في تحريك الدافعية للتعلم من خلال توفير الشروط اللازمة لعملية التعلم من أنواع النشاط والبرامج والمناهج والبيئة المناسبة....الخ.

3-5 المحددات الدافعية حسب نموذج(1992) Weiner :جاء تصوّر"**Weiner**" للدافعية في إطار ما يسمى بنظرية العزو والانساب أين ارجع أساس دافعية التلميذ إلى إدراكه لسبب نجاحه وفشله.هذه الادراكات لأسباب النجاح والفشل في النشاط المدرسي تلعب دورا مهما في الدافعية للتعلّم ،ويمكن أن نحلل هذه الأسباب في ثلاث عناصر:

- ✓ مكان السبب:يكون السبب داخليا لمّا يسند التلميذ سبب النجاح والفشل إلى عوامل خاصة به (الكفاءة ،الجهد ،الإرهاق ،قدرات معرفية،الإستراتيجية المتبعة لانجاز المهمة...).
- ✓ تبات او استقرار السبب:يكون السبب تابتثا عندما يدركه التلميذ أنه دائم ومستمر وغير ثابت اذا أدركه التلميذ أنه يمكن أن يتغيّر مع الوقت (الجهد ،ميزاج الأستاذ).(**Grahay,1999**)
- ✓ التحكم في السبب:إن التلميذ الذي يعزو أسباب فشله أو نجاحه إلى نفسه يكون لديه إحساس قويّ بقدرته على التحكم في مسار عملية التعلم (بذل الجهد اللازم،اعتماد استراتيجيات التعلم....) مقارنة مع ذلك التلميذ الذي يعزو فشله أو نجاحه إلى أسباب خارجة عن مجال تحكّمه (سوء الحظ،القدر ،الذكاء...). (**Barbeau et al,1997**)، والمخطط الموالي يوضح ديناميكية ومحددات الدافعية .



المخطط رقـم(6) : ديناميكيـة و محدّدات الدافعيـة حسبWeiner

عن :(Viau,1994 :100)

وبغرض شرح نموذج "**Weiner** " فقد أشار هذا الأخير إلى انه إذا أدرك التلميذ أن سبب الفشل يرجع لنفسه وأن هذا السبب ثابت وغير متحكم فيه مثل (نقص الذكاء)،فان تقدير ذاته تنخفض وتتأثر مشاعره خاصة إذا شعر أن وضعيته لن تتحسّن مستقبلا وعلى هذا الأساس توصّل" **Weiner** " إلى أن التوقعات وتقدير الذات والانفعالات ترجع الى العوامل الانسابية وهي التي تحدد اختيار التلميذ لانجاز النشاط.(**Viau,1994**)

3-6 المحددات الدافعية حسب نموذج (Viau,(1994: انطلقت أعمال **Viau** حول الدافعية في المجال المدرسي اعتمادا على أصحاب المنـظور الاجتماعـي المعرفي: **Zimmerman,(1990)** ; **Schunk,(1990)** ; **Pintrich et Schrauben ,(1992)** الذين اتّفقوا على تعريف الدافعيّة للتعلم بأنها"حالة ديناميكيـة لها

أصولها في إدراك التلميذ لنفسه ومحيطه والذي يمكّنه من اختيار نشاط معيّن والإقبال عليه و المواظبة في إتمامه لأجل بلوغ الهدف.**(Viau,1994 :7)**

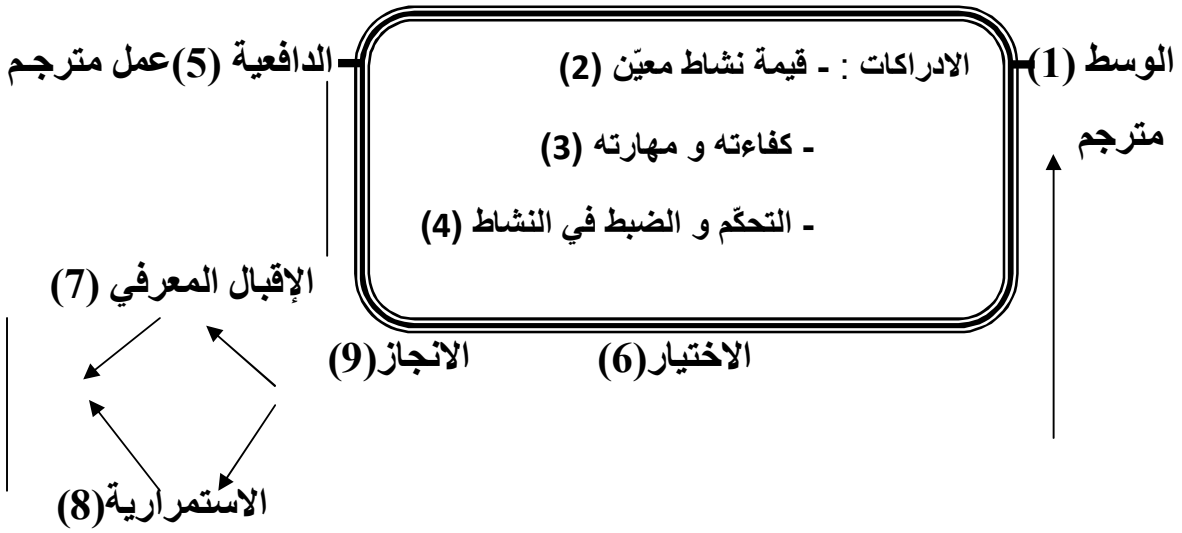
يرى "**Viau**" أن الدافعية للتعلّم تتم في إطار عملية التعلم التي تتضمن العلاقة البيداغوجية بين كل من المعلّم والتلميذ والمواد التعليمية دون تهميش الحيّز الذي ينموا التلميذ فيه (**العائلة- الأصدقاء**.....)،كما أشار "**Viau** " أن دافعية التلميذ في المدرسة تنبثق في الأصل من ثلاث مصادر أو محددات هي:

* **إدراك قيمة النشاط المدرسي:**يتمثل في الحكم الصادر من التلميذ اتجاه فائدة النشاط المدرسي، إذ أنه لا يبدي اهتمام في استثمار الوقت والجهد في نشاط تعليمي تم الحكم عليه بأنه غير مفيد.

* **إدراك الكفاءات أو القدرات في إتمام العمل الدراسي:**يتمثل في تقييم الفرد لذاته من خلال إمكانية النجاح في انجاز نشاط معين.

* **إدراك مدى التحكّم في النشاط المدرسي:**يشير إلى درجة تحكّم التلميذ بسير وإجراءات نشاط معين وكلما كان هذا الشعور ايجابيا كلما كانت الدافعية مرتفعة.

وهده الادراكات حسب **Viau** تتولد أساسا داخل السياق المدرسي وهي تحدّد دافعية التلميذ و المخطط الموالي يوضّح نموذج الدافعية حسب **Viau**.



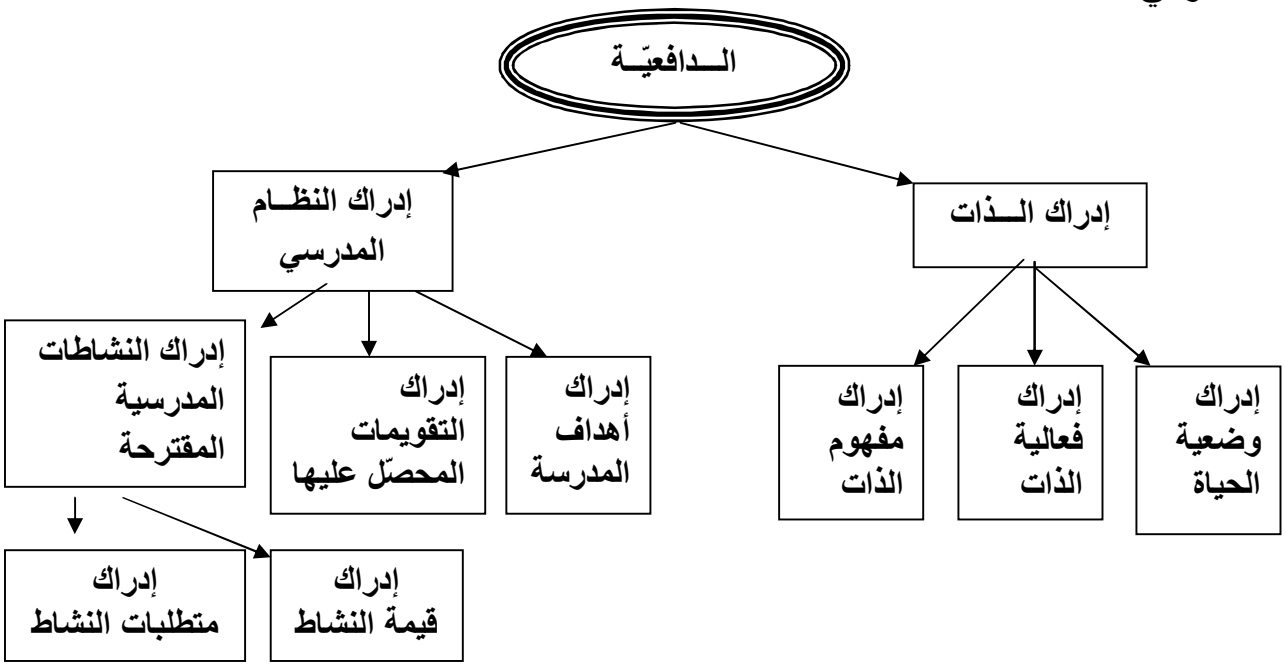
المخطط رقم (7) :يوضّح نموذج الدافعية لـ Viau عن:(Viau ,1994 :36)

من خلال تصوّر"**Viau** " لديناميكية الدافعية للتعلّم الموضّحة في الشكل أشار "**Viau** " إلـى أنه بمجرّد اعتقاد التلميذ بأنّـه ينجح فـي عمل مترجم (**منفّذ من طرفه**)، فان هـذا الاعتقــاد سوف يؤثـر في ادراكاته و بهده النظرة الايجابيـة عند التلميذ فانه يدرك قيمة هـذا العمل ولإتمامه يقدر كفاءتـه في النجاح،ويكون لديــه إحساس بمراقبـة هـده الوضعيّـة وهذه الادراكات تولّد لديه دافعيـة قويّـة فيختار نشاط معيّنـا و يقبـل أو يخوض معرفيا في إتمامه باستخدام تقنيات ومعارف مناسبة، ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الهدف المسطر وبالإقبال المعرفي و الاستمرارية يستطيع تحقيق انجازه. **(Viau ,1994)**

3-7 المحددات الدافعية حسب نموذج(1998) André: لخّص" **André**" محددات الدافعية في عاملين رئيسيين هما:

- **إدراك الذات:** يشمل إدراك فعالية الذات وإدراك وضعيّة الحياة وإدراك مفهوم الذكاء.
- **إدراك نظام المدرســة:**هـو يضم المدرسة وأهدافها و إدراك عمليّـة التقويـم والنشاطات المدرسية المقترحة و التي بدورها تشمل إدراك قيمة النشاط وإدراك متطلّبات النشاط.

(**André,1998**) ويمكن فهم تصوّر**André** لمحدّدات الدافعية من خلال المخطط الموالي:



المخطط رقم (8) يوضح محدّدات الدافعية لــ André مأخود عن(André,1998)

يوضح المخطط أن من أهم محدّدات الدافعية للتعلّم هو إدراك التلميذ لذاته وللنظام المدرسي .فإدراك التلميذ لفعالية ذاته ولذكائه يجعله يبني تصورات عن قدرته على أداء النشاط وهذا ما يدفعه للخوض في عملية التعلم من خلال المثابرة وبذل الجهد لحل ذلك النشاط.

كما أن إدراك التلميذ للنظام المدرسي من ناحية أهداف المدرسة وطرق التقويم ونوع النشاطات المدرسية،من شأنه أيضا أن يثير دافعية التعلّم للتلميذ،فمثلا عندما يتحصل التلميذ على نقاط جيّدة في الامتحانات والفروض تزداد فعاليته لذاته وتتكون لديه تصورات ايجابية عن قدراته ومن تم يزداد نشاطه وأدائه المدرسي.**(André,1998)**

من خلال النماذج التي تم عرضها و المنبثقة من تصورات أصحاب المنظور الاجتماعي المعرفي أمثال:" **Pintrich ,André et al**" لاحظنا عدم تواجد اختلاف في تصوراتهم لمحدّدات الدافعية للتعلّم وقد حاولنا استخراج أهم محدّدات الدافعية المشتركة في تصورات هؤلاء الباحثين والتي تمثلت فيما يلي:

3-8 محددات الدافعية حسب التكامل بين النماذج النظرية: تتمثل هذه المحددات فيما يلي:

- **إدراك قيمة النشاط :**هي مجمل الأحكام التي يكونها التلميذ عن أهميّة وفائدة النشاط التعليمي والذي يكون متماشيا مع الأهداف التي يطمح إليها والتي بدونها يفقد التلميذ قيمة ذلك النشاط ،وهذه الفكرة تقودنا إلى عنصرين مهمّين هما:

- ✓ الفائدة من القيام بالنشاط.
- ✓ نوع الهدف الذي يسعى التلميذ للوصول اليه.

وفيما يخص جانب الفائدة من القيام بالنشاط نجد أنه قليلا ما ينغمر التلميذ في القيام بنشاط معيّن دون أن يتساءل ما الذي سيحصل له مقابل أدائه لتلك المهمة،هذا من جهة ومن جهة أخرى فان إدراك التلميذ لقيمة النشاط يرتبط بالهدف المسطّر من طرف التلميذ ،وعليه يمكن القول أن التلميذ الذي ليس لديه أهداف يجد صعوبة في أداء الأنشطة التعليمية.**(Viau,1994)**

وهذا ما يؤكده أيضا "**عدس**" بقوله أنه ليس بإمكانك أن تبعث الحماس في نفوس أطفالك أو أن تجبرهم على التعلم والمطالعة إن لم يكن لديهم الميل والرغبة لذلك وتقديرهم فيما

بعد لأهمية ذلك والاستمتاع به .(**عدس عبد الرحمان ،1998: 302**)

أما" **Tardif**" فقد أشار إلى فكرة اندماج التلميذ في السنوات الدراسية الاولى لمختلف الأنشطة وذلك من أجل المتعة فقط،وبعدها تأتي مرحلة اكتشاف أن الوسط المدرسي عامة ونشاطاته خاصة مخططة وفق أهداف معينة وهذه المرحلة تأتي من خلال استيعاب التلميذ لمضمون خطاب المعلّم الذي يتعلق بالتعلم ،البرنامج ،التقويم....الخ، وعليه يرى **Tardif** أن توضيح أهمية النشاط للتلميذ هي إحدى مهام المعلّم.**(Tardif,1992)**

- **إدراك القدرات**:إن عملية إدراك الفرد لقدراته تمكّن هذا الأخير من تقييم إمكانية أداء نشاط معيّن يتطلب أداء عالي قبل المباشرة في انجازه ،والفرد عادة ليس بحاجة لتقييم مدى قدرته للنجاح في نشاط قد تعوّد على انجازه باعتبار أنه قد كوّن فكرة عن مستواه في أداء ذلك النشاط .**(Viau,1994)**

وتلعب فعالية الذات دور متغير وسيط عند أداء النشاط ،حيث يقوم الفرد بتقدير حجم المجهود الذي سيبدل في انجاز عمل ما ،لذلك يذهب الأفراد لاختيار المهام التي يشعرون بأنهم أكفّاء فيها ويتجنبون المهام التي يشعرون بأنهم محدودي الكفاءة في انجازها.(**ابراهيم الشافعي،2005: 134**)

ولقد أشار الباحث "**الحجار**" إلى أن التعلم لا يتأثر فقط بالمكافأة والعقاب ولكنه يتأثر أيضا بالكيفية التي يقيس بها الأفراد حجم قدراتهم ،فهو يرى أن معتقدات الأفراد لقدراتهم الذاتية تؤثر على ردود فعلهم إزاء المواقف المتنوعة.(**محمد حمدي الحجار،1989: 50**)

- **إدراك القدرة على التحكم في النشاط:** يتمثل إدراك القدرة على التحكم في النشاط في إدراك الفرد لدرجة تحكمه في سيرورة ونتائج النشاط التعليمي المقترح عليه،فالتلميذ الذي يدرك بأنه يملك الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ النشاط وكذا الجهد اللازم لذلك هو تلميذ على درجة عالية من إدراك التحكم في النشاط ،إذ يستطيع التحكم في المواد التعليمية والتعمق فيها من خلال دراسة علاقاتها ومضامينها،على عكس التلميذ الذي يدرك أن إستراتيجيته لا تفي بمتطلبات النشاطات المدرسية ،كما يمكن القول أن هذا التلميذ لديه تحكم ضعيف في نشاط تعلمه،لذلك نجد أن نشاطه ينحصر في الحفظ باعتماده على الذاكرة لتسجيل المواد التعليمية.(**Viau,1994**) ويضيف "**الحجار**" أن الفرد الذي يمتلك

الفعالية الذاتية والقدرة على السيطرة في مواقف معينة قد لا يكون كذلك في مواقف أخرى كما برهن أن أحكام الفرد على قدراته الذاتية في السيطرة على المواقف والتعامل معها تؤثر إلى حدّ بعيد على سلوكياتهم.

إن الحديث عن إدراك القدرة على التحكم في سير نشاط معين ونتائجه تضمن الحديث عن عنصرين هامين هما:

- ✓ توقع النجاح والفشل.
- ✓ إدراك مفهوم الذكاء.

وسيتم التطرّق إلى هذين العنصرين بالتفصيل فيما يلي:

* **توقع النجاح والفشل**: تم الإشارة سابقا وذلك من خلال نموذج" **Weiner** "للدافعية للتعلم إلى أن ادراكات التلميذ لأسباب النجاح والفشل في النشاط التعلّمي تلعب دورا مهما في الدافعية للتعلم ،وقد صنفت هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد:

- ✓ **المركز**:سبب داخلي أو خارجي.
- ✓ **الاستقرار**:سبب مستقر أو سبب غير مستقر.
- ✓ **الضبط أو التحكم**:سبب متحكم فيه أو سبب غير متحكم فيه.

وفي هذا الإطار يستوجب توضيح كيف يمكن أن يؤثر توقع النجاح والفشل على الدافعية للتعلم وما هو مصدر هذه التوقعات.

لقد أكّد **Girard et al (1992)** أن النجاح والفشل يلعبان دورا أساسيا في تحديد مستوى الدافعية للاندماج في النشاط التعليمي،ففي إطار التقويم يسمح النجاح في الامتحانات الفصلية (الدورية) بالتنبؤ بالنتائج المستقبلية (النجاح) وفي إطار التكوين فان هذا النجاح يساعد في رفع مستوى دافعية التلميذ.

إن تكرار النجاح ونسبه إلى عوامل متحكم فيها مثل الجهد يؤدي إلى توقع النجاح ،أما تكرار الفشل ونسبه في أغلب الأحيان إلى عوامل غير متحكم فيها مثل القدرة ،يؤدي إلى توقع الفشل،وهذه التوقعات هي التي تقرر إلى حدّ كبير ما إذا كان التلميذ سيقترب من الفعل أو سيتجنّبه.**(الوقفي راضي ،1985)**

* **إدراك مفهوم الذكاء**: أكّد الباحث"**Tardif**" أن إدراك التلميذ لمفهوم الذكاء له تأثير كبير على اندماجه ومشاركته ومثابرته في المهام المدرسية ومنه على دافعيّته.

ان التلميذ الذي يدرك الذكاء على أنه قدرة ثابتة يتجنب عادة الوقوع في المغامرة (المخاطرة) في المهام التي يمكن أن يحكم من خلالها سلبا على قدراته عكس التلميذ الذي يرى أن الذكاء سمة قابلة للتصور والتغير وأنه نتاج استعمال الاستراتيجيات المعرفية وقبل معرفية الممكن تعلمها في أي وقت ،الأمر الذي يجعله يندمج بسهولة في النشاطات الصعبة مؤمنا بفكرة أن الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها ما هي إلا فرص للتعلم والاكتساب واختبار استراتيجيات أفضل وهذا ما يزيد من مستوى الدافعية للتعلم.(**Tardif,1992**)

ولإثراء ما سبق فقد أشار الباحث "**Grahay**" إلى أن التلميذ الذي يدرك الذكاء على أنه وراثي،ثابت ،غير قابل للنمو والتطور يختار المهام المدرسية التي تضمن له النجاح ،أو على الأقل الحكم الايجابي من طرف الآخرين (الأساتذة-الأولياء)،كما يتجنب المهام الصعبة التي يدرك عدم قدرته على انجازها،وفي حالة فشله فانه ينسب ذلك إلى الحتمية القدرية ،أما إذا حقّق النجاح فانه يتأكد أنه موهوب ويملك قدرات الذكاء.

في حين أن التلميذ الذي يدرك أن الذكاء ليس وراثي وغير ثابت ينمو ويتطور نتيجة التعلم المكتسب ،بحيث يكتسب المهام الصعبة والمشكلات التي تمنح له فرص العلم،كما أنه يعتبر الخطأ كمؤشر لاستعمال الإستراتيجية غير المناسبة ،أما تقويم المعلّم فما هو إلا معلومة حول كيفية انجاز النشاط المدرسي وليس حكما عليه.(**Grahay,1999**)

- **مفهوم التلميذ للأهداف المدرسية**: توصلت دراسات كل **من Rhols et al,(1980) ;Dweck,(1989)** إلى أن مفهوم التلميذ للأهداف المدرسية يتغير تغييرا جذريا خلال مساره الدراسي،فانطلاقا من مفهوم "**المدرسة مكان للتعلم**" يدرك الطفل فيما بعد - وبعد تقدّمه في السلّم التعليمي- أن المدرسة مكان للتقويم،حيث يلعب هذا الأخير دورا محوريا في بلورة مفهوم التلميذ للأهداف المدرسية.(**فريدة قادري،2006**)

إن التلميذ الذي يدرك أن المدرسة مكان لتحصيل العلم يكون دائما مهتما بتعلّم كيفية اكتساب القدرات والإمكانيات وكذا المعلومات الجديدة،كمل يبذل كل الجهد لتحقيق التطور

والنجاح في مهمّات جديدة ،ويسند نجاحه إلى أسباب داخلية وخارجية،أما التلميذ الذي يدرك أن المدرسة مكانا للانتقاء والتقييم فهو دائما يحاول تجنب الوضعيات التي تجعل المعلم يصدر عليه حكما سلبيا،وهو لا يجد أهمية لكشف نقاط ضعيفة للمعلم فتجده يستعمل إستراتيجية الدفاع والتجنب لأنه لا يملك الجرأة،إذ يتهرّب من النشاطات المدرسية الصعبة لدرجة أنه يستثمر طاقاته في تقدير كفاءاته بدلا من اكتساب كفاءات جديدة.**(Grahay,1999)**

كشف لنا هذا العرض إذن أهم العوامل المحدّدة للدافعية للتعلم حسب أصحاب المنظور المعرفي ،لكننا لا يمكن أن نتجاهل بعض الدراسات التي تناولت هي الأخرى محددات وأبعاد الدافعية للتعلم نذكر منها:

- **محددات الدافعية للتعلم حسب الباحث(Chiu,(1967:** تعتبر دراسة **"Chiu"** أولى البحوث في مجال وصف الدافعية للتعلم بمختلف أبعادها والتي كانت تهدف إلى تحديد المظاهر النظرية والامبريقية للدافعية للتعلم،وقد توصل الى تحديد خمسة (5) عوامل للدافعية للتعلم تتمثل فيما يلي:

* **الاتجاه الايجابي نحو المدرسة**: يتضمن هذا البعد الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

* **الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي**:وهذا من خلال ملاحظات الأساتذة والتفاعل مع النشاطات.**(الوناس بوعكاز ،1997: 59)**

* **دافع تجنب الفشل**: وهو الذي يتفق كل من **"Blass** و **Atckinson** "بأنه استعداد لدى الفرد يتمثل في الخوف من الفشل وليس العمل على تفادي الفشل عندما يقيم أداءه بنفسه أو بواسطة الآخرين واضعا في اعتباره تهديد الفشل.

* **حب الاستطلاع**:يتمثل في الرغبة في الاكتشاف والمعرفة والفهم.

* **التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوط الأقران**: يشير إلى القدرة على الأداء المدرسي وحل النشاطات وكذا مواجهة الضغط.**(جابر عبد الحميد جابر،1998: 35)**

- **محددات الدافعية حسب الباحث (1974) Gorman** : أشار **"Gorman** "إلى أن مكونات الدافعية تتمثل في الحاجة الى:

* **حب الاستطلاع**:وقد أشار إليه الباحث"**Chiu**".

* **الامتياز**:الحاجة إلى معيار تحصيل عالي.

* **الانجاز**: الحاجة إلى إمكانية تحقيق هدف معين.

* **المشاركة**:الحاجة إلى المساهمة في المجتمع ومساعدة الآخرين.(**مونيا غربي ،2002**)

- **محددات الدافعية حسب الباحث(1975) Kozeki** :قام" **Kozeki** "بدراسة طولية دامت **10** سنوات والتي كانت تهدف للوصول إلى أهم أبعاد الدافعية للتعلم وقد توصل من خلالها إلى تحديد تسعة(**9**) أبعاد للدافعية للتعلم موزعة على ثلاث مجالات هي:

- ✓ **المجال العاطفي**:يشمل الحماس ، الاندماج العاطفي والجماعية.
- ✓ **المجال المعرفي**:يضم الاستقلالية ، الفعالية والاهتمام.
- ✓ **المجال الأخلاقي**:يشمل الثقة ،الليونة والمطاوعة ،المسؤولية.

وقد حاول **Kozeki (1981)** تطوير استبيان لقياس الدافعية يتضمن الأبعاد التسعة،حيث قام بتطبيقه على عينة كبيرة من التلاميذ تراوحت أعمارهم بين(**8-20**) سنة وبعد تطبيقه لطريقة التحليل العاملي توصلت النتائج إلى اختصار العوامل التسعة في ستة(**6**) أبعاد هم:

- ✓ **المجال العاطفي:** يشمل الحماس(طبيعة العلاقة مع كل من الآباء والمدرسين)، والجماعية(طبيعة العلاقة مع العمل المدرسي والاندماج مع الأقران.
- ✓ **المجال المعرفي**: يشمل الفعالية(النشاط) والاهتمام بالواجبات المدرسية.
- ✓ **المجال الاخلاقي**:يضم المسؤولية والمطاوعة التي تظهر من خلال الامتثال للمطالب المعقولة. (**مونيا غربي ،2002**)

- **محددات الدافعية حسب الباحث(1990) Markova** :حاول **Markova** إعطاء تفسير ثلاثي الأبعاد للدافعية للتعلم من خلال تعريفه لهذه الأخيرة بأنها تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن كل من:

* **الأسباب**: وهي ما يدفع التلميذ للدراسة.

* **الأهداف**: تعبّر عن مدى قدرة التلميذ عن تجسيد أسباب دراسته في نتائج ملموسة ،نهائية أو وسطية.

* **الانفعالات العاطفية**:هي تشير إلى الحالة النفسية التي يعيشها التلميذ أثناء التعلم.

- **محددات الدافعية حسب الباحث دوقة وآخرون،(2007):**بناءا عن ما قدمه كل من الباحث **"Markova و Entwistle "** سنة **1990** في دراستهم حول الدافعية للتعلم من حيث مكوناتها وأبعادها واعتمادا على ما جاء في الإطار النظري لتلك الدراسات قام الباحث **أحمد دوقة** وآخرون بدراسة في المجتمع الجزائري تهدف لتطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط والذي تعتمد عليه دراستنا الحالية ،حيث توصلت نتائج هذه الدراسة بعد القيام بالتحليل العاملي إلى التعرف على أهم المكونات الإدراكية لمفهوم الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط وهي:

***إدراك المتعلم لقدراته:**يمثل إدراك المتعلم لقدراته اعتقاد التلميذ لما يمكنه فعلا القيام به من نشاطات دراسية،كما يشير هذا المكون إلى التساؤل الذي يطرحه التلميذ:هل لديّ الإمكانيات والقدرات الكافية لانجاز هذا النشاط؟

***إدراك قيمة التعلّم:**هو الحكم الذي يصدره التلميذ عن فائدة تعلّم نشاط ما، فالواقع يثبت أن التلميذ نادرا ما يقبل على نشاط تعليمي معين دون أن يتساءل عن ما يمكن أن يعود عليه ذلك النشاط من فائدة،علما أنه قد سبق الإشارة إلى هذين البعدين.

***إدراك معاملة الأساتذة:** يتمثل في الأثر الذي يمكن للأستاذ أن يحدثه في التلميذ من حيث دافعية هذا الأخير لبذل الجهد اللازم والرغبة في النشاط والمثابرة في العمل.

***إدراك معاملة الأولياء:**يشمل هذا العنصر موقف الأولياء من الدراسة كما هي مدركة من طرف التلاميذ،فأحسن طريقة ينصح بها الأولياء الراغبون في رفع دافعية أبناءهم هو أن تكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والتعلم،بالإضافة إلى توفير الجو المناسب للدراسة وتقديم الدعم المعنوي والمادي للأبناء.

***إدراك العلاقة مع الزملاء:**هو عامل من العوامل المحيطة والمؤثرة على الدافعية للتعلم،خاصة في مرحلة المراهقة وهو يبين تأثير عملية احتكاك التلميذ بالجماعة على دافعيتة.

***إدراك المنهاج الدراسي:**يتمثل في إدراك التلميذ المراهق لأهمية النشاطات الدراسية المقدمة له تماشيا مع مستوى نضجه الفكري.

تنوعت إذن اتجاهات الباحثين في تحديد محددات الدافعية للتعلم،حيث رصدنا من خلال العرض السابق جملة من هذه المحددات أغلبها يركّز على:

-الجوانب الخاصة بالتلميذ من حيث إدراكه لقيمة التعلم (اهتمامه بالنشاطات والواجبات المدرسية،وحماسه وحب استطلاعه.....) وإدراكه لقدراته وكذا أهدافه وفعاليته ورغبته في النجاح وتجنّب الفشل.

- الجوانب الخاصة بالبيئة المدرسية والتي تشمل نوع العلاقة بين التلميذ والمعلم والتلميذ وأقرانه وكذا طبيعة المنهاج الدراسي ومدى تلاؤمه مع المستوى العمري والعقلي للتلميذ وكل هذه العوامل من شأنها أن تكوّن اتجاه سلبي أو ايجابي اتجاه المدرسة.

