جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التفكير والفاعلية الذاتية

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الأقسام التحضيرية بالمدارس العليا بولاية الجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي

إعداد:

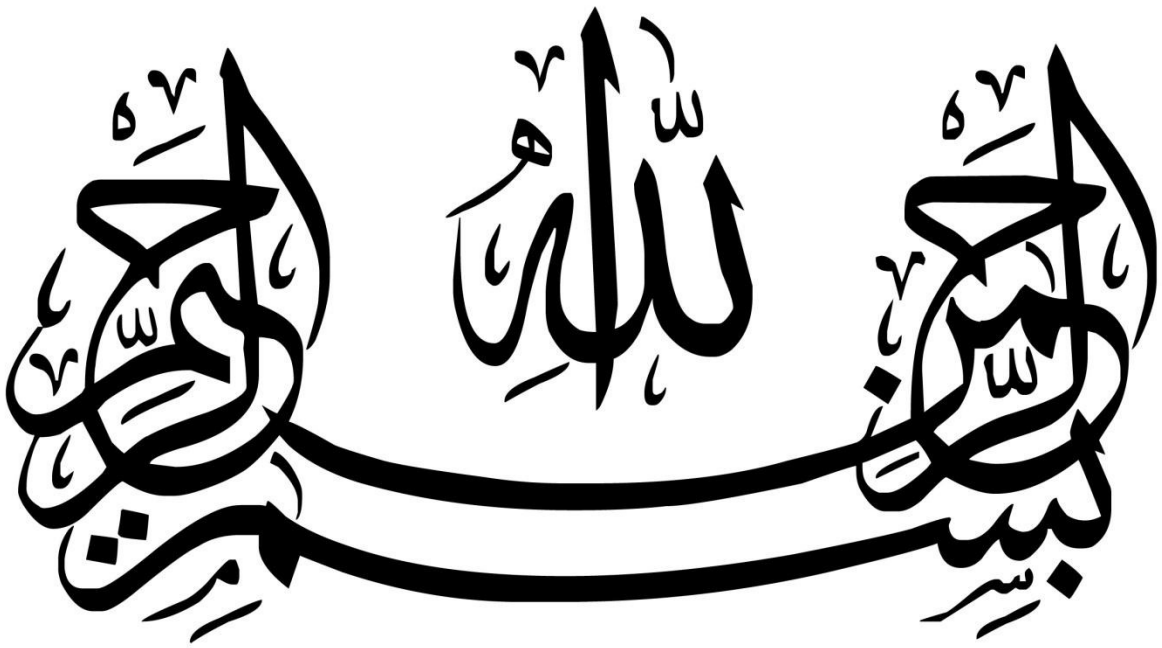
رابح هوادف

إشراف:

أ.د . ناصر الدين زبدي

السنة الجامعية:

2018/2017


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر وتقدير

نحمد الله أولا وأخيرا ونشكره شكرا يليق بعظمته و جلاله أّن يسر لنا إتمام هذه الدراسة فله الحمد والثناء.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ (أ.د ناصر الدين زبدي) على كل مجهوداته القيمة للرقي بمستوى هذا العمل على أكمل ما ينبغي، فجزاه الله عنا خير جزاء وجعله دائما منبع عطاء أينما حل.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة الأوفياء الذين ساندوني أيضا في إنجاز هذا العمل.

كما لا يفوتني تقديم هذا الشكر إلى أعضاء لجنة مناقشة.

وشكـــــــــــرا.

هوادف

إهداء

قال تعالى:(رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ)سورة النمل الآية: 19

إلى الوالدين الكريمين، أطال الله عمرهما.

إلى زوجتي

إلى ابنتي لينة تسنيم

إلى كل إخوتي وأخواتي

إلى كل الأهل والأقارب

والى كل زملائي بجامعة سعد دحلب.

إلى كل من أعانني على إنجاز هذا العمل الأكاديمي.

واخص بالذكر الدكتور عبد الحليم مزوز وعلي فارس والعيد قرين

إلى كل طالب علم، وإلى كل باحث في علم النفس.

إلى كل أساتذة وأستاذات قسم علم النفس وقسم علوم التربية بجامعة الجزائر2

إلى كل الزملاء طلبة قسم علم النفس تخصص علم النفس المدرسي.

إلى كل من ساهم في تعليمنا وتنوير عقولنا.

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي.

رابـــــــــــح

فهرس المحتويات:

الموضوع الصفحة

شكر وتقدير ..... أ
إهداء ..... ب
فهرس المحتويات ..... ج
ملخص الدراسة .....ك
مقدمة 13

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة 18
2- فرضيات الدراسة 23
4-أهداف الدراسة 24
3- أهمية الدراسة 25
5- تحديد مفاهيم الدراسة 28
6- الدراسات السابقة 31

الفصل الثاني: الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل معها

أولا: الضغوط النفسية

تمهيد 49
1- مفهوم الضغوط النفسية 49
2- لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية 50
3- مصطلحات ذات العلاقة بالضغوط النفسية 52
4- عناصر الضغوط النفسية 55
5- مراحل الضغوط النفسية 55
6-نظريات الضغوط النفسية 56
7-أنواع الضغوط النفسية 60
8-دورة حياة الضغوط النفسية 62
9-أسباب مصادر الضغوط النفسية 64
10-العوامل المساهمة في حدوث الضغوط النفسية 65
11-أعراض وأثار الضغوط النفسية 66

ثانيا: استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية 67
1- أصل كلمة استراتيجيات.....68
2- أصل مصطلح المواجهة.....68
3- تعريف استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.....68
4- التطور النظري لمفهوم المواجهة.....70
5- محددات المواجهة.....75
6- التصنيف الوظيفي لاستراتيجيات المواجهة.....78
7- فاعلية المواجهة.....79
8- استراتيجيات المواجهة والفاعلية الذاتية.....81
خلاصة الفصل.....84

الفصل الثالث: أساليب التفكير

تمهيد.....87
1- الخلفية التاريخية لدراسة أساليب التفكير.... 88
2- مفهوم أساليب التفكير..... 89
3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير. 90
4- النظريات المفسرة لأساليب التفكير 92
5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير..... 110
6- أهمية نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ في المجال التعليمي والمهني. 111
7- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.....113
8- أساليب التفكير وطرق التدريس والتقييم.....115
خلاصة الفصل. 119

الفصل الرابع: الفاعلية الذاتية

تمهيد.....122
1.مفهوم الفاعلية الذاتية.....122
2.بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية.....124
3-الاختلافات بين الفاعلية الذاتية و بعض المفاهيم الأخرى.....134
4.التفسير النظري للفاعلية الذاتية.....135
5.مصادر الفاعلية الذاتية.....139
6.أبعاد الفاعلية الذاتية.....141
7.نمو وتطور الفاعلية الذاتية.....145

8.سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.....148
خلاصة الفصل.....150

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.....154
اولا: الدراسة الاستطلاعية.....154
ثانيا: الدراسة الأساسية 155
1-منهج الدراسة.....155
2-مجتمع الدراسة.....155
3-عينة الدارسة.....156
4-مجالات الدراسة 156
5-أدوات الدراسة.....161
6-الأساليب الإحصائية.....197
خلاصة الفصل 198

الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....201
1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات.....201
2-الاستنتاج عام.....235
3- مقترحات الدراسة.....237
الخاتمة.....238
قائمة المراجع.....240
قائمة الملاحق

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفرق بين الضغط والاحتراق	54
2	أساليب التفكير وطرق التدريس	116
3	أساليب التفكير وطرق التقييم	117
4	توزيع أفراد العينة حسب مكان اختيارها وعدد الطلبة	156
5	توزيع أفراد العينة حسب نمط التوجيه (برغبة، بدون رغبة) الى المدارس العليا	157
6	توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	158
7	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نمط التوجيه والجنس	159
8	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص	160
9	أبعاد المقياس وأساليب التفكير في كل بعد	165
10	بنود كل أسلوب من الأساليب التفكير	166
11	أرقام الفقرات الموزعة على محاور مقياس الفاعلية الذاتية في الصورة الأولية	169
12	توزيع درجات على بدائل مقياس الفاعلية الذاتية	170
13	التعديلات التي تم إجراؤها على فقرات مقياس إستراتيجية التعامل مع الضغوطات النفسية	172
14	التعديلات التي تم إجراؤها على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية	174
15	تقديم قيم معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ	175
16	معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية	176
17	قيمة اختيار "ت" مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	178
18	معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية	180
19	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور ومستوى دلالتها الإحصائية	180

20	معامل ارتباط كل بند بالأسلوب الذي ينتمي إليه	183
21	معامل ألفا لكرونباخ بعد حذف درجة البند	185
22	قيمة اختيار "ت" مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التفكير	187
23	معاملات ارتباط الأبعاد في مقياس أساليب التفكير	189
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء	190
25	تقدير قيم ثبات مقياس الفاعلية الذاتية باستخدام طريقتي التجزئة النصفية وألفا لكرونباخ	194
26	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل محور والدرجة الكلية للمقياس ومستوى دلالتها الإحصائية	195
27	معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه ومستوى دلالتها الإحصائية	196
28	الفروق المعنوية لدرجات مقياس استراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية	201
29	الفروق المعنوية لدرجات مقياس أساليب للتفكير	204
30	قيم معاملات الارتباط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	208
31	قيم معاملات الارتباط بين أساليب التفكير و أبعاد الفاعلية الذاتية	212
32	قيم معاملات الارتباط بين استراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية و أبعاد الفاعلية الذاتية	216
33	قيمة معامل الارتباط بين استراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية و أساليب التفكير و الفاعلية الذاتية	220
34	قيم "ت" ومستوى دلالتها بين العلميين والأدبيين في درجات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	223
35	قيم "ت" ومستوى دلالتها بين العلميين والأدبيين في درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير	225
36	قيم "ت" ومستوى دلالتها بين العلميين والأدبيين في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية	227
37	دلالة الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس أساليب التفكير	230
38	دلالة الفروق بين الجنسين في درجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية	232

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	مخطط أبعاد أساليب التفكير والأساليب المندرجة	99
2	نموذج الحتمية كما اقترحه باندورا	147
3	توزيع العينة حسب مكان اختيارها وعدد طلبة	155
4	توزيع أفراد العينة حسب نمط التوجيه (برغبة، بدون رغبة) الى المدارس العليا	158
5	توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس	158
6	توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس و التخصص	159
7	توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص	160
8	العدد الكلي للمحكمين وجامعة الانتماء	172
9	التعديلات التي تم إجراؤها على فقرات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	173
10	التعديلات التي تم إجراؤها على فقرات مقياس (الفاعلية الذاتية)	174
11	أسلوب التفكير التنفيذي	191
12	أسلوب التفكير التشريعي	191
13	أسلوب التفكير المحافظ	192
14	أسلوب التفكير الحكمي	192
15	أسلوب التفكير الداخلي	192
16	أسلوب التفكير المتحرر	192
17	أسلوب التفكير الاقلي	193
18	أسلوب التفكير العالمي	193
19	أسلوب التفكير المحلي	193

20	أسلوب التفكير الهرمي	193
21	أسلوب التفكير الملكي	193
22	أسلوب التفكير الخارجي	193
23	أسلوب التفكير الفوضوي	194

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات الأكثر استخدماً في التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة (طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا بولاية الجزائر) وكذا تحديد طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير من جهة وبينهما وبين الفاعلية الذاتية، وكذا تحديد الفروق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية ومدى الاختلاف بين (ذكور أنثى) في استخدام أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية.

وقد شملت عينة الدراسة 1526 طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من عدة مدارس عليا تحضيرية على مستوى ولاية الجزائر للعام الدراسي 2017/ 2018، وتم الإجابة على التساؤلين الاستكشافيين. ومن أجل التوصل إلى اختبار الفرضيات تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والمتعدد بالنسبة للفرضيات الارتباطية (1، 2، 3،4) واستخدام اختبار t.test بالنسبة للفرضيات الفارقية (5، 6، 7، 8، 9) وأظهرت النتائج مايلي:

- أكثر الاستراتيجيات شيوعا عند أفراد العينة هي إستراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي.
- أكثر أساليب التفكير شيوعا بين طلبة أفراد العينة هي الأسلوب التنفيذي لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير.
- وجود علاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة طردية قوية بين استراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية، لدى أفراد العينة.
- وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لدى أفراد العينة..
- وجود فروق في أساليب التفكير تعود لاختلاف التخصص لدى أفراد العينة.
- عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير التخصص لدى أفراد العينة.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدام أساليب التفكير لدى أفراد العينة.
- عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعود لجنس الطلبة (ذكور، إناث) لدى أفراد العينة.

الكلمات الدالة: استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية / أساليب التفكير/ الفاعلية الذاتية/ طلبة السنة الأولى/ المدارس العليا التحضيرية.

Abstract:

The present study aimed to identify the strategies most used in dealing with psychological stress and the preferred thinking styles of the study sample (first year students in high schools preparatory in Algiers), as well as determining the nature of the relationship between strategies dealing with psychological stress and thinking styles on the one hand, As well as to determine the difference between students of scientific disciplines and students of literary disciplines in the use of strategies to deal with psychological stress and thinking styles and grades on the scale of self-efficacy and the extent of the difference between (male and female) in the use of thinking styles And their degrees on the self-efficacy scale.

The study sample consisted (1526) students randomly selected from several high schools preparatory in Algiers for the academic year 2017/2018, and the two exploratory questions were answered. In order to arrive at a hypothesis test, data were statistically treated using Pearson correlation coefficient for associative hypotheses (1, 2, 3,4) and the t.test test was used for the numerical hypotheses (5,6,7,8,9)

1- The most common strategies in the sample are avoidance strategies with positive thinking.

2- The most common thinking styles among students of the sample is the executive style of the sample.

3- There is a relationship between strategies dealing with stress and thinking styles.

4- There is a relationship between thinking styles and self-efficacy of the sample.

5- There is a relationship between coping strategies and the self-efficacy of the sample.

6- There is a strong positive relationship between strategies directed at the psychological pressure and thinking styles and self-efficacy among the sample.

7- There are differences in strategies dealing with psychological stress depending on the variable of specialization (scientific / literary) of the sample.

8- There are differences in thinking styles due to different specialization among the sample.

9-There are no differences in the use of thinking methods among the sample according to gender.

10- There are no differences in self efficacy according to the specialization variable among the sample according to gender.

11- There were no differences in self-efficacy due to the gender of the students (males, females) among the sample.

Keywords: Strategies for dealing with stress, thinking styles, self-efficacy, first year students, preparatory high schools.