- الجوانب الخاصة بالمحيط من حيث نوع المعاملة الوالدية والحاجة إلى الاعتراف الجماعي واثبات الذات داخل الجماعة.

4- وظائـف الدافعية للتعلم: تختلف وظائف الدافعية للتعلم باختلاف الوسائط التي تتعامل بها ويمكن تلخيصها فيما يلي:

4-1 بالنسبة للمعلم: تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للتعلم باعتبارها تساعده في:

- معرفة النشاط المدرسي الذي يميل التلميذ إليه ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفة اتجاه الجهد نحو العملية التعليمية.

- معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله التلميذ أثناء الدرس،حيث يلاحظ أن بعض التلاميذ يواظبون على حضور الدرس،لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بايجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية الهامة والتي يطلق عليها معرفة "شدة الجهد" نحو العملية التعليمية.

- معرفة مدى قدرة التلميذ على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة "المثابرة".(**أسامة كامل راتب،1999: 138**)

4-2 بالنسبة للتلميذ: تتمثل وظائف الدافعية في عملية تعلّم التلميذ فيما يلي:

- **تزويد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط:**يحدث التعلّم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي،وتحرر

السلوك من عقاله، إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بازدياد شدة الدافع.(**سيد خير الله،1984: 184)**

إذن فالدوافع تعتبر طاقات كامنة عند الكائن الحي والتي تجعله يقوم بالطاقة أكثر مما يمد غيرها،فقد يمنح المعلمون طلابهم مكافآت على ما قرؤوا من كتب أو ما أنفقوا من مجهودات ولكن هذه المكافأة سرعان ما تفقد جاذبيتها ،أما إذا أدرك التلميذ أن قراءة الكتب هامة وحيوية في ذاتها ،تحقق له المتعة وتزيد من معرفته الوظيفية ،فان المكافآت تصبح غير ضرورية،كما قد تشجع العلامة المدرسية جهد التلميذ في التعلم والتحصيل،ولكن ما لم يصبح التعلم ممتع في ذاته ووسيلة لإشباع حاجات يشعر بها التلميذ فان نمو أفكاره سوف يتوقف على الأغلب بانتهاء حياته المدرسية،ومن هنا يصبح الحديث عن الدافعية الداخلية والخارجية أمرا جدير الأهمية.(**خليل معايطة،1999: 150)**،إذ بالرغم من أن النظرية السلوكية قد سلطت الأضواء على أن البيئة تؤثر على دافعية التلاميذ ،إلا أن هؤلاء التلاميذ في بعض الأحيان يعملون بتأثير الدوافع الداخلية،بمعنى أن طاقاتهم وتوجيههم نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين،والنشاطات المقيّدة بالدوافع الداخلية تعزّز نفسها بنفسها.(**غربي مونيا،2002: 47)**

وفي هذا الصدد أشار **Lieury** إلى أن مجمل البحوث لديها نزعة إلى إعطاء قيمة للدافعية الداخلية كونها تدفع التلميذ إلى مواصلة التعلم من دون أي ضغط اجتماعي،فهي إذن التي تسمح بالاستقرار والاستمرار لتتجمع في انجازات من مستوى عال**.**

(Lieury,1997 :131)

- **اختيار النشاط وتحديده:** إن الدافعية عامل موجّه ومنظم ،فهي توجّه سلوك الكائن الحيّ إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقّق له اشباعات معينة،وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف و يهمل البعض الآخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته **(سيد خير الله،1984: 184)**،كما أنها تحدّد إلى حدّ كبير الطريقة التي يستجيب بها لمواقف معينة،فهي بهذه الوظيفة تشبه وظيفة الميل،أو الاتجاه لأن هذا الأخير يقوم أيضا بدفع الفرد(التلميذ) إلى العمل بطريقة معينة لاختيار السلوك المرتبط به.(الميل أو الاتجاه)

فعندما يقوم التلميذ بقراءة كتاب معين تحت تأثير دافع معين كمراجعة الدرس أو تحضير موضوع معين فانه لا ينتبه إلّا إلى الأجزاء المتصلة بما يريد البحث عنه أو القيام به ولا يدرك غيرها إلا إدراكا سطحيا.**(خليل معايطة،1999: 150)**

- **توجيه السلوك:** إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن توجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق اشباعات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشباعات، فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة ،فالتعلم يصبح مجديا إذا وجّه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ.(**أسامة كامل راتب،1999: 139**) فالدافعية إذن تطبع السلوك بالطابع العرضي ذلك أن كل دافع يرتبط بغرض معيّن يسعى إلى تحقيقه.**(محمد مصطفى زيدان،1985: 84)**

يتضح لنا إذن أن للدافعية عدة وظائف أساسية منها ما هي مرتبطة بالمعلّم فتجعله على دراية بكل الجوانب الخاصة بالتلميذ من حيث نوع النشاط المدرسي الذي يميل إليه،وبالتالي يتنبأ بمقدار الجهد الذي يبذله للقيام بذلك النشاط ،هذا من ناحية ومن ناحية أخرى منها ما هي مرتبطة بالتلميذ كونها تقوم باستثارة نشاط التلميذ وتزويد سلوكه بالطاقة ،كما تجعله يختار نشاط دون الآخر نظرا لتدخّل عامل الميل والاتجاه.

ضف إلى ذلك فالدافعية أيضا تقوم بتوجيه السلوك بغرض تحقيق أهداف معينة تقوم باشباع اهتمامات ورغبات التلميذ ،وكل هذه الوظائف مكملة لبعضها البعض ذلك أنه لا يكفي أن يكون التلميذ نشطا،فالطاقة التي يطلقها والسلوك الذي يدفع الى التعلم لا يفيدان الا اذا وجّه السلوك نحو هدف يشبع دافعه للتعلّم.

5- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

تتأثر الدافعية للتعلم بجملة من العوامل تتدرج ضمن ما يلي:

5-1 العوامل الداخلية(متعلّقة بالتلميذ): هناك العديد من العوامل التي تؤثر على دافعية التلميذ وإقباله على ممارسة نشاط معيّن،ومن بين هذه العوامل نجد الأنظمة الثلاث لإدراك التلميذ والتي سبق تناولها ،والمتمثلة في:

- إدراك قيمة النشاط.

- إدراك القدرات لانجاز وإتمام النشاط.

- إدراك الضبط(التحكم) في النشاط.

وبالإضافة لذلك نجد عوامل أخرى تتمثل فيما يلي:

- **اتجاه التلميذ نحو المدرسة والتعلم:** إن الاتجاهات هي من موجهات سلوك الفرد،إذ يندفع التلميذ إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه فالتلميذ الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل فعّال وجدّي.(**عبد المجيد نشواتي،1985)**

واتجاه التلميذ نحو المدرسة يؤثر في قدرته على التعلم فيها إما ايجابيا إن كان اتجاهه ايجابيا أو سلبيا إذا كان اتجاهه سلبيا.**(نادر فهمي الزيود وآخرون،1993: 113)**

و المعروف أن للاتجاه ثلاث مكونات هي:

- المكون الوجداني:هو يشير الى أسلوب تقويمي بالحب والكراهية يتبناه التلميذ تجاه موضوع من الموضوعات كالمدرسة والتعلم مثلا ،وبهذا المكوّن يعطي التلميذ للاتجاه نوع من الاستمرارية والدافعية،وبهذا يكوّن الاتجاه الايجابي نحو المدرسة مظهرا من مظاهر ارتفاع الدافعية الذي تنعكس أثاره على الدراسة ككل أو المواد التي يشملها المنهاج ،بينما قد يكون الاتجاه السلبي نحو المدرسة مظهرا من مظاهر نقص أو تدني الدافعية للتعلم أو للدراسة بصفة عامة.
- المكون المعرفي: هو كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلّق بموضوع الاتجاه،وهو يشمل الحجج التي تقف وراء تقبّله لموضوع الاتجاه.
- المكوّن السلوكي:يشير هذا المكوّن إلى نوايا ومقاصد التلميذ السلوكية،أو ما يقرّر فعله أو القيام به نحو المدرسة والدراسة،وبهذه الصفة تعتبر الاتجاهات فعلا محرّكا لسلوك التلميذ ،حيث يستجيب لها بأنماط سلوكية متنوعة كالمشاركة في المناقشات التي تدور حول المعرفة ومطالعة الكتب والمجلاّت.....الخ.(**سيد خير الله،1981)**

- **الثقة بالنفس**:إن الثقة بالنفس هي سمة شخصية يشعر الفرد معها بالكفاءة والقدرة على مواجهة العقبات والظروف المختلفة مستخدما أقصى ما تتيحه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة،ولعل من أهم مظاهر الثقة بالنفس تتمثل في قدرة الفرد على التفاعل

وإقامة علاقات ناجحة وبنّاءة مع الآخرين بالإضافة إلى الشعور بالأمن والطمأنينة في المواقف غير المألوفة والاستقلالية في التفكير والسلوك دون الاعتماد على الآخرين....الخ (**الفرح،1993**)، ولقد أكدت"**Brigitte** " أن العامل الأساسي الذي يعيق دافعية التلاميذ في المدرسة اليوم هو"الثقة بالنفس" وتعني الاعتقاد أو الظن بالنفس ،ومن هذا المنطلق تعتقد الباحثة أن ظهور الدافعية يأتي في الأساس من درجة ثقة التلميذ بنفسه.**(Brigitte,1977)**

5-2 العوامل الخارجية: تتمثل فيما يلي:

5-2-1 المحيط الأسري: تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لاتجاهاتهم التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة فأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء يؤثر في تبني اتجاهات معينة دون أخرى.(**عبد اللطيف محمد خليفة،1992**)

ولقد تساءل**Viau** عن موقف الأولياء وسلوكاتهم التي ترفع من دافعية الأبناء وتوصّل إلى أن أحسن طريقة لدفع الأولياء لابناءهم هي أن تكون لديهم توقعات وانتظارات من مستوى عال ولديهم ثقة كبيرة في قدرات أبناءهم على النجاح،بالإضافة إلى توفير جوّ من الحماية وكل ضروريات التعلّم،كما أشار أن الدراسات الحديثة تؤكّد أن السلوكات اللفظية غير الجيّدة للأولياء كإعطاء ملاحظات عن المدرسة أو الأساتذة تخفض من دافعية التلميذ،كما أن القيم الثقافية والدينية للأسرة والتي يعيش فيها الطفل تؤثر بشكل فعّال على دافعتيه للتعلّم.**(Viau,1994)**

وفي نفس السياق أشار **الدسوقي** إلى أن ما يدركه الأبناء عن سلوك وتصرّفات أبائهم وأرائهم حول المدرسة ونشاطاتها المتنوعة وأساليب التربية التي يتبعها الوالدين في تنشئة الأبناء،تنعكس على دافعية الابن للتعلم والدراسة.(**كمال الدسوقي،1979**)

كما أشار" **Mannouni** " إلى أن الوالدين الذين لهما اتجاه ايجابي نحو المدرسة عامة يعملان على تجسيد ذلك في حياتهم اليومية من خلال حث ابنهما على العمل أكثر ومراقبة نشاطه المدرسي ومساعدته في كل صغيرة وكبيرة سواء تعلّق الأمر بواجباته المدرسية أو بمشاكله واهتماماته الخاصة عكس الوالدين ذوي الاتجاه السلبي نحو المدرسة،فهم لا

يقدّمون النصائح إلا ما هو في أمس الحاجة إليها في مرحلة يحتاج الطفل فيها إلى تعاون ومساندة لاتخاذ القرارات المستقبلية، ويضيف إلى ذلك بأن الطفل الذي يشعر بالتقبّل من طرف والديه،حيث يشعر باهتمامهم وحبهم الكبير له،يبدي أدان صاغية لتحقيق مطالبهم ويستثمر رغباتهم وهذا ما يمكنه من التكيّف الحسن في دراسته ويساعده على النجاح في حياته.(**Mannouni,1984**)

وبالإضافة إلى ما سبق لا يمكن أن نتجاهل دور المستوى التعليمي(الثقافي) والاقتصادي للأسرة في دفع التلميذ للتعلّم، إذ أشار عبد اللطيف وآخرون إلى أن معظم الدراسات التي أجريت بهدف التعرّف على علاقة المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي للأسرة بالتحصيل والتفوّق الدراسي أكّدت أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا،وقد يبدوا هذا منطقيا لان المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء ،كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكّن من توفير الإمكانيات الضرورية لعمليات التفوّق الدراسي.(**مدحت عبد الحميد عبد اللطيف وآخرون،1990**)

كما أشار أيضا كل من" **مصطفى القاضي" وآخرون**"إلى أن الأسرة المثقفة غالبا ما تقدّر التفوق في المجال المدرسي ،الأمر الذي يشجّع الابن للاندفاع نحو التعليم ،إذ يقوم بتشغيل جميع طاقاته ويضع لنفسه مستويات طموح تعليمية ويحاول تحقيقها.(**مصطفى القاضي وآخرون،1981**)

أمّا "**عدلي سليمان** " فيرى أن المشاكل الاقتصادية للأسرة تؤثر على الدارسين،حيث يحول انخفاض مستوى دخل الأسرة دون إشباع احتياجات أعضائها الأساسية ويشبّع في نفوسهم نوع من القلق والاضطرابات وينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الدراسي.(**سليمان عدلي ،1994: 49**)

5-2-2 البيئة المدرسية: أشارت "**الغريب**" أنّه إذا كان الجو المدرسي الجيّد ،فشعور التلميذ بأنه يكتسب حب المدرسة يزيد من نشاطه وإنتاجه ،بينما العكس يجعله يكرهها هي ومن فيها وبالتالي ينخفض مستواه التحصيلي.

ضف إلى ذلك أن المدارس القديمة الأبنية ذات الأجهزة غير ملائمة والفصول المزدوجة تجعل التلاميذ لا يقبلون عليها وبذلك يتحايلون الفرصة لترك المدرسة.(**رمزية الغريب،1986)**

أما "نا**يفة القطامي**" فقد بينت أن الأمور الصفية المهمة في أداء المتعلم تلك التي ينتبه إليها ويتفاعل معها منها:

- الجو الصفي السائد وما يسود التلاميذ من علاقات ودّية أو محايدة أو عدوانية ،إذ يعتبر الجو الصفي العدواني جوّا منفّرا للتعلم أو البقاء في الصف أو المدرسة عموما.

- إن زيادة عدد التلاميذ يساهم في اختفاء الكثير من الصعوبات والمشكلات القائمة عند التلاميذ مما يؤدّي إلى إهمالها وعدم معالجتها.

- زيادة التنافس الشديد الذي قد يساهم في زيادة حالات العدوان بين الطلبة للشعور بالتفوّق مما يجعل الجو خاليا من التعاون والأمن.

- التباين الشديد بين التلاميذ من حيث مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية يحوّل بعض التلاميذ إلى تلاميذ عاجزين عن التعلّم مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية

كما لا يمكننا تجاهل الدور الأساسي الذي يلعبه المعلّم في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم،إذ يعتبر هذا الأخير الوسيط التربوي الذي يتفاعل التلاميذ معه خلال ساعات يومهم الدراسي،ويعتبر كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات لدى التلاميذ. .(**عبد المجيد نشواتي،1985)**

كما يرى "**الداهري والكبسي** " أن الدراسات العلمية قد أشارت إلى أن دافعية التلاميذ نحو التعلّم ترتبط بالمعاملة الجيّدة للمدرّس وعطفه واحترامه لأراء تلاميذه وسعة أفقه.

فالمعلم القريب من تلاميذه والمدرك لهم من جميع الجوانب يستطيع أن يؤثر إيجابا على اتجاهاتهم نحوه ونحو المادة التي يدرّسها.ولا يجب أن يتقيّد بحدود المادة التي يدرّسها ،إذ كلّ ما يتعلّق بالمواد له علاقة بالحياة الخارجية وإلا فقدت المادة معناها وفقد التلميذ رغبته في تعلّمها ،وعليه يضطر المعلّم لأن يتصارع مع قوى خارجية بحيث يقدم الكثير من المعاني التي تتعلّق بالحياة الخارجية أثناء تدريسه ويربطها بالحياة الفعلية المهنية

لتلاميذه،الأمر الذي ينمّي اتجاهاتهم ودافعيتهم لتعلّم هذه الأنشطة والأمر يتوقف على مدى إيمانه وفهمه لها.(**الداهري والكبسي،2000: 65**)

وقد أشار إبراهيم عصمت وآخرون إلى أن دافعية التلاميذ واتجاهاتهم مرهونين بطريقة تنظيم المعلّم لمعطيات مادّته، الأمر الذي يؤكّد ضرورة طريقة تدريس فعالة يعتمدها المعلّم لكي ينشئ وينمّي دافعية التلاميذ لتعلّمها.(**إبراهيم عصمت وآخرون،1986**)

ويضيف" **Viau** " أن المعلّم الذي يتسم بالودّ والرفق والحنان في معاملة تلاميذه يساعد في رفع الدافعية للتعلّم لديهم وذلك من خلال إنشاء جوّ فعال وملائم عن طريق إسهامهم وتشجيعهم على المشاركة في النشاطات المدرسية.(**Viau,1994**)

وإضافة لما سبق لا يمكننا أن نغفل تأثير المنهاج الدراسي على دافعية التلاميذ،إذ يعرّف هذا الأخير بأنه مجمل المواد الدراسية أو التعليمية التي يتفاعل معها التلاميذ والتي تساهم في تطوير وإثراء خبراتهم وتعلّمهم.(**يوسف قطامي،1998: 179**) وكلّما كانت هذه المواد التعليمية قريبة وذات صلة بحياة الفرد وبخبراته السابقة سهلت عملية ممارستها وتحقيق الهدف من مضمون تعلمها بأقل جهد ممكن.(**أحمد زكي صالح،1959**)

وتضيف" **نايفة قطامي**" أنه ينبغي على المعلم ألا ينظر للمادة التعليمية على أنها جامدة وغير قابلة للتغيير أو للإضافة أو التعديل،فمن خلال خبرته ومرونته في تنفيذها "المادة" ينشأ لديه حسّ بالتنظيم الذي ينبغي أن تكون عليه مادّته بحيث يسهل استيعابها وتعلّمها من طرف المتعلمين.(**نايفة قطامي،1992**)

يتضح لنا إذن جليا أن كل من العوامل الداخلية والخارجية تلعب دور أساسي في استثارة دافعية التلميذ ،فثقة التلميذ بنفسه وبقدراته يزيد من مستوى أدائه ونشاطه الدراسي كما أن إدراكه لقيمة النشاط وفوائده يزيد من ميله واتجاهه لذلك النشاط ويدفع به لأدائه بكلّ شغف وحماس.

وإضافة لذلك فان توفر المدرسة على الشروط اللازمة والمحفزة والمعزّزة للتعليم يخلق اتجاه ايجابي لدى التلميذ نحوها ومن تم يرفع من مستوى دافعيته، ضف إلى ذلك الدور الذي يلعبه المحيط الأسري والمدرسي في استثارة دافعية الأبناء إذا ما توفّر على الشروط والظروف المناسبة من أمن وحماية واستقرار وتوقعات ايجابية حول الأداء الدراسي،كل

هذا من شأنه أن يحفّز التلميذ ويزيد في طاقته لأداء النشاطات والواجبات المدرسية لتحقيق الأهداف المرجوّة.

ملخص:

يلعب تقدير الذات دور حاسم في الحياة النفسية للفرد من خلال أثره في نمو الشخصية وارتقائها، ولقد اعتبر"**Alhport**" تقدير الذات قوى دافعة و فعّالة.كما يعتقد بعض علماء النفس العياديين مثل" **Sullivan et al**" أن مشكلات تقدير الذات هي التي تولّد الاضطرابات السلوكية وسوء التوافق.**(Brown et al,1993)**

وعليه أصبح اليوم مفهوم تقدير الذات من الأبعاد المهمّة للشخصية والتي يراها البعض الأهم والأكثر تأثيرا في السلوك.(**الضيدان،2003: 16**) بل ويقوم بدور محوري في تفاعل الفرد مع المجتمع وفي استجابته للتحديات وفي تحقيق الصحة النفسية.(**الدريني،1983: 483**)

وفي المجال الدراسي يقول الكثير من المعلّمين بأن تقدير الذات المتدنّي للذات يعتبر معوّقا رئيسيا لتعلّم تلاميذهم ،كما أنهم يصرفون الكثير من وقتهم لمعالجة المشاكل السلوكية التي يبدو أنها ناجمة عن التقدير المتدنّي للذات وعندما يخصّص المعلّمون وقتا لتحديد التلاميذ الذين لديهم تقدير متدن وينكبّون على دراسة احتياجاتهم ،فان هؤلاء التلاميذ يصبحون أكثر دافعية وأقل إزعاجا وأكثر نجاحا . (**حسين أبو رياش وآخرون،2007: 177**) فالسلوك المنظم والاستجابات المتكيّفة تشترط تفهّم الفرد لنفسه وتقديره الايجابي لها.

ضف الى ذلك فان فعالية الذات أيضا لا تقلّ أهمية في ضبط السلوك ،إذ يشير **Bandura** إلى أن مرتفعي الفعالية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح ممّا يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعّالة وجيّدة لما قد يعترضهم من مشكلات وضغوط عكس منخفضي الفعالية.(**عبد المنعم عبد الله حسيب،2001: 125**)

ذلك أن معتقدات الأفراد حول فعالية ذاتهم تنعكس من خلال المجهودات التي يبدلونها في أعمالهم والمدّة التي يصمدونها في مواجهة العوائق والصعاب،وكلّما زادت ثقة الأفراد في كفاءتهم أو فعالية ذاتهم زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطّي ما يقابلهم من عوائق،وعندما يواجه الأفراد الذين لا يثقون في فعالية ذاتهم أية مشكلة فإنهم يقلّلون من

مجهوداتهم ،بل ويحاولون مواجهة هذه المشكلات والضغوط بطريقة غير سويّة تعاني من النقص والقصور،حيث أنّهم لا يبذلون جهدا في السيطرة على الموقف.(**عادل محمود العدل، 2001: 126)**

كما نخلص مما سبق أيضا أهمية كل من مركز التحكم والدافعية للتعلم في تحديد وتحريك سلوك الفرد باعتبارهما محدّدان معرفيان ومصدران لتوجيه الحياة الشخصية للأفراد.

فمركز التحكم يرتكز على الاعتقادات التي يكوّنها الفرد والتي يتم من خلالها تحديد توقّعاته للاستجابة السلوكية، إذ هناك من يتوقّع أن ما يحدث له راجع لتصرفاته وسلوكاته أي لذاته ،الأمر الذي يزرع فيه تحمّل المسؤولية وبذل الجهد اللازم لحل المشكل وتجاوزه (تحكم داخلي)،وهناك من يرجعها لأسباب خارجية كالحظ والقدر فيتجنّب المواجهة ويستسلم للفشل أو الهزيمة.(تحكم خارجي)

وقد لاحظنا من خلال نظرية"**Rotter** "كيف تؤثر كل من الطاقة السلوكية وقيمة التعزيز والتوقع والموقف النفسي في استجابة وتحديد سلوك الفرد،أمّا" **Bandura**" فقد أبدى مفهوم جديد ألا وهو فعالية الذات إذ بيّن كيف يلعب هذا الأخير دوره في تعامل الأفراد مع المواقف المختلفة ،ذلك أن الفعالية المرتفعة للذات تزيد من ثقته بقدراته وكفاءاته وهو ما يحرّك ويدفع الفرد لأداء المهام بتحدّ وعزيمة.

في حين أضاف" **Heider** " مفهوم الانتساب الذي يوضّح أن الفرد يتّجه إلى تحليل الموقف من خلال البحث في أسباب حدوثه.

وقد خلص" **Weiner** "إلى تحديد أربعة عوامل التي تحدّد بعدي الانتساب السببي الداخلي والخارجي،وهي الجهد ،القدرة وصعوبة المهمّة والحظ.

وقد تناولنا أيضا فعالية مركز التحكم كونه يخلق روح المسؤولية لدى الفرد لمواجهة وتحدي كل الظروف الصعبة التي يواجهها اعتمادا على الاستراتيجيات الايجابية كالمواجهة وبدل الجهد والمثابرة...الخ.

أمّا فيما يخص الدافعية للتعلّم فيتّضح من مجمل ما تم عرضه أيضا أن أغلب علماء النفس قد اتفقوا على دورها المحوري في التعلّم والتحصيل ،ذلك أن كل من الدافعية الداخلية

والدافعية الخارجية هما اللذان يحرّكان سلوك التلميذ ويدفعانه لبذل الجهد واستغلال كل القدرات لتحقيق الهدف المنشود (النجاح).

وقد تطرّقنا إلى مختلف نماذج المنظور المعرفي التي قامت باستخلاص محدّدات الدافعية للتعلّم ،والتي شملت كل من إدراك قيمة النشاط ،إدراك القدرات،إدراك القدرة على التحكّم في النشاط ،توقع النجاح والفشل،إدراك مفهوم الذكاء،مفهوم التلميذ للأهداف المدرسية.

ليتم في الأخير عرض أهم وظائف الدافعية للتعلم بالنسبة للمعلّم والتلميذ ،وأهم العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.

وعلى اثر أهمية كل من تقدير الذات،فعالية الذات،مركز التحكم،الدافعية للتعلم في تحديد وتوجيه سلوك الفرد بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة ارتأينا في بحثنا الحالي دراسة دور كل من هذه المحددات المعرفية والشخصية في تسيير وإدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

البـــاب الثانـــي

الجـانـب الميـدانـــي

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجيــة للبحـث

تمهيـد:

يهدف هذا الفصل إلى إبراز أهم الخطوات المنهجية المعتمدة، والتي كان لابد علينا إتباعها من أجل جعل نتائج البحث في إطار البحوث العلمية،وفيما يلي عرض مفصّل لأهم هذه الخطوات:

1- منهج البحث: يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكوّنات الخاصة بها ،وأيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكوّنات، كما يعتمد المنهج الوصفي أساسا على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي ،ويهتم بوصفها والتعبير عنها كمّا وكيفا،حيث أن التعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضّح خصائصها أمّا الكمّي فيعطينا وصفا رقميا يوضّح مقدار وحجم الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.(**عمار بوحوش،2007: 138**)

وعملية البحث الوصفي لا تكتمل حتى يتم تنظيم البيانات التي تم جمعها ليتم تحليلها واستخراج استنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة في البحث،وهذا لأن المنهج الوصفي يقوم على وصف ما هو كائن ويهدف إلى جمع البيانات والمعلومات عن حقائق الأشياء والظواهر الموجودة وإخضاعها للدراسة العملية والعلميّة.(**عبد الباسط حسن ،1990: 210**)

ونظرا لخصوصية بحثنا الذي يقوم بمقارنة النتائج بين المجموعات اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن الذي يعتبر إحدى أنواع المنهج الوصفي ،وهذا المنهج شائع الاستعمال في علم النفس المقارن والتربية المقارنة،وتسمى الدراسات السببية المقارنة،إذ تقوم هذه الدراسات على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر في متغير معين،اعتمادا على الاختلاف في المتغير المستقل والتشابه في بقية المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع.(**بشير صالح الرشيدي،2000: 79-88**)

2- الدراسة الاستطلاعية: سمحت الدراسة الاستطلاعية بالتحقّق ممّا يلي:

- مدى وضوح المقاييس المعتمدة من حيث التعليمات وصياغة البنود وفقا لمستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط وإعادة صياغتها وفقا لمستواهم، إذا تطلّب الأمر ذلك.
- تحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس السيكولوجية.
- الزمن المستغرق للإجابة على جميع المقاييس.
- تحديد مكان إجراء التطبيق لبحثنا،من حيث مدى تواجد التسهيلات والمساعدات للتطبيق لذلك حددنا مجال ومكان بحثنا في مقاطعة باب الوادي.

3- مجتمع البحث والعينة المستمدّة منه:

3-1 مجتمع البحث: تم تحديد مجتمع البحث في منطقة الجزائر وسط، وبالتحديد في مقاطعة باب الوادي،وذلك بشكل مقصود ،نظرا لتلقّينا للتسهيلات في الدراسة الاستطلاعية لإجراء التطبيق وهذا ما تم ضبطه في الدراسة الاستطلاعية ،حيث بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين خلال السنة الدراسية **2013-2014** في المستوى الرابعة متوسط (**2734**) تلميذا وتلميذة موزعين على **26** متوسّطة على النحو التالي:

جدول رقم (1) يبين لنا المجتمع الأصلي

الجنس	عدد التلاميذ على مستوى قطاع باب الوادي	النسبة
ذكور	**1238**	**%45,28**
انــاث	**1496**	**%54,72**
المجموع	**2734**	**%100**

يتضح من الجدول رقم(**1**) أن نسبة الاناث المقدّرة بـ**(54,72%)**أكثر من نسبة الذكور المقدّرة بـ **(45,28%).**

3-2 عينة البحث وكيفية اختيارها: تم اختيار عينة البحث باعتماد معايير العينة العشوائية البسيطة ،التي يشير استخدامها أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة،وهي تعتبر أفضل طريقة من حيث إمكانية تمثيل المجتمع.

يترتّب على طريقة العينة العشوائية الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة ،ونحن لا نتوقع بطبيعة الحال مثلا أن نحصل في عينة عشوائية على نفس نسبة الذكور والإناث في المجتمع،إلا أن العينة العشوائية تساعد على أن تكون هذه النسبة أقرب ما يمكن لنسبة تواجد النوعين في المجتمع وأن احتمال الحصول على الإناث أكثر أو الذكور أكثر ممّا يجب احتمال ضئيل ،كما أن ما يحصل من فروق بين خصائص العينة وخصائص المجتمع هي فروق وليدة الصدفة وليست راجعة إلى أي تحيّز سواء كان مقصودا أو غير مقصودا.(**رجاء محمود أبو علام، 2004: 158**) وعليه ولاختيار عينة بحثنا، اعتمدنا على "طريقة القرعة" لاختيار وتحديد المؤسسات التعليمية التابعة لمقاطعة باب الوادي والتي سيجرى عليها التطبيق، بهذا تم اختيار **6** متوسطات من مجموع **26** متوسطة.

وقد تم التطبيق على عينة متكونة من **462** تلميذا من الجنسين،بمعدّل سن يتراوح بين **15** و**16** سنة خلال السنة الدراسية **2013- 2014** وهي تمثل عدد كل التلاميذ المسجلّين بهذه المتوسطات ،لكن بعد فرز المقاييس تبيّن لنا أنه هناك **33** نسخة من المقاييس غير مكتملة الإجابة لذلك تم إلغاؤها.