مقدمة:

إن العلم سلاح الشعوب، سفينة الأمم لبلوغ المرامي، ليس فقط لمواجهة الحاضر ولكن للتخطيط وبناء المستقبل، ومن هذا المنطلق أضحى واجبا على الأمم التفكير في استراتيجيات مضبوطة وملائمة وغاية في العصرنة والتطور، وما نراه اليوم من زعامة دول دون أخرى وتفوق حضارات على أخرى لم يكن هكذا وفقط ولم يأت من هباء بل كان بالعلم والمعرفة والبحث والتنقيب بلا انقطاع ولا هوادة، فالدول المتقدمة لم تترك مجالا للحظ، ولم يدق التقاعس بابها يوما لأنها سعت ومازالت لما هو أحسن وأفضل لعيشها ونمو بنيانها اجتماعيا اقتصاديا، ثقافيا وبالتالي الريادة سياسيا، وحتى تظهر للعيان ويصبح كلامها مسموعا وحضورها مدويا اهتمت بالإنسان ككائن جد مهم في عملية النمو ورقم صعب ومهم في معادلة الرقي، وفسحت المجال لكل كائن يحمل عقلا، لكل ما يطلق عليه كلمة بشر فاهتمت به أيما اهتمام ومنحته كل الفرص وفتحت له أبواب الإنتاج والابتكار وطلبت منه إبداع كل ما يفيد، فلا معنى للطبيعة والمكتسبات الخام دون أن يصقلها الإنسان ويضعها بذكاء تحت تصرفه.

وفي ضوء ذلك، ازداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير من قبل العاملين والباحثين في الحقل التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد اتضح ذلك من خلال الأبحاث والدراسات وبرامج التدريب التي عمدت إلى البحث عن كيفيات تحسين القدرة على التفكير بمختلف أشكاله، لذا فإنَّ أساليب التعلم والتفكير تُوظَّف لتجهيز المعلومات والتعامل معها فمهارات واستراتيجيات التفكير تُشكل اللّبنات الأساسية في بنية التفكير، وهي على درجة كبيرة من الأهمية للمتعلمين في المراحل التعليمية كافة، وهذا يتطلب تعليمهم لاستراتيجيات ومهارات التفكير، إثارة دافعيتهم وانتباههم وتهيئتهم وجدانيا وتزويدهم بالفرص الموائمة لممارستها، وهذا لن يتأتى إلا من خلال استخدام المتعلم جملة من الاستراتيجيات النفسية والتعلمية والمعرفية وذلك قصد تحقيق النجاح الأكاديمي، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بنخبة التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا والملتحقين بالمدارس العليا التحضيرية.

وقد اهتمت نظريات التعلم المعرفية بتقليص دور المتعلم في الحفظ والاستظهار، وإبراز دور الفهم واعتبروا التعلم عملية نشطة والمتعلم نشطاً فعالاً باحثاً عن المعرفة وساعياً لها لاسيما وأنَّ البناء المعرفي للمتعلم وخصائصه تُؤثر على استراتيجيات تعلمه، حيث تبين من خلال الأبحاث والدراسات أنَّ الفروق في التحصيل بين المتعلمين تعود إلى خصائصهم، وإلى الاستراتيجيات التي يستخدموها في تعلمهم، حيث أنَّ التعلم يكون أفضل وذا معنى، من خلال التأكيد على دور استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وتفعيل استعمالها وأهميتها في التعلم وضرورة التوجه في التدريس للتركيز على هذه الاستراتيجيات وأساليب التفكير باعتبارهما مكونين أساسياً للتعلم الذاتي.

ومن هذا المنطلق ركزت هذه الدراسة على عناصر مهمة في حياة الطالب الجامعي الجزائري ألا وهي استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس العليا التحضيرية.

وقد قسمنا هذه الدراسة إلى جانبين أساسيين، حيث تناولنا في الجانب الأول الإطار العام للدراسة من خلال تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات وضبط أهداف الدراسة وأهميتها ومفاهيم الدراسة وكذا الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بالدراسة الحالية وهذا كله جاء في الفصل الأول أما الفصل الثاني فقد اشتمل على متغير الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل معها في حين أن الفصل الثالث احتوى متغير أساليب التفكير لكن في الفصل الرابع عالجنا متغير الفاعلية الذاتية. وبالموازاة اشتمل الجانب التطبيقي على فصليين مهمين حيث تناولنا في الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية قصد استطلاع الميدان ثم الدراسة الأساسية التي تم فيها تحديد المنهج العلمي المناسب وضبط مجتمع وعينة الدراسة واختيار الأدوات العلمية والأساليب الإحصائية الملائمة، غير انه في الفصل السادس والأخير تم عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري الذي يفسر متغيرات الدراسة والدراسات السابقة، وقد توج هذا فصل باستنتاج عام وخاتمة وجملة من المقترحات العلمية والعملية التي تحدد آفاق الدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

4-أهداف الدراسة.

3- أهمية الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر رأس المال البشري هو أساس كل تنمية حقيقية، لذا تشهد كل دول العالم تطوراً ملحوظاً نحو الاهتمام بالتنمية البشرية، لاسيما طلبة الجامعة الذين يُمثلون حجر الزاوية داخل المجتمع والرهان الحقيقي الذي يُساعد على دفع عجلة التطور والازدهار، وبالتالي فإنَّ الاهتمام بشريحة الطلبة والتكفل بها أصبح مطلباً أساسياً في المنظومة الجامعية الجزائرية التي تحاول استغلال هاته الطاقات بشتى الطرق في تجسيد مختلف المشاريع التي تطمح إليها البلاد.
(حناش وفارس 2014، ص 38)

ولعلَّ مرحلة التعليم الجامعي بجوانبها الأكاديمية والتنظيمية والاجتماعية والنفسية تمثل مصادر للضغوط التي يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة من التعليم، وتشير **بودالي (2014)** أنّ ما يُميّز طبيعة التعلم في هذه المرحلة أنها تكون ذاتية التوجيه والاستقلالية مع الأخذ في الاعتبار الضغوط النفسية التي يُمكن أن يعاني منها الطالب الجامعي الجزائري، وخاصة في المدارس العليا. وأشار **كيسكر(kisker 1977)** أنّ كل مرحلة عمرية لها خصائص مميزة ومواقف ضاغطة، حيث أنّ طلبة الجامعات يعانون مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والمنافسة من أجل النجاح، وفي كيفية التعامل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على سلوكياتهم.

فطلبة الجامعات ليسوا في منأى عن هذه الظروف والمواقف الحياتية والصراعات المختلفة بحكم تعرضهم إلى تغيرات نمائية نفسية واجتماعية ينتج عنها مطالب وحاجات تستدعي إشباعا، ورغبة ملحة لتحقيق الاستقلالية والتفرد والبحث عن الذات ككيان مستقل متميز **(حسين والزيود، 1999)**.

ولاشك أن هذه الضغوط التي يواجهها طالب الجامعة سواء في أسرته أو جامعته أو مجتمعه تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع مواجهتها والتكيف معها كانت بداية لكثير من الإخفاقات الأكاديمية والاضطرابات النفسية **(عوض،2000، ص 15)**.

وقد توصل **Persons & Rao (1985)** إلى أن هناك علاقة موجبة بين شدة الضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعي و الفشل في المسار الأكاديمي، كما أشارت العديد من الدراسات التي أجريت على الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة أن هناك علاقة موجبة بين شدة التعرض للضغوط النفسية والاكتئاب والقلق وشدة الغضب، وأن مستوى الأعراض كان يختلف باختلاف أساليب التفكير التي يستعملها الطالب لمواجهة مختلف الضغوط.

هذا يشير إلى أن الطلبة الذين تحصلوا على معدلات جيدة في البكالوريا والتحقوا بالمدارس العليا التحضيرية التي تم إنشاؤها في السّنوات الأخيرة في الجزائر لتستقبل الطلبة النجباء، ليسوا بعيدين عن التعرض لهذه الضغوط، بل قد يكونون أكثر تعرضا لها بفعل أن الأنظار متجهة إليهم على أساس أنهم النخبة من الطلبة، ويجب أن يكون تحصيلهم الدراسي في المستوى. في حين أن شدة الضغوط وتكرارها تؤدي إلى خلل في مفهوم الفرد عن ذاته، وتحدث تشويها معرفيّا في تقويمه لذاته وللآخرين وتؤثر في تحصيله الدراسي.

(Patterson & Mc Cubbin 1987)

كما أوضح **حسين (2000)** أن للضغوط النفسية علاقة وثيقة بأساليب التفكير، كما أنها تؤدي إلى ضعف التركيز والذاكرة وتضاؤل القدرة على حلّ المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص كما أنّها تؤدي إلى اضطرابات اجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشكّ والعجز عن التفاعل الاجتماعي.

ولعلَّ الطالب الذي يدرس في هذه المدارس العليا قد نجده يعاني من الضغوط النفسية، وذلك لطبيعة الدراسة وصعوبتها، وفي حالة عدم نجاح الطالب في السنتين الأولتين يتم توجيهه إلى بعض الجامعات، سواء إلى جامعة هواري بومدين بباب الزوار أو بجامعة سعد دحلب بالبليدة. ...، وهذا الذي قد يُؤثر بطريقة أو بأخرى على أساليب التفكير التي يسعى من خلالها إلى تحقيق النجاح الأكاديمي.

فالتعليم الجامعي يكفل تطوير قدرات التفكير العليا للطّالب حتى يصل إلى أعلى مستوى من التفكير بكافة أنواعه والتأمل الذاتي، والانخراط في حوار مفتوح من خلال تعميق الفهم للمعارف ونقدها، على اعتبار أنَّ المهمات التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي معقدة ومتخصصة ومتشعبة.

وتؤكد دراسة " **عبد بقيعي (2012)**" التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية،على وجود اختلاف في استخدام أساليب التفكير لدى الطلبة المعلمين. وهذه الأساليب ترتبط في الكثير من الأحيان بمجموعة من المعتقدات التي يحملها الأفراد حول ذواتهم، وهذه المعتقدات التي يمتلكها الفرد عن قدرته وإمكاناته لإنجاز عمل ما تتكون في إطار أسلوب التفكير الذي يميزه عن غيره.

وتتضح كذلك أهمية استخدام أساليب التفكير في التعلم من حيث أنّها تؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي، وهذا ما تؤكده **دراسة بوفار بوشار** التي تشير إلى أنّ: " الأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يتميزون بالعديد من الخصائص مقارنة بأقرانهم أصحاب المستويات المنخفضة فيها، والتي منها أنهم يكتشفون عدم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في التعليم بسرعة " **(رشوان، 2006، ص 63)**.

ولعلَّ الفاعلية الذاتية Self efficacy تُشكل أبرز المفاهيم التي قدمها "باندورا" محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في إحداث التعلم لدى المتعلمين، فالفاعلية الذاتية عبارة عن: " معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية "، وهذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تُعد المفتاح الرئيس للقوى المحرّكة لسلوك الفرد أو المتعلم لأنّ السلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته ومهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل الناجح مع أحداث الحياة المختلفة.

(Bundura, 1997, p. 22)

كما يشير"**باندورا**" إلى أن الفاعلية هي توقع الفاعلية، فهي عبارة عن تنبؤات الفرد بقدرته الشخصية في أداء عمل معين وإنجازه. وقد ميز بين نوعين من التوقعات: " توقعات المخرجات ": وهي عبارة عن التنبؤات التى يقوم بها الفرد حول مخرجات السلوك، وقد افترض بأنّ أصحاب الفاعلية الذاتية لديهم اعتقاد قوي بكفاء تهم الشخصية وغالبا ما يتقبلون التحدي في المواقف الإجتماعية.

ويرى **Beshaf (1974)** أنّ الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذّات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين، وتفاعل بعض العوامل الأخرى كالدافعية ومستوى الطموح والثقة بالنفس.

أمّا دراسة " **محمد (2014)**" التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير و تقدير الذات والتحصيل الدراسي. كما تؤكد دراسة " **الشناوي (2004)** إلى وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وبعض السّمات لدى عينة من الطلاب.

وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية خاصة التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتا أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا.
(Thomas, 1986, p. 09)

وفي سياق الدراسات التي تناولت مفهوم الفاعلية الذاتية نجد دراسة **الفرماوي (1990)** حول توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة بجامعة المنصورة بمصر ودراسة **الزيات (1998)** حول البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها وكذلك دراسة **الشعراوي (2000)** التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية فاعلية الذات والدافعية لدى طلاب

المرحلة الثانوية، فضلاً عن دراسة **Diane (2003)** التي انتهت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم، ودراسة **سالم (2008)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.

وقد أشارت بعض الإحصاءات الصادرة عن الندوة الجهوية لجامعات الوسط إلى أن أكثر من 30% من طلبة المدارس العليا المتواجدة بالوسط طلبوا التحويل أو حوّلوا فعلا من هذه المدارس إلى مختلف الجامعات، وأنّ 22% من عدد المسجلين في الموسم الجامعي 2011/2010 أعادوا السنة، و11% توقفوا عن الدراسة في السداسي الأول من العام الدراسي **(تقرير مقدم من طرف الندوة الجهوية لجامعات الوسط إلى الندوة الوطنية لرؤساء الجامعات، 2011).**

بالنظر إلى ما سبق يُلاحظ القارئ أنَّ الدراسات المشار إليها، لم تتناول في مجملها إلاّ العلاقات الثنائية بين المتغيرات الثلاثة: **(استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية–أساليب التفكير) (استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية –الفاعلية الذاتية) (أساليب التفكير– الفاعلية الذاتية)**، كما أنَّ المتمعن جيداً في هذه الدّراسات يُلاحظ تناقضاً في ما خلصت إليه من نتائج، وهو ما قد يُفسّره التناول التجزيئي للعلاقات، فالمشكلة المطروحة لا تكمن فقط في الكشف عن العلاقات الثنائية أو المتعددة بين المتغيرات المدروسة وإنما في وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً ومعمقاً، فالدراسة الحالية جاءت لتجمع شتات هذه الدراسات من خلال الوقوف على التفاعل الحاصل بين هذه المتغيرات ومحاولة إعطاء نموذج تفسيري وظيفي وبنائي لفهم مسار وسيرورة ودينامية هذه المتغيرات، وهذا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماهي استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر استخداماً لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟
- ماهو أسلوب التفكير الأكثر استخداماً لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟

- هل هناك علاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟
- هل هناك علاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟
- هل هناك علاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟
- ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟
- هل توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي) ؟
- هل توجد فروق في أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي) ؟
- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي) ؟
- هل توجد فروق في استخدام أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث) ؟
- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث) ؟

2- فرضيات الدّراسة:

في ضوء إشكالية الدّراسة المحدّدة بالتساؤلات السّابق ذكرها، أمكن للباحث صياغة فرضيات الدراسة محاولاً تغطية جوانب هامة من الدراسة، والتعبير من خلالها عن ما سيكشفه الواقع من حقائق بعد إخضاع هذه الفرضيات للدراسة الميدانية والتحقق العلمي، وبناء على ما عرض من أسئلة ودراسات سابقة صيغت فرضيات الدراسة كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- توجد علاقة ارتباطية متعددة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).
- توجد فروق في أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).
- توجد فروق في الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص(علمي/ أدبي).
- لا توجد فروق في استخدام أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث).
- توجد فروق في الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث).

3-أهداف الدراسة:

لأجل تناول الدراسة في إطار محدد وتصويبها في الاتجاه المضبوط ولأجل استثمار جهود الباحث وحصر الدّراسة فيما هو ضروري، كان السّعي لإجراء الدراسة الحالية إلى نحو اشتمل على مجموعة أهداف تتمثل في ما يلي:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- الكشف عن طبيعة العلاقة المتعددة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية.
- الكشف عن طبيعة الفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص.
- الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب التفكير لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص.
- الكشف عن طبيعة الفروق في الفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير التخصص.
- الكشف عن طبيعة الفروق في أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية تبعاً لمتغير الجنس.

4-أهميّة الدّراسة:

يُمكن توضيح أهمية الدراسة أكثر في جانبيها النظري والتطبيقي في ما يلي:

- الأهميّة النظرية:

تتناول الدراسة الحالية إحدى الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، المتمثل في الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى

طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة للبحث في هذا الموضوع و الغوص في أعماقه وسبر أغواره.

تُساعد هذه الدراسة في التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية، من خلال التأكيد على هيئة التدريس لمراعاتها في عملية التدريس، ما ينعكس بالإيجاب على تحصيل الطلبة وعلى أبعادهم العقلية المعرفية، والذي يُعدّ هدفاً أساسياً من أهداف العملية التعليمية–التعلّمية بشكل عام.

تُعد هذه الدراسة استجابة للتحوّلات المعرفية المعاصرة التي تُعطي إضافة كبرى للمستوى الذي يُعالج عنده المتعلم المادة المتعلمة، وما لهذا المستوى من المعالجة من تأثير على كفاءة المتعلم.

تُلقي الدراسة الحالية الضوء على أهمية فهم المادة المتعلمة بدل استظهارها وحفظها وتقليص دور الاسترجاع الآلي والتكرار في عملية الممارسة التعليمية التعلّمية.

تُعد الدراسة الحالية إسهاماً في إضافة أكاديمية لأدبيات علم النفس وعلوم التربية لتوسيع نطاق المعرفة بخصوص الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية.

تكتسب هذه الدّراسة أهميتها كونها استكمالاً للدّراسات القليلة التي تُجرى في الجزائر والتي تُعنى بالبحث عن التفاعل الحاصل بين الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية، لأنَّ هؤلاء الطلبة بالمدارس العليا التحضيرية تُعقد عليهم الآمال والطموحات في بناء المجتمع الجزائري، والذي من المؤكد أنَّهم سيكونون أكثر فاعلية وإنتاجية في حال اختيارهم للتخصصات المناسبة لأساليب تفكيرهم.

– الأهميّة التطبيقية:

رغم جهود الدّراسات السابقة التي قامت بدراسة هذه المتغيرات إلا أنّها لم تعن تحديداً وحصرياً بإجراء دراسة تفاعلية تشمل كل من الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية –في حدود علم الباحث– إذْ أنّ البحث في هذا الموضوع ما يزال غضاً حديث العهد لم يسبق

تناوله على الصعيد المحلي. فهو موضوع جديرٌ بالدراسة لوزن متغيراته ولكونه يكتسي الجدة والأصالة، وعليه فإنَّ عدم العثور على البحوث التي درست هذا الموضوع بصورته المصاغة مباشرة يُوحي بأهمية الدراسة الحالية.

و ما يزيد من أهمية هذه الدراسة أنَّها تُجرى في البيئة المحلية الجزائرية لتنال فرصة جعلها محل تجارب والنهوض بها وتطويرها، كونها تفتقر نوعاً ما لمثل هذه البحوث والدراسات الميدانية، وخاصة في مرحلة التعليم الجامعي، وكي لا تكون الدراسات الميدانية في حقل علم النفس التربوي حكراً على البيئات الأوروبية والأمريكية.

كما تُعد هذه الدراسة ذات أهمية من الناحية التطبيقية في مجال التربية والتعليم وبناء المناهج والبرامج الدراسية.

حيث تسعى إلى توجيه اهتمام القائمين على إعداد المناهج الدراسية إلى إعادة النظر في الطرق والأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية الممارسة حالياً لجعلها أكثر استجابة لمتطلبات الجودة الشاملة في التربية والتعليم.

بالإضافة إلى أنها تُمكن الطالب بالسنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية من فهم العوامل التي تُؤدي إلى تيسير عملية التعلم وديمومته، وتجنب المشكلات التي من الممكن أن تُواجهه أثناء مساره التعليمي، ذلك أنَّ وعي التلميذ بعملياته المعرفية وبأسلوب تفكيره يساعده على إدراك ذاته، وفهم المادة العلمية، وبالتالي فإنه يسعى جاهداً إلى تطوير وتحسين ظروف حصوله على المعرفة في ضوء نوعية المعارف التي يملكها لتحقيق النجاح الدراسي.

يُسهم موضوع الدراسة الحالية في إثراء المكتبات، وتفعيل دور النشر لدفع عجلة البحث العلمي. وعليه تجيء هذه الدراسة لتشغل حيزاً في الأوساط الأكاديمية وتسد فراغاً أو ثغرة قدر الإمكان بموضوع في هذا الحقل بالمكتبات المحلية والعربية.

تُعد مقترحات الدراسة من الأمور التي تُثير اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، والتي تُساعدهم على تفعيل البرامج التوجيهية والتدريبية والتعليمية والتربوية، والتي تُساعد المتعلم

سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الجامعية على تنمية وتطوير أساليب تفكيرهم وتعلّمهم على النحو المراد تحقيقه في ضوء فلسفة المجتمع الجزائري.

يطمح الباحث أن تكون الدّراسة الميدانية الحالية تمهيداً لتوسيعها في دراسات مغايرة مستقبلاً تشمل ولايات أخرى محلياً وبيئات أخرى عربياً فضلاً على احتمالية ربطها بمتغيرات أخرى ذات الصلة بالقدرات العقلية.

كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في أن تكون نواة لدراسات أخرى مستقبلية، وفتح الباب أمام مزيد من البحوث تدرس أبعاداً أو متغيرات أخرى يكون لها صدى خصوصاً في الحقل التربوي والمعرفي.

لتعميم الفائدة وتجسيد مبدأ التراكمية يأمل الباحث أن تكون للدراسة الحالية فرصة إدراجها ضمن الدراسات السابقة وضمن الجهود السالفة التي ستتناولها البحوث اللاحقة أو القادمة.

5- تحديد مفاهيم الدّراسة:

تسمح مفاهيم الدراسة بتقريب وجهات النظر بين الباحث والقارئ من خلال توحيد معاني المفاهيم ومقاصدها ودلالاتها وإزالتها لأي لبس أو غموض يُمكن أن يعلق في ذهن القارئ ؛ فضلاً عن ربط الجانب النظري بالجانب الميداني. وتتمثل مفاهيم الدراسة في ما يأتي:

أ.الضغوط النفسية:

يعرف **الشربيني (2002، ص 142)** الضغط في الطب النفسي مفهوم معنوي ويعني "التأثير غير المرغوب فيه للموقف والخبرات السلبية من الناحية النفسية، أما ضغوط الأفكار فهو تتابعها وتشويشها وكثرتها بصورة تسبب التشويش الذهني وضغوط اجتماعية تؤثر على سلوك الفرد وصحته النفسية ".

ويعرف الطالب الباحث الضغوط النفسية إجرائيا على أنها مجمل ردود الأفعال الجسمية الفيزيولوجية والنفسية، التي تحدث نتيجة تجاوز متطلبات الدراسة، وقدرات الطالب بالمدارس العليا التحضيرية، مما يسبب له التهديد ويصبح غير قادر على التكيف مع بيئته الجامعية. وتترجم الانفعالات لدى الطالب والتي تعبر عن الضغط النفسي من خلال: الإرهاق، التغيب، الأمراض النفس جسدية، دون أن ننسى المظاهر النفسية كالقلق والتوتر والحصر النفسي...إلخ

ب. استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية:

يعرف كل من "لازاروس وفولكمان، 1984"، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية على أنها" مجموع الجهود المعرفية، والسلوكية المتغيرة باستمرار والتي تهدف إلى السيطرة أو التخفيض أو تحمل المتطلبات الداخلية أو الخارجية، التي تدرك على أنها تهدد أو تتجاوز قدرات الفرد " **(Fischer, Tarquinio, 2006, p117)**.

ويعرفها دانشيف **(1989)** على أنها: "مجموعة متناقضة غير متجانسة من المعارف والمواقف السلوكية والقدرات السيكولوجية والدفاعات النفسية المأخوذة في وقت واحد ديناميكيا، باعتبارها عنصرا من إستراتيجية التكيف لمواجهة المتطلبات الداخلية والخارجية ".

ويضيف دانشيف **(1989)** أن استرتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية عبارة عن: "المجهودات المبذولة لمحاولة حل المشكل الذي خلفته المتطلبات الخارجية أو الداخلية التي تطبق على العضوية والتي يدركها الفرد كمهددات محتملة تهدد توازنه "**(برزوان 2009، ص.11)**.

ويعرف الطالب الباحث استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية إجرائيا على أنها: مجموعة من المجهودات المبذولة من طرف طلبة السنة أولى بالمدارس العليا التحضيرية اتجاه الوضعية الضاغطة (النجاح في السنة الأولى من التعليم التحضيري) والتي يدركها كتهديد لاستقراره وتوازنه النفسي والمهني. والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث عند اجابته على عبارات مقياس التعامل مع الضغوط النفسية ل"بولان، وآخرون" المستخدم في الدراسة الحالية.

ج. أساليب التفكير:

يعرف (1992) Sternberg أساليب التفكير على أنها: طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة يملكها الفرد، إنما تفضيل لاستخدام القدرات والذكاء.

ويعرف الطالب الباحث أساليب التفكير إجرائيا على أنها الطريقة المفضلة التي ينتهجها الطالب في السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية عند التعامل مع الأنشطة والمهام التعليمية. والتي تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المبحوث على قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج والتي تشمل الأساليب الفرعية التالية: "التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، العالمي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي ".

د. للفاعلية الذاتية:

يعرف (1997) Bundura الفاعلية الذاتية بأنها مجموعة الأحكام التي يصدرها الفرد عن ذاته، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدّي الصّعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها.

ويعرف الطالب الباحث الفاعلية الذاتية إجرائيا على أنها مجمل الأحكام والتصورات والمعتقدات والقيم التي يحملها الفرد عول نفسه من حيث قدرته على التكيف مع المواقف. والتي بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها المبحوث عند إجابته على مقياس الفاعلية الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية.

هـ. طالب السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية:

وهم كافة طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية، الذكور والإناث في جميع التخصصات المسجلين بالسنة الجامعية 2017/ 2018 في كل من: (المدرسة الوطنية للصحافة وعلوم الإعلام ببن عكنون، المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالحراش، المدرسة العليا للعلوم التطبيقية بالحراش، المدرسة العليا للتكنولوجيا بروبية، والمدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بدرارية).

6. الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة حول استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

- **دراسة (الخرابشة والقمش، 2009):**

أجرى الباحثان دراسة بعنوان:(**مصادر الضغوط لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن**).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الضغوط التي يتعرض لها المعلمون في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن.

وحاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

*- ما الضغوط التي يتعرض لها المعلمون والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن ؟

*- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعرض المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن للضغوط تعزى لمتغير الجنس؟

*- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعرض المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن للضغوط تعزى لمتغير الخبرة العملية في التدريس ؟

*- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعرض المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن للضغوط تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يعلمونها؟

*- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى تعرض المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن للضغوط تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

وقد قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة (30 %) من المجتمع، أي ما قوامه (320 معلم) منهم (154 ذكور) و(166 إناث).

لقياس الضغوط لدى المعلمين والمعلمات قام الباحثان بتصميم استبانه تضم (43) فقرة تشكل كل منها مشكلة، وقسّما أداة الدراسة إلى (5) مجالات هي:

الإداري، النفسي، الأكاديمي، الإجتماعي و المهني.

توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يعانون من ضغوط إدارية بالدرجة الأولى ثم تليها الضغوط المهنية والمشكلات المتعلقة بمهنة التدريس، أما الضغوط النفسية فكانت بدرجة أقل شأنها شأن الضغوط الاجتماعية.

كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تعرض معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة البلقاء في الأردن للضغوط تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث حيث أكدت الدراسة أن المعلمات أكثر عرضة للضغوط من المعلمين في جميع المجالات.

في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تعرض معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة البلقاء في الأردن للضغوط تبعا لمتغير المرحلة الدراسية التي يدرسونها أو المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم.

- **دراسة (العارضة، 1998):**

أجرى الباحث دراسة بعنوان: **(استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس).**

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومكان العمل.

حيث تكونت عينة الدراسة من (241) معلمًا ومعلمة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية متوسطة، وأن أهم هذه الاستراتيجيات المستخدمة هي إستراتيجية الضبط الذاتي والاستراتيجيات الدينية.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس، أو مكان العمل، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي.

- **دراسة (هيردي، 1996):**

قام الباحث بدراسة بعنوان: **(علاقة وجهة الضبط بأساليب مواجهة المشكلات، دراسة في ضوء الفروق بين الجنسين).**

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضبط وأساليب مواجهة المشكلات، وكذا معرفة الفروق بين الجنسين في أساليب مواجهة المشكلات.

حيث طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من(235) طالبا وطالبة في المرحلة الجامعية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أصحاب وجهة الضبط الخارجية من الذكور أكثر لجوءا لأسلوب الهروب والتمركز على الانفعال، وأن ذوات الضبط الخارجي من الإناث أكثر لجوءا لأساليب التقبل، الاستسلام، الهروب، التمركز على الانفعال مقارنة بذوات الضبط الداخلي حيث لجأن إلى أساليب مواجهة المشكلات وأساليب الدعم الاجتماعي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من أصحاب وجهة الضبط الداخلية في أساليب مواجهة المشكلات (هيردي، 1996).

- **الدراسات السابقة حول أساليب التفكير:**
- **دراسة (محمد، 2014):**

هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة، إذ اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير، مقياس تقدير الذات ومقياس التحصيل الدراسي، من إعداد الباحثة، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة تكونت من 224 طالبة برياض الأطفال بالجامعة بالمملكة العربية سعودية، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات قسم رياض الأطفال: الأسلوب التشريعي، احتل المرتبة الأولى، أما الثاني الأسلوب الخارجي، ثم الأسلوب الهرمي، في حين الأساليب أقل شيوعا هي: الأسلوب العالمي، الحكمي، والفوضوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بمجموعة من العوامل:
- احتل الأسلوب التشريعي المرتبة الأولى لطالبات بجامعة الجوف، ويفسر ذلك إلى طبيعة الثقافة الأسرية والمجتمعية التي تشجعهم على المغامرة والابتكار.
- توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعض الأساليب والتفكير والتحصيل الدراسي.