وبهذا بلغ العدد الإجمالي النهائي لعينة بحثنا **429** تلميذا وتلميذة مسجلين بالمتوسطات التالية :

جدول رقم (2) : توزيع عينة البحث على المتوسطات.

عدد التلاميذ / المتوسطات	ذكور	إنــاث	المجموع	النسبــة
طـاع الله	32	37	69	**%16,08**
زين العابدين	23	44	67	**%15,61**
ذبيح شريف	52	57	109	**%25,4**
محمد طالب	8	23	31	**%7,22**
الصومام	32	55	87	**%20,27**
نهج عنـابة	15	51	66	**%15,38**
المجموع	**162**	**267**	**429**	**%100**
النسبــة	**%37,76**	**%62,24**	**%100**	/

يتضح لنا من الجدول رقم(**2**) الذي يمثل توزيع عينة البحث أن نسبة الإناث في عينة البحث والبالغة **%62,24** قد فاقت نسبة الذكور ،التي بلغت **%37,76** فقط وهذا ما إلتمسناه في عينة مجتمع البحث ،حيث بلغت نسبة الإناث **%52,72** بينما قدرت نسبة الذكور بـ **%45,28** ،أي أن حتى في المجتمع الأصلي تتواجد نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور.

4- أدوات البحث: تم الاعتماد في بحثنا الحالي على:

4-1 أدوات جمع البيانات من الميدان:تضمنت خمسة (**5**) مقاييس هي:

4-1-1 مقياس الدافعية للتعلم:

* **التعريف بالمقياس ووصفه:**صمّم هذا المقياس من طرف الباحث "**أحمد دوقة وآخرون**" سنة **2007** ، يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية للتعلّم ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّيها عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع المحلي،وهو

يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية،حيث يشمل على أربعة أبعاد والتي وردت في نموذج **Viau** :

- البعد الأول :قيمة التعلّم :تضمّن البنود 4، 9، 12، 15، 18، 21، 23، 25، 27، 32.
- البعد الثاني: الكفاءة:تضمّن البنود 1، 5،7،3 ،19،16،13،10 ،22،20 ،24، 28،26 31، 34، 36، 37، 38.
- البعد الثالث: تحقيق أهداف الدراسة: تضمن البنود رقم 8، 17،14 ، 35،30، 39، 42.
- البعد الرابع: المحيط الدراسي: تضمّن البنود رقم11، 29، 33، 40، 41، 43، 44، 45، 46، 47 ،48 ،49، 50.

*** تقدير الاستجابة على المقياس:** يشمل المقياس **50** بندا ، حيث يجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع **إشارة (x)** أمام إحدى البدائل الأربعة المقترحة والمدرّجة في أربع **(4)** نقاط كما يلي:

- صحيح تماما : تمنح لها **(4)** نقاط.
- صحيح نوعا ما: تمنح لها **(3)** نقاط.
- غير صحيح :تمنح لها **(2)** نقاط.

لا أدري :تمنح لها نقطة **(1)**.

بهذا تقدّر أعلى درجة على المقياس بـــ200 درجة ،وأدناها بـــ50 درجة .(**أحمد دوقة وآخرون،2007:62)**

*** الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **الصدق:** إن لمقياس الدافعية للتعلم صدق البناء المفاهيمي ،أي أنه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنات الواردة في نموذج **Viau** وكذا صدق تنبّئي ،أي أن نتائجه مرتبطة فعلا بنتائج الأداء الدراسي.

ومن أجل ذلك تمّ إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس ،حيث تبيّن بأن المقياس يشمل **6** مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف ادراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعية.كما تمّ أيضا التأكّد من الصدق التنبّئي للمقياس ،حيث وجدت

علاقات إرتباطية دالة ولو ضعيفة بين نتائج المقياس ونتائج الأداء المدرسي.(**أحمد دوقة وآخرون،2007: 62)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية ، والتي بلغ عددها **65** تلميذا من الجنسين أخدناها من متوسطة **"وريدة مداد"** ،إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و **27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين ،وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (3):الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في الدافعية ومتوسط الفئة المنخفضة في الدافعية للتعلّم.

الدافعية للتعلم	$\overline{x}$	s	t	مستوى الدلالة
الفئة العليا في الدافعية	187	5,59	18,68	دالة عند مستوى 0,05
الفئة الدنيا في الدافعية	131,5	16,65		

يتضح لنا من الجدول رقم (**3**) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(187)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(131,5)** على مقياس الدافعية للتعلم ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(18,68)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **.0,05:∝**

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

- **التبات:** أسفرت نتائج قياس تبات المقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية على أن معامل تبات المقياس قدّر بـ **(0,87)** ،وهو ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .(**أحمد دوقة وآخرون،2007: 68)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة ،وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,81** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

4-1-2 مقياس فعالية الذات:

* **التعريف بالمقياس ووصفه:**صمّم مقياس فعالية الذات من طرف" **Maddox Scherer وMercandante وآخرون" سنة (1982)** ،وهو يهدف لتقييم المستوى العام لتوقعات اعتقادات الأفراد حول قدراتهم وكفاءتهم ،أي مدى ثقة الأفراد في قدراتهم والافتراض العام لهذا المقياس أن التوقعات الفردية هي المحدّد الأساسي للتغيير السلوكي.

كما أن الفروق الفردية في التجارب الماضية والانتسابات تجاه النجاح تؤدي إلى الفروق في المستويات العامة لتوقعات فعالية الذات.(**حكيمة ايت حمودة،2006: 227**)

* **تقدير الاستجابة على المقياس:**يتكون مقياس فعالية الذات من **(30)** بندا منهم **7** بنود لا تصحّح تم وضعها للتمويه فقط وهي البنود التالية:1، 5، 9، 13، 17، 21، 25.و 23 بندا تصبّ في موضوع المقياس وهي تقيس توقّع الأفراد لفعاليتهم الذاتية.

تتوزع بنود مقياس فعالية الذات الى14 عبارة مصاغة بطريقة سالبة وأرقامها هي:3، 6، 7، 8، 11، 12، 14،18، 20، 22، 24، 26، 29، 30 و9 عبارات مصاغة بطريقة موجبة وأرقامها هي:2، 4، 10، 15، 16، 19، 23، 27، 28.

تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من23 درجة كحد أدنى إلى 115 كحد أقصى ويجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (x) أمام إحدى البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في 5 نقاط كما هو موضّح فيما يلي:

- لا تنطبق تماما : تمنح لها نقطة واحدة.
- لا تنطبق : تمنح لها 2 نقاط.
- لا أدري : تمنح لها 3 نقاط.
- تنطبق نوعا ما : تمنح لها 4 نقاط.
- تنطبق تماما : تمنح لها 5 نقاط.

أما بالنسبة للعبارات السلبية فتنقط بشكل عكسي.

*** الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **الصدق:**أشار **Barlow** وآخرون إلى أن لمقياس فعالية الذات صدق عال،وبإمكانه التنبؤ بأن الأفراد ذوي فعالية ذات عاليــة يتمتعون بنجاح كبيـر مقارنــة بذوي فعاليــة ذات في المجالات الدراسية والمهنية وتحقيق الأهداف وللمقياس أيضا صدق التكوين الفرضي **Construct Validity** من خلال ارتباطه الدال مع عدد من المقاييس مثل مقياس قدرة الذات **Ego Strength Scale** ومقياس الكفاءة العلائقية **The Interpersonal Conpetency Scale** ومقياس **Rosenberg** لتقدير الذات.(**حكيمة ايت حمودة،2006)**

أما في بحثنا الحالي فقد تبنينا ترجمة الباحثة **"فريدة قادري"**في إطار إعدادها رسالة الماجستير سنة **2006** ، ثم قمنا بعرض المقياس على ثمانية (**8**) أساتذة محكّمين من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر**"2"** وقد نجم عن هذا الصدق :

- إجماع كل الأساتذة على إبقاء صياغة البنود بالصورة المترجمة من طرف الباحثة **"فريدة قادري".**

- اتفاق الأساتذة بنسبة **75%** على تغيير صياغة التعليمة **.(أنظر الملحق رقم 1-7)**

- فيما يخص بدائل الإجابة فقد اتفق الأساتذة بنسبة **87,5%** على تغييرها .**(أنظر الملحق رقم 1-7) .**

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين ، إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و **27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين ،وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (4):الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في فعالية الذات ومتوسط الفئة المنخفضة في فعالية الذات.

فعالية الذات	$\overline{x}$	s	t	مستوى الدلالة
الفئة العليا في فعالية الذات	93,44	5,37	22,94	دالة عند مستوى 0,05
الفئة الدنيا في فعالية الذات	62	6,04		

يتضح لنا من الجدول رقم (**4**) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(93,44)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(62)** على مقياس فعالية الذات ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(22,94)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **α:0,05.**

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

- **التبات:** أشار **Barlow** وآخرون سنة **1984** إلى أن لمقياس فعالية الذات توافق داخلي جيّد باستعمال معامل ألفا **Alpha Coeffitient** ، حيث قدّر التبات **بـ (0,86)** للمقياس ككل.**(حكيمة ايت حمودة،2006)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة ،وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,72** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

وتجدر الإشارة أنه عند قيامنا بتطبيق المقاييس على العينة النهائية للبحث، قمنا بحذف عبارات التمويه السبعة التي جاءت في مقياس فعالية الذات ،وذلك بغرض التخفيف على التلاميذ نظرا لارتفاع عدد المقاييس وكثرة بنودها.

4-1-3 مقياس تقدير الذات:

* **التعريف بالمقياس ووصفه:** صمّم هذا المقياس من طرف "**Rosenberg** "سنة(**1962**) بهدف قياس تقدير الذات لدى التلاميذ الثانويات وطلبة المدارس العليا،ومند تطويره وهو يستعمل مع مجموعات أخرى من الراشدين من مختلف المرضى،ومن أكبر نقاط القوة فيه تطبيقه واستخدامه في بحوث مختلفة مع عينات كبيرة ولسنوات عديدة.(**عبد الحفيظ مقدم ،2003: 303)**

- **تقدير الاستجابة على المقياس:** يتكون مقياس تقدير الذات من 10 بنود بواقع 5 بنود موجبة وهي البنود التاليــة:1، 3، 4، 7، 10و 5 بنود سالبة وهي البنود التاليـة:2، 5، 6 8، 9، يصحّح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم متدرّج للعبارات الموجبة كالآتي:

- أوافق بشدة :تمنح لها **4** نقاط ، - أوافق : تمنح لها **3** نقاط.

- لا أوافق :تمنح لها **2** نقاط ، - لا أوافق بشدة:تمنح لها **نقطة** واحدة وتعكس هذه القيم بالنسبة للعبارات السالبة، وبذلك الدرجة الكلية للتلميذ تساوي مجموع درجاته على جميع العبارات والتي تتراوح بين (**10**) كحد أدنى إلى (**40**) كحد أقصى.

وقد حدّد **Rosenberg** ثلاث مستويات لتقدير الذات جاءت كما يلي:

- تقدير الذات المنخفض يتراوح بين 10 و16.

- تقدير الذات المتوسط يتراوح بين 17 و33.

- تقدير الذات المرتفع يتراوح بين 34 و40. (**André.C et al,1999 :267-268**)

*** الخصائص السيكوكترية للمقياس:**

- **الصدق:** لقد بينت البحوث المختلفة على وجود انسجام (صدق تلازمي، صدق تنبّئي) مقارنة مع المقاييس الأخرى مثل مقياس **Cooper Smith** لتقدير الذات ومقياس الاكتئاب والقلق.....الخ.(**عبد الحفيظ مقدم ،2003: 304)**

وفي بحثنا الحالي اعتمدنا على ترجمة الباحث "**علي بوطاف**" (**نقلا عن مقدم عبد الحفيظ ،2003: 304)**، ثم قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين ، إذ

قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و**27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (5):الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة لتقدير الذات ومتوسط الفئة المنخفضة لتقدير الذات.

تقدير الذات	$\overline{x}$	s	t	مستوى الدلالة
الفئة العليا في تقدير الذات	35,94	1,30	23,86	دالة عند مستوى 0,05
الفئة الدنيا في تقدير الذات	23,77	2 ,77		

يتضح لنا من الجدول رقم (**5**) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(35,94)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(23,77)** على مقياس فعالية الذات ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(23,86)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **α:0,05.**

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

- **الثبات:** استخدم معد المقياس ثبات التطبيق وإعادة التطبيق ،حيث توصّل إلى معامل ثبات مقداره **(0,92)** مما يدل على وجود استقرار ممتاز للمقياس.

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة ،وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,79** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

4-1-4 مقياس مركز التحكم:

* **التعريف بالمقياس ووصفه:**أعدّ هذا المقياس كل من:"**Srtickland و Nowicki** "سنة **(1973)** ،وهو يستخدم لتقدير رأي الشخص فيما إذا كان يرى أن بإمكانه التحكم في الأحداث من داخله أو من خارجه وهو يطبق مع الأطفال والمراهقين أيضا،لكن في حالة تطبيقه مع المراهقين يستوجب إلغاء البنود المتعلّقة بالأولياء.

- **تقدير الاستجابة على المقياس:** يتكون المقياس من **40** سؤالا تتم الاستجابة على بنود المقياس بـ"**نعم**" أو "**لا**" ، بحيث تمنح نقطة واحدة إذا أجاب بـ"نعم" على البنود:1، 3، 5، 7، 8، 10، 12، 14، 16، 19، 21، 23، 24، 31، 27، 33، 35، 39.

وللإجابة بـ"لا" على البنود: 2، 4، 6، 9، 11، 13، 15، 17، 18، 20، 22، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 34، 36، 37، 38، 40. وكلّما ارتفعت الدرجة على المقياس كلّما اعتبر الفرد من ذوي التحكم الخارجي.**(Corcoron et al,1987 :402)**

*** الخصائص السيكوكترية للمقياس:**

- **الصدق:** أظهر المقياس بأن هناك ارتباط دال بينه وبين ثلاث مقاييس أخرى لمركز التحكم وبين محكات أخرى متعلقة بالتحصيل الأكاديمي وغير الاكاديمي،كذلك الجانب الاجتماعي والاقتصادي.**(Corcoron et al,1987 :402) .**

أما في بحثنا الحالي فقد تبنينا صدق المحكمين الذي طبق من طرف الباحث "**أحمد دوقة**" سنة **(1997- 1998)** بعد أن قام بترجمة المقياس إلى اللغة العربية للبيئة المحلية في دراسة له تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته بمركز التحكم.**(نقلا عن بوشدوب ،2008-2009: 132)**

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين ، إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و**27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (6):الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة لمركز التحكم ومتوسط الفئة المنخفضة لمركز التحكم.

مركز التحكم	$\overline{x}$	s	t	مستوى الدلالة
الفئة العليا في مركز التحكم	19,94	2,48	18,75	دالة عند مستوى 0,05
الفئة الدنيا في مركز التحكم	11,5	0,92		

يتضح لنا من الجدول رقم (**6**) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(19,94)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(11,5)** على مقياس فعالية الذات ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(18,75)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **α:0,05.**

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

- **الثبات**:استخدم معدّي المقياس ثبات التجزئة النصفية وثبات التطبيق وإعادة التطبيق وتبيّن من خلالهما أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع يصل بدلالة السن الى (**0,81**). **(Corcoron et al,1987 :402).**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد ثبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة والبالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة ،وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,71** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

4-1-5 مقياس الضغط المدرسي:

* **التعريف بالمقياس ووصفه:**تم إعداد هذا المقياس من طرف" **لطفي عبد الباسط إبراهيم"** سنة **(2009)** لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية ،وذلك في ضوء التصوّر أن من أهم مصادر ضغوط الدراسة تلك المصادر الداخلية،التي تشمل المتغيرات النفس داخلية التي يدركها التلميذ وتسبّب له توترا وقلقا وهي:القدرات ،المهارات، المعتقدات، الأهداف....الخ والمصادر الخارجية التي تشير إلى تلك المتغيرات التي تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها،وهي كل من ضغوط البيئة المدرسية وضغوط البيئة الاجتماعية.

يتكوّن المقياس من 55 بند موزّع على سبعة أبعاد هي :

- **البعد الأول**:طبيعة العلاقة بين التلميذ وزملاء القسم ،يشمل البنود رقم1، 10، 19، 27، 32.
- **البعد الثاني**: طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرّس،يشمل البنود رقم 2، 11، 20، 33، 34، 42، 48.
- **البعد الثالث**: التلميذ والمقرّرات الدراسية،يشمل البنود رقم3، 12، 21، 35، 43، 49.
- **البعد الرابع**:التلميذ وأساليب التقويم ،يشمل البنود رقم 4، 5، 13، 22، 50.
- **البعد الخامس**:التلميذ وبيئة الفصل، يشمل البنود رقم 14، 23، 36، 44، 51، 52، 55.
- **البعد السادس**:التلميذ وبيئة المدرسة، يشمل البنود رقم 6، 15، 37، 40، 45، 53.
- **البعد السابع**:التلميذ والجو الأسري، يشمل البنود رقم 7، 16، 24، 29، 38، 41، 46، 54.
- **البعد الثامن:**التلميذ والتفكير في المستقبل، يشمل البنود رقم 9، 18، 26، 31.
- **البعد التاسع:**التلميذ والتأييد الاجتماعي، يشمل البنود رقم 8، 17، 25، 30، 39، 47.

- **تقدير الاستجابة على المقياس:**يشمل المقياس على **55** عبارة متضمّنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، تتراوح درجاته بين **165** كحد أقصى **و55** كحد أدنى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط مدرسية مرتفعة، الدرجة المنخفضة فتشير إلى ضغوط دراسية منخفضة.

يجيب التلاميذ على كل عبارة بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة (**x**)أمام إحدى البدائل الثلاثة المقترحة والمدرجة في ثلاثة (**3**) نقاط كما يلي:

- موافق إلى حد ما: تمنح لها نقطة واحدة.

- موافق بصفة عامة: تمنح لها 2 نقاط.

- موافق تماما: تمنح لها 3نقاط. وتأخذ العبارات السالبة الدرجات العكسية، وهذه العبارات هي رقم:5، 9، 10، 17، 19، 21، 28، 34، 37، 43، 45، 47، 53.(**لطفي عبد الباسط،2009: 8)**

*** الخصائص السيكوكترية للمقياس:**

- **الصدق:**اعتمد الباحث في هذا المقياس على صدق المحكمين، أين عرضه على إحدى عشر (**11**) مختصا في علم النفس التربوي بكليات تربية عين شمس والأزهر وحلوان ،طلب منهم الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث الصياغة اللغوية ومناسبتها لأعمار التلاميذ،وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد ثلاث (**3**) عبارات من الصورة الأولية للمقياس ،حصلت على نسبة اتفاق أقل من **80%** من طرف المحكمين،أما العبارات الأخرى فإنها تشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع.

كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس ،وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ومقياس وجهة الضبط **لـ Rotter** إعداد -**علاء الدين كفافي**- فبلغ معامل الارتباط بين المقاييس **0,33** وهو دال عند **0,1** ويشير أيضا إلى أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر تأثرا بضغوط الدراسة.(**لطفي عبد الباسط،2009: 6**)

أما في بحثنا الحالي فقد قمنا بعرض المقياس على نفس الأساتذة المحكمين الذين عرض عليهم مقياس فعالية الذات والذين بلغ عددهم ثمانية (**8**) وقد نجم عن هذا الصدق ما يلي:

- إجماع كل الأساتذة على إعادة صياغة التعليمة (**أنظر الملحق رقم 1-2**)

- فيما يخص بدائل الإجابة ،فقد بلغت نسبة الاتفاق على تغيير توزيعها إلى توزيع سلم ليكرت **100%**.(**أنظر الملحق رقم 1-2**)

- بالنسبة لصياغة البنود فقد أجمع المحكمين على إبقاء الصياغة على حالها،مع تغيير كلمة "الصف" - والتي تكرّرت في أغلب البنود- بكلمة القسم،ذلك أن معنى هذه الكلمة

في مصر يشير إلى القسم الدراسي،أمّا في مجتمعنا فتشير هذه الكلمة "الصف" إلى قيام التلاميذ بالصف مثلا أثناء قيامهم بتحية العلم أو أثناء دخولهم إلى قاعات الدراسة وهو عبارة عن نظام داخلي في المدارس الجزائرية.

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة و التي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين ، إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و**27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين وقد جاءت النتائج كما هو مبيّن في الجدول الموالي:

جدول رقم (7):الفرق بين متوسط الفئة المرتفعة في الضغط المدرسي ومتوسط الفئة المنخفضة في الضغط المدرسي.

الضغط المدرسي	$\bar{x}$	s	t	مستوى الدلالة
الفئة العليا في الضغط المدرسي	126 ,72	14,4	13,77	دالة عند مستوى 0,05
الفئة الدنيا في الضغط المدرسي	91,17	5,1		

يتضح لنا من الجدول رقم (7) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(126 ,72)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(91,17)** على مقياس فعالية الذات ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(13,77)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **α:0,05.**

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

- **التبات**: قام الباحث بحساب تبات المقياس بطريقة **ألفا كرونباخ** لكل مفردة على حدى وللعبارات ككل ،فتراوحت قيمة ألفا للقياس ككل بين **0,79** و **0,81** وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي العالي لعبارات المقياس.

كما قام بحساب التبات عن طريق الاتساق الداخلي أيضا وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية،وقد توصّل إلى أن جميع المعاملات موجبة ودالة عند مستوى (**0,01**) وقد تراوحت ما بين (**0,44**) و (**0,67**) وهذا ما يشير إلى الاتساق الداخلي المرتفع لأبعاد المقياس كمؤشر للتبات.(**لطفي عبد الباسط،2009: 7-8)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بتطبيق مقياس الضغط المدرسي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة والبالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة ،وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,75** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

4-2 الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات الميدانية:للإجابة على فرضيات البحث تم اعتماد الأساليب الإحصائية الموالية:

- ✓ النسب المئوية لتقديم خصائص العينة وتقدير صدق المحكمين.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون لتحديد التبات بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار.
- ✓ اختبار**t** لدلالة الفرق بين المتوسطين لتحديد الصدق التمييزي للمقاييس والتحقق من مدى صدق الفرضية الثانية للبحث.
- ✓ اختبار **F** واختبار**Cokhran** لاختبار التجانس.
- ✓ اختبار **F** لتحليل التباين وذلك للتأكد من مدى صدق الفرضية الاولى ،الثالثة والرابعة للبحث .
- ✓ اختبار **Scheffe** للمقارنات المتعدّدة بين المجموعات لتحديد إلى أية مجموعة يعزى الفرق في حالة دلالة الفروق باختبارF لتحليل التباين.

5- إجراءات التطبيق:بالنسبة لإجراءات التطبيق فقد قامت إدارات المتوسطات الست (**6**) بوضع برنامج لتطبيق هذه المقاييس على التلاميذ من طرف الباحثة وذلك في شهر **أفريل** بلغت مدّته عشرة (**10**) أيام وهذا للسنة الدراسية (**2013- 2014**).

وبناءا عن الدراسة الاستطلاعية تبيّن لنا أن عملية تطبيق المقاييس الخمسة(**5**) يتطلّب ساعة وربع، وعليه خصّصنا لكل قسم ساعة وربع للقيام بالعملية التي تمّت على النحو التالي:

- ✓ عرّفت الباحثة بنفسها.
- ✓ وضّحت الباحثة للتلاميذ أهمّية التركيز والصدق في الإجابة لأن العملية تدخل في إطار البحث العلمي الذي يعود بالفائدة على العملية التعليمية.
- ✓ أكّدت الباحثة عدم وجود إجابة خاطئة أو إجابة صحيحة،وعليه يجب على كل تلميذ أن يجيب بشكل فردي ودون تشاور مع الزملاء.
- ✓ أكّدت الباحثة للتلاميذ على سرّية إجابتهم.
- ✓ طلب من التلاميذ قراءة التعليمة والبنود جيّدا .
- ✓ الإجابة على التساؤلات المطروحة من قبل التلاميذ في حالة عدم فهمهم لبند من البنود.
- ✓ أخيرا وبعد استلام جميع النسخ ،قامت الباحثة بشكر التلاميذ على مساهمتهم وتفاعلهم مع عبارات المقاييس أثناء الإجابة.
- ✓ علما أنه تم تخصيص لكل مقياس مدة ربع ساعة، ولا يتم توزيع المقياس الموالي إلا بعد الانتهاء من المقياس الأوّل ،وهكذا إلى غاية انتهاء عملية تطبيق كل المقاييس.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تمهيد: بعد عرضنا لمنهجية البحث المعتمدة من حيث منهج البحث، مجتمع البحث والعينة المستمدة منه وكذا أدوات البحث والأساليب الاحصائية لتحليل البيانات،سيتم فيما يلي عرض النتائج المتوصّل إليها ومناقشتها من حيث قبولها أو رفضها وكذلك تفسيرها وصولا الى الاستنتاج العام للبحث.

أوّلا:عرض ومناقشة نتائج البحث: سنحاول فيما يلي عرض ومناقشة فرضيات بحثنا كل واحدة على حدا:

1- عرض ومناقشة الفرضية الأولى للبحث:

نصّت الفرضية الأولى على أنه "توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم".

وللتأكّد من صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

- ✓ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في الدافعية للتعلم ،ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على المئينيات المقدّرة بـ **33%** في كل مستوى ،حيث حصلنا على القيمتين المئينيتين [**160- 176**] ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعات الثلاث في :

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في الدافعية للتعلم،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة (⩽**160**) فما تحت على مقياس الدافعية للتعلم والمقدّر عددهم بـ **145** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في الدافعية للتعلم،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على الدرجة المحصورة بين [**161-176**] على مقياس الدافعية للتعلّم والمقدّر عددهم بـ **147** تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في الدافعية للتعلّم والتي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة (⩽**177**) فما فوق على مقياس الدافعية للتعلم والبالغ عددهم **137** تلميذا.

- ✓ اختبار الفرضية احصائيا باختبار F لتحليل التباين ،لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعات الثلاث (مجموعة الدافعية المنخفضة مجموعة

الدافعية المتوسّطة، مجموعة الدافعية المرتفعة) حاولنا اختبار التجانس بين تباين المجموعات الثلاث باختبار **Cochran** ،حيث بلغت قيمة **C** المحسوبة بـ **0,37** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة المقدّرة بـ **0,42** تبيّن أنها غير دالة عند مستوى ∝ **0,01** ،وهذا ما يبين أنه لا يوجد اختلاف بين تباينات المجموعات،أي أن المجموعات الثلاث متجانسة.

بالتالي يمكن تطبيق اختبار **F** لتحليل التباين وتمثلت نتائجه على النحو التالي:

جدول رقم (8) :دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات الدافعية للتعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	معدل المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
مابين المجموعات	9316,46	2	4658,23	35,62	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	55706,83	426	130,76		
المجموع	65023 ,3	428			

F(2,426)=35,62 p<0,01

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق بين متوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية للتعلّم المرتفعة والمقدّر بـ (**97**) ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة والمقدّر بـ **103,19** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية للتعلّم المنخفضة والمقدّر بـ **108,28** ،حيث قدّرت قيمة اختبار **F** لتحليل التباين بـ **35,62** ،وعند مقارنتها بالمجدولة المقدّرة بـ **4,66** نجدها دالة عند مستوى ∝ **0,01.**

وهذا ما يعكس صدق فرضيتنا الأولى ،أي أنه يوجد اختلاف في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

ولتبيان الى صالح أي مجموعة جاء هذا الاختلاف ،تم تطبيق اختبار **Scheffe** للمقارنات المتعدّدة بين المتوسطات وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9) :نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسّطات باختبار Scheffe (CDs)

المقارنة بين متوسط المجموعات	قيمة الفرق	القيمة الحرجة لاختبارشيفي (CDs)	الدلالة الإحصائية
$X_1 - X_2$ **X1:مج الدافعية المنخفضة.** **X2:مج الدافعية المتوسطة.**	5,08	3,83	دال إحصائيا
$X_1 - X_3$ **X1:مج الدافعية المنخفضة.** **X3:مج الدافعية المرتفعة.**	11,40	3,99	دال إحصائيا
$X_2 - X_3$ **X1:مج الدافعية المتوسطة.** **X2:مج الدافعية المرتفعة.**	6,31	3,99	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (**9**) أن :

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة والمقدّر بـ **108,28** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة و المقدّر بـ **103,19** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **5,09** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **3,83** نجده دال،وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات الدافعية المنخفضة.
- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة والمقدّر بـ**108,28** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة والمقدّر بـ **97** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **11,28** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **3,99** نجده دال عند **α 0,01.**

وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات الدافعية المنخفضة.

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة والمقدّر بـ **103,19** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة والمقدّر بـ**97** دال إحصائيا ،حيث بلغ هذا الفرق **6,19** وعند مقارنته بقيمة **CDs** المقدّرة بـ**3,99** نجده دال عند مستوى $\propto$ **0,01** وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى أي ذات الدافعية المتوسّطة.

وعليه نخلص الى أنه كلما زاد مستوى دافعية التلاميذ للتعلّم كلّما انخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والعكس صحيح.

2- عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنه "يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

- ✓ تقسيم العينة إلى مستويين في مركز التحكم ،ولتحديد هذين المستويين اعتمدنا على المتوسّط الحسابي لمركز التحكم والمقدّر بـ **16,20** ،ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعتين في:

- المجموعة الأولى ذات التحكم الخارجي وهي التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة ($\geq$**17**) فما فوق على مقياس مركز التحكم والمقدّر عددهم بـ**204** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات التحكم الداخلي وهي التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة ($\leqslant$**16**) فما تحت على مقياس مركز التحكم والمقدّر عددهم بـ **225** تلميذا.

- ✓ اختبار الفرضية إحصائيا باختبار **t** ،لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعتين (مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي،مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي) ،حاولنا اختبار التجانس بين المجموعتين باختبار**f** حيث بلغت قيمة **f** المحسوبة بـ **0,153** وهي غير دالة عند مستوى **0,01**، وهو ما يشير إلى

أن هناك تجانس بين مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي ومجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

منه يمكن تطبيق اختبار **t** للمقارنة بين المتوسطات وقد جاءت نتائجه كما يلي:

جدول رقم (10) :دلالة الفرق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة اتجاه مركز التحكم (داخلي - خارجي).