- **دراسة (عبد بقيعي، 2012):**

هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعات الأردنية، إذ اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام مقياس أساليب التفكير ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وقد تم تطبيق الأدوات على عينة متكونة من 342 طالبا معلما، وطالبة معلمة. وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

- **دراسة (العنزي، 2009):**

هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس التسويق الأكاديمي، ومقياس مستوى الطموح الأكاديمي من إعداد معوض وعبد العظيم، وبالإضافة إلى قائمة أساليب التفكير من إعداد سنيرنبج وتقنين أبو هاشم. وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة متكونة من 264 طالبا. وتوصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين أساليب التفكير :(التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المحلي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الاقلي، الخارجي).
- وجود علاقة ارتباطية سلبية بين ابعاد الطموح الأكاديمي(التفاؤل، المقدرة على وضع الأهداف).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التسويق الأكاديمي، وأساليب التفكير ومستوى الطموح

- **دراسة (المنصور ومنصوري، 2007):**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة المحتملة بين بعض أساليب التفكير السائدة وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بجامعة دمشق، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، فاستخدمت مقياس أساليب التفكير ومقياس حل المشكلات. وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة متكونة من 100 تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة دمشق الرسمية، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير: (التركيبي، النموذجي، العملي، التحليلي، الواقعي)، ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات.

- **الدراسة (بن غذفة، 2004)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى عينة من الموظفين بالمؤسسات العمومية، وقد اتبعت في ذلك المنهج الوصفي المقارن. وتم استخدام مقياس اتخاذ القرار ومقياس مستوى الطموح، من إعداد الباحثة بن غذفة شريفة' بالإضافة لقائمة أساليب التفكير لستيرنبرج، ترجمة الباحثة. وطبقت هذه الأدوات على عينة تكونت من 232 موظفا بالمؤسسات العمومية لولاية سطيف. وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- أساليب التفكير السائدة لدى الموظفين هي: المتحرر، هرمي، خارجي، محلي، مع اختلاف في الوظيفة حسب المستوى الإداري.
- أفراد عينة الدراسة لا يعتمدون على نظم دعم القرار.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متغيرات الدراسة الثلاث: اتخاذ القرار وأساليب التفكير ومستوى الطموح.
- يؤثر تفاعل متغير المستوى الإداري والخبرة والجنس في أساليب التفكير.
- يؤثر تفاعل متغيري الجنس والسن في اتخاذ القرار ويرجع هذا التفاعل إلى متغيرات عشوائية خارجية.

- يمكن التنبؤ باتخاذ القرار من خلال مستوى الطموح وأسلوبي التفكير المتحرر والخارجي بنسبة 55.6%.

- **دراسة (السليمان 2003):**

قامت الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: اثر برنامج التدريس العلاجي "القراءة واستراتيجيات التفكير " والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي.

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريس العلاجي " القراءة واستراتيجيات التفكير" والذي يقوم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي.

وقد تكونت العينة من التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين واجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من 23 تلميذة ذوات صعوبات الفهم القرائي ممن تتراوح اعمارهن (11 سنة الى 12.5 سنة).

وقصد البيانات تم استخدام الأدوات الآتية (اختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، اختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، مقياس الوعي القرائي، برنامج علاجي باستخدام ماوراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي).

وقد توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في درجة أفراد العينة على الاختبارات المطبقة يعود الى أثر البرنامج العلاجي.

- **دراسة حبيب (1995)**

اجري الباحث دراسة بعنوان (أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس):

هدفت الدراسة إلى تشخيص استراتيجيات التفكير الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس، وهدفت أيضاً إلى تقويم أساليب التفكير لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة في الجامعة وعما إذا كان هناك أسلوب تفكير سائد بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أم لا، كذلك الكشف عن مدى التمايز في الخصائص البنائية للتفكير لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد استعمل الباحث مقياس إستراتيجيات التفكير ومقياس هاريسون

وبرامسون لأساليب التفكير طبقا على عينة قوامها (310) من أعضاء هيئة التدريس (مدرسون وأساتذة ومساعدون) من الذكور والإناث بواقع (222) ذكوراً و(88) إناثاً، وأظهرت النتائج أنّ استراتيجيات التفكير المفضلة لدى أساتذة الجامعات، تختلف باختلاف نوع الكلية فإن أساتذة كلية الهندسة والعلوم تمتعوا بأسلوب التفكير التركيبي، في حين تميز أساتذة كلية الصيدلة وطب الأسنان بأسلوب التفكير المثالي، وأساتذة كلية التربية تميزوا بأسلوب التفكير التنفيذي، وظهر أسلوب التفكير الهرمي لدى أساتذة كلية الطب البشري والآداب، أما أساتذة المعهد العالي للتمريض فتميزوا بأسلوب التفكير الواقعي، وأظهرت النتائج اختلاف أعضاء هيئة التدريس من الجنسين في بنية التفكير واتضح أن الأساتذة الإناث أكثر من الذكور في استخدام أسلوب التفكير التنفيذي، وكذلك في التفكير الواقعي وكانت الإناث أكثر مقاومة للتفكير التركيبي وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير المسيطر من بين الأساليب المختلفة هو التفكير الأحادي البعد وأن أسلوب التفكير الأحادي المسيطر هو التفكير التحليلي لدى عينة من الأساتذة الذكور.

- **دراسة (هاريسون وبرامسون 1983):**

هدفت الدراسة الى معرفة النسبة التكرارية لأساليب التفكير في المجتمع الامريكي، وطبق الباحثان مقياس أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على عينة قوامها (450) بواقع (225) ذكور و(225) إناث أشارت نتائج الدراسة الى أن أسلوبي التفكير التركيبي والمثالي تؤديان إلى التوجه نحو القيمة والتفكير الذاتي، اما أسلوبا التفكير التحليلي والواقعي فتؤديان إلى توجه قوي وواضح نحو الحقائق أما أسلوب التفكير العملي فيقوم بدور الوسيط بين الأسلوبين المثالي والتحليلي، وتوصلت هذه الدراسة الى تحديد أساليب التفكير السائدة في المجتمع الغربي فكانت على النحو الآتي: التفكير التركيبي 37 %، التفكير العملي 35%، التفكير الواقعي 24%، التفكير التحليلي 18%، التفكير المثالي 11%، وأوضحت الدراسة أن الطفل الذي يكتسب عدداً من الأساليب يمكنه تخزينها وتنمو هذه الأساليب وتزدهر خلال مرحلتي المراهقة والرشد كأساليب أساسية في الحياة العملية وأوضحت الدراسة أن أسلوبي التفكير المثالي والتحليلي لدى افراد المجتمع الغربي يستعملان بشكل فعال جداً، كما توصلت إلى أن 50% من الأفراد يتسم

تفكيرهم بأحادية البعد، أي يستعملون أسلوبا واحداً في التفكير، وأن 35% يتسم تفكيرهم بثنائية البعد أي يستعملون أسلوبين من أساليب التفكير في وقت واحد.

التعقيب على الدراسات السابقة لأساليب التفكير:

من خلال الدراسات السابقة التي تم الإعتماد عليها يمكن استخلاص أنه توجد هناك اختلافات بين الدراسات من حيث العينة والمنهج والأدوات والنتائج.

- **من حيث العينة:**

تكونت دراسة" محمد، 2014"، من عينة تمثلت في: طالبات رياض الأطفال بالجامعة، أما دراسة العنزي،2009 تمثلت في عينة متكونة من طلاب الجامعة، في حين نجد دراسة: عبد بقيعي، 2012"، متكونة من عينة طلبة المعلمين في الجامعات الأردنية، أما دراسة: "المنصور ومنصوري، 2007"، نجدها مكونة من عينة تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

- **من حيث المنهج:**

نجد دراسة "محمد، 2014"، الوصفي التحليلي، في حين نجد دراسة: " العنزي 2009"، اعتمدت على المنهج الوصفي، في حين نجد دراسة: " عبد بقيعي، 2012"، اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي.

- **من حيث الأداة:**

فنجد دراسة "محمد، 2014": اعتمدت على مقياسين: مقياس أساليب التفكير ومقياس تقدير الذات، في حين نجد دراسة: "العنزي، 2009" اعتمدت على مقياس التسويق الأكاديمي.

- **من حيث النتائج:**

من بين هذه الدراسات مثلا نجد أن هناك فرق بين دراسة " محمد، 2014 " وبين دراسة العنزي"، ودراسة" عبد بقيعي، 2012 " وبين دراسة " المنصور ومنصوري 2007" من حيث النتائج فقد توصلت دراسة" محمد، 2014": إلى وجود ارتباط بين بعض الأساليب التفكير

والتحصيل الدراسي. فتوصلت دراسة " بن غذفة، 2004" إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير"التركيبي، المثالي، العملي، التحليلي، الواقعي" وبعض سمات الشخصية الناقدة" العامل المعفي، والقدرة على فهم قواعد المنطق، والحساسية اتجاه المشكلات"، في حين نجد دراسة" العنزي"، توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التسويق الأكاديمي وأساليب التفكير ومستوى الطموح، أما دراسة " عبد البقيعي، 2012" توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، أما دراسة " المنصور ومنصوري 2007" فنجد أنها توصلت إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير" التركيبي، النموذجي، العملي، التحليلي، الواقعي" ومستوى الأداء على مقياس حل المشكلات. وتعود أوجه الاختلاف إلى الأسباب التالية منها:

الدراسات السابقة الخاصة: الفاعلية الذاتية

- **دراسة (محمودي وبيبي، 2016):**

اجري الباحثان دراسة بعنوان مستوى الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بهدف إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وقد تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الضغوط الدراسية، حيث تمثلت عينة الدراسة من 342 تلميذا وتلميذة، وقد توصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة عكسية بين الفاعلية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور.
- وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الضغوط الدراسية.

- **دراسة (حدان، 2015):**

هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن لدى عينة من المرضى وغير المرضى بولاية ورقلة، وقد تم الاعتماد على المنهج العلمي. كما تم استخدام

استبيان الفاعلية الذاتية المدركة واستبيان الألم المزمن، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة متكونة من 60فردا من مدينة ورقلة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المرضى على استبيان فاعلية الذات المدركة باختلاف نوع الألم.

- **دراسة الأحمدي 2012:**

أجرت الباحث دراسة بعنوان استراتيجيات ماوراء المعرفة وأهداف الانجاز وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الإحصائية وهدفت الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز والفاعلية الذاتية الإحصائية.وكذا الفرق في استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والفاعلية الذاتية بين الذكور والاناث وتكونت عينة الدراسة من 151 طالب سنة ثانية جامعي علم اجتماع ل.م.د وتم الأدوات التالية مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة، مقياس توجهات أهداف الانجاز، مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية وتوصلت الباحثة الى النتائج التالية وجود علاقة بين استراتيجيات ماوراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز والفاعلية الذاتية الاحصائية.

- **دراسة (الميالي، 2009):**

هدفت إلى الكشف عن مستوى قياس الفاعلية الذاتية لدى الكادر التدريسي في الجامعة، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد الكادر التدريسي في الجامعة، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة متكونة من 221 تدريسي وتدريسية ممن يحملون الألعاب العلمية، ومن خلال نتائج البحث توصل الباحث إلى:

أساتذة الجامعة يتسمون بالفاعلية الذاتية لأن متوسط درجاتهم أكبر من المتوسط النظري في مقياس الفاعلية الذاتية التربوية.

- **دراسة حمدي وداود (2006):**

هدفت هذه إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات المدركة بمتغيرات الجنس، ودرجة الاكتئاب والتوتر، تكونت عينة الدراسة من (414) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية منهم (312) من الإناث (102) من الذكور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كالدرجة الكلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا والأكثر توترا على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية، وعلى الدرجات الفرعية للأبعاد السلوكية والمعرفية والانفعالية لصالح الطلبة الأقل توترا.

- **دراسة (حسن،2005):**

هدفت إلى التعرف على أهم مؤشرات التحليل البعدي لبحوث الفاعلية الذاتية في ضوء نظرية باندورا، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم استخدام قياس مؤشرات التحليل البعدي لبحوث الفاعلية الذاتية في جامعة مسعود. وتمثلت العينة من 2080 فرد منهم 1045 من الذكور، و1035 من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين الفاعلية الذاتية وبمكونتها المختلفة والتحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية المختلفة.

- **دراسة (الشناوي، 2004):**

هدفت إلى التعرف بمستوى الفاعلية الذاتية ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية واختبار سمات الشخصية، حيث تكونت هذه الدراسة من عينة قوامها 183 من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية النوعية منهم 49 ذكور، و134 إناث، حيث توصل الباحث إلى عدم وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وبين بعض السمات من سمات الشخصية.

- **دراسة (2003) Diane:**

أجريت الباحثة دراسة بعنوان: دراسة فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم. **بهدف** تقصي العلاقة بين فعالية الذات وفقاً لمتغير الجنس، والعمر والإنجاز الأكاديمي في كلية العلوم ذات نظام عامين دراسيين، في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجيا، على **عينة** من (216) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين18 سنة و21 سنة، وتم استخدام **الأدوات التالية** مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي

- **دراسة الشعراوي 2000:**

قامت الباحث بإجراء دراسة بعنوان: فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسين، وطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، والتعرف على تأثير تفاعل الجنس والصف الدراسي في تبادل درجات فعالية الذات وتعرف العلاقة الارتباطية بين فعالية الذات وكلٍّ من الدافع للإنجاز الأكاديمي ودرجات تحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، **و**تكونت عينة الدراسة من (476) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي من المدارس الثانوية في مدينة المنصورة.

ومن اجل جمع البيانات حول متغيرات الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية مقياس فعالية الذات ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو التعلم إعدادGugleilmin تعريب صلاح مراد، ومحمد مصطفى (1982)، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الجنسين والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دالٍ إحصائياً للتفاعل بين الجنس والصف على تباين درجات الطلاب

على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم.

- **دراسة Jill (1999):**

اجري الباحث دراسة بعنوان العلاقة بين فعالية الذات واحترام الذات لدى الطلبة، وقد هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين فعالية الذات واحترام الذات لدى الطلبة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياسي فعالية الذات، واحترام الذات وفقاً لمتغير الجنس، تكونت عينة الدراسة من 31 طالباً وطالبة منهم 16 طالباً و 15 طالبة من طلبة المدارس المتوسطة، وتم استخدام **الأدوات التالية:** مقياس الفعالية الذاتية لـ (schwarzer، سكويرزر)، ومقياس احترام الذات الذي أعده (روسنبيرج، Rosenberg).

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات واحترام الذات لدى أفراد العينة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الفعالية الذاتية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس احترام الذات لصالح الذكور.