نتائج الضغط	N	$\overline{x}$	S	df	قيمة اختبار t	الدلالة الإحصائية
مركز تحكم داخلي	225	100,45	11,99	427	**- 4,48**	**دالة احصائيا**
مركز تحكم خارجي	204	105,68	12,13			

t(427)=-4,48 p<0,01

يتضح من الجدول رقم(**10**) أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والمقدّر بـ **100,45** ومتوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي والمقدّر بـ **105,68** ،حيث قدّرت قيمة **t** بـ **4,48** - وعند مقارنتها بالمجموعة المقدّرة بـ **2,57** - نجدها دالة عند مستوى ،α **0,01** .

وهذا ما يعكس صدق فرضيّتنا الثانية أي أنه "يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي".

وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الثانية ،أي مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي. وهو ما يشير إلى أن التلاميذ ذوي التحكم الداخلي أقل شعورا وتأثرا بالمواقف الضاغطة مقارنة بالتلاميذ ذوي التحكم الخارجي، أي مركز التحكم الداخلي من شأنه أن يساهم في التخفيف من مشاعر الضغط المدرسي.

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات.

وللتأكّد من صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

- ✓ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في تقدير الذات ،ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على المئينيات المقدّرة بـ **33%** في كل مستوى ،حيث حصلنا على القيمتين المئينيتين (**27,9- 32**) ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعات الثلاث في :

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في تقدير الذات ،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة ($\leqslant$**27**) فما تحت على مقياس تقدير الذات والمقدّر عددهم بـ **169** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في تقدير الذات ،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على الدرجة المحصورة بين [**28- 32**] على مقياس تقدير الذات والمقدّر عددهم بـ **143** تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في تقدير الذات والتي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة($\leqslant$**33**) فما فوق على مقياس تقدير الذات والبالغ عددهم **117** تلميذا.

- ✓ اختبار الفرضية إحصائيا باختبار **F** لتحليل التباين ،لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعات الثلاث (مجموعة تقدير الذات المنخفض، مجموعة تقدير الذات المتوسط، مجموعة تقدير الذات المرتفع) حاولنا اختبار التجانس بين تباين المجموعات الثلاث باختبار **f** ،حيث بلغت قيمة **f** المحسوبة بـ **0,57** وهي غير دالة عند مستوى $\propto$ **0,01** ،وهذا ما يبين أنه لا يوجد اختلاف بين تباينات المجموعات،أي أن المجموعات الثلاث متجانسة.

بالتالي يمكن تطبيق اختبار **F** لتحليل التباين وقد تمثلت نتائجه على النحو التالي:

جدول رقم (11): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات تقدير الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	معدل المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
مابين المجموعات	4246,05	2	2123,02	14,88	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	60777,24	426	142,67		
المجموع	65023 ,3	428			

F(2,426)=14,88 p<0,01

يتضح من الجدول رقم(**11**) أنه يوجد فرق بين متوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع والمقدّر بـ (**106,83**) ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المتوسط والمقدّر بـ **100,58** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض والمقدّر بـ**100,18**،حيث قدّرت قيمة اختبار **F** لتحليل التباين بـ **14,88** ،وعند مقارنتها بالمجدولة المقدّرة بـ **4,66** نجدها دالة عند مستوى ∝ **0,01.**

وهذا ما يعكس صدق فرضيتنا الثالثة ،أي أنه يوجد اختلاف في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

ولتبيان الى صالح أي مجموعة جاء هذا الاختلاف ،تم تطبيق اختبار **Scheffe** للمقارنات المتعدّدة بين المتوسطات وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (12): نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسّطات باختبار Scheffe (CDs)

المقارنة بين متوسط المجموعات	قيمة الفرق	القيمة الحرجة لاختبارشيفي (CDs)	الدلالة الإحصائية
$X_1 - X_2$ **X_1:مج تقدير الذات المنخفض** **X_2:مج تقدير الذات المتوسط**	6,24	3,82	دال إحصائيا
$X_1 - X_3$ **X_1:مج تقدير الذات المنخفض** **X_3:مج تقدير الذات المرتفع**	6,65	4,15	دال إحصائيا
$X_2 - X_3$ **X_1:مج تقدير الذات المتوسط** **X_2:مج تقدير الذات المرتفع**	0,4	4,31	غير دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (**12**) أن :

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض والمقدّر بـ **106,83** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المتوسّط و المقدّر بـ **100,58** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **6,25** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **3,82** نجده دال،وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات تقدير الذات المنخفض.
- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض والمقدّر بـ **106,83** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع والمقدّر بـ **100,18** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **6,65** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **4,15** نجده دال عند α **0,01.** وقد جاء هذا الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض.

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المتوسط والمقدّر بـ **100,58**ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع والمقدّر بـ **100,18** غيردال إحصائيا ،حيث بلغ هذا الفرق **0,4** وعند مقارنته بقيمة **CDs** المقدّرة بـ **4,31** نجده غير دال عند مستوى ∝ **0,01 .**

وهذا ما يشير إلى أن تقدير الذات المرتفع للذات من شأنه أن يخفض في مستوى الشعور بالضغط لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط أو أنه يساعد التلميذ في مواجهة مختلف المواقف الضاغطة والتصدّي لها من أجل بلوغ أهدافه المنشودة.

4- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة :

تشير الفرضية الرابعة لبحثنا على أنه" توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط".

وللتأكّد من صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

- ✓ تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في فعالية الذات ،ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على المئينيات المقدّرة بـ **33%** في كل مستوى ،حيث حصلنا على القيمتين المئينيتين (**70- 80**) ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعات الثلاث في :

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في فعالية الذات ،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة (⩽ **70**) فما تحت على مقياس فعالية الذات والمقدّر عددهم بـ **134** تلميذا .

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في فعالية الذات ،التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على الدرجة المحصورة بين [**71- 80**] على مقياس تقدير الذات والمقدّر عددهم بـ **153** تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في فعالية الذات والتي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة (⩾**81**) فما فوق على مقياس فعالية الذات والبالغ عددهم **142** تلميذا.

- ✓ اختبار الفرضية إحصائيا باختبار **F** لتحليل التباين ،لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعات الثلاث (مجموعة فعالية الذات المنخفض، مجموعة

فعالية الذات المتوسط، مجموعة فعالية الذات المرتفع) حاولنا اختبار التجانس بين تباين المجموعات الثلاث باختبار **f** ،حيث بلغت قيمة **f** المحسوبة بـ **0,37** وهي غير دالة عند مستوى **0,01** ∝ ،وهذا ما يبين أنه لا يوجد اختلاف بين تباينات المجموعات،أي أن المجموعات الثلاث متجانسة.

بالتالي يمكن تطبيق اختبار **F** لتحليل التباين وتمثلت نتائجه على النحو التالي:

جدول رقم (13): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات فعالية الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	معدل المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
مابين المجموعات	5741,43	2	2870,71	20,62	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	59281,86	426	139,15		
المجموع	65023,3	428			

F(2,426)=20,62 p<0,01

يتضح من الجدول رقم (**13**) أنه يوجد فرق بين متوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة والمقدّر عددهم **142** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة والمقدّر عددهم **153** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة والمقدّر عددهم **134**،حيث قدّرت قيمة اختبار **F** لتحليل التباين بـ **20,62** ،وعند مقارنتها بالمجدولة المقدّرة بـ **4,66** نجدها دالة عند مستوى **0,01** ∝.

وهذا ما يعكس صدق فرضيتنا الرابعة ،أي أنه يوجد اختلاف في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

ولتبيان الى صالح أي مجموعة جاء هذا الاختلاف ،تم تطبيق اختبار **Scheffe** للمقارنات المتعدّدة بين المتوسطات وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (14) : نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسّطات باختبار Scheffe (CDs)

المقارنة بين متوسط المجموعات	قيمة الفرق	القيمة الحرجة لاختبارشيفي (CDs)	الدلالة الإحصائية
$X_1 - X_2$ X_1:مج فعالية الذات المنخفضة X_2:مج فعالية الذات المتوسطة	4,92	4,1	دال إحصائيا
$X_1 - X_3$ X_1:مج فعالية الذات المنخفضة X_3:مج فعالية الذات المرتفعة	8,98	4,26	دال إحصائيا
$X_2 - X_3$ X_1:مج فعالية الذات المتوسطة X_2:مج فعالية الذات المرتفعة	4,06	4,1	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (**14**) أن :

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة والمقدّر بـ **107,57** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسّطة و المقدّر بـ **102,65** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **4,92** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **4,1** نجده دال،وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات فعالية الذات المنخفضة.
- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة والمقدّر بـ**107,57** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة والمقدّر بـ **98,59** دال إحصائيا،حيث قدّر هذا الفرق بـ **8,98** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **4,26** نجده دال.

وقد جاء هذا الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة.

- ✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة والمقدّر بـ**102,65**ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة والمقدّر بـ**98,59** دال إحصائيا ،حيث بلغ هذا الفرق **4,06** وعند مقارنته بقيمة **CDs** المقدّرة بـ **4,1** نجده دال ،وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى أي ذات فعالية الذات المتوسطة.

ومنه نخلص إلى أنه كلما زاد مستوى الشعور بفعالية الذات كلّما انخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط ،وكلما انخفض مستوى الشعور بفعالية الذات كلّما ارتفع مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثانيا: تفسير نتائج فرضيات البحث:

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى :

لقد دلّت نتائج الفرضية الأولى على أنه توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وقد جاء هذا الفرق - حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي- لصالح التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة، ولصالح التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

وأيضا لصالح التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

وهذا ما يشير إلى أن انخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من شأنه أن يزيد أو يرفع من مستوى الضغط المدرسي لديهم.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الباحثة **سراج بشير سراج** التي أجريت على **(498)** طالبة من جامعة الخرطوم وأم درمان لدراسة العلاقة بين الضغوط ودافع الانجاز الدراسي،حيث أسفرت النتائج إلى أن الضغوط لدى الطالبات الجامعيات تتسم بالانخفاض ودافع الانجاز الدراسي يتسم بالارتفاع.

كما أثبتت أيضا وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الضغوط ودافع الانجاز الدراسي للطالبات الجامعيات.(**سراج بشير سراج،2009**)

وفي نفس السياق توصلت دراسة "**Sarason** "التي تناولت العلاقة بين القلق والدافعية للتعلم والتي أجريت على (**180**) طالب يدرسون أوّل مقرّر في علم النفس وهم مقسمين على عدة فصول ،إلى أن التدريس الذي يعلى من الدافعية – أي أن هذه الأخيرة تكون عالية أو مرتفعة – يضر الجماعات الطلابية المرتفعة القلق ويفيد الجماعات ذات القلق المنخفض والمتوسط.(**Viau,1994 :22**)

وتفسّر الباحثة ذلك بكون التلميذ المجتهد والنجيب والطموح ،غالبا ما يرسم لنفسه أهدافا لبلوغ مشروعه ومستقبله المهني،ما يجعله دائم المثابرة والكفاح والتحدّي والتفاؤل قادرا على تحمّل المسؤولية ومواجهة الصعاب ومختلف المواقف الضاغطة التي قد تقف عرضة لنجاحه الدراسي.

ونلاحظ ارتفاع دافعية هذا التلميذ للتعلّم من خلال مشاركته الدائمة في القسم وحرصه على انجاز واجباته المنزلية في وقتها ولجوءه للدروس الإضافية وطلب المساعدة من قبل أفراد أسرته ،وكذلك وضعه لطريقة جيّدة وبرنامج محكم للمراجعة. كل ذلك من شأنه أن يقف بالمرصاد أمام مختلف الضغوط المدرسية التي تعترض التلميذ خلال مساره الدراسي خاصة إذا كان مقبل على امتحان حاسم كامتحان شهادة التعليم المتوسط.

فقد يشعر التلميذ في بعض مواقف التعلم بالقلق والتوتر وهذا الشعور ينمّي عنده الدافع للتعلم لأجل تخفيض التوتر والقلق والتخلّص منهما.(**كمال إبراهيم مرسي،1982**)

وقد أشار "**Sarason** " إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات أو أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات أو أن يظهر دوافع التوتر والقلق وينشغل بها فيسوء أداءه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييمية ،يشعر التلميذ فيها بتقييم الآخرين له ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات ،فينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداءه، ويحصل على درجات منخفضة .(**أنور رياض عبد الرحيم،1992**)

كما أثبتت دراسة " **Forner"** سنة **(1989)** التي أجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية أن المستويات المرتفعة من الدافعية للتعلّم تسهّل النجاح في شهادة البكالوريا وترتبط بتحقيق المشاريع المدرسية والمهنية، ذلك أنه عندما يضع التلميذ النجاح نصب عينيه يتجاوز كل الصعوبات والعراقيل أو مختلف المواقف الضاغطة.(**يوسف قطامي،1989)**

والجدير بالذكر أن العلاقة بيت الدافعية للتعلم والضغط المدرسي قد تأخذ اتجاها عكسيا كذلك، بمعنى أن الضغط المدرسي قد يؤثر هو الأخر على دافعية التلميذ للتعلم .

وفي هذا السياق بيّن كل من" **Gross** و **Mastonbork** " أن تناقص العمل - الانجاز- يظهر بسبب الضغط ،ذلك أن حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة والانتفاع بها كما أن حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة ، وبهذه الطريقة تستطيع أن تضعف ليس فقط في المشكلات ولكن أيضا تضعف فاعليتها في المشكلات التي حلّت.(**نوال السيد ،2008-2009: 36)**

ولقد أثبت **"Lantz "** تأثير الضغوط على الأداء، فأوضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء التلاميذ في ظروف الأداء العادي وظروف الأداء الذي تعرضوا فيه للضغط.

كما أكّد" **Lancily"** أن الضغط الناتج عن طلب انجاز أكبر كم ممكن من الأعمال في وقت محدّد نتج عنه عددا كبيرا من الأخطاء والاختلافات في سلوك التلاميذ ،كما أظهر نقصا في كفاءة الأداء نتيجة محاولتهم حل أكبر عدد ممكن من المسائل في وقت محدّد ،كما جاء الحل على حساب الدقة ،كما أمكن ملاحظة تغيرات نوعية غير مرغوبة متكرّرة منها عدم الإصغاء،النشاط غير المنظم ،النشاط الزائد.(**هارون توفيق الرشيدي،1999: 34)**

كما يشير **"سمير شيخاني"** إلى أن الضغوطات الدراسية التي تتمثل في مثابرة المتمدرس في مختلف المراحل الدراسية لتحقيق النجاح ولتحقيق طموحاته في

الحياة،وإرضاء الوالدين ،وعدم تحقيق ذلك يؤدي إلى الإحباط والصراعات النفسية والقلق المستمر ونقص الانجاز والأداء (نقص الدافعية).(**سمير شيخاني،2003: 12- 13**)

ويضيف "**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم**" بان الضغوط الدراسية تؤدي إلى انخفاض مستوى الولاء للمدرسة ومستوى الروح المعنوية لدى التلاميذ وقصور في التحصيل الدراسي،فتزداد حالات الغياب والتأخير عن المدرسة (**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 233)** ، **و**هذا ما يشير إلى نقص في الدافعية للتعلّم.

وهو ما أكّده "**Friend**" سنة **(1982)** عندما أشار إلى أن الضغوط تخلق نوعا من المضايقة والقلق والإحباط ، ممّا يؤثر سلبا في الحالة المزاجية للتلميذ والدافعية للعمل وعليه ينخفض مستوى أداءه.(**مازن رزق حتاملة ،2002 :209)**

وتضيف الباحثة أن الامتحانات الحاسمة والمصيرية كامتحان شهادة التعليم المتوسط تحوّل بعض البيوت إلى جحيم ،حيث يزداد الضغط على الأبناء من قبل الأولياء لإحراز أحسن النتائج والنجاح في هذه الامتحانات ،وهو الأمر الذي يجعل التلاميذ يعيشون تحت ضغط الخوف من الفشل الذي قد ينعكس سلبا على مردودهم الدراسي.

وفي هذا الصدد نوّه "**سيد عبد العظيم محمد**" إلى أنه من أهم أسباب الضغط المدرسي هو خوف التلميذ من الفشل ،ما ينعكس سلبا على دوافعه ،فالخوف من الفشل له أهمية كبيرة في مدى تحقيق الفرد لما يصبوا إليه ،ومدى قدرته على انجاز الأهداف والطموحات التي وضعها لنفسه،وكذلك ضعف دوافعه،حيث أشار **محمد عبد العال الشيخ** سنة **1997** إلى أن التلميذ الذي يخاف من الفشل هو الذي يكون مفهومه عن ذاته سالبا وبالتالي تكون دوافعه فاترة. (**سيد عبد العظيم محمد،2001: 267)**

وفي نفس السياق أكّد "**Bourcet**" مستدلاً بجملة من الدراسات من بينها دراسة "**Bariaud** و **Oliveri** " سنة **(1989)** ودراسة" **Rodriguez** و **Bariaud** "سنة **(1990)** الذين بيّنوا بأن الخوف من الفشل المدرسي ،الحصول على نتائج سيّئة أو الإخفاق في الامتحانات.....الخ ،تعدّ الحوادث الأكثر ذكرا بالنسبة للتلاميذ،كما تثير عندهم حالة التوتر والقلق،الاكتئاب والإحباط.(**Bourcet,1997 :317)**

ويرتبط الخوف من الفشل المدرسي بالعديد من المشكلات النفسية والدراسية والدافعية مثل:قلق الامتحان ،العصابية ،انخفاض تقدير الذات ،انخفاض الدافعية للتعلم،صعوبات التعلم.....الخ. (**سيد عبد العظيم محمد،2001: 270**)

كما بينت نتائج **"عبد الرحمان العيسوى"** التي أجريت على عينة من الطلبة الجامعيين الذين بلغ عددهم **(244)** طالب وطالبة أن الخوف من الرسوب قد يعيق من دافعية الانجاز ،وقد يرجع ذلك إلى عدم الثقة بالنفس.(**نوال السيد،2008- 2009: 115**)

يتضح إذن مما سبق أن الضغط الزائد على التلميذ يخلّف آثارا سلبية على دافعيته للتعلم ومن تم على مردوده الدراسي. خاصة إذا كان التلميذ مقبل على اجتياز امتحان مصيري كامتحان شهادة التعليم المتوسط،إذ قد يتسبّب هذا الضغط في إحراز التلميذ على نتائج ضعيفة ينجم عنها فصله عن الدراسة أو إعادته للسنة الدراسية.

لكن وحسب رأي الباحثة أنه إذا لم يزداد مستوى الضغط المدرسي عن حدّه فبإمكانه أن يلعب دورا ايجابيا في عملية التعلّم، من خلال إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وفي هذا الاتجاه توصلت دراسة نوال السيّد سنة1998 التي أجريت على عينة من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا أن هناك فروق بين التلاميذ الذين يخافون من الرسوب والتلاميذ الذين لا يخافون من الرسوب فيما يخص الدافعية للتعلّم ،وقد جاء هذا الفرق لصالح التلاميذ الذين يخافون من الرسوب،بمعنى أن دافعيتهم أعلى من دافعية التلاميذ الذين يخافون ،هذا ما يثبت أن الخوف من الفشل قد يكون دافعا للانجاز والتعلّم.(**نوال السيّد،1997-1998**)

ضف إلى ذلك فقد بيّنت كل من **"نعيمة الشماع"** سنة **(1977)** و**"Forner"** سنة **(1989)** أن ضغط الامتحانات والخوف من الرسوب قد يكون دافعا للانجاز،وقد أرجعا العلاقة الايجابية بين الخوف من الفشل والتحصيل الدراسي الجيّد إلى الثقة بالنفس.كما أن الضغوطات الأسرية بما فيها الاهتمام المفرط من طرف الوالدين اتجاه دراسة أبناءهم والمراقبة المستمرة ،وحرصهم النجاح وعدم الإهمال تساهم في النجاح والتفوّق الدراسي.(**يوسف قطامي القاضي وآخرون،1981**)

يتضح لنا إذن أن خوف التلميذ من الفشل وضغط الأولياء عليه من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيته للتعلّم، ويتجلّى ذلك من خلال التحضير الجيّد للامتحان وتنظيم أوقات المراجعة ،والمثابرة والحرص على عدم ترك الدروس تتراكم للحفظ وبذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح.

ومنه يمكن القول أن الضغط المدرسي قد يؤثر بالإيجاب على دافعية التلميذ للتعلّم ،طبعا إذا لم يزيد عن حدّه.فالتلميذ قد يحتاج في بعض الأحيان إلى التنبيه والتوتر والقلق والخوف من أجل استثارة دافعيته للتعلّم حتى يتمكن من بلوغ أهدافه وطموحاته،ذلك أن الضغط قد يولّد المنافسة والتحدّي والحماس والمثابرة وكل هذا بمثابة عوامل تزيد من مستوى دافعية التلميذ للتعلّم ومنه إحراز النجاح.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية :

تشير الفرضية الثانية إلى أنه يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ دوي التحكم الخارجي فيما يخص الشعور بالضغط المدرسي ، وقد جاء هذا الاختلاف - حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي- لصالح التلاميذ ذوي التحكم الخارجي،وهو ما يشير إلى أن التلاميذ ذوي التحكم الخارجي أقل تحكما في الوضعيات الضاغطة وأكثر شعورا بالضغط مقارنة بالتلاميذ ذوي التحكم الداخلي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **Phares (1976)** التي أثبتت أن الداخليين يتميزون بتقدير ذات عال وانخفاض في درجة التوتر والقلق ،كما لديهم استعداد أكثر لتحمّل مسؤولية أفعالهم.وهم يتصرّفون أحسن من الخارجيين.(**Shultz,1994 :417**)

كما توصلت دراسة كل من" **Sandler** و **Lakey** "التي أجريت سنة **1982** على 93 طالب جامعي ،52 منهم ذوي مركز تحكم داخلي و 41 منهم ذوي مركز تحكم خارجي،إلى أن الأحداث السلبية والقلق والضيق والاكتئاب كان أقوى لدى الخارجيين مقارنة بالداخليين ،وتمت مناقشة النتائج في ضوء تدخّل الضغط في فهم أوفر للسيرورات التي يعدّل من خلالها مركز التحكم أثار الضغوط.(**لمياء المهداوي ،2008-2009: 22-23**)

هذا يعني أن مركز التحكم يعمل كمتغير للشخصية ويتوسّط تأثير الأحداث السلبية على التوافق النفسي للفرد، ذلك أن مركز التحكم الداخلي يقلّل من خطر الوقوع في اضطرابات القلق والتوتر والاكتئاب عند التعرّض لأحداث سلبية وضاغطة.

وتنطبق نتائج بحثنا أيضا مع نتائج كل من" **Sanderman** و **Vanderzee"** التي أجريت سنة (**1977**)والتي تناولت مركز التحكم وعلاقته بالهناء النفسي (الراحة النفسية) حيث بينت أن الأشخاص ذوي التحكم الداخلي يظهرون مستوى عال من الراحة النفسية،عكس الأشخاص ذوي التحكم الخارجي.(**لمياء المهداوي،2008-2009: 25**)

ويضيف "**Klein**" وآخرون إلى أن الأشخاص الذين يدركون أنفسهم على أنهم متحكمون(أي لديهم مركز تحكم داخلي)،يكونون أكثر احتمالا بتطوير اتجاهات تفاؤلية في التعامل مع الضغوط (**Klein et al,2002**) ، وهم يظهرون مقاومة معتبرة للتحكم في محيطهم بالمقارنة مع الخارجيين،كما يستعملون أساليب جيّدة لمقاومة القلق.(**Phares,1976 :38-39**)

فمن خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن التلاميذ ذوي التحكم الداخلي قادرون على التحكم في مختلف المواقف الضاغطة التي قد تعترض مسارهم الدراسي مقارنة بذوي التحكم الخارجي،كونهم يسندون مختلف التجارب التي يمرّون بها ،سلبية كانت أم ايجابية (نجاح، فشل) إلى أنفسهم.

فإذا مرّ التلميذ ذوي التحكم الداخلي بتجربة سالبة كحصوله على نتائج ضعيفة في فصل ما فانه يرجع ذلك إلى ذاته ،أي أنه لم يبذل الجهد الكافي،أو لعدم مواظبته في المراجعة،وهو الأمر الذي يدفع به للبحث عن أحسن الاستراتيجيات للتحكم ومواجهة نتائج هذا الفشل(الضغط) بكل تحدّ لرفع وتحسين مستواه الدراسي في المستقبل بتحمل مسؤولية المواظبة في الدراسة ،التي تظهر جليا مثلا في:تنظيم أوقات المراجعة والاستذكار اللجوء إلى العمل التعاوني مع الزملاء ،الاعتماد على الأساتذة والأهل لفهم الدروس أو المعلومات الغامضة، الحفظ المباشر للدروس حتى لا يتعرض للضغط الناتج عن تراكم الدروس.....الخ.

وهذا ما أشار إليه" **Lazarus** " في نظريته عندما بين أن قدرة الفرد على التحكم ومواجهة وضعيات الضغط تتجلّى من خلال الجهد المعرفي،والسلوك المتّبع لتسيير ضغوط الاستثارات الخارجية أو / و الداخلية ،التي تفوق القدرات الفردية للشخص ،وللقيام بذلك يحاول هذا الفرد تنظيم سلوكياته وتصرفاته من خلال استراتيجيات تكيفية وواقعية، التحكم المعرفي من خلال البحث عن المعلومات واستدخال الادراكات وتنظيم المشاريع ،التسيير الانفعالي من خلال التحكم في الدوافع ،الانفعالات والتوقعات. ويسمح هذا التحكم للفرد بالتصرّف إزاء مختلف الضغوط التي يتعرض لها على مستوى كل المستويات،مستوى الوضعية أو الموقف ،المستوى الاجتماعي والثقافي ،ممّا يسهّل عليه التنظيم والتوجيه العام لسلوكياته.(**Oubrayrie,N et al,1996**)

وتأتي المعطيات السابقة بالاتفاق أيضا مع فكرة" **Kobasa**" وآخرون سنة **(1982)** حيث أشار والى أن التحكم الداخلي يرتبط بثلاث سمات في الشخصية،الأولى هي الصلابة أو التحمّل ويعني الإحساس بالتحكم الشخصي للأحداث الضاغطة للحياة ،والسمة الثانية هي الالتزام والثالثة التحدّي ويعني المرونة في التكيّف مع التغيرات غير المنتظمة.(**Paulham et al,1998 :32**)

وهو عكس ما نجده عند الأفراد الخارجيين الذين يشعرون بضعف شديد وانعدام الثقة وعدم التمكّن من السيطرة على الأحداث التي تدور من حولهم.(**أحمد عبادة،2001: 241**) وهم شديدي القلق والانفعال والعدوانية،كما يميلون إلى تأجيل في تحقيق القرارات لأجل غير محدّد.(**أسماء خرخاش ،2009: 143**)

كما أنهم يلجئون إلى بعض الميكانيزمات الدفاعية السالبة كالعمل على إنقاص من قيمة وأهمية الهدف المسطّر بعد تجربة فاشلة،العمل على اختيار مسبق لمهمّات تسهّل من إيجاد مبرّرات للفشل.(**Phares,1976 :34-35**)

إذن ومن خلال كل ما سبق يتضح لنا أن أصحاب التحكم الداخلي لديهم دافعية أكثر للتعلّم وهم يبذلون الجهد اللازم للدراسة، لأنهم واثقون أن إحراز النجاح المدرسي يعتمد على قدراتهم وجهودهم الذاتية، لذلك تجدهم حريصين على دراستهم ومواظبين عليها من

خلال ضبط عملية المراجعة والاستذكار ،الاستماع إلى توجيهات ونصائح الأساتذة والأولياء لهم،الحرص على انجاز المهام الدراسية في أوقاتها ،اللجوء إلى بعض الاستراتيجيات والأساليب لتحسين المستوى وإدراك النقائص (اللجوء إلى الدروس الخصوصية،العمل التعاوني...الخ)، وكل هذا من شأنه أن يجعلهم أقل عرضة للضغوط المدرسية،بل وان تعرّضوا لها فإنهم يتفاعلون معها بشكل ايجابي من خلال البحث عن أسبابها ومن تمّ التصدّي لها لبلوغ الأهداف المنشودة وتحقيق النجاح المدرسي.

ولهذه الأسباب أجمعت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين مركز التحكم (داخلي- خارجي) والتحصيل الدراسي، حيث توصلت دراسة" **Brown** "سنة(**1980**) التي أجريت على(**108**) تلميذ مراهق،إلى أن التحصيل الدراسي يتأثر باتجاه التحكم،إذ كلما كان التحكم أكثر كلّما كان التحصيل الدراسي أكثر ارتفاعا.(**فاروق عبد الفتاح وعلي موسى،1988: 98-99)**

وهذا ما أثبتته دراسة **"Matarazzo** "سنة(**1984**) والتي هدفت لمعرفة تأثير مركز التحكم على التحصيل لدى عينة مكونة من 306 تلميذا من التعليم الثانوي، وانتهت إلى نتيجة مفادها أن مركز التحكم يؤثر في التحصيل الدراسي ،أي أن مستوى التحصيل الدراسي يختلف باختلاف اتجاه التحكم.(**نايفة قطامي ،1994: 20)**

وتتفق نتائج دراسة" **Douga** "سنة **(1998)** مع النتائج السابقة بحيث هدفت دراسته إلى بحث العلاقة بين مركز التحكم (داخلي- خارجي) والانجاز الأكاديمي ،وقد تضمنت العينة (**170**) تلميذا ،وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين اتجاه التحكم وتقدير التلميذ لذاته في الانجاز الأكاديمي ،فكلما كان التحكم أكثر داخلية لدى التلميذ كلما كان تقديره لذاته مرتفع في الانجاز الأكاديمي.(**Douga .A ,1998)**

وهذه النتائج تتفق أيضا نع نتائج دراسة الباحثة **"خطار زهية"** التي توصلت إلى أن الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي يميلون أكثر إلى استعمال استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل و هم الذين تحصلوا على أحسن النتائج في البكالوريا مقارنة بالطلبة الذين لديهم تحكم خارجي.(**زهية خطار،2001)**

وعليه نستنتج أن مركز التحكم الداخلي يزيد من مستوى التحصيل الدراسي، ويساعد الفرد في استعمال الاستراتيجيات الأمثل والأنجع للتحكم في المواقف الضاغطة.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

أسفرت نتائج الفرضية الثالثة إلى وجود فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الشعور بتقدير الذات ،وقد جاء هذا الاختلاف - حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي- لصالح فئة التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المتوسط.