. دراسة الفرماوي(1990) :

قامت الباحث بإجراء دراسة بعنوان: توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **وهدفت الدراسة الى** التعرف على العلاقة بين فعالية الذات وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، تم اجراء العينة على مجموعة من الطلبة (126) طالباً من طلاب الجامعة الذين تراوحت أعمارهم بين 19-22 سنة. وقصد جمع البيانات حول متغيرات الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية: مقياس فعالية الذات، واختبار كالفورنيا للشخصية، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات السيطرة والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي، والمجاراة والنضج الاجتماعي، وضبط الذات والتسامح وإجادة الإنجاز والاستقلال في الإنجاز لصالح

المجموعة مرتفعة التوقع في فاعلية الذات، وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات.

التعقيب على الدراسات السابقة حول الفاعلية الذاتية:

من خلال الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الباحث في دراسة الحالية استخلص أنه يوجد هناك اختلاف من حيث العينة والمنهج والأدوات والنتائج.

- **من حيث العينة:**

تكونت عينة دراسة الميالي، 2009"، من عينة فريق التدريسي في الجامعة، ونجد دراسة حسن، 2005"، تمثلت في عينة في ضوء نظرية باندورا بجامعة المسعود، أما دراسة "بيبي مرزاق"، "،تمثلت في عينة تلاميذ مرحلة.

- **من حيث المنهج:**

نجد دراسة "فاصل محسني يوسف الميالي، 2009"، الوصفي التحليلي، أما دراسة: " السيد محمد أبو هاشم حسن، 2005"، فقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، أما دراسة: "ببي مرزاق " على المنهج: الوصفي، في حين نجد دراسة: " كمال احمد النشاوي" 2004 اعتمدت على المنهج الوصفي، في حين نجد دراسة:" حدان 2015"، اعتمدت على المنهج العلمي.

- **من حيث الأداة:**

اعتمدت دراسة الميالي، 2009 على: مقياس الفاعلية الذاتية، في حين نجد دراسة: حسن، 2005": اعتمدت: مقياس الفاعلية الذاتية لقياس مؤشرات التحليل البعدي، أما دراسة "محمودي وبيبي 2016 " اعتمدت على مقياسين: مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الضغوط الدراسية.

من حيث النتائج:

هناك فروقا بين دراسة" الميالي، 2009" ودراسة" حسن، 2005 "وبين دراسة "بيبي "، ودراسة" الشناوي، 2004" وبين دراسة " حدان، 2015 من حيث النتائج فقد توصلت دراسة" الميالي، 2009: أساتذة الجامعة يتسمون بالفاعلية الذاتية لان متوسط درجاتهم اكبر من المتوسط النظري في مقياس الفاعلية الذاتية التربوية. توصلت عدم وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية وبين بعض السمات من سمات الشخصية، أما دراسة "حسن، 2005" فتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الفاعلية الذاتية وبمكوناتها المختلفة والتحصيل الدراسي في المجالات الأكاديمية المختلفة. أما دراسة " حدان 2015": فنجد أنها توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المرضى على استبيان فاعلية الذات المدركة باختلاف نوع الألم.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

تم الاستفادة من الدراسات المشار إليها سابقا في العديد من جوانب هذه الدراسة، والتي نذكر منها:

-الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات.

-الاستفادة منها في ضبط المفاهيم أو المتغيرات المتمثلة في كل من استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية.

-الاستفادة منها في تحديد المنهج العلمي المناسب مقارنة بالدراسات الأخرى.

-الاستفادة منها في اختيار العينة والتي تمثلت في طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية التي لم تحظ بالدراسة على نحو مستفيض.

-الاستفادة منها في اختيار الأدوات العلمية المناسبة وبناء مقياس الفاعلية الذاتية.

-الاستفادة منها في ضبط الأساليب الإحصائية الملائمة.

-الاستفادة منها في تفسير ومناقشة النتائج.

-الاستفادة في الإحالة إلى المراجع ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

الفصل الثانـي

الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل معها

الفصل الثاني:

الضغوط النفسية واستراتيجيات التعامل معها

- تمهيد:

أولا: الضغوط النفسية.

1. مفهوم الضغوط النفسية.
2. لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية.
3. مصطلحات ذات العلاقة بالضغوط النفسية.
4. عناصر الضغوط النفسية.
5. مراحل الضغوط النفسية.
6. نظريات الضغوط.
7. أنواع الضغوط النفسية.
8. دورة حياة الضغوط النفسية.
9. أسباب ومصادر الضغوط النفسية.
10. العوامل المساهمة في حدوث الضغوط النفسية.
11. أعراض وآثار الضغوط النفسية.

ثانيا: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

1. أصل كلمة استراتيجية.
2. أصل مصطلح المواجهة.
3. تعريف استراتيجيات المواجهة.
4. التطور النظري لمفهوم المواجهة.
5. محددات المواجهة.
6. التصنيف الوظيفي لاستراتيجيات المواجهة.
7. فعالية المواجهة.
8. استراتيجيات المواجهة وفعالية الذاتية.

-خلاصة الفصل:

تمهيد:

تكاد تكون عامة ومتشابهة نظرة الأفراد اليوم إلى الحياة فالكل ينظر إليها نظرة قلق وتشاؤم، لتعقد تفاصيل الحياة اليومية للفرد بما فيها من كثرة الاضطراب، والحروب والدمار والقتال، وخلل اجتماعي، ومنظومة قيمية مقلوبة، وأمراض نفسية وبدنية استعصي علاجها وتحطيم للعلاقات الإنسانية العليا،. ..، وغيرها كثير من المواقف الضاغطة ذات الخطر والتهديد في مجالات الحياة كافة، والتي جعلت من الإنسان في عالمنا المعاصر، تحت رحمة الضغوط النفسية التي كبحت من سعادته وراحته، وعليه سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى كل مل يتعلق بأدبيات الضغوط واستراتيجيات مواجهتها عموما وفي المجال التربوي خصوصا من تعريف ولمحة تاريخية ومفاهيم ذات العلاقة ونظريات ومصادر وأعراض وأخيرا علاج الضغوط وتبيين واستراتيجيات مواجهتها.

أولا: الضغوط النفسية:

1. مفهوم الضغوط النفسية:

- **الضغوط لغة:** حسب معجم لسان العرب الضغط' والضغطة، عصر شيء إلى شيء، ضَغطه يضغَطه ضغْطًا زحمه إلى حائط ونحوه **(لسان العرب، ابن منظور، م 7)**، والضُغْطَةُ، بِالضَّمِ: الضِّيقُ، الْإِكْرَاهُ، والشِّدَّةُ **(آبادي، 2004، ص 698)**.
- **الضغوط النفسية اصطلاحا:**

يقول ريس **Rees (1976, P 04)** مؤكدا على أن الضغوط النفسية تشمل المثيرات البيئية الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام. بما يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى، والتي يمكن أن تؤدي في ظروف معينة إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، وبقدر استمرار الضغط النفسي بقدر ما يتبعه من استجابات جسمية ونفسية وصحية.

وأشارت موسوعة ويبستر **(Webster)**، إلى أن الضغط النفسي أي حدث أو موقف يؤدى إلى خلق عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد. **(موسوعة ويبستر، 1993، ص 1002)**.

قام **حمادات،(2005، ص 162-163)**. برصد مجموعة من التعاريف إذ يرى كرافت (Craft) أن الضغوط النفسية تظهر لدى الفرد نتيجة عدم التوازن بين مطالبه وحاجاته ووسائله لتلبية هذه المطالب والحاجات، وكلما زاد عدم الاتزان عند الفرد زاد عدم احتمال الضغوط. ويعرف بيير نيومان **(Beehr Newman)** الضغط بأنه: "حالة ناشئة عن تفاعل الناس وتتصف بتغيرات داخل الناس تجبرهم عن الخروج نعن عملهم العادي". وعرفه لوثانز **(Luthans)** بأنه: "استجابة متكيفة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسماني أو نفساني أو سلوكي لأفراد المنظمة".أما بارين **(Barrine)** فقد عرفه بأنه: "الاستجابة للمواقف الضاغطة للمسؤوليات أو التهديدات الحقيقية أو التصورية التي تنشأ عن البيئة الداخلية والخارجية"

ويعرف هنري موراي **(Murray Henry)** الضغط بأنه: "صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين" **(عثمان، 2001، ص 100)**.

وعليه فالضغط النفسي هو العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا احتوت هذه الطاقة المتطلبات، والاستمتاع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد: نستخلص مما سبق الجوانب التالية:

- **أن الضغوط أعباء يتعرض لها الفرد في في المجال النفسي.**
- **الضغوط تحمل في طياتها انفعالات غير سارة.**
- **الضغوط ناجمة عن الجانب البيئة والداخلي.**

2. لمحة تاريخية عن الضغوط النفسية:

يرجع أصل كلمة **(Stress)** إلى الكلمة اللاتينية **(Stringere)** أو **(Ctringer)** والتي معناها السحب والجر بشدة وبقوة، وتمّ استخدامها في القرن الثامن عشر بمعان عدة مثل الإكراه

والجهد القوي، والتوتر والإجهاد لدى الفرد على مستوى الناحية الجسدية (أعضاء الجسم) أو القوة العقلية **(حريم، 2004، ص 213)**.

وقد استخدمت كلمة ضغوط في القرن الثامن عشر لتعني الإكراه والقسر والجهد القوي، وإجهاد وتوتر لدى الفرد، لأعضاء الجسم، أو القوة العقلية **(حمادات، 2008، ص 192)**.

وتعود بداية ظهور الضغوط النفسية إلى الأربعينيات في دراسة كانون(**Cannon, 1932**) في حيث أصدر حكما بأن الضغوط عندما تكون مستديمة أو طويلة الأجل تترك آثارا نفسية قاسية على الشخص، تؤدي في النهاية إلى اضطراب النظام البيولوجي لديه.

ويعتبر هانس سيلي (**Hans Selye**) (**1907 – 1982**) من الأوائل الذين اكتشفوا هذه الظاهرة ويراها عبارة عن مثيرات قادرة على أن تنتج استجابة تكيفية سوماتية وهذه المثيرات ما هي إلا حادثة أو عامل يغير الجوانب الداخلية أو الخارجية أو أي صدمة غير متوقعة، أو أي حادثة أو موقف قادر على أن يثير جوانب نفسية معرفية **(الرشيدي، 1999، ص 18)**.

وهناك إشارات أخرى إلى استعمال مصطلح الضغط حسب لازاروس (Lazarus)، تعود إلى سنة 1944 وبالتحديد في أمريكا. مؤكدا على أن الضغط هو نتيجة تفاعل مثير واستجابة، أي بمعنى أن هناك علاقة بين تقديرات الفرد وبيئته، على أنها متعبة ومرهقة وشاقة، وأنها تفوق قدرته في التعامل معها بصفة إيجابية، وبذلك يتعرض إلى مخاطر صحية وبدنية ونفسية.

ويعد موضوع الضغوط النفسية من المواضيع التي أخذت حيزا كبيرا من اهتمامات الباحثين بالدراسة والتقصي في شتى مجالات الحياة الإنسانية، ومازالت هذه الدراسات متواصلة نظرا لكثرة متغيرات الحياة ومتطلباتها، ومن بين الدراسات التي أنجزت حول الموضوع، مثل دراسة: أبو العلا (2009)، جولدمان وآخرون (Goldman & al, 2005)، كيرز (Kurz, 2003)، براون (Brown, 2003)، العمري (2003)، السباعي، (2001)، الزغبي (1997)، تيبغوس (Tipgos, 1996)، كلارك وسالي (Clark & Sally, 1996)، ألمير (1995)، هنداوي (1994)، الشايع (1994)، جويلر (Goeller, 1993)، ماهر (1991).

3. مصطلحات ذات العلاقة بالضغوط النفسية :

• **ضغوط العمل:** هي مجموعة من المثيرات التي تتواجد في بيئة عمل الأفراد والتي ينتج عنها مجموعة من ردود الأفعال التي تظهر في سلوك الأفراد في العمل، أو في حالتهم النفسية والجسمانية، أو في أدائهم لأعمالهم نتيجة تفاعل الأفراد مع بيئة عملهم التي تحوي الضغوط. **(بلل، 2015، ص 8).**

• **ضغوط الحياة:** عرفها الدكتور هانس سيلي الأب الروحي لذا الموضوع كما يعده الكثيرون "استجابة جسدية غير محددة لمطلب معين". وتعرف أيضا على أنها "حالة من انعدام التوازن بين المطالب الداخلية والخارجية على حد سواء" **(رضوان، 2012، ص 67).**

• **الضغوط والقلق:** يشير **الصيرفي، (2008، ص 47).** القلق هو حالة غير محددة للفرد تعبر عن عدم شعوره بالسعادة تجاه المستقبل وهو يعتبر نتيجة سيكولوجية لتعرض الفرد للضغط ولنقص إشباع الحاجات، كما أنه أكثر الأعراض السيكولوجية الملحوظة لضغط العمل كما يقل الشعور بالقلق بزيادة الشعور بالذات. ويختلف ضغط العمل والقلق في نقطتين أساسيتين هما:

– أن ضغط العمل يعتبر سببا مباشرا لظهور القلق.

– أن ضغط العمل له جانبان أحدهما سلبي والآخر إيجابي، بينما القلق يعبر عن الجانب السلبي فقط لضغط العمل.

• **الصراع:** الصراع في اللغة هو النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق. أما الصراع اصطلاحا: مأخوذ من الكلمة اللاتينية والتي تعني النظامين معا باستخدام القوة وهي تدل على عدم الاتفاق. والمعنى اللفظي: يشير إلى التفاعل الذي تتعارض فيه الكلمات والعواطف والتصرفات مع بعضها البعض مما يؤدي إلى آثار تمزقية

وفرويد (Freud)، هو أول من أشار إلى جود الصراع الأساسي، وقد أقام نظريته في الصراع على أساس غريزي، والصراع بمعناه العام يتضمن وجود أحد دافعين متعارضين، لا يمكن إشباعهما في وقت واحد. وقد قسم كورت ليفين، Kurt Levin، الصراع أنواعا ثلاثة: صراع الإقدام، صراع الإقدام والإحجام، صراع الإحجام **(رضوان، 2012، ص 47).**

• **زملة التعب المزمن:** وقد عرف **شيبارد (Shephard, 2001)** زملة التعب المزمن بأنها: "وجود التعب الشديد الذي لا يتساوى مع الجهد المبذول، ويدوم ستة أشهر أو أكثر، ويحدث من سبب غير معروف، ويصاحبه انخفاض في قوة العضلات، وتناقص في القوة البدنية، مع تجنب النشاطات الصعبة". وتعرف أيضا بأنها: "حالة من التعب الجسمي والعقلي، والشعور بالضعف والإرهاق والإجهاد نتيجة أقل مجهود، وتؤثر هذه الحالة سلبا في كل من التركيز والتذكر والعمل، ويصاحبها أعراض محددة من أهمها اضطراب النوم والمزاج، وألم العضلات والمفاصل، وانخفاض الحيوية والنشاط" **(عبد الخالق، والذيب، 2007، ص 95)**.

• **الإحباط:** عرف فهمي الإحباط بأنه: "العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل" وهو كذلك بأنه: "فشل المرء في إرضاء دوافعه أو إشباع حاجته، فينشأ عن ذلك حالة من التوتر النفسي أو التأزم النفسي يطلق عليها – الإحباط – وقد ينجم عن ازدياد التوتر الناشئ عن الإحباط، ظواهر نفسية وأساليب توافقية شاذة، تختلف باختلاف الأشخاص والظروف البيئية المحيطة" ويعرف بأنه: "انفعال سلبي أو غير سار، ناجم عن محبطات ذاتية أو موضوعية، فقد يكون عرضا من أعراض الضغط، وقد ينتج الضغط منه" **(بني يونس، 2014، ص 645)**.

• **التوتر:** يعرف بأنه شعور الفرد بعدم السعادة وانفعال وقلق سلبي يوجد عندما يواجهه الفرد مشاكل تهدد سعادتهم وتفوق قدراتهم على حل المشاكل **(Steffy, 1989, P 99)**، ويقال توترت العلاقات بين الدولتين بمعنى ساءت. ويعرف كذلك بأنه: "ردود الأفعال التي يبديها الفرد في المنظمة نتيجة تعرضه لمثيرات أو عوامل بيئية و / أو ذاتية لا تكون قادرا على التكيف معها بقدراته الفعلية" ، ويعرف التوتر ميكانيكيا بأنه: "الحالة الانفعالية لجسم مشدود من طرفين وتوتر العصب والعرق، ونلاحظ من المعاني السابقة لكلمة ضغط وتوتر أنها تلتقي عند معاني الضيق والإكراه والشدة والاضطراب" **(حمادات، 2005، ص 184)**.

• **الاحتراق النفسي:** تعود فكرة بداية ظهور مصطلح الاحتراق النفسي إلى العالم هاربارت فرويدنبرجر **(Freudenberger Herbert, 1974)** عبر العديد من دراسات الاستجابة للضغوط

التي يتعرض لها العاملون في قطاع الخدمات، وفيها ناقش تجاربه النفسية التي استخلصها من تعاملاته من المترددين على عيادته في مدينة نيويورك، ويعد المؤتمر الدولي الأول الذي عقد بمدينة فيلادلفيا (**Philadelphia**) بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1981 في شهر نوفمبر الانطلاقة الحقيقية لتطور مصطلح الاحتراق النفسي. حيث عرف فرويدنبرجر الاحتراق النفسي بأنه: "حالة من الاستنزاف الانفعالي، والاستنفاد البدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط، وصعوبة الوفاء بمتطلبات المهنة" (**الصيرفي، 2008، ص 50**). وقد قام المركز القومي للصحة والأمن الوظيفي الأمريكي بوضع جدول للتفرقة بين الضغط والاحتراق كما هو موضح أدناه في الجدول رقم (01).

جدول رقم (01): الفرق بين الضغط والاحتراق (الصيرفي، 2008، ص 50).

الضغط	الاحتراق
1. يشعر الفرد بالتعب.	1. يشعر الفرد بالإجهاد المستمر.
2. يعاني الفرد من القلق.	2. يعاني الفرد من التوتر الشديد.
3. يؤدي للشعور بعدم الرضا الوظيفي.	3. يؤدي للشعور بالملل، والضيق من العمل.
4. يؤدي لانخفاض الولاء الوظيفي.	4. يؤدي لانتهاء الولاء الوظيفي.
5. يؤدي لتقلب المشاعر.	5. يؤدي لفقدان الصبر، وعدم الرغبة في الحديث مع الآخرين.
6. يؤدي للشعور بالذنب.	6. يؤدي للشعور بالإحباط الذهني.
7. يؤدي لصعوبة التركيز ونسيان أمور كثيرة.	7. يؤدي لعدم شعور الفدر بأنه أكثر نسيان.
8. يؤدي لتزايد التغيرات الفسيولوجية مثل ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم.	8. يؤدي للاضطرابات النفسية.

• **الإرهاق أو الإجهاد النفسي:** أما الإرهاق النفسي فقد يعني "عدم قدرة الفرد على تحمل أو مواجهة الضغوط التي تواجهه، أي أنها حالة فقدان لجميع القوى التي يمتلكها الفرد، كما أنه نتيجة فسيولوجية لضغط العمل". ويمكن إبراز نقاط الاختلاف الأساسية بين الضغط والإجهاد فيما يلي: (**الصيرفي، 2008، ص 49**).

– الإجهاد يعبر عن النتائج الفسيولوجية المترتبة على ضغط العمل.

– ضغط العمل له جانبان الأول سلبي والآخر إيجابي، بينما الإجهاد يمثل الجانب السلبي فقط.

– ينشأ الإجهاد من الفرد فقط، بينما ينشأ الضغط من البيئة والفرد نفسه.

4. عناصر الضغوط النفسية :

أورد **عياصرة وبني أحمد، (2008، ص 112)**. إن لكل فعل رد فعل ولكل مثير استجابة، ونتيجة لتفاعل بعض العوامل بعضها البعض ينتج عنها ضغوط يواجهها الفرد في عمله والتي تتفاوت من فرد لآخر فبعضها يكون شديدا أو متوسطا أو خفيفا، وقد تكون دائمة أو مؤقتة، وكل فرد يستجيب لهذه الضغوط حسب شخصيته وقدراته في الاستجابة والتكيف ومدى تحمله، لذا فإنه يمكن تحديد عناصر الضغوط التي يتعرض لها المفتش البيداغوجي في العمل كما يلي:

- المثير: يحتوي هذا العنصر على المؤثرات التي تنتج عن المفتش نفسه، أو الإدارة التابع إليها، أو البيئة، وينتج عنها شعور المفتش بالضغط.
- الاستجابة: ويمثل ردود الفعل الفسيولوجية والنفسية والسلوكية التي يبديها الفرد مثل القلق والتوتر والإحباط.
- التفاعل: وهو التفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة.

وبذلك يكون ضغط العمل يتكون من ثلاثة عناصر هي المشاعر وردود الفعل الفسيولوجية والنفسية والسلوكية، وعوامل تنظيمية أم بيئية وما يحدث من تفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة.

5. مراحل الضغوط النفسية:

جاء في **(عسكر، 1988، ص 10)** و**(عبد الباقي، 2001، ص 283)** اتفق الباحثون على أن تشكل الضغوط تمر بثلاث مراحل أساسية، حيث وضح كلا من **عياصرة وبني أحمد (2008، ص ص 108 – 109)**. أن مراحل الضغط عند سيلي تكون على النحو التالي:

• **مرحلة الإنذار أو التنبيه للخطر:** هي أو ردة فعل اتجاه الضغوط والتي في بدايتها تتصف بالضعف ويزداد نشاطها عندما تحدث تفاعلات الكيميائية داخل جسم الإنسان من أجل إعداد وتهيئة الجسم لمواجهة التهديد والخطر فيترتب عليها سرعة نبضات القلب وزيادة معدل التنفس وزيادة نسبة السكر في الدم وتوتر العضلات والأعصاب.

• **مرحلة المقاومة ومحاولة التكيف:** يبدأ عرض هذه المرحلة فور حدوث التغيرات السابقة وفيما يشعر الفرد بالقلق والتوتر والتعب نتيجة محاولة الجسم إصلاح ضرر أو أذى ينتج عن الصدمة الأولى، وإن فشل في ذلك فقد يترتب عليه وقوع الفرد في بعض الأخطاء واتخاذ بعض القرارات الخاطئة أو التعرض للأمراض بسبب فقدان السيطرة على جميع المواقف المختلفة معا.

• **مرحلة التعب والإنهاك أو الاستنزاف:** في هذه المرحلة تنهار آليات التكيف بسبب عدم استطاعة الفرد التغلب على مسببات الضغط، حيث تضعف مقاومة الجسم للصدمات أو الأمراض المرتبطة بالضغط النفسي مثل الصداع وارتفاع ضغط الدم والقرحة المعدية والأزمات القلبية، والتي تؤدي بالفرد في النهاية إلى انخفاض مستوى أدائه والاستياء من جو العمل والتفكير في ترك العمل.

6. نظريات الضغوط :

نتيجة لظاهرة الضغوط المعقدة فقد تعددت النظريات المفسرة لها ومن بينها:

• **نظرية كوبر (Cooper, 1986):** ترى هذه النظرية أن مصدر الضغوط راجع إلى بيئة الفرد وما يلقاه من تهديد على متطلباته وحاجاته، وما تشكله من أخطار على أهدافه في الحياة. فيشعر بالضغط فيحاول إيجاد استراتيجيات توافقية مع الموقف فإن عجز في التغلب على المشكلات ودامت واستمرت فترة طويلة، فإن هذه الضغوط ستؤدي إلى بعض الأمراض وزيادة القلق والاكتئاب ونقص في تقدير الذات **(عثمان، 2001، ص ص 100 - 101)**.

• **نظرية جبسون وآخرون (Gibson & al, 1982):** تشير هذه النظرية إلى دور الفروق الفردية في إدراك الفرد للظروف الضاغطة التي يواجهها. بمعنى أن هذه النظرية تفسر تأثير مصادر

الضغوط المختلفة على عملية إدراك الفرد لمستوى الضغط الذي يشعر به الفرد، وتنقسم مصادر الضغط حسب هذه النظرية إلى أربع مجموعات:

- عوامل الضغوط البيئية (المادية).
- عوامل الضغوط الفردية.
- عوامل الضغوط الجماعية.
- عوامل الضغوط التنظيمية (**عثمان، 2001، ص 97**).

• **نظرية الإدراك لتشارلز سبيلبرجر (Tcharlez Spielberger, 1979)**: حدد سبيلبرجر مفهوم الضغط في ثلاثة أبعاد وهي: الأول: مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديدا أو خطرا ما نفسيا أو جسميا، وثانيا: هو إدراك الفرد للمثير، وثالثا وأخيرا: يشكل رد فعل نفسي مرتبط بالتهديد، ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل بمدى شدة المثير ومدى إدراك الفرد له

• **نموذج كرايتنر وكينيكي (Kreitner & Kinicki, 1979)**: اعتمد كرايتنر وكينيكي في تطوير نموذجهما على النموذج الذي طوره كل من إيفانسيفيتش وماتسون (John, Ivancevich & T, Matteson) عام 1979، ونموذج كرايتنر وكينيكي لا يختلف كثيرا عن نموذج جبسون وزملائه (Gibson & al). حيث يوضح النموذج مسببات الضغوط التنظيمية (عمل الفرد، الجماعة، والمنظمة)، والخارجية (الأوضاع الاقتصادية، والأسرية، ونوعية الحياة وغيرها). وهنالك الفروق الفردية التي تؤثر على إدراك الفرد لمصادر الضغوط وبالتالي على مستوى الضغوط ونتائجها(**عثمان، 2001، ص 98**).

• **نظرية لازاروس (Lazarus, 1970) (التقدير المعرفي)**: تبين هذه النظرية بأن التقدير المعرفي يعتمد على طبيعة الفرد، وأن إدراك تهديد الضغوط ليس لمصدرها بل للعلاقة بين الضغوط البيئية المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية. وأن الضغط ينشأ بسبب التناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد، ويتم إدراك التهديد وتقييمه على مرحلتين وهما:

- خاصة بتحديد ومعرفة أسباب الضغوط، أي أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

- وفيها تحديد طرق التغلب على المشكلات الموقفية. **(عثمان، 2001، ص 99).**

• **نظرية الضغوط لـ: هنري موراي (1938):** يعتبر موراي أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة. حيث يميز موراي بين نوعين من الضغوط وهما:

- **ضغوط بيتا (Beta):** باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد ويفسرها.

- **ضغوط ألفا (Alpha):** باعتبارها تمثل خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ويؤكد أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق عليه تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فيعبر عنه بمفهوم ألفا**(عثمان،2001، ص 100).**

• **نظرية هانس سيلي (1936):** اعتبر سيلي أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط هدفا للمحافظة على الحياة. وحدد سيلي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط سماها بأعراض التكيف العامة وهذه المراحل هي: الفزع، المقاومة، الإجهاد

- الفزع: وفيه تظهر تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وعندما يكون الضاغط شديدا فإن مقاومة الجسم تنهار وتحدث الوفاة.

- المقاومة: وتحدث هذه المرحلة حين يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف، عندها تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف.

- الإجهاد: وهي المرحلة التي تعقب مرحلة المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة قد ينتج عنها أمراض التكيف**(الرشيدي، 1999، ص ص 50 – 51).**

• **نظرية هب (Hebb, 1987)**:يؤكد هب أن الأداء يتأثر بمقدار متطلبات الأفراد، وأن العمل ذو المتطلبات القليلة يؤدي إلى الملل، ولو فاقت المتطلبات على قدرة الفرد فإنها تؤدي إلى مستوى عال من القلق، وتقل قدرته على التركيز وعلى الأداء بوجه عام. وما إن استمرت الزيادة في المتطلبات أدى ذلك إلى التعب وفقدان الرغبة في العمل والأداء، وبالتالي إلى الإنهاك النفسي والانطواء والإثارة لأتفه الأسباب **(عثمان، 2001، ص ص 100 – 101)**.

• **نظرية التوافق بين الفرد والبيئة:** وهى من نظريات الضغط الشهيرة, التي توصل إليها, معهد الأبحاث الاجتماعية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأساس هذه النظرية, يتمثل في العلاقة بين إدراك الفرد لإحدى المهام و إدراكه لقدرته على إكمال هذه المهمة, وما ليده من حافز على إكمالها. والافتراض في هذه النظرية, هو أن مشاعر الضغط, لا بد أن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد و البيئة. وتشير النتائج إلى أن الوضع هكذا في الحقيقة, وأن مقدار الضغط, يتفاوت بحسب, مستوى التحدي. وبؤرة هذه النظرية هي العلاقة بين إدراك الفرد إحدى المهام وإدراكه لقدراته على إكمال هذه المهمة وما لديه من حافز على إكمالها وبالتالي تفترض بأنها مشاعر الضغط لا بد وأن تزداد عند اتساع الفجوة بين الفرد والبيئة وبالتالي مقدار الضغط يتفاوت بحسب مستوى التحدي الذي يفضله الفرد، وأبرز النماذج التي تندرج تحت نظرية التوافق بين الفرد والبيئة: **(الأحمدي، 2003، ص 35)**.