كما جاء الاختلاف أيضا لصالح التلاميذ ذوي تقدير الذات المنخفض مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع.

وتفسّر هذه النتائج بأنه كلما انخفض مستوى تقدير الذات كلما ارتفع مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط،وكلما ارتفع مستوى تقدير الذات كلما انخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى هذه الفئة من التلاميذ.وهذا يرجع إلى أن التلاميذ ذوي التقدير الايجابي (المرتفع) يتمتّعون بالثقة بالنفس والتفاؤل والرضا عن الذات ،كما لديهم إدراك وثقة بقدراتهم وكفاءاتهم.

وهذا ما يجعلهم قادرين على التحكم في المشاعر والاستجابة بكل تحدّي ومواجهة لمختلف المواقف الضاغطة التي قد تعترض مسارهم الدراسي.

وقد اتفقت نتائج بحثنا مع ما توصلت إليه دراسة" **Mitchell"** التي طبقت على طلاب السنة الأولى والثانية من المرحلة الجامعية ،حيث أثبتت أنه كلما ارتفع تقدير الذات نقص القلق والتوتر.(**إبراهيم بن محمد بلكيلاني،2008: 115-116)**

وهذا ما أشار إليه **"Rosenberg"** بأن التقدير المنخفض للذات مرتبط بمظاهر اكتئابية وبأعراض الخوف والقلق.(**عبد الحق بركات،2007-2008: 90)**

ويضيف **مالهي وريزنر** إلى أن تدني تقدير الذات يرتبط بشكل ملموس بالعديد من الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والقلق والتوتر والعصبية والعدوانية وقلة الشعور بالرضا في الحياة.(**ماهي وريزنر،2006: 10)**

كما يرتبط تقدير الذات المتدني أيضا بمشاعر النقص والدونية والعجز في مواجهة الآخرين والتفاهم معهم.(**عبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد،1994: 56**)

في حين يرى كل من **"Coher** و **Korman"** أن الشخص صاحب التقدير المرتفع يميل أكثر إلى ممارسة السلطة الاجتماعية ،وهو أقل حساسية لتأثيرات الحوادث الخارجية ولا تصادفه مشاكل في اختيار المهام التي تعود عليه بحظوظ أوفر للنجاح بالإضافة إلى هذا فهو لديه قدرة جيّدة على إيجاد الحلول لمشاكله.(**ربيع العبزوزي ،2001: 68**)

وهذا ما أكّده **Abel (1996)** حيث أشار إلى أن تقدير الذات المرتفع يقود إلى مزيد من الكفاءة والفعالية في التعامل مع الكثير من الضغوط الحياتية.

وقد توصلت الدراسة التي قام بها كل من **" Rector** و**Rogers"** سنة **(1997)** إلى أن ارتفاع مستوى تقدير الذات يمكن الأفراد من القيام باستجابات مناسبة وآمنة عند التعرض للضغوط. .(**كاشف زايد،2004: 321**)

ويضيف محمد عبد العزيز بأن تقدير الذات المرتفع يرتبط ارتباطا واضحا بالخصائص المرغوبة كنقص القلق والتكيّف الجيّد بوجهه العام، العلاقات الحسنة مع الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.(**هناء شريفي ،2002 :91**)

إذن ومن خلال ما سبق يتضح لنا العلاقة القوية والعكسية بين تقدير الذات والضغط المدرسي ،بل ونخلص إلى أن تقدير الذات من أهم ميكانيزمات الشخصية التي من شأنها تحريك سلوك التلميذ ،إذ تجعله قادرا على التحكم في مشاعره ومسيطرا على مختلف المواقف المدرسية الضاغطة، بالأخص عند اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط والذي يجعله معرّض باستمرار إلى مشاعر الخوف والقلق من الفشل والرسوب.

وفي هذا الصدد أكّدت دراسة كل من" **Lamps** و **Manny** "على أن هناك علاقة سلبية بين تقدير الذات والقلق،فيرتفع مستوى قلق الامتحان عند أولئك الذين انخفض تقديرهم لذاتهم مقارنة بمن كان تقديرهم لذاتهم عاليا.(**إبراهيم بن محمد بلكيلاني،2008: 116**)

ويتفق معهم **"بوتشالتر"** بقوله أن الأفراد الذين يعانون الخوف من الفشل يتصفون بفقدان الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات ،وهم يعانون دوما من الضغوط السلبية والمهدّدة.(**عبد العظيم محمد، 2001: 269**)

وحسب **"مالهي وريزنر"** أن الكثير من الناس يخفقون في تحقيق نجاح أكبر في الحياة بسبب تقديرهم لذاتهم ،وليس بسبب ضعف قدرتهم أو نبوغهم.فالأشخاص ذوي تقدير الذات المتدني يشعرون بعدم أهليتهم للعيش.(**مالهي وريزنر، 2006: 42**)

من خلال ما تقدم إذن نستنتج أن تقدير الذات المتدني هو الذي يجعل تلميذ السنة الرابعة متوسّط يعاني من الافتقار للأمن النفسي ونقص الثقة بالنفس والقدرات وكذلك الحساسية المفرطة لمختلف المشاكل والمواقف المدرسية الصعبة التي قد يمرّ بها ،وهو الأمر الذي يجعله عاجزا عن إيجاد الحلول والاستراتيجيات اللازمة للمواجهة.

كما يمكن القول أيضا أن تقدير الذات المرتفع هو من أهم المحدّدات الشخصية التي تساعد التلميذ على التكيّف والتوافق المدرسي ، وتحقيق أهدافه وطموحاته المدرسية بكل عزم وصرامة وتحدّ لمختلف الضغوط المدرسية التي تعترض مساره الدراسي.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة :

لقد أوضحت نتائج الفرضية الرابعة على وجود فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد جاء هذا الفرق - حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي- لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة، ولصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة .

وأيضا لصالح التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة مقارنة بالتلاميذ ذوي فعالية الذات المرتفعة.

يتضح لنا من خلال هذه النتائج بأنه كلّما ارتفع مستوى فاعلية الذات كلما انخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط،وكلّما انخفض مستوى فعالية الذات ارتفع مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى هذه الفئة من التلاميذ.

ونفسّر ذلك على أساس ما ذكر في التراث السيكولوجي بأن التلاميذ ذوي المستويات المنخفضة في فعالية الذات تنقصهم الثقة بالنفس ،الدافعية ،الطموح ،ويفتقدون القدرة على مواجهة المشكلات الصعبة والمهدّدة، وبالتالي يتأثرون كثيرا بالضغوط المدرسية التي قد تعترضهم.

هذه النتائج تتفق مع ما أشار إليه كل من **Ames** و **Archer** **(1988)** بأن الأطفال الأقل وثوقا في قدراتهم (فعالية ذات منخفضة) يتميزون بانفعالات أكثر سلبية وسلوكيات إنسحابية عكس الأطفال الأكثر وثوقا بأنفسهم.(**نبيل محمد زايد ،2003: 110**)

وهذا ما أكّدته نظرية التعلّم الاجتماعي المعرفي **"Bandura"** حيث بينت أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرّفات والإثارة الخارجية ، وأنّه كلّما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية (القلق)،بينما كلما انخفض مستوى فعالية الذات انخفض مستوى النشاط وتقدير الذات ،وارتفع مستوى القلق والتوتّر والعجز والتشاؤم.

وفي نفس السياق أكّد كل من **Fabry** و **Dvorakova** **(1992)** بأن فعالية الذات المنخفضة تسبّب ارتفاع مستوى القلق والذي يؤثر سلبا في سلوك الفرد وأدائه.

وتتفق مع هذه الفكرة أيضا نتائج دراسة كل من **Pajors** و **Kranzler** **(1995)**،التي أثبتت أن فعالية الذات ذات تأثير قوي ومباشر في القلق. .(**عادل محمود العدل ،2001: 124-133**)

هذه النتائج تنطبق أيضا مع ما أظهرته نتائج دراسة" **Malpass** "واخرون ،التي أجريت سنة **(1996)** ،والتي توصلت إلى أن الفعالية الذاتية ترتبط ارتباطا سالبا بالقلق والتوتر.

أمّا دراسة **"حميدي الفرماوي"** التي أجريت سنة(**1990**)فقد أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الفعالية الذاتية فيما يخص الشعور بالارتياح والرضا والسيطرة على المواقف الضاغطة، وقد جاء هذا الاختلاف لصالح المجموعة مرتفعة فعالية الذات. (**علاء محمود جاد الشعراوي،2000: 297-298**)

كما توصلت دراسة "**Coffman** و **Gillgam** "التي طبقت سنة **2003** على عينة قوامها **94** طالبا جامعيا، إلى أن الطلاب الذين سجّلوا مستويات مرتفعة من المساندة الاجتماعية وفعالية الذات ، سجّلوا مستويات منخفضة في الضغوط. **(Coffman et al,2003 :53-66)** .

أمّا دراسة **Carthy** وآخرون التي أجريت سنة**(2006)** على **38** طالبا جامعيا فقد أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الايجابية المتمثلة في التفاؤل وفعالية الذات والعلاقات الاجتماعية الناجحة وبين الضغوط. **(Mc Carthy et al,2006 :99-110) .**

كما قام أيضا" **Babak** "وآخرون سنة **(2008)** بدراسة هدفت إلى فحص الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط المدركة وفعالية الذات ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من لديهم فعالية ذات مرتفعة يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيّدة،بينما من لديهم فعالية ذات منخفضة يصعب عليهم التعامل مع الضغوط ومواجهتها. **(Babak et al,2008 :257-266)**

وفي نفس السياق توصلت نتائج دراسة **"المشيخي"** التي أجريت سنة **(2009)** على **720** طالبا أن هناك علاقة سالبة بين درجات الطلاب في قلق المستقبل ودرجاتهم في فعالية الذات ،كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي فعالية الذات ومتوسطات درجات منخفضي فعالية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فعالية الذات.(**غالب بن محمد المشيخي ،2009)**

إذن يمكن تفسير نتائج كل الدراسات السابقة بما أشار اليه" **Bandura** ": أن قدرة الفرد في التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة يتوقف على درجة الفعالية الذاتية لديه وأن درجة فعالية الذات في التغلب على الخبرات الضاغطة تتوقف على البيئة الاجتماعية للفرد وعلى إدراكه لقدراته وإمكاناته في التعامل مع الضغوط،فعندما يدرك الفرد أنه يستطيع مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة فلن يعاني التوتر والقلق ،ولكنه إذا اعتقد الفرد أنه لا يستطيع التعامل مع المواقف الضاغطة فان ذلك يكون سببا للقلق

والتوتر ،ومن تم يرى البيئة حوله حافلة بالتهديدات والضيق ،وعلى ذلك فان نقص فعالية الذات تؤثر سلبا عليه في التعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها في المستقبل وترتبط فعالية الذات بمدى كفاءة الفرد في إمكانية تنفيذ سلسلة من الأفعال الضرورية للتعامل مع المواقف الضاغطة.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 65**)

وهذا ما يدعّمه أيضا " **Bandura**" بأن مرتفعي الفعالية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح،مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن والوصول إلى حلول فعّالة وجيّدة لما قد يعترضهم من مشكلات ومواقف ضاغطة،بعكس منخفضي الفعالية الذاتية الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يطّلعون بها، ممّا قد يؤدّي إلى انخفاض مستوى الدافعية والأداء وباختصار فان فعالية الذات تؤثر على كل أنماط السلوك،الأداء،الاستثارة الانفعالية.(عبد **المنعم عبد الله حسيب،2001: 125**)

إذن يتضح لنا جليا ،حسب ما ذكره "**Bandura**" أن فعالية الذات هي عبارة عن شكل من التقييم المعرفي الذي يقوم به الفرد اتجاه المواقف التي يتعرّض لها،كما أنها تتوسّط العلاقة بين تقييمات الضبط واستراتيجيات المواجهة،لذلك فان الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة يقيّمون المواقف الضاغطة بأنّه باستطاعتهم التحكّم فيها ومواجهتها وتغييرها بدلا من تقبلها.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 65**)

أمّا **Schwarzer (1999)** فيرى أن فعالية الذات هي أحد موجهات السلوك ،فالفرد الذي يعتقد في قدرته على أن يكون سبب حادث ما ،يكون أكثر نشاطا ،وتقديرا لذاته في الحياة،ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة،كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها ، والثقة بالنفس في مواجهة الضغوط.(**علاء محمود جاد الشعراوي،2000: 278**)

ولقد أثبتت نتائج الدراسة التي قام بها كل من" **Schwarzer** و**Jerusalem** "التي أجريت سنة **(1992)** أن فعالية الذات تعدّ مؤشرا هاما في التقييم المعرفي للمواقف التي يتعرّض لها الفرد وأن الأفراد ذوي فعالية الذات المنخفضة يعانون الفشل في التعامل مع

الضغوط،ومن ثم يشعرون بالضغط،وذلك مقارنة بالأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة.(**طه عبد العظيم و سلامة عبد العظيم ،2006: 132**)

من خلال ما سبق نستنتج إذن أن فعالية الذات من أهم المصادر الشخصية التي يستخدمها التلميذ في مواجهة الضغط المدرسي، ذلك أن توقعات الفرد ومدى إدراكه لفعالية ذاته تسهم بشكل كبير في توجيه سلوكه ودرجة إقباله على التعلّم الذاتي من خلال الاستخدام الفعّال لمهارات الدراسة واستراتيجيات التعلّم، وتنظيم أوقات المراجعة والحرص على إحراز أحسن النتائج وتحقيق الأهداف المسطّرة،وهو ما يجعل أداء هذه الفئة من التلاميذ دائما جيّد في المهام المدرسية، ولديهم القدرة على مواجهة الضغوط المدرسية بشكل ايجابي دون التأثر بها.

- الاستنتـــاج العـــام:

في ضوء أهم النتائج التي تم عرضها والتي توصل إليها بحثنا ميدانيا، وبعد مناقشتها وتفسيرها اعتمادا على التناول النظري الذي تبنيناه ،سنحاول فيما يلي حصر واستنتاج أهم النتائج في النقاط التالية:

- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ،وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة الدافعية المتوسطة ومجموعة الدافعية المرتفعة ،ولصالح مجموعة الدافعية المتوسطة مقارنة بمجموعة الدافعية المرتفعة ، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى دافعية التلميذ للتعلم كلّما انخفض مستوى شعوره بالضغط وكلما انخفض مستوى دافعيته للتعلم كلّما ارتفع مستوى شعوره بالضغط.
- يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي،وهذا الاختلاف جاء لصالح التلاميذ ذوي التحكم الخارجي،ما يشير أنه كلما كان اتجاه التحكم داخليا لدى التلميذ كلما كان أقل شعورا وتأثرا بالمواقف والخبرات الضاغطة وكلما كان اتجاه التحكم خارجيا لدى التلميذ كلما كان أكثر تأثرا وشعورا للمواقف الضاغطة.

- تختلف درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات تقدير الذات وهذا الاختلاف جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي التقدير المتوسط ولصالح التلاميذ ذوي التقدير المنخفض للذات مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع.

وهذا ما يشير إلى أنه كلما انخفض مستوى تقدير الذات كلما زاد مستوى الشعور والتأثر بالضغط لدى التلاميذ والعكس صحيح،أي أن تقدير الذات المرتفع من شأنه أن يكسب التلميذ الثقة الكافية بذاته وبقدراته ومنه يكون أقل تأثرا بالمواقف الضاغطة بل وقادرا على مواجهتها والتصدّي لها بالحلول المناسبة.

- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المنخفضة مقارنة بمجموعتي فعالية الذات المتوسطة والمرتفعة ولصالح مجموعة التلاميذ ذوي فعالية الذات المتوسطة مقارنة بمجموعة فعالية الذات المرتفعة.

وهذا ما يبين أنه كلما تزايد مستوى الشعور بالفعالية الذاتية كلما تدنى وانخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي والعكس صحيح، ذلك أن فعالية الذات المرتفعة تجعل التلميذ أكثر إدراكا بقدراته وكفاءاته وتزيده ثقة بنفسه وهذا ما يساعده على التصدّي ومقاومة المواقف الضاغطة والمهام الصعبة التي يواجهها.

خاتمــة واقتراحات:

تناول موضوع بحثنا دور كل من "تقدير الذات ،فعالية الذات،مركز التحكم والدافعية للتعلم" في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط كعينة من عينات المجتمع الكبير.

وقد انطلق البحث من إشكالية مخلفات التغيرات الأسرية والاجتماعية والمهنية في ظل تطور تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال السريعة وما ينجر عليها من تغيرات في الكثير من جوانب الفرد وهو الأمر الذي يجعله عرضة للمشاكل والمواقف الضاغطة في جميع أوساط ومجالات الحياة عامة وفي المجال التربوي خاصة،أين يعيش التلميذ الضغط

المدرسي من جرّاء ما ينتظره الأولياء منه ومن المحيطين بحوله من أساتذة ورفقاء ، ومن جرّاء بعض المراحل الحسّاسة التي تعترض مساره الدراسي كمرحلة امتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يتطلب منه المواظبة والمذاكرة طيلة السنة الدراسية لجميع المواد المبرمجة دون استثناء ببرامجها المكثفة.

هذه الوضعية قد ترهق التلميذ وتجعله يتخوّف من عدم قدرته على الالتزام بالمذاكرة وما يزيد من قلقهم وتوترهم هو خوفهم من الفشل والرسوب أو حصولهم على درجات منخفضة لا تساعدهم على التوجه إلى الشعب المرغوب فيها.

وهذا ما أكّده كل من **Lazarus** و **Folkman** سنة **1985** حيث توصلا إلى أن **94%** من التلاميذ يشعرون بمشاعر التهديد والتحدّي يومين قبل الامتحان، وهذا الإحساس ينخفض تدريجيا فيما بعد، لكن مشاعر الألم والحزن قد تظهر في حالة الحصول على نقاط غير مرضية.**(Devro,1997 :136)**

كما قد ينتج هذا الضغط المدرسي من نوعية طرق التدريس التي يقدّمها المدرّسون والمناقشات داخل القسم الدراسي.وأيضا من جرّاء سوء العلاقات مع المدرّسين أو الإداريين على حدّ قول الباحثة **مقيدش**. **(Mekidech,1997 :57-59)**

هذا الضغط الذي يعيشه التلميذ قد يؤثر سلبا على مردوده الدراسي.لذلك فكّرنا في بعض العوامل الشخصية والمعرفية كتقدير وفعالية الذات ومركز التحكم وكذا الدافعية للتعلم التي قد تتدخّل في ضبط وتسيير الضغط المدرسي لدى التلاميذ بشكل ايجابي.

ونزولا لهذه الفكرة وبعد تصفحنا للتراث السيكولوجي بالمطالعة ،قمنا بصياغة مشكلة بحثنا والتي تمثلت في دور تقدير الذات ،فعالية الذات،مركز التحكم والدافعية للتعلم في إدارة وتسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وللإجابة على تساؤلات البحث التي كانت تخدم أهداف البحث المسطّرة قمنا إذن بصياغة فرضيات بحثنا.لكن قبل الشروع في اختبارها ميدانيا والتأكد من صدقها ،حدّدنا أولا إجراءات منهجية البحث،بدئا بمنهج البحث ومجتمع وعينة البحث وكذا أدوات البحث والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات الميدانية.

وقد أسفرت نتائج البحث إلى تحقق جميع الفرضيات بمعنى أن العوامل الشخصية والمعرفية السالفة الذكر فعلا تلعب دور استراتيجي في ضبط وتسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال جعل التلميذ أكثر واقعية وإدراكا وتفسيرا وتقييما للأحداث الضاغطة ومنه التصدّي لها بكل قوة وعقلانية، وقدرة على إيجاد الحلول المناسبة لها دون أن تؤثر على مردوده ونجاحه الدراسي ،وهذا ما يتفق مع الأهداف التي كنا نطمح إليها والذي أعطى قيمة علمية لأهمية بحثنا وذلك على أساس ما توصل إليه من نتائج امبريقية.

وطبقا لكل ما ذكر آنفا وبالرجوع إلى النتائج المتوصل إليها في هذا البحث فان الباحثة تقترح ما يلي:

- تفعيـل الحصص الإرشادية و التوجيهيـة التـي يقـوم بهـا مستشاري التوجيــه المدرسي داخـل المؤسسات التربويـة و ذلك بالاعتماد علـى متغيرات بحثنا لوضع برنامج إرشادي لمتابعة التلاميـــذ ذوي الضغط المرتفع والتكفل بهم.

- إعداد برامج إرشادية تعمل على تحسين الدافعية للتعلم وفعالية الذات لدى التلاميذ وكذا اتجاه التحكم،حيث تعمل هذه البرامج على مساعدة التلاميذ وتدريبهم على تغيير معتقداتهم حول قدراتهم،وتنمية مهارات التخطيط وإدارة الوقت والتحكم في الانفعالات وضبط النفس للتخفيف مما يتعرض له من ضغوط والتي يمكن أن تؤثر سلبا على توافقهم الدراسي.

- إعداد برامج إرشادية لمساعدة التلاميذ على النجاح في التعامل مع الخبرات المرتبطة بالمواقف الصعبة والفاشلة وكذلك التخفيف من حدّة الخوف من الفشل، وتنمية القدرة على تحمل الفشل ومواجهته، وذلك من شأنه التقليل من الآثار السلبية له.

- اكتشاف التلاميذ الذين يتبنون معتقدات سلبية عن ذاتهم ويعتقدون بمحدودية إمكانيتهم للتكفل بهم قبل فوات الأوان.

- مساعدة التلاميذ على تنمية التفاعل الايجابي مع زملائهم ومدرّسيهم.

- تدريب التلاميذ على اعتماد الاستراتيجيات الايجابية لمواجهة الضغوط كالاستراتيجيات المركزة على المشكل كونها تساعدهم على جمع المعلومات حول ما يواجهون من مشاكل وتقييمها تقييما عقلانيا وبالتالي التحكم فيها.

- اجتهاد عمال التربية في رفع مستوى دافعية التلاميذ للتعلم من خلال توفير المناخ التربوي المناسب الذي يتوفر على التشجيع والتقبل والتحفيز وتوفير الظروف المواتية الخالية من التوتر والضغوط.

- تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وعما يعانون من مشكلات مع الأفراد المقربين لهم، حتى يستفيدون من الدعم والتشجيع اللازم.

- التركيز في مجال المتابعة النفسية على تنمية الشعور بالمسؤولية الذاتية والحث على المواظبة والالتزام عن طريق تنظيم ملتقيات إرشادية من طرف مختصين نفسانيين واجتماعيين.

- على المدرسين إثارة دافعية التلاميذ للتعلم عن طريق تشجيع التلاميذ وتعزيز أنماط سلوكهم وتنويع الأساليب والأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الروتين في الحصص التعليمية.

- إتاحة فرص التفريغ الانفعالي من خلال تطبيق سيكولوجية الجماعة وديناميتها داخل القسم كونها تتيح فرص التفاعل والتعلّم و تبادل الخبرات بين التلاميذ،كما تزيد من نشاطهم و ثقتهم بأنفسهم.

- التعاون بين الأسرة و الأساتذة من أجل تنمية الشعور بالثقة بالنفس لدى التلاميذ وذلك من خلال احترامهم و الإصغاء لهم و تشجيعهم على المحاولة وبذل أقصى جهودهم في ذلك و كدا امتداحهم و استخدام أسلوب المكافئات أثناء نجاحهم في المهام التعلّمية لأن ذلك يعزّز خبرة نجاحهم و يرفع مستوى دافعيتهم للتعلم.

- توفير أندية ثقافية ورياضية في المؤسسات التربوية لتوفير التنفيس الانفعالي واستيعاب طاقات الشباب واكتشاف مواهبهم.

- الاهتمام بالأنشطة الترفيهية والتثقيفية المرافقة للعملية التعليمية من رحلات وزيارات ميدانية وغيرها، كونها تساهم في التخفيف من مشاعر القلق والضغط لدى التلاميذ.

- عقد ندوات ومؤتمرات علمية تتناول المشاكل والضغوط المدرسية التي يعاني منها التلاميذ والبحث عن الحلول المناسبة للحدّ منها.

- توسيع الخدمات النفسية المدرسية من خلال بناء وتطوير المراكز والوحدات الخاصة بالإرشاد والتوجيه المدرسي.

وبما أن موضوع بحثنا انحصر على تلاميذ السنة الرابعة متوسط كعينة من عينات المجتمع الكبير من خلال دور كل من تقدير وفعالية الذات ،الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير وإدارة الضغط المدرسي ،فإننا نقترح أن تكون هناك بحوث أخرى تدرس الضغط المدرسي من زوايا أخرى بإدخال عوامل أخرى تتناول مراحل تعليمية مختلفة وقطاعات أخرى مغايرة لبحثنا.

كما نقترح أيضا أن تتناول بحوث أخرى موضوع بحثنا لكن على الفئة الراسبة في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

المراجع المعتمدة في البحث :

- قائمة الراجع باللغة العربية:

1- أحمد الظاهر قحطان.(2002). مفهوم الذات بين المظرية والتطبيق.الأردن:دار وائل للنشر.

2- أحمد دوقة ،عبد القادر لورسي ، مونية غربي ،(2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلــة الوقاية و الأرغنوميا،جامعة الجزائر،العدد الاول 63-77.

3- أحمد زكي صالح.(1959).الأسس النفسية للتعليم الثانوي.القاهرة:مطبعة النهضة.

4- أحمد صقر عاشور.(1989).السلــوك الإنسانــي فــي المنظمات.بيروت:الدار الجامعية.

5- أحمد عبادة.(2001).المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق.القاهرة:مركز الكتاب للنشر.

6- أحمد محمد عبد الخالق.(1998).الصدمة النفسية.الكويت:مطبوعات جامعة الكويت الطبعة الأولى.

7- أحمد محمد عبد الخالق.(2000).أسس علم النفس.الإسكندرية: .دار المعرفة الجامعية الطبعة الثالثة.

8- أحمد نايل العزيز،أحمد عبد اللطيف أبو أسعد.(2009).التعامل مع الضغوط النفسية.الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع،الطبعة .1

9- أسامة كامل راتب،إبراهيم عبد ربّه خليفة.(1999). النمـو والدافعية في توجيـه النشاط الحركي للطفل و الأنشطة الرياضية المدرسية.القاهرة:دار الفكر العربي،الطبعة الأولى.

10- أسماء خرخاش.(2009-2010).وجهة مركز التحكم ونوع إستراتيجية التعامل أمام الضغط المدرك لدى آباء الأطفال المصابين بالصمم. مذكرة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر.

11- الحسن محمود.(دون تاريخ).الأسرة ومشكلاتها.بيروت:دار النهضة العربية، دون طبعة.

12- الحميدي محمد ضيضان الضيضان.(2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية" تخصص الرعاية والصحة النفسية"،أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية.

13- الوناس بوعكاز (1998).أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، معهد علم النفس و علوم التربية،جامعة الجزائر.

14- أمال بن يوسف .(2007-2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي.مذكرة ماجستير في علوم التربية.جامعة الجزائر.

15- أمال محمود عبد المنعم.(2006).الارشاد النفسي الأسري.مواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليا. القاهرة:جمهورية مصر العربية، الطبعة الاولى.

16- أماني محمد ناصر.(2006).التكيف المدرسي للمتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة. رسالة ماجستير. كلية التربية.دمشق.

17- أمل الخليلي.(2005).ادارة الصف المدرسي.عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع الطبعة 1 .

18- أميرة السيد مسعود السيد.(2007).الضغوط المدرسية وعلاقتها بتقدير الذات للاطفال المتأخرين دراسيا والعاديين.رسالة ماجستير.جامعة الزقازيق.

19- أنور رياض عبد الرحيم.(1992).تأثير ظروف الأداء وقلق الاختبار والدافعية على الإنتاج الابتكاري لدى عينة من الأطفال.قطر:مركز البحوث التربوية.

20- ابراهيم أسعد ميخائيل.(1991).مشكلات الطفولة والمراهقة. بيروت:دار الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية.

21- إبراهيم السيد السمدوني.(2007).الذكاء الوجداني،أسسه- تطبيقاته- تنميته. الأردن: دار الفكر،الطبعة الأولى.

22- إبراهيم الشافعي إبراهيم.(2005).الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية و الضغوط النفسية لدى المعلمين و طلاب كلية المعلمين.المجلة التربوية،جامعة الكويت،المجلد التاسع ،العدد الخامس والعشرون ،134-136 .

23- إبراهيم بن محمد بلكيلاني.(2008).تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج . رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

24- ابراهيم عبد الستار.(1998).الاكتئاب .الكويت:سلسلة عالم المعرفة،المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب .العدد مئتان وتسعة وثلاثون.

25- إبراهيم عبد الله سليمان ومحمد نبيل عبد الحميد.(1994).العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.مجلة علم النفس ،الهيئة المصرية العامة للكتاب،العدد الثلاثون السنة الثامنة ،38-58 .

26- إبراهيـــم عصمت مطاوع.(2002).التنمية البشرية للتعليم و التعلّم فـــي الوطن العربـــي. القاهرة:دار الفكر العربي،الطبعة الأولى.

27- إبراهيم فيوليت، عبد الرحمن سيد سليمان.(2002). بناء مقياس تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية، دراسة سيكومترية" دراسات في سيكولوجية النمو". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى.

28- إسماعيل محمد الفقـي،عبـد المجيد سيـد أحمد منصور،محمد بـن عبـد المحسن التويجري.(2005).علم النفس التربوي.الرياض:مكتبة العبيكان،الطبعة الرابعة.

29- بشرى إسماعيل أحمد.(2004).ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية.القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية.

30- بشير صالح الرشيدي.(2000) .مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت : دارالكتاب الحديث الطبعة الأولى.

31- بلعيد عثمان.(2010).علاقة الضغط النفسي بالفعالية اللغوية أثناء الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مذكرة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر2.

32- بيرتران.(2001).النظريات التربويـــة المعاصرة. ترجمة: بوعلاق ،البليدة:قصر الكتاب.

33- توما خوري جورج.(1996).الشخصية (مقوماتها ،سلوكها وعلاقتها بالتعلم. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،الطبعة الاولى.