• **نظرية أساليب التكيف:** الضغط يتراكم وأجسامنا معدة جيدا للتعامل مع قدر معقول من الضغط في حياتنا، وأساليب التكيف هي: أنساق فكرية، وعادات سلوكية، تحيد مسببات الضغط، أو تخفف من تأثيرها علينا، وتسمى تبريرات منطقية. إن التكيف هو الجهد الذي نبذله للتحكم في المطالب التي نرى أنها مطالب سلبية، كما أن البشر يكتسبون بصورة تلقائية آليات معقدة للتكيف، فهذا جزء من عملية النضج والاندماج في المجتمع، وآليات التكيف تلك تختلف بشدة ما بين فرد وآخر كما أنها تتفاوت من العادي أو التافه إلى الحاد أو الشديد، وعلى الجانب الحاد أو الشديد، يأتي ما يطلق عليه الأطباء النفسانيون تسمية الكبت، أما على الجانب العادي أو اللطيف، فتأتي استراتيجيات التكيف اللاشعورية مثل: الإبطاء في الحركة في يوم حار، وإننا

نقوم أيضا بالعديد من أنشطة التكيف المتعمد مثل: سد الأذن بالقطن للعمل في مكان مليء بالضوضاء **(حمادات، 2008، ص ص 165 – 166)**.

• **نظرية الشعور بالرضا:** الشعور بالرضا يعد نقيض الضغط وغالبا يشبهان وجهي العملة، ومن الممكن أن يكون لدى أحد الأفراد مستوى مرتفع من الضغط ومستوى مرتفع من الرضا، وذلك إذا كان الفرد يشعر بقدرته على التحكم والاختيار في الموقف الذي يمر به، وكانت لديه آليات وظيفية للتكيف، ولكن ليس من المرجح أن يكون لدى أحد الأفراد مستوى منخفض من الرضا، يكون لديه مستوى منخفض من الضغط في نفس الوقت، فمشاعر الرضا، تسيير يدًا بيدٍ مع مستويات الضغط المرتفعة على وجه العموم **(حمادات، 2008، ص ص 165 – 166)**.

7. أنواع الضغوط النفسية :

يقسم الباحثون الضغوط تبعا لنظرة مصنفيها من حيث:

• **الآثار المترتبة عن الضغوط وتصنف إلى نوعين من الضغوط هما:** الضغوط الإيجابية، الضغوط السلبية **(الشرم، 2004، ص 137)**،**(عثمان، 2001، ص 49)**.

– **الضغوط الإيجابية أو البناءة:** ترتبط بوجود درجة مناسبة من الضغط أو التوتر تدفع الفرد للعمل بشكل متتبع محققا لأهدافه ، وهي كذلك الضغوط النافعة والمفيدة للفرد والمنظمة التي يعمل بها، وتتسم بأنها ضغوط معتدلة تثير الحافز والدافع للنجاح والإنجاز، وتعطي الفرد إحساسا بالقدرة على الإنتاج والشعور بالسعادة والسرور وتمنحه الإحساس بالمتعة. وتؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الأداء كميا ونوعيا، وتساعد على التفكير وتحافظ على التركيز في العمل، وتمد الفرد بالقوة والثقة والتفاؤل بالمستقبل، والقدرة على التعبير عن انفعالاته، وتزوده بالحيوية والدافعية لاتخاذ قرارات صائبة

– **الضغوط السلبية أو الهدامة:** ذكر **ألين (Allen)** أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة الصعبة يكون لها تأثير سلبي فتجعل الفرد عاجزا عن تحقيق أهدافه وأيضا يعجز عن التفاعل مع الآخرين ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسمية وهي أيضا الضغوط الضارة أو المؤذية ذات الانعكاسات السلبية على كل من الفرد والمنظمة التي يعمل بها، ويترتب عليها شعور الفرد

بالإحباط وعدم الرضا والارتباك في العمل، وتسبب انخفاضا في الروح المعنوية والشعور بالأرق والإرهاق والقلق وبالفشل والتشاؤم من المستقبل، ويزداد تأثيرها على متخذي القرار كلما انخفض الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه من أفراد المجتمع ورؤسائهم في قمة الهرم الإداري

- **من حيث الفترة الزمنية**: وهي الفترة التي تستغرقها الضغوط من حيث الشدة ودرجة تأثيرها على صحة العامل النفسية والجسدية وتنقسم إلى: **(فائق، 1996، ص ص 14- 17).**

- **الضغوط البسيطة**: وهي التي تستمر من ثوان قليلة إلى ساعات طويلة نتيجة المضايقات الصادرة من أشخاص تافهين أو أحداث قليلة الأهمية في الحياة.

- **الضغوط المتوسطة**: وهي التي تستمر من ساعات إلى أيام مثل فترة العمل الإضافية، أو زيارة شخص غير مرغوب فيه، أو الآلام الصادرة عن مرض في المعدة أو الأمعاء.

- **الضغوط المضاعفة**: وتستمر عادة من أسابيع لأشهر بل وسنوات، مثل غياب شخص عزيز عن عائلته للسفر أو للموت، ومثل النقل من العمل أو الإيقاف عن العمل حتى زوال السبب.

ومن الملاحظ أن زيادة ضغط العمل أو نقصانها عن الحد المقبول من الممكن أن يؤثر على أداء وسلامة الفرد أو المنظمة سلبا. ومن جهة أخرى يؤكد عطية أن الضغوط تُصنَّف من حيث الفترة التي تستغرقها إلى:

- **ضغوط وقتية (متقطعة)**: وتظهر الأحداث المسببة لها على فترات متقطعة أي ليست بصفة مستمرة، مما تجعل الفرد يعاني من التوتر على فترات أثناء محاولاته التوافق مع المتطلبات المحدثة لها وتحقيقها.

هذا النوع من الضغوط تجعل الشخص على استعداد لمواجهة الموقف والقضاء عليه أو الهروب منه ومع مرور الوقت سوف تتحول إلى ضغوط مزمنة تؤرق الإنسان وتجعله يقع صريعا لها.

- **ضغوط مستمرة (مزمنة)**: هذا النوع يظل مصاحبا للإنسان لفترة طويلة مما ينتج عنه إصابته بانتكاسات صحية ونفسية، بجانب ذلك تؤدي إلى نفاذ رصيد الطاقة المدخرة، ثم بعد ذلك تحدث اضطرابات وخلل في أجهزة الجسم ووظائفها**(عطية، 2006، ص ص 15 – 16).**

- **من حيث الشدة**: صنفها **بابكوك (Babcock)**، إلى أصناف ثلاثة وهي:

- ضغوط الصراعات الداخلية.
- ضغوط ذات أصل خارجي.
- ضغوط مرتبطة بالحاجة إلى الإبداع

• **من حيث المصدر**: ضغوط ناتجة عن البيئة المادية، ضغوط ناتجة عن البيئة الاجتماعية، ضغوط ناتجة عن الخصائص الشخصية **(عبد المجيد، 2005، ص 308)**.

• **من حيث السبب**: وتتمثل في: الضغوط الأسرية كالطلاق والانفصال والوفاة والفقر. ..، ضغوط النقص في الممتلكات والأصدقاء. .، ضغوط العدوان كسوء المعاملة من طرف العائلة أو الأقران. .، ضغوط السيطرة المتمثلة في العقاب البدني والتأديب. **(عطية، 2006، ص17)**.

• **فيما يخص شمول الضغط** فيمكن ذكر**الخضيري (1991، ص 80)** ما يلي:

- **ضغط كلي شامل**: وهو الضغط الذي يشمل جميع اهتمامات العامل.

- **ضغط جزئي فرعي**: يرتبط بمصالح فئة معينة داخل المؤسسة، وعندما تصطدم مصالحها بأهداف متخذ القرار تلجأ إلى التكتل ضده وممارسة الضغط عليه.

• **أما فيما يتعلق من حيث موضوع الضغط** فيمكن أن نورد الآتي:

- **ضغوط مادية**: وهي المزايا التي تود الحصول عليها قوى الضغط: الأجر، المكافآت. .. الخ.

- **ضغوط معنوية**: المناخ العاطفي والنفسي العام لمتخذ القرار التي قد تؤثر على أفكاره وتحد من قدرته في اتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب**(الخضيري، 1991، ص 71)**.

- **ضغوط سلوكية**: تتعلق بالقيود المفروضة على العامل (القوانين، اللوائح، النظام،. ..).

- **ضغوط وظيفية**: وهي تلك الضغوط الناتجة عن الهيكل التنظيمي والاتصال والمسؤوليات، ونوع الوظيفة،. .. إلخ.

8. دورة حياة الضغوط النفسية :

عملية الضغط تمر بعدة محطات أو مراحل هي:

• **مرحلة نشوء الضغط:** وهي تمثل مرحلة ميلاد الضغط، والتي تبدأ مع ظهور أولى بوادر وأعراض هذا الضغط في شكل بدائي أولي غير مباشر، وإن كان يبدو لمتخذ القرار أنه غير ذو أهمية.

• **مرحلة نمو الضغط:** وفي هذه المرحلة تكون القوى الضاغطة استكمل عدتها وأحكمت سيطرتها على متخذ القرار، وأدركت أين مواطن الضعف التي يمكن الضغط عليها لديه، وأين تكمن مناطق الاختراق التي من خلالها تنفذ إلى كل من عقل ووجدان متخذ القرار على أفكاره وعلى عواطفه، ومن خلال هذه السيطرة تعمل على التحكم في سلوكه وقراراته.

• **مرحلة اكتمال ونضوج الضغط:** وفي هذه المرحلة يصل الضغط إلى قمته، بمعنى آخر أصبح الضغط يستطيع أن يحرك الفرد إلى الوجهة المطلوبة، أي أن يكون الضغط أكبر من مقاومة الفرد ولا يملك أمامه إلى الاستجابة له، والانصياع لمطالب قوى الضغط.

• **مرحلة انحسار وانكماش الضغط:** وتبدأ هذه المرحلة عندما يتحقق جانب هام ورئيسي من المطالب التي تنادي بها قوى الضغط، ومن ثمَّ تبدأ هذه القوى بتخفيف الضغط، بل ومساعدته وتقديم دعمها للفرد.

• **مرحلة اختفاء وانتهاء أو تحول إلى مجالات عديدة:** وتأتي هذه المرحلة عندما تتحقق مطالب قوى الضغط بالكامل، ومن ثَمَّ تفقد هذه القوى المبرر والسبب في تكتلها واستمرارها.

(الصيرفي، 2008، ص ص 57 – 59).

وفي المقابل يوضح **حمادات (2008)** دورة الضغوط في خمسة مراحل أيضا، ولكن بشكل مغاير لما تمَّ ذكره آنفا وهي:

– **المرحلة الأولى:** حيث تمر بمسبب من مسببات الضغط الداخلية أو الخارجية التي لا حصر لها والتي تزخر بها حياتنا في الوقت الحالي.

– **المرحلة الثانية:** يمر بمسبب الضغط السابق بمرشح الشخصية التي تنفرد بها كل منا، والذي نتعود من خلاله على الموقف، ونحدد بصورة لا شعورية إن كان هذا الموقف يشكل بالفعل تهديدا لكياننا الجسدي أو الذهني أو العاطفي.

- **المرحلة الثالثة:** تقوم أجسامنا بما فيها الدماغ (المخ) برد فعل فسيولوجي يؤدي إلى ازدياد الطاقة لمساعدتنا على التعامل مع الموقف.

- **المرحلة الرابعة:** تدخل آليات التكيف الفطرية و / أو المكتسبة إلى الصورة، ثم نبدأ في القيام بتصرفات من شأنها أن ترجع لنا التوازن الجسدي وراحة البال.

- **المرحلة الخامسة:** قد تكون آثار بعيدة المدى للموقف فأي حدث قد يؤدي إلى سلسلة من الآثار الشعورية السلبية، وقد يؤدي إلى أضرار بيولوجية، ولكنه قد يؤدي أيضا إلى اكتساب آليات جديدة محسنة للتكيف.

9. أسباب ومصادر الضغوط النفسية :

يمكن تصنيف الأسباب التي تؤدي إلى ظهور ضغوط العمل حسب **ثابت (2010، ص ص 73 – 76)**على النحو الموضح فيما يلي:.

- **الضغوط الذاتية:** وهي التي تميز الفرد عن غيره من الأفراد من حيث شخصيته وقدراته وميوله واستعداداته. وقد بينت وأوضحت نظرية مدى تأثير انتماء الفرد للنمط السلوكي (أ) أو النمط السلوكي (ب)، ومدى سهولة تعرضه للضغوط، وكذلك يزيد تعرض الفرد لضغوط الملل والاكتئاب وعدم وجود إثارة كافية الحياة نتيجة محدودية الحياة الاجتماعية وعدم وجود صداقات أو نقص المحفزات.

- **الضغوط الوظيفية:** وتتعلق هذه العوامل بالوظيفة التي يعمل بها الفرد ومسؤولياتها وأعبائها والصلاحيات المعطاة لشاغلها ودرجة أهميتها للمنظمة وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والدور الذي يلعبه شاغل الوظيفة وخصائص هذا الدور، فإذا كان عبء الدور كبيرًا أو ضعيفا فقد يؤدي الأمر في كلتا إلى ظهور ضغوط، ففي حالة كبر وضخامة عبء الدور قد يخشى الفرد ألا يستطيع تأدية كل ما هو متوقع منه، وفي حالة صغر وضآلة عبء الدور قد يشعر الفرد بأنه يؤدي عمل تافه قليل الأهمية، كذلك قد يؤدي عدم وضوح الدور المطلوب من الفرد إلى زيادة الضغوط الملقاة عليه، ولا يخفى علينا ما يسببه تناقض توقعات الآخرين بشأن دور الفرد من ضغوط نفسية عليه.

• **ضغوط البيئة المادية للعمل:** تتعلق ظروف العمل المادية بموقع مكان العمل وتصميمه وترتيب الأثاث والمعدات والأجهزة والتهوية والتدفئة والرطوبة والضوضاء، وقد تشمل عوامل مثل الضوضاء والحرارة وتلوث الهواء، وغيرها، إن عدم التصميم والترتيب الجيد لمكان العمل، وعدم توفير الوسائل اللازمة لتحقيق راحة الفرد الإقلاق من الطاقة التي يبذلها ستؤدي إلى ظهور ضغوط العمل.

• **ضغوط الجماعات:** تظهر ضغوط العمل بصورة أكبر في حالة تفكك جماعة العمل والافتقار إلى تماسكها وترابط أعضائها والافتقار إلى تأييد أفرادها بعضهم لبعض وتعاونهم، والصراعات التي تنشأ بين أفراد كل جماعة وبين الجماعات بعضها وبعض داخل التنظيم.

الضغوط التنظيمية: تشمل الضغوط الناشئة عن التنظيم كل ما يتعلق بسياسات المنظمة وهياكلها التنظيمية، والعمليات التي تقوم بها، وشبكة الاتصالات، ونوع التكنولوجيا التي تعتمد عليها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقيها، وعمر المنظمة وموقعها أو النشاط الذي تعمل فيه، والمناخ التنظيمي السائد فيها.

• **ضغوط البيئة الخارجية:** لا تتأثر ضغوط العمل بما يحدث داخل التنظيم فقط، بل تتأثر بالبيئة المحيطة بالتنظيم، وما يتفاعل فيها من ظروف اقتصادية وسياسية وتكنولوجية وثقافية واجتماعي، فعلى المستوى الاجتماعي مثلا يؤثر على نوع الضغوط ودرجتها، القيم والمعتقدات السائدة في المجتمع ودرجة التوافق الاجتماعي وشبكة العلاقات ما بين السر والأفراد وغيرها.