34- جابر عبد الحميد جابر.(1989).سيكولوجية التعلم و نظريات التعلم.الكويت:دار الكتاب الحديث.

35- جيري فيرز(1986).نظرية التعلم الاجتماعي لروتر في نظريات التعلم " دراسة مقارنة". الكويت: عالم المعرفة،الجزء الثاني.

36- حسن مصطفى عبد المعطي.(1993).التوافق الزواجي وعلاقته بتقدير الذات والقلق والاكتئاب.القاهرة : دار القاهرة،الطبعة الاولى.

37- حسن مصطفى عبد المعطي.(2006).ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق،الطبعة الأولى.

38- حسين الباهي مصطفى.(2002).علم النفس الفزيولوجي - نظريات، تحليلات ،تطبيقات- مصر:مكتبة الانجلو مصرية،الطبعة1.

39- حسين أبو رياش،عبد الحكيم الصافي، أميمة عمّور،سليم شريف.(2006). الدافعية و الذكاء العاطفي. عمان:دار الفكر،الطبعة الأولى.

40- حكيمة آيت حمودة.(2006).دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط والصحة الجسدية والنفسية.رسالة مقدمة لنيل دكتوراه دولة،قسم علم النفس و علوم التربية ،جامعة الجزائر.

41- خليل المعايطة .(1999).علم النفس التربوي.عمان:دار الفكر،الطبعة الأولى.

42- ليلى شريف.(2002).أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقته بنمط الشخصية لدى أطباء الجراحة. سوريا:جامعة دمشق.

43- دونالد ج- مورتنس،الن م- شمولر.(2005).الشخصية "نموها وطرق توجيهها في المدرسة".فلسطين: دار الكتاب الجامعي ،الطبعة الأولى .

44- رافدة عمر الحريري(2007) ، التقويم التربوي الشامل للمؤسسات المدرسية . عمان، دار الفكر ، ط1.

45- ربيع العبزوزي.(2001).علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلى.رسالة ماجستير، قسم علم النفس،جامعة الجزائر.

46- رجاء محمود أبو علام.(2004).مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر للجامعات، الطبعة الرابعة.

47- رشاد عبد العزيز موسى.(1993).سيكولوجية الفروق بين الجنسين - دراسات في علم النفس الاجتماعي- القاهرة: مؤسسة مختار للنشر ودار عالم المعرفة.

48- رشاد عبد العزيز موسى.(2008).سيكولوجية القهر الأسري.القاهرة:عالم الكتاب الطبعة الاولى.

49- رمزية الغريب.(1986).التعلم،دراسة نفسية،تفسيرية ،توجيهية.مصر :مكتبة الانجلو المصرية،الطبعة السادسة.

50- زهرة حميدة.(2005-2006).تقدير الذات والدافعية للانجاز عند المراهق المتمدرس.مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، الجزائر.

51- زهية خطار.(2007-2008).إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

52- زهية خطار.(2001).التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا.رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي.جامعة الجزائر.

53- زيد منير عبوي.(2007).المعلم المدرسي الناجح.عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،الطبعة الاولى.

54- زينب بدوي.(2000).الضغوط الاكاديمية، مكتبة الزهراء،العدد 26.الجزء الثالث.

55- صالح حسن الداهري.(1999) ،علم النفس العام . دار الكندي للنشر.

56- سامي محمد ملحم.(2000).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة الطبعة الاولى.

57- ساميــة عمارة.(2006).أنماط المعاملـة الوالديـة وعلاقتها بأنماط الدافعية المدرسية عند المراهق المتمدرس رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا جامعة الجزائر.

58- سراج بشير سراج.(2009).الضغوط النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات جامعتي الخرطوم وأم درمان.رسالة ماجستير،جامعة الخرطوم.

59- سعاد عزيروز.(2000).الكفالة النفسيـة للحدث الجانح.رسالـة ماجستيـر،معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

60- سلامة السيد الخميسي.(2000).التربية والمدرسة والمعلّم "قراءة اجتماعية ثقافية". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،.دون طبعة.

61- سليمان عدلي.(1994). المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي.مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

62- سليمان عدلي.(1999).الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.القاهرة:دار الفكر العربي.

63- سمير شيخاني.(2003).الضغط النفسي،طبيعته،أسبابه،المساعدة الذاتية. لبنان:دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

64- سميرة عبدي.(2010-2011).الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس. مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة مولود معمري .تيزي وزو.

65- سهيل رزق دياب(2006) ، المدرسة الفاعلة، مفهومها، معاييرها، ومؤشراتها. غزة، بدون طبعة.

66- سيد خير الله.(1981).مفهوم الذات ،أسسه النظرية والتطبيقية. بيروت:دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

67- سيد عبد العظيم محمد.(2001).الخوف من الفشل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طلاب الجامعة.مجلة عالم التربية.القاهرة:العدد الرابع ،السنة الثانية، 267-270 .

68- سيد محمد خير الله،ممدوح عبد المنعم الكناني.(1984).سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. بيروت:دار النهضة العربية.

69- سيد محمود الطواب .(1986).أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الاعدادية. القاهرة:لجنة اجتماعيات التربية.

70- سيد يوسف جمعة.(2001).النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية.القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الاولى.

71- شهرزاد بوشدوب.(2008-2009).المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي. رسالة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر.

72- صالح على أبو جادو.(2000).سيكولوجية التنشئة الاجتماعية.عمان:دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الطبعة الثانية.

73- صفاء الأعسر.(1978).دراسات سيكولوجية في المجتمع القطري" بحوث ميدانية" مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

74- طلعت حسن عبد الرحيم.(1985).وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى طلاب الجامعة المحرومين وغير المحرومين من اباءهم . مجلة كلية التربية المنصورة،العدد السابع.

75- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم.(2006).إدارة الضغوط التربوية والنفسية.عمان:دار الفكر، الطبعة الأولى.

76- عادل محمد محمود العدل.(2001).تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية و كل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة.مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،الجزء الأول،العدد الخامس والعشرون،121-133 .

77- عبد الباسط حسن.(1990).أصول البحث الاجتماعي.القاهرة:مكتبة وهبة،الطبعة الأولى.

78- عبد الحفيظ مقدم.(2003).الاحصاء والقياس النفسي والتربوي.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية،الطبعة الثانية .

79- عبد الحق بركات.(2007-2008).الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة الجزائر،مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس،جامعة الجزائر.

80- عبد الحميد محمد الشادلي.(2001).الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية.الاسكندرية : المكتبة الجامعية الطبعة الثانية.

81- عبد الرحمان سي موسى.(2002).الصدمة والحداد عند الطفل والمراهق.نظرة الاختبارات الإسقاطية. الجزائر: جامعة المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية.

82- عبد العزيز محي الدين.(1983).الحالة الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية.دراسة لنيل دبلوم الدراسات المعمّقة في علم النفس والمراهق .معهد العلوم الاجتماعية.جامعة الجزائر.

83- عبد الفتاح محمد دويدار.(1999) . سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

84- عبد القادر ميسوم.(2003).دليل التعلّم الجيّد .الجزائر:منشورات بغدادي.

85- عبد الله الرشدان،نعيم جعنيني.(1994).المدخل إلى التربية والتعليم .بيروت:دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

86- عبد الله الضريبي.(2010).أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق،المجلدالسادس والعشرون ، العدد الرابع ،680 .

87- عبد اللطيف محمد خليفة.(1992).ارتقاء القيم ،دراسة نفسية .الكويت:عالم المعرفة.

88- عبد اللطيف محمد خليفـــة.(2000).الدافعيـــة للانجاز،القاهـــرة: دار الغريـــب.

89- عبد المجيد نشواتي.(1985). علم النفس التربوي.دار الفرقان للطباعة والنشر،الطبعة الثانية.

90- عبد المعطي حسين مصطفى.(2003).الأمراض السيكوسوماتية: التشخيص الأسباب، العلاج. القاهرة:مكتبة الزهراء،الطبعة الاولى.

91- عبد المنعم أحمد الدردير.(2005).الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي" مقدّمة نظرية وتطبيقات". القاهرة: عالم الكتب،الطبعة الاولى.

92- عبد المنعم الشناوي زيدان.(1997).علاقة موضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة.المجلة التربوية،الكويت:مجلس النشر العلمي،العدد الثاني والأربعون ،225.-252

93- عبد المنعم حنفي.(1995).علم النفس في حياتنا اليومية.القاهرة: مكتبة مدبولي.

94- عبد المنعم حنفي.(1976).موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. مصر:دار الملايين الطبعة الثانية.

95- عبد المنعم عبد الله حسيب.(2001).المهارات الاجتماعية و فعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين و المتأخرين دراسيا.مجلة الهيئة المصرية العامة للكتاب،المجلد الخامس عشر،العدد السابع والخمسون،125-138.

96- عبد الوهاب بن شعلال.(2009-2010).أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للانجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.مذكرة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر2.

97- عدنان الفرح،أحمد قواسمة.(1996).تطوير مقياس الثقة بالنفس.المجلة العربية للتربية، تونس :المجلد السادس عشر ،العدد الثاني.

98- عدنان يوسف ،العتوم واخرون.(2005).علم النفس التربوي النظرية والتطبيقية**.** دارالمسيرة للنشر والتوزيع .

99- عطاف محمود أبو غالي.(2012).فعالية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الافصى.مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،فلسطين:المجلد العشرون،العدد الاول،.622

100- علاء الدين كفافي.(1989).تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي.مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت:مجلس النشر العلمي،المجلد9،العدد35 .

101- علاء محمود جاد الشعراوي.(2000).فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،مجلة كلية التربية .جامعة المنصورة،المجلد الثالث العدد الرابع والاربعون، 288-299.

102- علي أسعد وطفة.(1995).علم الاجتماع التربوي.دمشق: منشورات جامعة دمشق.

103- علي عسكر.(2000).ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها .الكويت: دار الكتاب الحديث،دون طبعة.

104- علي كشرود.(2001).الواجبات المدرسية.الجزائر:سلسلة قضايا التربية،المركز الوطني للوثائق التربوية،رقم9 .

105- علي محمد الديب.(1994).العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والانجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد. بحوث في علم النفس.مصر:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

106- عمار بوحوش،محمد محمود الذنيبات.(2007).مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية،الطبعة الرابعة.

107- غاستون ميالاريه ،ترجمة فؤاد شاهين.(2001).علم نفس التربية.لبنان:عويدات للنشر والطباعة،الطبعة الاولى.

108- غالب بن محمد علي المشيخي. (2008-2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراة ،كلية التربية ، جامعة أم القرى لتربية.

109- فاروق السيد.(2001).القلق وادارة الضغوط النفسية.القاهرة: دار الفكرالعربي الطبعة الاولى.

110- فاروق عبد الفتاح علي موسى(1981) . كراسة التعليمات " إختبار مركز التحكم للأطفال . كلية التربية، مكتبة النهضة العربية.

111- فاروق عبد الفتاح علي موسى.(1988).علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين.مجلة جامعة الملك عبد العزيز:العلوم التربوية،المجلد الأول،93-128.

112- فاطمة خلفاوي.(2001).الوضع الأسري وأثره على التحصيل الدراسي لتلميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي.رسالة ماجستير ،قسم علم الاجتماع ،جامعة الجزائر.

113- فتحي مصطفى الزيات.(2001) . علم النفس المعرفي - دراسات وبحوث-. مصر: دار النشر للجامعات ، الطبعة الاولى.

114- فتحـي مصطفى الزيـات.(2004).سيكولوجيـة التعلم بين المنظور الارتباطي والمعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات، الطبعة الثانية.

115- فريدة جيتلي.(1983).التأخر الدراسي عند الطفل المراهق اللاشرعي.رسالة لنيل شهادة الدراسات المعمّقة،معهد العلوم الاجتماعية ،جامعة الجزائر.

116- فريدة قادري.(2006).أثر الأهداف التعلمية والأدائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة.رسالة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا،جامعة الجزائر.

117- فهمي نادر الزيود ، هنيدي صالح دياب وآخرون.(1993).التعلم و التعليم الصفي.الأردن:دار الفكر.

118- فهيم كلير.(2004).الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء.مصر: مكتبة الثقافة الدينية،الطبعة1 .

119- فؤادة علي محمد هدية.(1994).دراسة لمصدر الضبط لدى المراهقين من الجنسين.مجلة علم النفس،مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب،الجزء الاول.

120- قاسم عبد الله، محمد عبد الله.(2001).مدخل إلى الصحة النفسية.حلب:دار الفكر للطباعة والنشر، الطبعة الاولى.

121- كامل محمد عويضة.(1996).علم النفس الشخصية.بيروت:دار الكتب العلمية، دون طبعة.

122- كمال إبراهيم مرسي.(1982).علاقة القلق بالتحصيل المدرسي عند طلبة المدارس الثانوية.مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود،العدد الرابع ، 159-176 .

123- كمال الدسوقي.(1979).علم النفس ودراسة التوافق. بيروت:دار النهضة العربية.

124- لطفي بركات أحمد.(1999).تحديات القرن21 في التربية.القاهرة:العربي للنشر والتوزيع ،الطبعة الاولى.

125- لطفي عبد الباسط.(2009).مقياس ضغوط الدراسة،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

126- لمياء المهداوي.(2008-2009).الدعم الاجتماعي المدرك ومركز التحكم ودورهما في ظهور أعراض الاكتئاب لدى معاقين حركيا من الراشدين .مذكرة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة الجزائر.

127- لورين أندرسون تعريب أحمد شبشوب.(1994).إنماء فعالية المدرّسين. تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دون طبعة.

128- محمود فتحي عكاشة.(1990).تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء.الكويت:الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

129- محمد محمود غانم.(2002). النفس التربوي. عمان: دار الطباعة للنشر ، الطبعة الاولى.

130- مونيا غربي.(2002).أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

131- مازن رزق حتاملة .(2002).مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك"دراسة تحليلية".مجلة العلوم التربوية والنفسية،كلية التربية لجامعة البحرين،المجلد الثالث.العدد الرابع، 209 .

132- مالهي ،رانجيت سينج وريزنر،روبرت دبليو.(2006).تعزيز تقدير الذات.الرياض:مكتبة جرير.

133- محمد السيد محمد الزعبلاوي.(1998).المراهق المسلم،:مكتبة التوبة،الطبعة الأولى.

134- محمد الصيرني.(2008).الضغط والقلق الإداري.الإسكندرية:مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع،الطبعة الاولى.

135- محمد بني يونس.(2004).مبادئ علم النفس.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع ،الطبعة الأولى.

136- محمد حسن المطوّع.(1995).التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الاعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للانجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين.مجلة جامعة الملك سعود .الرياض:العلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، المجلد الثامن.

137- محمد حمدي،الحجار.(1989).الطب السلوكي المعاصر .بيروت:دار العلم للملايين ،الطبعة الأولى.

138- محمد سيد عبد الرحمان.(1998).نظريات الشخصية.لبنان: دار القباء للطباعة والنشر والتوزيع.

139- محمد شحاتة ربيع.(2000).قياس الشخصية.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية الطبعة الثانية.

140- محمد عادل عبد الله.(2000).دراسة مقارنة في تقدير الذات لدى الشباب الجامعي"دراسات في الصحة النفسية". مصر : دار الرشاد .الطبعة الأولى.

141- محمد عبد القادر أحمد.(1987).دراسات في التربية العربية.القاهرة:مكتبة النهضة العربية،الطبعة1 .

142- محمد عوض الترتوري، محمد فرحات القضاة.(2006).المعلّم الجديد"دليل المعلّم في الادارة الصفّية الفعّالة"عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع،الطبعة1.

143- محمد فوزي جبل.(2000).الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية.الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

144- محمد مصطفى زيدان.(1985).علم النفس التربوي.المملكة العربية السعودية:دار الشروق،الطبعة الثانية.

145- محمود سيد أبو النيل.(1985).علم النفس الصناعي- دراسات وبحوث عربية وعالمية-. بيروت: دار النهضة العربية.

146- محمود عبد الحليم منسي ، سيد محمود طواب. (2003).علم النفس النمو .القاهرة: مؤسسة نور للطباعة والكمبيوتر .

147- مريم سليم.(2003).تقدير الذات والثقة بالنفس.لبنان:دار النهضة العربية،الطبعة الأولى.

148- مصطفى القمش.(2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الإبتدائية . مجلة إتحاد الجامعات العربية

لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، جامعة دمشق ، المجلد الرابع .العدد الأول،12-57 .

149- مصطفى حسين باهي،أمينة إبراهيم شلبي.(1999).الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة:مركز الكتاب للنشر،الطبعة الأولى.

150- مصطفى قسيم هيلات.(2007).أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الاميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثامن ، العدد الاول.

151- مصطفى يسري(2002).إثارة دافعية التلميذات للتعلم.أبو ظبي:مركز الانتساب الموجه.

152- ممدوح عبد المنعم الكناني.(1991).مركز التحكم (داخلي- خارجي) في التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات الدفاعية"دراسات وقراءات في علم النفس التربوي". مصر:دار الوفاء،الجزء الثاني،107-148 .

153- مهي سهيل المقدّم.(1995).المجتمع القروي بين التقليدية والتحديث.بيروت:المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع،الطبعة 1.

154- موسى جبريل ،(1994)، تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية المجلد العشرون ، العدد الثاني.

155- موسى فاروق عبد الفتاح.(1985).علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية.المجلة التربوية،كلية التربية.جامعة الكويت،المجلد الثاني،العدد السادس،93-95.

156- ناجح خلوف.(دون سنة).المعلم في قاعة التدريس.القاهرة: مكتبة أحمد ربيع.

نادر فهمي الزيود واخرون.(1993).التعلم والتعليم الصفي.عمان:دار الفكر،الطبعة الثالثة.

157- نايفة قطامي.(1994).أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، مجلة دراسات.الأردن :المجلد الواحد والعشرون،العدد الرابع ،8-.37

158- نايفة قطامي،عالية الرفاعي.(1997).نمو الطفل ورعايته. الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة الثانية.

159- نبيل محمد الفحل .(2000). دراسة تقدير الذات ودافعية الانجاز، مجلة علم النفس، مصر ،العدد الرابع والخمسون ، الهيئة المصرية للكتاب، أبريل، مايو.

160- نبيــل محمد زايـد.(2003).الدافعية للتعلم .القاهرة:مكتبة النهضة المصرية،الطبعة الأولى.

161- نجاة بوطاوي.(2004-2005).علاقة الدافع للانجاز ومركز التحكم بنتائج امتحان البكالوريا.رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي.جامعة الجزائر.

162- نسيمة جحيش.(2001).ضبط النظام داخل القسم.الجزائر:سلسلة موعدك التربوي المركز الوطني للوثائق التربوية. الرقم الرابع عشر.

163- نصر الدين زبدي.(2007).سيكولوجية المدرّس الجزائري، دراسة وصفية تحليلية،الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الاولى.

164- نصر الدين يوسف مقابلة.(1994). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة . المجلة العربية للتربية ، جامعة اليرموك، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، 24 -49 .

165- نصر محمد العلي،محمد عبد الله سحلول.(2006).العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية.المجلد الثامن ،العدد الاول.

166- نوار شهرزاد.(2006-2007).علاقة تقدير الذات بالنشاط المعرفي لدى عينة من الفتيات العانسات.رسالة ماجستير،قسم علم النفس وعلوم التربية .جامعة الجزائر.

167- نوال السيد.(2008-2009).الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للانجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا .مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

168- نوال محمد عطية.(2001).التكيف النفسي والاجتماعي.مصر:دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.

169- هارون توفيق الرشيدي.(1999).الضغوط النفسية. القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

170- هشام محمد الخـــولي.(2001).علاقـــة بعض جوانـــب الدافعيـة الدراسية بتفضيل المخاطرة و اتجاه القرار لدى طلاب الجامعة.مجلة الهيئة المصريـــة للكتاب،المجلد الرابع ،العدد التاسع والخمسون ،87-96.

171- هناء أحمد الشويخ .(2007).أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية:(مع تطبيقات على حالات أورام المثانة السرطانية).القاهرة:ايتراك للنشر والتوزيع،الطبعة1

172- هناء شريفي.(2002).استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتهما بالعدوانية لدى المراهق الجزائري.رسالة ماجستير،قسم علم النفس ، جامعة الجزائر.

173- هوغيت كاغلار،ترجمة فؤاد شاهين.(1999).علم النفس المدرسي. بيروت:عويدات للنشر والطباعة،الطبعة2 .

174- يحياوي محمد جمال ،(2003)، دراسات في علوم النفس، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

175- يـــوسف قطامـــي (1989).التعلـــم والتعليـــم الصفـــي.الأردن:دار الشـــروق.

176- يوسف قطامي.(2007).برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلّم"البيئة الآمنة".دار ديمينو للنشر والتوزيع.الطبعة1 .

177- يوسف مصطفى القاضي وآخرون.(1981).الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي.المملكة العربية السعودية الطبعة الأولى.

- قائمة المراجع بالغة الأجنبية:

178- Alaphilippe,D.(1996- 1997).Place de l’estime de soi de l’internalité dans la définition identitaire chez les personnes agées. Bulletin de psychologie. L, 428,173-180.

179- Alaphilippe,D ;Bernard,C ; Otton,S.(1997-1998).Estime de soi, Locus de contrôle et exclusion. Bulletin de psychologie. 429,331-337.

180- André,B.(1998).Motiver pour enseigner . Paris :Hachette livre

181- Andé,C ; Lélord.F .(2002) .L'estime de soi , s'aimer pour bien vivre avec les autres. Paris :Edition Audile Jacob .

182-André, S ;Alain, F.(1983).Le stress au travail. Canada: Edition A.R.C.

183-André,C ; Lélord,F.(1999).L'estime de soi.Paris :Odile jacob.

184-Anne Lebrun. (2005). heureux à l'école. Paris :Edition l'étudiant.

185-Babak.M; Froug.S; et al.(2002).Percieved stress, self-efficacy and Its relation to psychologyical well-Being status in Iranian male high school students. Journal of social and behavior personality. 36,2.257-266.

186-Bandura .(A).(1994).Self efficacy, encyclopedia of human behaviour . New york : 4.

187- Bandura ,A.(2003).Negative self-efficacy and goad effects revisited.Journal of applied psychology. 88,1, 87-99

188- Bandura .(A).(1980).l'Apprentissage social . Bruxelles : Pierre Mardaga Edition .

189- Bandura,A. (1976) .l'Apprentissage social. Pierre Margata éditeur. Traduit par Randal.

190- Barbeau ,D ;Montini ,A.(1997).Comment favorise la motivation scolaire ?Pédagogie collégiale,Montéreal collège. dubois de boulogne, 11,1, 65-89.

191- Benjamin,S. (1991).Le stress. Paris : Presse universitaire de France.

192- Benjamin,S.(2002).Prévenir le stress et les risques psychosociaux au travail. Paris.

193- Bertrand ,Y.(1992) . Théories contemporaines de l'éducation .Canada :2eme Edition ,Agence d'arc ,Montréal.

194- Block, H ;Chemana, R ;Gallo, A et al. (1996) . Grand dictionnaire de psychologie ,Larousse.

195- Bong ,M .(1997).Generality of academic self efficacy judgment .British journal of educational psychology . 89, 2,123-129.

196- Bourcet,C.(1997).Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire :pour une approche psychopédagogique humanité. L'orientation scolaire et professionnelle. 26, 3,315-333.

197- Brigitte ,P.(1997). Profession motivatrice – Reveiller le désire d'apprendre au collège et au lycée .Paris : Noésis.

198- Brown and Manfowski. (1993).Self-Esteem .Mood and Self evaluation: Changes in mood and the way you see yoo. In journal of personality and social psychology . 64,3,421-430.

199- Bruchon -Schweitzer,M.(1994). Introduction à la psychologie de la santé.Dans Bruchon-Schweitzer,M ;Dantzer,R.(Eds), Introduction à la psychologie de la santé. Paris :PUF,13-41.

200- Bruchon,. M ;Robert ,D et al.(2003).Introduction à la psychologie de la santé . Paris :P.U.F.

201- Burger,J-M .(2004).Personality. Belmont,CA :Edition Wadsworth,6ème Edition.

202- Chalvin .(1991) . Le Stress : une réponse unique heureuse ou malheureuse à la vie. Collection formation permanente en science humaine ″ faire face au stress de la vie quotidienne ″ . 4 éme Edition.

203-Chauvot ,P.(1997): L'attribution de l'échec chez les cadres. Revus d'orientation scolaire et professionnelle 26 ,4 ,527-557.

204- Chiglione,R ;Bonnet,G ;Richard,J.(1990).De la théorie de l'équilibre aux processus d'attribution. Traité de psychologie cognitive ,Bordas.

205- Claudier ,P ; Michael ,R. (2008). visage de la parentalité. Canada : Edition presse de l'université, 4 ème Edition.

206- Coffman.D ;Gillgan,T.(2003) .Social support, stress and self-efficacy:effects on students satisfaction. Journal of college students relation: research, theory and practice . 4,1.53-66.

207- Corcoron.K ,Fischer,J.(1987).Measures for clinical practice. New York: Free Press.

208-Cristine,B.(2007).Mon stress et celui des autres . France : Edition saint augustin .

209- Dalila,A.(2005).cours de psychopédagogie. Algérie : Dar Elgharib,

210- Dantchev,N. (1989).Stratégies de « Coping » et « Pattern A » Coronarogène. Médecine psychosomatique . 17,18,21-30.

211-Deci ,E ;Rayan,R et al .(1982) .Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation . paris : Dunod .

212-Desmette,D ;Jaminon,C ;Herman ;G.(2001). Le sentiment d'efficacité personnelle de chômeurs en formation ,un construct dynamique .Revue Européenne de psychologie appliquée . 51,3, 217-228 .

213- De Wolfe, A-S ; Saundres, A-M .(1995).Stress reduction in six the-grade students. The journal of expérimental éducation . 63,4, 315-329**.**

214-Desrumaux-Zagrodnicki,P;Masclet,G.(2001).Strategies d'explication internes et externes en fonction du contexte de chomage ou de recrutement du niveau professionnel et statut social.Bulletin de psychologie, 53(3), 453,295-305.

215- Dominique. S.(2002).Pratique en psychothérapie gestion du stress et de l'anxiété ,Concepts médicaux et psychologique - diagnostic – Prise en charge et traitements .Paris.

216- Douga,A.(1998).Academic achievement as related to locus of control sex,and age.Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation Université d'Alger. N°7.

217- Dovro,M .(1997) . l'anxiété aux examens : théorie et traitement comportementale et cognitive. Journal de thérapie comportementale et cognitive. 17,4,131-144.

218- Dubois,N.(1978).Contribution à l'étude de la dimensionnalité de concept de (Locus of control).L'année psychologique.27-40.

219- Duclos, G.(2000). L'estime de soi un passeport pour la vie . Edition le magazine et l'hopital Sainte-Justine Collection Parents.

220- Elisabeth .R. Définition, Théories et modèles de stress. Paris :3ème Edition.

221- Etienne , B ; et al. (1992) .Projet personnel de l'élève .Paris : Edition Hachette éducation

222- Ferreri , L. (2002) . Travail , Stress et Adaptation . Paris : Edition Elsevier.

223- Feertchak ,H .(1996).Les motivations et les valeurs en psychokogie . Paris : Arman colin .

224- FORNER. Y .(1991) . La motivation à la réussite. Revue enfance. PUF ,3,192-201.

225-Gabriel ,W. (2007).Comprendre et prévenir l'échec scolaire. Paris :Edition Odile Jacob.

226- Gerard, A ;Antoine, B.(1999).100 Fiches pour connaitre la psychologie. Paris .

227-Gerard.S.(2009).L'approche thérapeutique de la famille. Paris :Edition Masson.5ème édition.

228- Gergen,M.(1984).Psychologie social. Traduit et adapté par jurtas, S et Champagne. Edition étude vivante montéreal.

229- Godefroid, J.(1993) . Les fondements de la psycohologie science humaine et science cognitive .Canada :Vigot .

230- Gomez.R. (1997).Locus of control type, a behaviour pattern as predictors of coping styles among adolescent .Journal of personality and individual differences. 23, 3,391-398.

231-Gotlib,I-H.(1993).Negative cognitions and attributional style in depressed adolescents. In journal of abnormal psychology 102,4,607-615.

232- Grahay, M.(1999). Psychologie de l'éducation .Paris :PUF .1er cycle.

233-Hans.S .(1977).Le stress delivice et les maladies d'adaptation .Paris :Edition Gallimard.

234- Huffman,K ;Vernoy,J.(1994).Psychology in action . Canada: John willy and sons édition,3ème édition.

235-Julie,D. (2007).Filles et garçons et pratique scolaire des lycéens à l'accompagnement scolaire. Edition Harmattan.

236-Klein,C-T-F;Helweg-Larsen,M.(2002).Perceived control and the optimistic biais:Ameta-analytic review. Psychology and health.17,437-446.

237-Loo.P.(2003).Le stress permanant (Réalisation d'adaptation de l'organisation aux Aléas existentiels). Paris :Edition Masson,3ème édition.

238-Luc, J.P .(2009). Drame au milieu scolaire (Protocole pour évaluer, soutenir, communiquer). Paris :Edition Elsevier .

239- Laireiter,A-R ; Baumann,U ;Perkonigg,A et al.(1997) .Social support ressources in interpersonal Relationship (Social N et Works) during stressful life conditions: Results from two pilot studies .Revue Européenne de psychologie appliquée. 47,2éme trimestre,123-128.

240- Lazarus,R-S ; Folkman ,S.(1984).Stress et société . Paris :Edition Massou.

241- Leach, A ;Sylvia, S.(1979).Le nursing en psychologie . Paris :Edition H .R.W.

242-Legendre,R.(1993).Dictionnaire actuel de l'éducation. Canada :Edition Guerin.2 ème Edition..

243- Léonardie ,M ; de Lescaret ,O ; Oubrayie, N.(1996) . Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence. Revue enfance . PUF ,3 ,383-403.

244-Levis.L.(1984).Stress dans l'industrie. Genève : Effets et prévention .Edition B.I.T.

245- Levy-Leboyer,C.(1996).La gestion des compétences. Paris : Les éditions d'organisation.

246- Lieury,A ;Fenouiiet ,F.(1997).Motivation et réussite scolaire. Paris : Edition Dunod .

247- Mannouni,P.(1984).Adolescents parents et troubles scolaire .Paris : E.S.F.

248- Manstead, S-R ;Ekelen ,A-M.(1998).Distinguishing between perceived behaviour control and self-efficacy in the domain of academic achievement intentions and behaviour. Journal of applied social psycohologie. 28, 15 , 1375-1392.

249-Marchic ,P.(2009).L'enseignement individuel –Une alternative à l'échec scolaire. Paris :Edition L'harmattan.

250- Maurice ,H.(2001).Comment gérer son stress. Paris : Edition marabout.

251- Mc Carthy.C; Fouledi,R; et al.(2006).Psychological resources as stress buffers :their relationship to university students anxiety and depression .Journal of college counseling. 9,2,99-110.

252- Meckideche .I (Janv 1997) . l'adolescent en milieu scolaire. Revue pratique psychologique, spécial adolescence. 57-59.

253- Michel, N ; Michel, V.(2002).Stress au travail et santé psychique. Paris.

254-Mikulincer ,M.(1998).Adult attachement style and affect reglation ,strategic variation in self-appraisals. Journal of personality and social psychology. 75,2.

255- Monestier, J. (2009).Aux racines de tous les stress.Revue Mouvement. 58,136-144.

256-Monique, . (2006). Manuel scolaire un outil à multiples facettes . Canada :1ère Edition.

257- Nuissier,J. (1994).Le contrôle perçu et son rôle dans les transactions entre individus et évènements stressants :Introduction à la psychologie de la santé. France: PUF.

258- Odgen .T .(1979).le stress . France :Edition time life .

259-Oubrayrie,N ;Lescarret,O ; De leonardis,M.(1996).Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence.Enfance. 3,383-403.

260- Paulhan,I ;Bourgeois,M.(1995).Stress et coping : Les stratégies d'ajustement à l'adversité.Paris : PUF,1ère Edition.

261- Paulhan,J ;Nuissier,J,et al.(1994).la mesure du « Coping » traduction et validation francaise de l'échelle de vitaliano.In annales médico-psychologique. 125,5.292-299.

262-Peylet,M .(1997).Personnalité et réussie en formation .L'orientation scolaire et professionnelle, 26, 4,505-526.

263-Phares,E-J. (1976).Locus of control in personality .Morristown .N,J. General learning press.

264- Pierre,V ;Charles.R.(1988).Psychologie actuelle et développement de l'enfant. Paris :E.S.F. Les éditions sociales françaises .

265- Rosenberg, M-J.(1965).When dissonance fails, on eliminating evaluation apprehension from attitude measurement of person and soc.Psycfd. 1,28-42.

266- Rotter.J.(1966). Generalized expectancies for internal versus, External control of reinforcement. Psychological. Monographs general and applied ,N°609.

267- Rousseau, N ; Caraman,D .(2006).Transformation des pratiques éducatives –La recherche sur l'inclusion scolaire .Canada :Edition recherche.

268-Sarafino,E-P.(1990) .Health psychology .Biopsychosocial interactions .John wieley and sons. New York.

269-Schultz.D ;Schultz,S-E .(1994).Theories of personality. California: Brook-Cole publishing company pacific grove,5th Edition .

270-Sellamy.N. (1999).Dictionnaire de la psychologie .Paris :Larousse.

271-Spector,P-E; Cooper,C-L, et al.(2001).Do national levels of individualism and internal locus of control relate to well-being: An ecological level international study. Journal of organizational behavior, 22,815-832.

272-Statt.D.(1981).Dictionary of psychology .New York: Harper and Row.

273-Tardif ,J.(1992) .Pour un enseignement stratégique- l'apport de la psychologie cognitive .Canada :Les éditions logiques.

274- Tavris,C ;Wade,C.(1999).Introduction à la psycologie :Les grandes perspectives. Traduction : Gagnon,A ; Goulet, C.et Weidman,P. Bruxelles :De boeck Université.

275- Turcotte,P.(1988).Qualité de vie au travail. Antistress et créativité. Canada, Edition agence A.R.C.

276- Viau ,R .(1994) .La motivation en contexte scolaire . Canada :Edition du renouveau pédagogique .

277-Viau ,R .(1994) .La motivation en contexte scolaire . Canada :Edition du renouveau pédagogique .

278- Wilhite,S .(1990).Self-Efficacy, locus of control, Self-Assessment of memory ability ,and study activities as predictors of college course achievement .Journal of educational psychology , 82, 4,696-700.

279- Zimmerman ,B-G.(1990).Self regulating academic learning and achievement educational .Psychology review, 2, 201.

الملاحق

الملحق رقم 1:

المقاييس السيكولوجية

1-1 مقيـــاس ضغوط الدراسة (الصيغة الأصلية)

إعـــداد :
لطفي عبد الباسط ابراهيم

التعليـمـــة

عزيزي الطالب .....عزيزتي الطالبة

إن الغرض من هذا المقياس الحالي هو معرفة إلى أي مدى تعبر هذه المفردات عن المعوقات التي تواجهك أثناء دراستك ،لذلك لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة أو إجابة مفضلة عن الأخرى.

والمطلوب منك هو أن توضح وجهة نظرك في هذه العبارات وذلك بوضع علامة **x** في المكان المناسب أمام العبارة والذي يصف درجة موافقتك عليها،فان كنت توافق بدرجة بسيطة على مضمون العبارة فضع العلامة تحت خانة "موافق إلى حد ما" ،وإذا كانت العبارة تصف حالتك بصفة عامة فضع العلامة في الخانة الثانية ،أما إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماما فضع العلامة تحت خانة "موافق تماما".

الرقم	العبـــــارة	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماما
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في الفصل.			
02	يتهرب المدرس من مناقشة الأسئلة الصعبة التي أوجهها له.			
03	اشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			
04	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية- نصف العام - آخر العام)			
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات و المطلوب منها.			
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة(مسابقات – حفلات)			
07	تقلل المتطلبات الكثيرة التي يكلفني بها الآباء من فرصتي في المذاكرة.			
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية.			
09	اشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.			
10	استطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل و خارج الفصل بسهولة.			
11	تضايقني طريقة معاملة المدرس داخل الفصل.			
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتب الوزارة.			
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من المقرر.			
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ الفصل.			
15	أبنية المدرسة (الفناء-الفصول- دورات المياه) غير مناسبة.			
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مذاكرتي في المنزل.			
17	اشعر بالارتياح و الثقة بالنفس داخل الفصل.			
18	يتفق سلوك التلاميذ في المدرسة مع قيم و مبادئ الدين.			
19	يساعدني زملائي على فهم بعض الموضوعات الصعبة.			
20	معظم المعلمون لا يبدلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.			
21	استطيع الاستمرار في مذاكرة أي مادة لمدة كافية.			
22	تركز أسئلة **الامتحانات** على الحفظ و أحيانا التخمين و ليس على الفهم **و الاستيعاب.**			
23	يضايقني ضعف التركيز في الفصل.			
24	يضايقني قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.			
25	يعلق المدرس على إجاباتي بطريقة محرجة.			
26	اشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي احلم بها.			
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية- ضعف في السمع أو الرؤية)			

28	يساعدني المدرس على حل مشكلاتي الشخصية.			
29	ينتقد والدي تصرفاتي و يتدخلا في شئوني الخاصة.			
30	يتجاهلني المدرس عندما أحاول الاشتراك في النشاط(داخل أو خارج الفصل)			
31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.			
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.			
33	اشعر بانخفاض المستوى العلمي للمدرس.			
34	يقدم المعلمون الموضوعات الدراسية بطريقة مشوقة.			
35	يضايقني عدم ارتباط الموضوعات الدراسية بمشكلات المجتمع.			
36	يضايقني زيادة التلاميذ في الفصل.			
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوى التلاميذ.			
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.			
39	ينظر إلي مدرس الفصل بتقدير و إعجاب .			
40	الحياة اليومية داخل المدرسة ليس فيها تجديد.			
41	متابعتي لبرامج التلفزيون الكثيرة سبب التقصير في أداء الواجبات المدرسية.			
42	أجد صعوبة في التحدث مع المدرس داخل أو خارج الفصل.			
43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.			
44	يتصف تلاميذ الفصل بروح الحب و التعاون فيما بينهم..			
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات..			
46	تختلف ارائى مع آراء والدي في كثير من الموضوعات.			
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة..			
48	يفضل المدرس بعض التلاميذ على البعض الأخر داخل الفصل			
49	أجد صعوبة في فهم بعض الموضوعات المقررة			
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات(شفوية- تحريرية)			
51	اشعر بالملل من الحصص الكثيرة المتعاقبة في جدول اليوم الدراسي			
52	الإضاءة داخل الفصل لا تساعد على متابعة الشرح.			
53	تشجع الأنشطة المدرسية على الحماس و النشاط و الرغبة في المعرفة.			
54	افتقد دائما إلى النصح ، الإرشاد الموجه.			
55	يتشتت دهني نتيجة ضوضاء و شغب بعض التلاميذ في الفصل.			

1-2 مقيـــــاس ضغوط الدراسة (الصيغة المعدّلة)

إعـــداد :
لطفي عبد الباسط إبراهيم

التعليـمـــة

عزيزي التلميذ .....عزيزتي التلميذة

يهدف هذا المقياس للتعرف عن أهم الصعوبات التي تواجهك أثناء الدراسة.

والمطلوب منك أن توضح وجهة نظرك من العبارات الموالية،وذلك بوضع إشارة **x** في المكان المناسب والمعبر عن رأيك ،فان كنت توافق بشدة فضع إشارة **x** في الخانة موافق جدا،وان كنت توافق ضع إشارة **x** في الخانة موافق،أما إذا لم تكن لديك إجابة فضع إشارة **x** أمام الخانة ليس لي إجابة، وان كنت غير موافق فضع إشارة **x** أمام الخانة غير موافق،أما إذا كنت غير موافق بشدة فضع إشارة **x** في الخانة غير موافق بشدة.

الرقم	العبـــــارة	غير موافق بشدة	غير موافق	ليس لي إجابة	موافق	موافق بشدة
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم.					
02	يتهرب المدرس من مناقشة الأسئلة الصعبة التي أوجهها له.					
03	اشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.					
04	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية- نصف العام - آخر العام)					
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات و المطلوب منها.					
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة(مسابقات – حفلات)					
07	تقلل المتطلبات الكثيرة التي يكلفني بها الآباء من فرصتي في المذاكرة.					
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية.					
09	اشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.					
10	استطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل و خارج القسم بسهولة.					
11	تضايقني طريقة معاملة المدرس داخل القسم.					
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتب الوزارة.					
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من المقرر.					
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.					
15	أبنية المدرسة (الفناء-الفصول- دورات المياه) غير مناسبة.					
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مذاكرتي في المنزل.					
17	اشعر بالارتياح و الثقة بالنفس داخل القسم.					
18	يتفق سلوك التلاميذ في المدرسة مع قيم و مبادئ الدين.					
19	يساعدني زملائي على فهم بعض الموضوعات الصعبة.					
20	معظم المعلمون لا يبدلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.					
21	استطيع الاستمرار في مذاكرة أي مادة لمدة كافية.					
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ و أحيانا التخمين و ليس على الفهم و الاستيعاب.					
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.					
24	يضايقني قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.					
25	يعلق المدرس على إجاباتي بطريقة محرجة.					
26	اشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي احلم بها.					
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية- ضعف في السمع أو الرؤية)					
28	يساعدني المدرس على حل مشكلاتي الشخصية.					

29	ينتقد والدي تصرفاتي و يتدخلا في شئوني الخاصة.					
30	يتجاهلني المدرس عندما أحاول الاشتراك في النشاط(داخل أو خارج القسم)					
31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.					
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.					
33	اشعر بانخفاض المستوى العلمي للمدرس.					
34	يقدم المعلمون الموضوعات الدراسية بطريقة مشوقة.					
35	يضايقني عدم ارتباط الموضوعات الدراسية بمشكلات المجتمع.					
36	يضايقني زيادة التلاميذ في القسم.					
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوى التلاميذ.					
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.					
39	ينظر إلي مدرس القسم بتقدير و إعجاب .					
40	الحياة اليومية داخل المدرسة ليس فيها تجديد.					
41	متابعتي لبرامج التلفزيون الكثيرة سبب التقصير في أداء الواجبات المدرسية.					
42	أجد صعوبة في التحدث مع المدرس داخل أو خارج القسم.					
43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.					
44	يتصف تلاميذ الفصل بروح الحب و التعاون فيما بينهم..					
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات..					
46	تختلف ارائى مع آراء والدي في كثير من الموضوعات.					
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة..					
48	يفضل المدرس بعض التلاميذ على البعض الأخر داخل القسم					
49	أجد صعوبة في فهم بعض الموضوعات المقررة					
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات(شفوية- تحريرية)					
51	اشعر بالملل من الحصص الكثيرة المتعاقبة في جدول اليوم الدراسي					
52	الإضاءة داخل القسم لا تساعد على متابعة الشرح.					
53	تشجع الأنشطة المدرسية على الحماس و النشاط و الرغبة في المعرفة.					
54	افتقد دائما إلى النصح ، الإرشاد الموجه.					
55	يتشتت دهني نتيجة ضوضاء و شغب بعض التلاميذ في القسم.					

3-1 مقيـــــاس الدافعـيـــــة للتعلـــم

إعـــداد :
احمد دوقة ، لورسي عبد القادر ،غربي مونية

التعليـمـــــة

* يهدف هدا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية ، وتحديد مختلف الأسباب التي يمكن أن تفسر تدنـــي الدافعية للتعلم عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم المتوسط.

وفيما يلي عدد من العبارات، و المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و الاستجابة لكل عبارة بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بكل صدق و صراحة.

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك فنرجوا أن تضع علامة (X) أمام رقم العبارة و تحت خانة "نعـــم" .

- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك فنرجو أن تضع علامة (X) أمام رقم العبارة و تحت خانة "لا".

- الرجاء الاستجابة لكل العبارات دون ترك واحدة منها.

- كذلك نرجو أن تعلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة في هدا المقياس.

- ليس هناك وقت محدد للاستجابة، و لكن يرجى ألا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة.

- و الآن يمكنك قلب الصفحة و البدء في الاستجابة.

الرقم	العبـــارة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
01	لدي القـــــدرة على النجـاح في الدراســة.				
02	لـــدي القـــدرة على العمـــل أكثـــر.				
03	لـــدي القـــدرة على التفـوق على زملائـــي.				
04	لدي القـــدرة على مواصلـــة الدراســة.				
05	لـدي القدرة على مراجعـة كـل الـدروس.				
06	لـدي القـدرة على حفظ و تذكر كل الدروس.				
07	لـدي القـدرة على فهـــم كل الـــدروس.				
08	لـــدي القـــدرة على حـل الواجبـــات المنزليـــة بمفردي.				
09	لـــدي القـــدرة على متابعـــة كل الـــدروس بسهولـــة.				
10	لـــدي القـــدرة على التعلـــم و التحصيـــل الجيـــد.				
11	لـــدي القدرة على الإجابـــة عندما أسئـــل من طـــرف الأستاذ				
12	لـــدي القـــدرة على تصحيح أخطائـــي عندمـــا يظهرها لي الأستـــاذ.				
13	لـدي القـدرة على طرح الأسئلـــة عندمـــا لا أفهـــم.				
14	لـــدي القـــدرة على الصعود إلى السبـــورة عندمـــا يطلب مني ذلـــك.				
15	لـــدي القـــدرة على تحسيـــن مستواي الدراســـي.				
16	القدرة على تنفـيذ ما أخطط لـــه				
17	لـــدي القـــدرة على القيام بالعمـل بأحســن وجـــه.				
18	لـــدي القدرة على تجـاوز الصعوبـات الدراسيـــة.				
19	التعلـــم يحقـــق لي أمنياتـــي.				
20	التـــعلم يحـقق لي مستقبلا زاهـــرا.				
21	التعـــلـــم يؤدي بـــي إلى مراتـــب الكبـــار.				
22	فهمـــي للدروس يضمـــن لـــي علامات جيـــدة.				
23	التعلـــم يسمـــح لـــي بالمساهمـــة في تطويـــر البلاد.				
24	التعلـــم يضمـــن لـــي النجـــاح في الحيـــاة.				
25	التعلـــم يضمـــن لي مهنـــة محترمـــة.				
26	التعلـــم يكسبنـــي احتـــرام الآخريـــن.				
27	التعلـــم يضمـــن لي مكانا مهمـــا فـــي المجتمع.				
28	التعلـــم يجعلنـــي قادرا على التحدث مـــع الآخريـــن.				
29	التعلـــم يمكنني من الحصول على علامات جيـــدة.				
30	التعلـــم يجعلني أتفـــوق على زملائـــي.				
31	التعلـــم يحقـــق لي رغباتـــي.				
32	معظـــم الأساتـــذة يهتمـــون بأحاسيس و مشكلات التلاميـــذ.				

33	معظـــم الأساتـــذة يحترمـــون أراء التلاميـــذ.				
34	معظـــم الأساتـــذة يعاملـــون التلاميـــذ معاملـــة حسنـــــــة.				
35	معظـــــم الأساتـــــذة عادلـــون في منـــح النقـــاط.				
36	معظـــم الأساتـــذة يعتنـــون بأعمـــال التلاميـــــذ.				
37	هناك تشجيـــع من طرف الأساتـــذة للعمـــل التعاونـــي.				
38	أوليـــائي يحرصون على نجاحي في المدرســـة.				
39	أوليائي يهمهـــم الالتقـــاء مع أساتذتـــي.				
40	هنـــاك متابعـــة مستمرة لأعمالـــي من طرف أوليائـــي.				
41	أوليائي يوفرون لي الجـــو الملائـــم للدراســـة.				
42	المراجعـــة مع الزملاء تحقـــق لي نتائـــج منتظـــرة.				
43	زملائـــي يساعدونني عندمـــا أحتاج ذلـــك.				
44	المراجعـــة مع زملائي مفيـــدة.				
45	كثرة الزملاء في القســـم لا يضايقنـــي.				
46	وجود التلاميـــذ المشوشين في القســـم لا يضايـقنـــي.				
47	البرنـــامـج الدراســـي يتضمـن موضوعات متنوعـــة و شيقـــة.				
48	المعلومات المقدمـــة في المدرســـة مفيدة.				
49	المـــواد الجديـــدة مفيـــدة جدا.				
50	الكتـــب المدرسيـــة سهلـــة الفهـــم و المراجعـــة.				

1-4 مقيـــــاس مركز التحكم

إعـــداد :

Nowiki – Stricland and Locus of Control Scaile
(N-SLCS)

التعليـمـــــة

فيما يلي مجموعة من الأسئلة تهدف إلى التعرف على وجهة نضرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك اليومية، الرجاء منك الإجابة عن كل سؤال ب **"نعم"** أو **"لا"** بوضع علامة (**X**) في الخانة المناسبة كما نعلمك أنه ليست هناك أجوبة صحيحة و أخرى خاطئة و شكرا.

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
1	هل تعتقد أن أغلب المشاكل تحل نفسها إذا لم يعطى لها الاهتمام الكافي ؟		
2	هل تعتقد أنه بإمكانك تجنب الإصابة بمرض الزكام ؟		
3	هل يولد بعض الأشخاص و هم محظوظين ؟		
4	هل تشعر في غالب الأحيان بأن الحصول على علامات جيدة شيء مهم جدا بالنسبة لك ؟		
5	هل غالبا ما تلام على أشياء لم تتسبب فيها ؟		
6	هل تعتقد أنه بإمكان الشخص الذي يدرس جيدا أن ينجح في أي موضوع كان ؟		
7	هل تشعر أن بذل الجهد الكبير لا يفيد في أغلب الأوقات ؟		
8	هل تشعر أنه عند انطلاق الأمور بصفة جيدة في الصباح فإن سائر اليوم يكون جيدا وذلك مهما كان نوع أفعالك ؟		
9	هل تشعر بأن الأولياء في غالب الأحيان يستمعون إلى ما يريد أبنائهم التعبير عنه ؟		
10	هل تعتقد بأن التمنّي يجعل الأشياء المرغوب فيها تحدث ؟		
11	هل عندما تعاقب غالبا ما يظهر لك أنك عوقبت بدون سبب ؟		
12	هل غالبا ما تجد صعوبة في تغيير رأي صديق ما ؟		
13	هل ترى أن في مساندة فريق رياضي مساهمة أكبر في نجاحه عن عامل الحظ ؟		
14	هل تشعر أنه في الكثير من الأوقات يستحيل عليك تغيير رأي والديك حول موضوع معين ؟		
15	هل تعتقد أنه من واجب والديك السماح لك باتخاذ معظم قراراتك ؟		
16	هل تشعر عند ارتكاب الخطأ، أنه ليس هناك ما يمكن فعله لتصليح الوضع ؟		
17	هل تعتقد أن الأشخاص يولدون وهم يتمتعون بمستوى جيد في الرياضة ؟		
18	هل تظن أن أغلب الأشخاص في سنك أقوى منك ؟		
19	هل تشعر أن عدم التفكير في بعض المسائل يعتبر وسيلة من أحسن الوسائل لحلل تلك المشاكل ؟		
20	هل تشعر بأنه لديك حرية كبيرة في اختيار أصدقائك ؟		
21	هل حدث أنك وجدت شيئا اعتقدت أنه يجلب الحظ ؟		
22	هل تشعر أن أداء واجباتك المدرسية لها علاقة بالعلامات التي تمنح لك ؟		
23	هل عندما تضرب من طرف تلميذ في سنك تشعر أنه ليس هناك ما بوسعك القيام به من أجل جعله يكف عن ضربك ؟		

24	هل حدث لك أن حملت معك شيئا يجلب الحظ ؟		
25	هل تعتقد أن حب الناس لك أو عدم حبهم يتوقف على نوعية أفعالك ؟		
26	هل عادة ما تتلقى مساعدة من طرف والديك عندما تستنجد بهم ؟		
27	هل تشعر أنك عادة ما تعامل معاملة سيئة دون سبب ؟		
28	هل إمكانية تغيير ما يمكن أن يحدث في الغد يتوقّف على أعمال الحاضر ؟		
29	هل تعتقد أنه ليس بإمكانك تجنب الأشياء السيئة إذا كانت تلك الأشياء على وشك الوقوع ؟		
30	هل تظن أنه بإمكان الأشخاص فعل ما يشاؤون لو أصروا على مطالبهم ؟		
31	هل في غالب الأحيان، محاولتك لتلبية مطالبك تكون دون جدوى ؟		
32	هل تشعر أن الأمور الحسنة تحدث نتيجة للعمل الجاد ؟		
33	هل تشعر عندما يظهر شخص في سنك عدوانية تجاهك، فإن هناك القليل ما يمكن فعله من أجل تغيير الأمور ؟		
34	هل تشعر أنه دائما من السهل إقناع أصدقائك بفعل ما تريدهم أن يفعلوه ؟		
35	هل تشعر دائما أنه ليس بإمكانك إبداء رأيك حول نوع الطعام الذي يقدم لك في المنزل ؟		
36	هل عندما تجد شخصا ما لا يحبك تشعر أنك لا تستطيع تغيير الأمور ؟		
37	هل تشعر دائما أنه لا جدوى من محاولة أن تعمل أكثر مما هو مطلوب منك في المدرسة ؟		
38	هل أنت من الأشخاص الذين يعتقدون أن التخطيط المسبق للأمور يعمل على تسهيلها ؟		
39	هل في غالب الأحيان تشعر بأنه ليس لك دخل في القرارات التي تتخذ داخل أسرتك ؟		
40	هل تظن أنه من الأفضل أن يكون الإنسان ذكيا بدلا من أن يكون محضوضا ؟		

1-5 مقيـــاس تقدير الذات

إعـــداد :

Rosenberg

التعليـمـــــة

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف بها نفسك كما تراها، الرجاء الإجابة عن كل عبارة بوضع إشارة (X) في المكان الذي يناسب إجابتك مع العلم أنه ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة.

الرقم	البنود / الدرجات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	على العموم أنا راض عن نفسي.				
2	في بعض الأوقات أفكر باني عديم الجدوى.				
3	أحس أن لدي عددا من الصفات الجيدة.				
4	باستطاعتي انجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الأفراد.				
5	أحس انه لا يوجد لدي الكثير من الأمور اعتز بها.				
6	أنا متأكد من إحساسي أحيانا باني عديم الفائدة.				
7	أحس أني فرد له قيمة و هدا على الأقل مقارنة بالآخرين.				
8	أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي.				
9	على العموم أنا ميال لإحساسي باني شخص فاشل.				
10	اتخذ موقفا ايجابيا نحو ذاتي.				

1-6 مقيــاس فعــاليــة الــذات (الصيغة الأصلية)

إعـــداد :

روجرز و **شيرر** و آخرون Rogers , Sherer et Al

التعليـمـــــة

يتشكل هذا المقياس من سلسلة من العبارات ، تصف اتجاهك وسماتك الشخصية ،تمثل كل عبارة معتقد ما،اقرأ كل عبارة وحدّد إلى أي مدى تنطبق عليك.

ليست هناك أجوبة صحيحة أو خاطئة ،ومن المحتمل أنك سوف تتفق مع بعض العبارات وتعارض البعض الأخر.

فمن فضلك وبالنسبة لكل عبارة حدّد مشاعرك الشخصية وذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب أكثر شعورك واتجاهك ،نرجو أن تكون إجابتك صادقة ومعبرة عن حالتك النفسية الحالية وليس كما تحبذها أن تكون.

المتوسطة:.....،**الاسم و اللقب**:.....، **الجنس**:.....

الرقم	العبـــارة	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
01	أحب غـرس النبـاتـات المنزليـة	أ	ب	ج	د	ه
02	أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له.	أ	ب	ج	د	ه
03	تكمن إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها.	أ	ب	ج	د	ه
04	عندمـا لا أستطيع القيـام بالعمـل للمرة الأولى فإننـي أواصل المحاولـة إلى غايـة التمكن من ذلك.	أ	ب	ج	د	ه
05	أعتقد أن للوراثة دور أساسي في شخصية الفرد.	أ	ب	ج	د	ه
06	يصعـب علي تكويـن صداقـات جديـدة.	أ	ب	ج	د	ه
07	نادرا ما أحقق الأهداف التي أضعها لنفسـي.	أ	ب	ج	د	ه
08	أتخلـى عـن الأشياء قبـل إتمامها.	أ	ب	ج	د	ه
09	أحب ممارسة الطبـخ.	أ	ب	ج	د	ه
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فإنني أشرع في السير نحوه بدلا مـن انتظار قدومـه .	أ	ب	ج	د	ه
11	أتجنب مواجهـة الصعوبـات.	أ	ب	ج	د	ه
12	إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فإنني لا أحاول التغلب عليها.	أ	ب	ج	د	ه
13	يوجـد مقدار مـن الخيـر عنـد كـل فرد.	أ	ب	ج	د	ه
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب علي إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتوقف عن فعل ذلك .	أ	ب	ج	د	ه
15	أستمر في تأدية عملي إلى غاية إكماله حتى و إن لم يكن ممتعا.	أ	ب	ج	د	ه
16	عندما أقـرر القيام بشيء مـا، فإنني أشرع مباشرة في القيام بـــه.	أ	ب	ج	د	ه
17	أحب العلـــم.	أ	ب	ج	د	ه
18	اذا لم أنجح في العمل الذي شرعت فيه فإنني أتخلى عنه مباشرة.	أ	ب	ج	د	ه
19	لا أتخلـى بسهولـة عـن محاولـة تكويـن صداقـة مع شخص يبدو غيـر مهتـم في البدايـة.	أ	ب	ج	د	ه
20	عندمـا أواجه صعوبات غير متوقعة ، فإننـي لا أحسن التعامل معها بشكـل جيـد.	أ	ب	ج	د	ه
21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنـانـا.	أ	ب	ج	د	ه
22	أتجنـب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعبـة.	أ	ب	ج	د	ه
23	لا يزيدنـي الفشل إلا رغبـة فـي المحاولـة أكثـر.	أ	ب	ج	د	ه

24	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
25	أحـب كثيـرا ركوب الخيـل.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
26	أشك في قدراتي على أداء الأعمال.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
27	أنـا شخص يعتمـد علـى نفسـه.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
28	اكتسبت أصدقائي بواسطة قدراتي الشخصية على تكويـن الصداقـات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
29	أنـا شخص متردد كثيرا في اتخاذ القرارات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
30	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في حياتي من مشكلات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**

1-7 مقيـاس فعـاليـة الـذات(الصيغة المعدلة)

إعـــداد :

روجرز و **شيرر** و آخرون Rogers , Sherer et Al

التعليـمـــــة

* يهدف هذا المقياس لقياس اتجاهاتك وسماتك الشخصية وهو غير مرتبط بنوع معين من السلوك.

فيما يلي عدد من العبارات، المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية وتحديد إلى أي مدى تنطبق عليك وذلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب شعورك، حاول أن تعبّر عما تشعر به وليس عما ترغب أن تكون عليه.

ليس هناك اجابات صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس .

نرجو أن تكون اجابتك صادقة ومعبّرة عن حالتك النفسية الحالية.

الرقم	العبـــارة	لا تنطبق تماما	لا تنطبق	لا أدري	تنطبق نوعا ما	تنطبق تماما
01	أحب غـرس النبـاتـات المنزليـة	أ	ب	ج	د	ه
02	أنا متأكد من قدرتي على تنفيذ ما أخطط له.	أ	ب	ج	د	ه
03	تكمن إحدى مشكلاتي في أنني لا أؤدي مهامي في وقتها.	أ	ب	ج	د	ه
04	عندمـا لا أستطيع القيام بالعمل للمرة الأولى فإنني أواصل المحاولـة إلى غايـة التمكن من ذلك.	أ	ب	ج	د	ه
05	أعتقد أن للوراثة دور أساسي في شخصية الفرد.	أ	ب	ج	د	ه
06	يصعـب علي تكويـن صداقـات جديـدة.	أ	ب	ج	د	ه
07	نادرا ما أحقق الأهداف التي أضعها لنفسـي.	أ	ب	ج	د	ه
08	أتخلـى عـن الأشياء قبـل إتمامها.	أ	ب	ج	د	ه
09	أحب ممارسة الطبـخ.	أ	ب	ج	د	ه
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فإنني أشرع في السير نحوه بدلا مـن انتظار قدومـه .	أ	ب	ج	د	ه
11	أتجنب مواجهـة الصعوبـات.	أ	ب	ج	د	ه
12	إذا واجهتني صعوبات في أداء عمل ما فإنني لا أحاول التغلب عليها.	أ	ب	ج	د	ه
13	يوجـد مقدار من الخيـر عنـد كـل فرد.	أ	ب	ج	د	ه
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب علي إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتوقف عن فعل ذلك .	أ	ب	ج	د	ه
15	أستمر في تأدية عملي إلى غاية إكماله حتى و إن لم يكن ممتعا.	أ	ب	ج	د	ه
16	عندما أقـرر القيام بشيء مـا، فإنني أشرع مباشرة في القيام بـــه.	أ	ب	ج	د	ه
17	أحب العلـــم.	أ	ب	ج	د	ه
18	اذا لم أنجح في العمل الذي شرعت فيه فإنني أتخلى عنه مباشرة.	أ	ب	ج	د	ه
19	لا أتخلـى بسهولـة عـن محاولـة تكويـن صداقـة مع شخص يبدو غيـر مهتـم في البدايـة.	أ	ب	ج	د	ه
20	عندمـا أواجه صعوبات غير متوقعة ، فإنني لا أحسن التعامل معها بشكـل جيـد.	أ	ب	ج	د	ه
21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنـانـا.	أ	ب	ج	د	ه
22	أتجنـب محاولة تعلم الأشياء الجديدة عندما تظهر لي صعبـة.	أ	ب	ج	د	ه
23	لا يزيدنـي الفشل إلا رغبـة فـي المحاولـة أكثـر.	أ	ب	ج	د	ه
24	أشعر بالراحة في المناسبات الاجتماعية.	أ	ب	ج	د	ه
25	أحـب كثيـرا ركوب الخيـل.	أ	ب	ج	د	ه
26	أشك في قدراتي على أداء الأعمال.	أ	ب	ج	د	ه

27	أنــا شخص يعتمـد علــى نفســه.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
28	اكتسبـت أصدقائي بواسطة قدراتي الشخصية على تكويـن الصداقــات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
29	أنـا شخص متردد كثيرا في اتخاذ القرارات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**
30	لا أرى أنني قادر على التعامل مع معظم ما يحدث في حياتي من مشكلات.	أ	**ب**	**ج**	**د**	**ه**

الملحق رقم 2:

استمارات تحكيم المقاييس السيكولوجية

2-1 استمـــارة تحكيـــم مقياس ضغوط الدراسة

ل: لطفي عبد الباسط ابراهيم

اسم ولقـــــب الأستاذ:..... **الوظيفة:**.....

في إطار البحث الـذي نقـوم به بعنوان**" دور بعض المحددات المعرفيـة والشخصيـة في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"**.

أين تشير ضغوط الدراسة إلى أنها **" ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تتسبب عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية و الظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدرا للتوتر و القلق و الألم النفسي".**

نرجو منكم أستاذي الكريم ما يلي:

1- قراءة التعليمة بعناية و الإدلاء بوضوحها أو عدم وضوحها للعينة المراد التطبيق عليها ،ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة واضحة في حالة الوضوح أو وضع علامة **X** تحت خانة غير واضحة في حالة عدم الوضوح ، كما نرجو منكم تقديم البديل إذا كانت غير واضحة.

2- قراءة بدائل الإجابة و إعطاء رأيكم حول وضوحها أو عدم وضوحها ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة واضحة في حالة الوضوح أو وضع علامة **X** تحت خانة غير واضحة في حالة عدم الوضوح، و في حالة عدم الوضوح يرجى تقديم البديل أو إضافة التعديل المناسب.

3- التمعن في تعريف المفهوم و الإدلاء برأيكم حول مطابقة أو عدم مطابقة البنود للمفهوم، ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة تنطبق في حالة المطابقة أو وضع علامة **X** تحت خانة لا تنطبق و في حالة عدم المطابقة يرجى تقديم البديل أو إضافة التعديل المناسب.

و للإجابة على كل ما سبق يمكنكم اعتماد الجداول الموالية:

التعليمـــــة	واضحــة	غير واضحة
المطلوب منك أن توضح وجهة نظرك في هده العبارات و دلك بوضع علامة x في المكان المناسب أمام العبارة و الذي يصف درجة موافقتك عليها ،فان كنت توافق بدرجة بسيطة على مضمون العبارة فضع العلامة تحت خانة "موافق إلى حد ما" وإذا كانت العبارة تصف حالتك بصفة عامة فضع العلامة في الخانة الثانية،أما إذا كانت تنطبق عليك تماما فضع العلامة تحت خانة "موافق تماما".		

الرقم	بدائـــــــل الإجابـــــة	واضحــة	غير واضحة
01	موافق إلى حد ما		
02	موافق بصفة عامة		
03	موافق تماما		

البديــل:.....
.....

الرقم	العبـــــارة	تنطبق مع المفهوم	لا تنطبق مع المفهوم
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في الفصل.		
02	يتهرب المدرس من مناقشة الأسئلة الصعبة التي أوجهها له.		
03	اشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.		
04	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة (شهرية- نصف العام - آخر العام)		
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات و المطلوب منها.		
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة(مسابقات – حفلات)		
07	تقلل المتطلبات الكثيرة التي يكلفني بها الآباء من فرصتي في المذاكرة.		
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية.		
09	اشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.		
10	استطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل و خارج الفصل بسهولة.		
11	تضايقني طريقة معاملة المدرس داخل الفصل.		
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتب الوزارة.		
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من المقرر.		
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ الفصل.		
15	أبنية المدرسة (الفناء-الفصول- دورات المياه) غير مناسبة.		
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مذاكرتي في المنزل.		
17	اشعر بالارتياح و الثقة بالنفس داخل الفصل.		
18	يتفق سلوك التلاميذ في المدرسة مع قيم و مبادئ الدين.		
19	يساعدني زملائي على فهم بعض الموضوعات الصعبة.		
20	معظم المعلمون لا يبدلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.		
21	استطيع الاستمرار في مذاكرة أي مادة لمدة كافية.		
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وأحيانا التخمين وليس على الفهم و		

	الاستيعاب.		
23	يضايقني ضعف التركيز في الفصل.		
24	يضايقني قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.		
25	يعلق المدرس على إجاباتي بطريقة محرجة.		
26	اشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي احلم بها.		
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (**مشكلات عاطفية- ضعف في السمع أو الرؤية)**		
28	يساعدني المدرس على حل مشكلاتي الشخصية.		
29	ينتقد والدي تصرفاتي و يتدخلا في شئوني الخاصة.		
30	يتجاهلني المدرس عندما أحاول الاشتراك في النشاط(داخل أو خارج الفصل)		
31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.		
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.		
33	اشعر بانخفاض المستوى العلمي للمدرس.		
34	يقدم المعلمون الموضوعات الدراسية بطريقة مشوقة.		
35	يضايقني عدم ارتباط الموضوعات الدراسية بمشكلات المجتمع.		
36	يضايقني زيادة التلاميذ في الفصل.		
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوى التلاميذ.		
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.		
39	ينظر إلي مدرس الفصل بتقدير و إعجاب		
40	الحياة اليومية داخل المدرسة ليس فيها تجديد.		
41	متابعتي لبرامج التلفزيون الكثيرة سبب التقصير في أداء الواجبات المدرسية.		
42	أجد صعوبة في التحدث مع المدرس داخل أو خارج الفصل.		
43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.		

	.....		
44	يتصف تلاميذ الفصل بروح الحب و التعاون فيما بينهم.		
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.		
46	تختلف ارائى مع آراء والدي في كثير من الموضوعات.		
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.		
48	يفضل المدرس بعض التلاميذ على البعض الأخر داخل الفصل		
49	أجد صعوبة في فهم بعض الموضوعات المقررة		
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات(شفوية- تحريرية)		
51	اشعر بالملل من الحصص الكثيرة المتعاقبة في جدول اليوم الدراسي		
52	الإضاءة داخل الفصل لا تساعد على متابعة الشرح.		
53	تشجع الأنشطة المدرسية على الحماس و النشاط و الرغبة في المعرفة.		
54	افتقد دائما إلى النصح ، الإرشاد الموجه.		
55	يتشتت دهني نتيجة ضوضاء و شغب بعض التلاميذ في الفصل.		

2-2 استمـــارة تحكيـــم مقيـــاس فعالـيــة الذات
الذي قام بإعداده روجرز وآخرون Rogers et al

اسم ولقــب الاستـاذ:.....**الوظيفـــة:**.....

في إطار البحث الـذي نقـوم به بعنوان**" دور بعض المحددات المعرفيـة والشخصيـة في إدارة الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"**.

أين تعرّف الفعالية الذاتية على أنها**" اعتقادات الأشخاص حول قدراتهـم لإنتاج مستويات معينـة من الأداء الذي يمارس تأثيرا على الأحداث التي يواجهونهـا في حياتهم،أي حكم الفرد على مدى نجاحه أو فشلـه في التعامل مع حالة معينـة ، أخذا بعين الاعتبار المهارات التي يستحوذ عليهـا الفرد و الظروف التي يواجهها".**

نرجو منكم أستاذي الكريم ما يلي:

1- قراءة التعليمة بعناية و الإدلاء بوضوحها أو عدم وضوحها للعينة المراد التطبيق عليها ،ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة واضحة في حالة الوضوح أو وضع علامة **X** تحت خانة غير واضحة في حالة عدم الوضوح ، كما نرجو منكم تقديم البديل إذا كانت غير واضحة.

2- قراءة بدائل الإجابة و إعطاء رأيكم حول وضوحها أو عدم وضوحها ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة واضحة في حالة الوضوح أو وضع علامة **X** تحت خانة غير واضحة في حالة عدم الوضوح ،و في حالة عدم الوضوح يرجى تقديم البديل أو إضافة التعديل المناسب.

3- التمعن في تعريف المفهوم و الإدلاء برأيكم حول مطابقة أو عدم مطابقة البنود للمفهوم، ودلك بوضع علامة **X** تحت خانة تنطبق في حالة المطابقة أو وضع علامة **X** تحت خانة لا تنطبق و في حالة عدم المطابقة يرجى تقديم البديل أو إضافة التعديل المناسب.

و للإجابة على كل ما سبق يمكنكم اعتماد الجداول الموالية:

التعليمـــــة	واضحــة	غير واضحة
فيما يلي عدد من العبارات التي تصف اتجاهاتك و سماتك ومشاعرك الشخصية و المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية و تحديد إلى أي مدى تنطبق عليك ودلك برسم دائرة حول الحرف الذي يناسب أكثر شعورك و اتجاهاتك. نرجو أن تكون إجابتك صادقة و معبرة عن حالتك النفسية الحالية و ليس كما تريدها أن تكون **مثال** : أحب غرس النباتات المنزلية : معارض بشدة- معارض نوعاما- محايد- موافق-موافق بشدة **أ ب ج د ه**		

الرقم	بدائـــــل الإجابـــة	واضحــة	غير واضحة
01	معارض بشدة		
02	معارض نوعا ما		
03	محايد (موافق و غير موافق في نفس الوقت)		
04	موافق		
05	موافق بشدة		

البديـــل:.....
.....

الرقم	العبـــــارة	تنطبق مع المفهوم	لا تنطبق مع المفهوم
01	أحب غــرس النبــاتــات المنزليـــة		
02	عندما أحدد مشاريع معينة أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذه.		
03	من مشاكلي أنني لا أستطيع الشروع في العمل عندما يطلب مني ذلك.		
04	عندما لا أستطيع القيام بالعمل للمرة الأولى فإنني أواصل المحاولة إلى غايـة التمكـن من ذلـك.		
05	تلعب الوراثـــة دورا مهمـــا في تحديـــد شخصيـــة الفرد.		
06	يصعـــب علي تكويـــن صداقـــات جديـــدة.		
07	نادرا ما أحقـــق الأهداف التي أضعهـــا لنفســـي.		
08	أتخلـــى عـــن الأشياء قبـــل إتمامها.		
09	أهـــوى الطبـــخ.		
10	عندما أرى شخصا أريد لقاءه ، فإننـي أتجـــه نحوه بدلا مـن انتظار قدومه إلـي.		
11	أتجنب مواجهـــة الصعوبـــات.		
12	إذا واجهت أمرا صعبا فإنني لا أقوم بأي محاولة.		
13	يوجـــد مقدار مـــن الخيـــر عنـــد كـــل فرد.		
14	إذا التقيت بشخص مهم يصعب إقامة صداقة معه فإنني سرعان ما أتخلى عنه		
15	إذا كان لدي عمل غير ممتع، فإنني أتحمل الوضع حتى أكمله.		
16	عندما أقـــرر القيـــام بشيء مـــا، فإنني أشرع مباشـرة في القيام بـــه.		
17	أحب العلـــــم.		
18	عندما أحاول تعلّم شيء جديد ولا أنجح فيه من المرة الأولى، فإنني سرعان ما أتركه.		
19	لا أتخلـــى بسهولـــة عـــن محاولـــة تكويـــن صداقـــة مع شخص يبدو غيـــر مهتـــم في البدايـــة.		
20	عندما تظهر صعوبات غير متوقعة ،فانه يصعب علي التحكم فيها بسهولة.		

21	أفضل رسم الأطفال لو كنت فنـــانـــا.		
22	أتجنـــب محاولـــة تعلـــم الأشياء الجديـــدة عندمـــا تظهر لـــي صعبـــة.		
23	لا يزيدنـــي الفشـــل إلا رغبـــة فـي المحاولـــة أكثـــر.		
24	لا أستطيع التحكم في نفسي جيدا عندما أكون وسط الناس.		
25	أحـــب كثيـــرا ركوب الخيـــل.		
26	لا أثـــق فـــي قدرتـي على عمـل الأشيـاء.		
27	أنـــا شخص يعتمـــد علـــى نفســـه.		
28	اكتسبـت صداقاتـي بواسطـــة قدراتـي الشخصيـــة على تكويـــن الصداقـات.		
29	أتخلى بسهولة عن الأشياء.		
30	لا يبدو لي أنني كفء في التصرّف مع أغلب المشاكل التي تضايقني في حياتي		

الملحق رقم 3:

قائمة أسماء الاساتذة المحكمين

قائمـــة أسماء الأساتـــذة المحكميـــن

الرقم	اسـم و لقـب الأستاذ	الوظيفـــة	الإمضـاء
1	أحمـد دوقـــة	أستـــاذ التعليـم العالـي	
2	الطيـب بلعربـــي	أستـــاذ التعليـم العالـي	
3	مسيلـي رشيـد	أستـــاذ التعليـم العالـي	
4	ريـــاش سعيـد	أستاذ محاضر	
5	نبيـل بحـــري	أستاذ محاضر	
6	زهيـــة خطـــار	أستاذة محاضرة	
7	مصطفى باشـن	أستاذ مكلف بالدروس	
8	محمد أمالـــي	أستاذ مكلف بالدروس	

الملحق رقم 4:

النتائـج الاحصائيــة للبحث

Statistics

		Locus of control	efficacité
N	Valid	429	429
	Missing	0	0
Mean		16,20	75,47
Median		16,00	76,00

Statistics

		self estime	Motivation scolaire	Stress scolaire
N	Valid	429	429	429
	Missing	0	0	0
Mean		29,26	165,11	102,94
Median		30,00	169,00	102,00
Percentiles	33	27,90	160,00	96,00
	66	32,00	176,00	108,00

T-Test

Group Statistics

	type locus	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Stress scolaire	locusinterne	225	100,45	11,997	,800
	locus externe	204	105,68	12,130	,849

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Stress scolaire	Equal variances assumed	,153	,696	-4,480	427	,000
	Equal variances not assumed			-4,477	421,963	,000

Test of Homogeneity of Variances

Stress scolaire

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,574	2	426	,564

ANOVA

Stress scolaire

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4246,052	2	2123,026	14,881	,000
Within Groups	60777,249	426	142,670		
Total	65023,301	428			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Stress scolaire

Scheffe

(I) niveaux estime	(J) niveaux estime	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
bas	moyen	6,247*	1,357	,000	2,91	9,58
	élevé	6,655*	1,437	,000	3,13	10,18
moyen	bas	-6,247*	1,357	,000	-9,58	-2,91
	élevé	,408	1,489	,963	-3,25	4,07
élevé	bas	-6,655*	1,437	,000	-10,18	-3,13
	moyen	-,408	1,489	,963	-4,07	3,25

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Means Plots

Test d'homogénéité des variances

STRESS.S

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
3,308	2	426	,038

ANOVA

STRESS.S

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	9316,466	2	4658,233	35,622	,000
Intra-groupes	55706,835	426	130,767		
Total	65023,301	428			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: STRESS.S

Scheffe

(I) N.MOTIVA	(J) N.MOTIVA	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Basse	moyenne	5,08*	1,350	,001	1,76	8,40
	élevé	11,40*	1,352	,000	8,07	14,72
moyenne	Basse	-5,08*	1,350	,001	-8,40	-1,76
	élevé	6,31*	1,355	,000	2,99	9,64
élevé	Basse	-11,40*	1,352	,000	-14,72	-8,07
	moyenne	-6,31*	1,355	,000	-9,64	-2,99

*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

Test d'homogénéité des variances

STRESS.S

Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
,374	2	426	,688

ANOVA

STRESS.S

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5741,436	2	2870,718	20,629	,000
Intra-groupes	59281,864	426	139,159		
Total	65023,301	428			

Comparaisons multiples

Variable dépendante: STRESS.S

Scheffe

(I) N.EFFICA	(J) N.EFFICA	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
basse	moyenne	4,92*	1,393	,002	1,49	8,34
	élevé	8,98*	1,400	,000	5,54	12,42
moyenne	basse	-4,92*	1,393	,002	-8,34	-1,49
	élevé	4,06*	1,393	,015	,64	7,48
élevé	basse	-8,98*	1,400	,000	-12,42	-5,54
	moyenne	-4,06*	1,393	,015	-7,48	-,64

*. La différence de moyennes est significative au niveau .05.

الملحق رقم 5:

جدول تفريـغ بيانــات البحث

N	Locus of control	Motivation scolaire	Efficacité	Estime de soi	Stress scolaire
1	11	172	77	32	92
2	12	167	78	32	101
3	17	183	81	31	99
4	13	164	74	31	86
5	15	194	91	36	100
6	19	183	91	33	89
7	19	125	74	36	96
8	11	186	89	36	94
9	21	112	78	27	125
10	15	157	73	31	98
11	5	140	80	35	100
12	19	120	72	25	121
13	20	154	67	21	111
14	18	150	78	24	97
15	14	176	84	35	115
16	18	161	89	35	114
17	17	166	72	27	123
18	15	172	80	29	115
19	18	159	76	29	116
20	19	169	62	27	122
21	13	120	65	28	119
22	16	109	67	25	107
23	9	172	80	30	100
24	14	184	90	33	95
25	20	178	89	34	100
26	13	134	87	36	101
27	15	161	68	34	102
28	12	160	68	32	85
29	23	123	65	24	94
30	29	141	65	31	115
31	13	183	90	32	89
32	18	140	83	29	98
33	11	175	76	33	91
34	21	165	76	29	159
35	10	172	71	21	91
36	19	147	73	30	119
37	18	135	85	26	88
38	9	181	89	29	80
39	27	131	68	31	122
40	24	180	94	31	84
41	17	183	81	32	96
42	11	193	81	29	79
43	24	186	81	33	103
44	16	174	87	29	106
45	19	171	74	37	101
46	13	161	95	37	103
47	19	126	76	25	108
48	6	151	55	30	91
49	18	167	80	34	103
50	19	173	56	29	90
51	13	137	72	33	112
52	4	182	87	30	89
53	12	178	64	26	116

54	15	181	83	39	89
55	9	174	63	32	94
56	16	148	66	29	121
57	14	131	63	29	117
58	13	190	92	37	90
59	27	123	63	23	133
60	8	160	82	31	83
61	16	172	69	34	99
62	17	141	65	27	92
63	18	173	85	36	117
64	24	153	80	31	120
65	18	164	71	29	120
66	14	170	76	33	100
67	10	189	97	37	79
68	15	161	70	32	103
69	24	154	48	15	118
70	16	131	76	31	113
71	14	133	86	34	91
72	9	187	95	37	75
73	17	121	78	37	120
74	18	133	70	23	102
75	18	124	72	26	94
76	22	174	77	27	83
77	16	172	69	33	103
78	10	150	88	34	105
79	15	154	60	28	127
80	18	165	77	32	107
81	25	184	69	26	91
82	11	148	80	30	85
83	19	172	69	33	103
84	14	174	92	33	90
85	21	172	69	32	87
86	14	125	64	29	86
87	14	175	75	36	94
88	20	155	83	32	107
89	17	189	91	37	93
90	10	157	70	25	95
91	15	180	75	30	99
92	17	181	72	32	89
93	9	172	72	30	103
94	11	162	78	29	103
95	15	165	78	28	92
96	13	110	66	35	123
97	12	148	66	24	112
98	14	111	72	34	123
99	16	183	75	35	110
100	16	163	69	25	110
101	6	196	94	36	86
102	20	186	75	32	88
103	16	186	87	30	92
104	17	168	96	34	94
105	16	165	74	36	110
106	13	169	83	34	122
107	9	154	67	31	111
108	17	182	77	31	97

109	21	169	68	27	100
110	19	132	68	29	111
111	14	181	80	23	100
112	22	160	89	32	108
113	21	156	77	32	100
114	12	145	84	34	114
115	19	177	53	27	97
116	21	131	58	21	114
117	16	183	88	30	96
118	14	176	81	35	112
119	24	160	51	20	126
120	18	180	64	32	94
121	7	180	102	39	106
122	15	154	77	35	96
123	17	165	85	36	104
124	18	180	65	31	119
125	17	164	82	32	118
126	17	124	82	30	116
127	18	153	84	36	90
128	11	172	85	38	77
129	26	180	57	17	101
130	7	191	89	31	78
131	15	166	68	23	109
132	16	158	56	23	111
133	20	189	60	23	95
134	10	194	87	33	88
135	15	150	67	24	98
136	23	156	82	23	107
137	18	173	84	24	88
138	12	175	71	18	93
139	16	163	72	25	103
140	18	144	50	17	120
141	10	194	91	34	92
142	17	176	67	32	89
143	16	184	87	28	110
144	19	134	66	32	98
145	14	138	56	36	115
146	11	185	83	29	107
147	17	157	66	27	117
148	13	185	91	35	102
149	15	174	94	33	99
150	15	184	103	34	107
151	11	191	97	33	83
152	15	177	68	25	106
153	12	168	77	28	104
154	14	136	83	32	110
155	16	152	88	37	128
156	15	176	105	38	84
157	11	187	83	33	94
158	12	180	83	28	134
159	12	185	51	20	110
160	13	168	73	32	110
161	21	198	82	28	100
162	12	187	87	35	90

163	12	166	75	32	101
164	8	176	80	33	87
165	11	154	75	11	109
166	17	164	64	27	106
167	18	174	71	23	108
168	10	189	86	37	111
169	14	173	78	28	115
170	12	172	95	37	88
171	16	172	79	33	107
172	14	161	67	28	104
173	17	177	77	29	120
174	19	165	69	28	101
175	14	143	52	28	108
176	15	163	73	27	119
177	20	187	66	23	118
178	23	188	68	20	121
179	12	165	82	23	104
180	15	169	56	21	112
181	21	138	66	24	99
182	15	151	83	32	85
183	15	192	71	33	91
184	15	151	64	22	101
185	11	154	78	33	118
186	22	177	56	26	101
187	20	163	60	25	91
188	20	174	64	17	109
189	20	120	67	29	104
190	21	134	73	17	117
191	15	152	81	31	107
192	15	189	73	32	95
193	18	173	74	36	101
194	20	163	64	25	110
195	16	161	72	25	113
196	12	163	81	30	104
197	13	159	67	21	99
198	19	171	76	36	116
199	22	160	58	19	125
200	10	177	79	30	97
201	21	108	78	31	121
202	17	176	82	30	108
203	11	186	79	28	83
204	18	168	69	26	98
205	18	157	83	29	100
206	16	196	65	30	92
207	21	173	73	25	98
208	20	160	108	30	92
209	23	139	77	28	93
210	16	198	69	32	107
211	17	162	80	29	105
212	18	162	70	21	96
213	12	179	77	35	90
214	17	186	82	29	99
215	11	173	81	28	101
216	12	175	69	31	102
217	17	154	76	34	85

218	10	174	69	24	96
219	19	162	60	32	95
220	19	164	72	23	100
221	16	176	64	24	102
222	16	176	73	31	107
223	12	178	68	27	111
224	22	166	79	36	108
225	20	188	79	25	104
226	22	177	87	31	89
227	21	147	64	19	110
228	21	170	78	33	103
229	16	156	61	27	98
230	16	172	87	32	104
231	22	175	85	30	86
232	21	176	61	22	104
233	19	191	75	30	106
234	16	130	58	17	120
235	21	156	49	25	119
236	11	175	72	37	93
237	11	143	78	29	83
238	14	174	87	28	119
239	18	170	67	29	109
240	17	190	76	30	91
241	19	173	68	23	109
242	21	187	77	25	107
243	13	190	84	34	93
244	17	192	89	30	93
245	23	154	46	20	115
246	17	152	71	25	103
247	27	131	49	26	115
248	17	200	78	29	96
249	22	145	81	29	117
250	21	190	81	25	109
251	20	164	57	22	114
252	19	88	54	22	120
253	18	151	71	28	104
254	10	180	78	27	94
255	20	174	78	24	95
256	16	179	79	33	104
257	10	175	69	35	102
258	16	169	81	29	110
259	16	178	84	29	107
260	16	178	78	34	85
261	17	94	76	33	89
262	21	171	74	31	109
263	15	130	59	27	128
264	17	167	74	20	99
265	16	169	59	25	109
266	20	152	81	28	119
267	12	188	98	35	108
268	16	174	72	25	91
269	22	192	97	30	87
270	24	153	54	28	98
271	20	158	74	30	95
272	18	165	73	27	100

273	12	164	69	27	116
274	19	145	71	27	98
275	23	157	58	21	121
276	18	185	88	35	97
277	21	142	78	20	113
278	19	169	71	35	95
279	24	144	63	28	128
280	25	130	42	18	123
281	10	186	84	33	107
282	21	160	75	28	98
283	13	184	93	35	95
284	16	180	84	29	79
285	12	177	76	32	119
286	10	188	87	35	114
287	11	186	88	33	104
288	10	193	84	36	105
289	17	189	94	31	99
290	19	174	73	31	115
291	17	180	82	32	110
292	12	186	95	33	104
293	18	166	81	29	101
294	9	184	70	34	114
295	16	184	70	36	103
296	13	181	80	31	111
297	19	134	63	27	112
298	6	193	95	36	78
299	14	187	61	30	91
300	17	142	56	25	96
301	19	148	67	28	103
302	18	171	71	20	119
303	19	181	64	23	116
304	17	159	82	36	106
305	14	187	79	30	90
306	22	181	72	24	105
307	24	168	63	25	110
308	21	126	66	30	118
309	15	172	75	28	92
310	21	151	77	26	106
311	11	183	95	30	80
312	17	183	66	28	96
313	8	181	80	33	92
314	24	154	67	26	106
315	18	180	64	23	117
316	17	180	82	33	111
317	11	183	77	32	91
318	20	191	94	30	92
319	16	170	67	25	119
320	15	165	84	32	103
321	16	166	72	32	98
322	16	165	69	28	97
323	18	149	56	23	100
324	16	153	64	25	112
325	16	170	91	30	104
326	15	181	84	36	96
327	20	177	69	25	93

328	19	186	82	29	93
329	20	171	79	33	102
330	9	177	77	33	94
331	17	174	69	32	109
332	20	175	66	24	94
333	15	177	87	31	93
334	21	126	64	23	118
335	15	192	97	33	102
336	22	164	69	30	96
337	19	176	67	29	107
338	12	183	72	24	80
339	12	177	68	24	86
340	12	186	90	34	83
341	13	168	74	33	97
342	9	177	79	31	93
343	13	175	69	33	98
344	18	178	78	28	91
345	16	188	90	34	86
346	15	189	82	32	85
347	14	197	80	25	94
348	18	178	82	29	92
349	9	197	71	31	82
350	24	149	54	23	121
351	12	158	73	37	102
352	9	188	89	31	89
353	17	167	96	31	89
354	22	170	72	33	129
355	16	164	78	30	94
356	20	160	75	19	104
357	9	140	95	39	84
358	14	123	49	31	105
359	17	186	71	29	85
360	15	187	84	33	88
361	21	172	78	27	108
362	11	170	92	33	88
363	27	180	80	30	97
364	12	176	79	31	100
365	13	174	77	32	89
366	17	159	79	32	100
367	15	169	53	15	112
368	12	185	88	21	86
369	13	184	87	20	86
370	12	156	80	30	100
371	16	168	57	25	95
372	16	165	99	36	92
373	14	175	85	26	89
374	24	130	45	17	124
375	11	164	79	31	100
376	12	173	80	32	100
377	19	170	58	23	108
378	17	179	76	26	99
379	21	167	71	31	125
380	14	149	76	26	105
381	20	154	85	22	120
382	23	149	65	28	112

383	14	168	82	26	99
384	21	160	68	25	95
385	18	167	62	27	108
386	16	144	57	26	122
387	13	155	68	31	121
388	12	172	79	34	108
389	14	159	83	33	107
390	15	155	85	29	103
391	12	143	64	26	109
392	14	145	79	21	116
393	22	143	53	21	123
394	19	139	70	22	131
395	18	173	88	37	111
396	17	81	68	25	119
397	20	185	66	36	103
398	18	155	97	30	99
399	12	163	95	36	108
400	14	181	80	30	101
401	15	141	61	23	124
402	14	134	81	31	122
403	15	162	61	23	102
404	16	159	71	26	101
405	18	151	74	27	110
406	14	185	84	27	80
407	17	148	97	27	136
408	11	97	70	30	97
409	18	179	87	31	89
410	17	134	68	29	99
411	19	127	72	28	94
412	11	164	63	31	89
413	22	180	94	37	95
414	12	190	91	35	90
415	17	184	85	36	115
416	20	178	65	35	126
417	15	200	92	31	90
418	17	147	77	29	109
419	19	150	81	30	111
420	15	137	98	38	105
421	28	166	82	28	101
422	18	123	66	24	122
423	10	175	85	37	94
424	16	162	71	25	134
425	10	181	85	33	98
426	22	174	80	37	100
427	13	166	73	31	119
428	18	138	71	27	121
429	20	156	80	23	95