10. العوامل المساهمة في حدوث الضغوط النفسية :

من العوامل التي لها دور كبير في حدوث الضغوط على الموظف في مجال وظيفته مهام العمل، والتعارض في الأدوار المطلوبة من الفرد، وعدم وضوح المهام الملقاة على عاتق الموظف، وزيادة الأعباء الوظيفية، وغياب الدعم المعنوي والاجتماعي من الزملاء، وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات، وكذلك كثرة التغيرات التي تحدث في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، والسياسات العامة لها مما يؤدي إلى إحساس الموظف بالعجز عن تقديم العمل المطلوب منه، وفق توقعات الرؤساء مما يولد لديه ضغطا نفسيا **(الطعاني، 2005، ص 202)**.

11. أعراض وآثار الضغوط النفسية:

من التصنيفات الشائعة للآثار السلبية للضغوط على الفرد والمؤسسة نجد تصنيف ; روكيش (Rokeach, 1973, P 304):

- **آثار شخصية ذاتية:** وتتمثل في القلق، والاكتئاب، والإحباط، والإرهاق، والملل، والعدوانية، والشعور بالذنب، والخجل، وعدم الاهتمام واللامبالاة.
- **آثار سلوكية:** وتتمثل في الكسل والخمول، والتعرض للإصابات والحوادث، والهيجان والارتجاف، وتناول الأدوية والعقاقير المسكنة والمهدئة، والإفراط في التدخين، وشراهة الأكل أو فقدان الشهية، وسهولة الإثارة والتأثر أثناء الكلام أو الحديث.
- **آثار عقلية معرفية إدراكية:** وتشمل عدم القدرة على التركيز، وكثرة النسيان، والحساسية الزائدة أثناء عملية النقد، وعدم قدرة اتخاذ القرار في المواقف السهلة والصعبة.
- **آثار بدنية جسمية:** مثل ارتفاع ضغط الدم، زيادة نسبة السكر في الدم، كثرة التبول، صعوبة التنفس، العرق الكثير، الشعور بالبرودة أو السخونة أحيانا، جفاف الفم، الوخز في الأطراف.
- **آثار تنظيمية:** ويمكن حصرها في التغيب المتكرر في العمل، ضعف وتوتر العلاقات الإنسانية بين الأفراد، قلة الإنتاج وانخفاضه، ارتفاع حوادث العمل، بيئة فوضوية غير مريحة وغير صحية، عدم الرضا عن العمل.
- **آثار نفسية:** بذل علماء النفس جهودا ملحوظة لمعرفة النتائج التي يطلقها الضغط على النواحي النفسية، وتوصلوا من دراساتهم إلى أبرز الدلائل التي تبرهن على المعاناة النفسية التي تواجه الأشخاص الذين يعانون من مستويات عالية من ضغوط العمل فهؤلاء عرضة لِ:

– الإحباط والقلق والتوتر والانفعال.

– الشعور بالملل وقلة الأهمية.

– التغير في المزاج العاطفي للفرد.

– ضعف القدرة على التركيز في العمل أو صنع القرار.

– الشعور بعدم الرضا.

- أحد أصعب الاستجابات النفسية التي تتركها ضغوط العمل الاكتئاب.
- عجز الفرد عن مواجهة الضغوط وعدم التكيف معها بطريقة ملائمة.
- تعرض الفرد للحزن وتوتر الأعصاب والشعور باليأس وقلة النشاط.
- تناقص الاهتمام بالعمل أو العجز عن القيام به.
- فقدان الثقة بالنفس والمعاناة من عدم القدرة على التركيز.

• **آثار اجتماعية:** تؤدي ضغوط العمل الحادة على الفرد إلى الكثير من الآثار الاجتماعية السالبة منها:

- الشعور بالاغتراب عن العمل الذي ينتمي إليه.
- عدم وجود رغبة في العمل ودون مستوى الكفاءة أو الفعالية المطلوبة.
- التأثير السلبي في العلاقات العائلية أو علاقات الفرد الأسرية.
- العجز عن مواجهة المشكلات المترتبة عن ضغوط العمل.

ثانيا: استراتيجيات مواجهة (التعامل مع) الضغوط النفسية:

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يعيش في وسط مليء بالتغيرات، يسعى دائما إلى التكيف مع متطلباته لإشباع حاجاته. وتتخلل مسار حياة الفرد العديد من الأحداث الضاغطة والتي تبلور لديه تجارب الحياة المعاشة، هذه التجارب يمكن أن تهدده حسب درجة صعوبتها، فتشكل له حسب تصريح "راي ولاندوب وجيبسون" الى اضطرابات انفعالية، التي يمكن أن تؤدي بدورها على المدى البعيد إلى آثار وخيمة على الصحة النفسية والجسدية"

(Paulhan نقلا عن خطار، 2001، ص 25).

فيحاول الفرد الاستجابة للوضعيات الضاغطة بمواجهتها من أجل تحقيق حاجاته، هذه الاستجابات أصبحت تستقطب اهتمام الدراسات الحديثة حول الضغط بصفة عامة، وتركز أكثر عن اختلاف الأفراد في تعاملهم مع المواقف الضاغطة، ويعود هذا الاختلاف إلى الدور الوسطي الذي تلعبه الخصائص النفسية للأفراد في علاقة الضغط بآثاره ومخلفاته، وهذا ما

يأخذنا للتناول في هذا الفصل بعض تعاريف استراتيجيات المواجهة، وطبيعتها ووظائفها بالإضافة إلى محدداتها والآليات الشخصية الموظفة لها.

1. أصل كلمة استراتيجية:

ترجع كلمة إستراتيجية إلى الكلمة اليونانية **استراتيجوس (Strategos)** "والتي تعني فنون الحرب وإدارة المعارك"، ويعرف "قاموس **ويبستر" (New world Dictionary Websters)** الإستراتيجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية.

" الإستراتيجية مفهوم مقتبس من المجالات العسكرية يبدأ بالفلسفة وينتهي بالخطة وما يليها من برامج، وجميعها ضروب من التفكير والإرادة والتدبير ،يترتب أعلاها على ما هو أدنى منها في تسلسل متتابع، ويكون في صورة أكثر تحديدا وأقرب إلى الواقع وما يمكن أن ينشأ فيه من عمل، وبذلك تصبح الإستراتيجية توليفة من المبادئ والأفكار الدالة على المسارات الرئيسية للعمل والوسائل والإمكانات المتاحة لها" **(المغربي، 1999، ص 17)**.

2. أصل مصطلح المواجهة:

إن مصطلح المواجهة **(Coping)** هو مصطلح أنجلوسكسوني **(لغة إنجليزية قديمة)** في الأصل، وقد ظهر في سنوات الستينات عندما أصبح واضحا كما ذكر "**شيب وشيرر، 1992**" **(Chipp et Scherer)** أن نموذج "**سيلي 1956**" للضغط لا يعتبر أن نفس الحادث يؤدي إلى نفس رد الفعل دائما وأن الفرد لا يتصرف بنفس الطريقة لمثير معين في فترتين مختلفتين.

(امزيان، 2007، ص 64).

3. تعريف استراتيجيات المواجهة:

يشير هذا المفهوم إلى الطريقة التي نواجه بها وضعية صعبة، ظهر سنة (1996) وأشار به "لازاروس **(Lazarus)** إلى مجموع الاستراتيجيات المستعملة لمواجهة الوضعيات الصعبة أو الأحداث الضاغطة. أو هي مجموعة العمليات والجهود النفسية التي توظف في تسيير الضغوط والتقليل من آثارها.

أما من الناحية اللغوية فقد اختلفت تسميتها، بالرغم من اتفاقها جميعها في إنجاز نفس المهام، فترجمت من اللغة الإنجليزية **(Coping)**، **Tocope with** إلى الفرنسية بعدة مصطلحات نذكر منها: **Processus d'ajustement**، **Processus de faire face**، **Processus de maitrise**، **Stratégies de Coping:** التي اعتمدت في الأدبيات الفرنسية منذ 1999. وفي المقابل استخدمت في اللغة العربية مصطلحات مثل: استراتيجيات أو عمليات التعامل. استراتيجيات التوافق أو المواجهة. استراتيجيات التأقلم. ميكانيزمات الدفاع.

(الشناوي وعبد الرحمان، 1998، ص 128).

ومنهم من تناولها على أنها استراتيجيات مقاومة الضغوط النفسية، وأحيانا أخرى على أنها أساليب التعامل، وثالثة على أنها عمليات تحمل الضغوط. ..،وكلها تسميات لمعنى واحد.

فيما بعد ارتبطت المواجهة بتصورات أكثر تحديدا، وهناك العديد من التعاريف التي تناولت هذا المفهوم، غير أنه عند التدقيق فيها، سنجد أن أغلبها متقارب وذلك لأنها استندت على تصورات "لازاروس" لمفهوم المواجهة.

ويعرف كل **من "لازاروس وفولكمان 1984" (lazarus and Folkman)**" استراتيجيات المواجهة، على أنها "مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار والتي تهدف إلى السيطرة، أو التخفيض، أو تحمل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تدرك على أنها تهدد أو تتجاوز قدرات الفرد" **(Fischer, Tarquinio ,2006, p117)**

يشير هذا التعريف إلى أهمية التناول السياقي لمفهوم المقاومة ويعتبر البعد المعرفي أساسي وجوهري في هذا التعريف، كما أعطى أهمية كبيرة للدور الأساسي للإدراك في تسيير المواجهة، فالفرد عندما يعطي لفكرة ما خاصية معينة، يتطلب منه عملية الإدراك.

كما يعرفانها- لازاروس وفولكمان- أيضا على أنها "مجموعة مجهودات معرفية وسلوكية موجهة للتحكم، أو تخفيض المطالب الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتعدى مصادر الفرد"

(Lazarus et Foulkman ,1984 ,p.129)

ويمكن أن تعبر استراتيجيات المواجهة عن الكيفية التي نفكر بها في الأحداث والطريقة التي نستجيب بها للأحداث المسببة للتوتر ،وكل من الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية للمواجهة تكون فعالة في تعديل آثار التوتر **(السيد، 2000 ، ص.315)**.

وقد عرف معجم علم النفس في الطب النفسي **(Coping strategy)** "سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف، واللفظ عادة يتضمن الأسلوب المباشر والشعوري لمعالجة المشكلات، في مقابل استخدام الحيل الدفاعية واللفظ يطلق على الاستراتيجيات التي تصمم لمعالجة مصدر القلق عكس الحيل الدفاعية التي تتوجه لمعالجة القلق مباشرة وليس مصدره".

(الجابر وكفافي، 1989، ص.763).

إن الهدف الرئيسي للمواجهة حسب نظرية "لازاروس وفولكمان" هو التقليص من التوتر وإعادة التوازن، فمن خلال مواجهة الفرد الفعالة للضغط يستطيع حماية وتعزيز رفاهيته النفسية.

وترجع استراتيجيات المواجهة إلى الجهد المعرفي والسلوكي الذي يبذله الفرد من أجل تسيير المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد كتهديد من أجل التعامل معها بغرض تسييرها، كما تتسم هذه الأساليب والاستراتيجيات بالمرونة وعدم الثبات إذ تتغير حسب الموقف الضاغط الذي يتعرض له الفرد.

4. التطور النظري لمفهوم المواجهة:

يركز النموذج النظري "للضغط والمواجهة"، والاستجابة له المقترح من طرف "**لازاروس وفولكمان**" **(Lazarus et Foulkman)** على دور السياقات المعرفية في تحديد ما هو معاش كوضع ضاغط، ومختلف أنواع استراتيجيات المواجهة.

(Seiffge-Krenk نقلا عن خطار، 1994، ص.324).

وتحديد الاستجابة للضغط من الجانب المعرفي، مرت بمراحل متدرجة:

- **التناول الكلاسيكي:** أخذ هذا التناول عدة أشكال منها:

– **النموذج الحيواني:** يرتكز هذا النموذج على نتائج دراسات تجريبية التي أجريت على الحيوان، لتحديد مفهوم المواجهة. منها تلك التي أجريت على فئران موضوعة في قفص، والتي تعلمت بسرعة الفرار وتجنب الصدمة بالتنقل إلى الجانب الآخر من القفص بمجرد الاستماع للإشارة

الصوتية المنبهة. بالاستناد إلى هذا النموذج، حدد مفهوم المواجهة كاستجابة سلوكية فطرية أو مكتسبة مواجهة للخطر، مثال :الهروب أو التجنب ناجم عن الخوف، والمواجهة أو الهجوم ناجم عن الغضب والمعيار الأساسي لنجاح المواجهة عند الحيوان يتمثل في بقائه حيا.

(Paulhan,1992, p546).

هذا النموذج ينظر "للمواجهة" من وجهة أحادية، تتمثل في التخفيض من تهديد الوضعيات الضاغطة للمحيط الخارجي باستعمال استراتيجيات محدودة متمثلة في الهروب أو الهجوم، وبالتالي تكون الاستراتيجيات محدودة وليست شاملة، تعكس استجابة آنية فطرية كانت أو مكتسبة لمثير الوضع الضاغط، كونه ينظر إليها على أنها سلوك استجابي من أجل الحفاظ على الحياة.

- **النموذج التحليلي (علم النفس)**: ويتمثل هذا النموذج في شكلين هما:

– **دفاعات الأنا:** عمل التحليل النفسي منذ نشأته على تحديد وفهم أشكال المواجهة، وبشكل خاص الأشكال اللاشعورية منها وسميت وسائل الدفاع الأولية .وقد أدخل" **فرويد**"مفهوم الدفاع للمرة الأولى في**1894 (رضوان 2002، ص 162)**.

ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هي إلا عبارة عن شكل من أشكال فشل أو سوء المواجهة إن الدفاع وما يرتبط به من علاقات، عبارة عن آليات تحمي الأنا من الصراعات، ويمكن لهذا الصراع أن يتكون من مطالب وطموحات غير محققة داخل الجهاز النفسي أو من تهديدات المحيط، ويفترض أن القلق هو المثير الذي يسبب تسخير هذه الآليات.

(رضوان،2002 ، ص 174).

تظهر استراتيجيات المواجهة في هذا النموذج في سياق مجموعة عمليات معرفية لاشعورية، تهدف إلى تخفيض أو إلغاء كل ما له دخل في إحداث الضغط أو التوتر، أهمها:

* **النكران:** يدرك الفرد الواقع مع إنكار بعض عناصره غير المحتملة كخطورة المرض.

* **العزل:** يجمد الفرد تفكيره لاستبعاد إدراك ما يحدث.

* **العقلنة:** حسب(**Paulhan et al ,1994 ,P102**). أن الفرد يبحث عن تفسير متماسك ومنطقي لما يحدث.

يفسر هذا النموذج استجابة الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة بلجوئه إلى ميكانيزمات الدفاع للتخفيض من شدة التوتر، والتوصل إلى الاتزان الانفعالي، غير أن مفهوم "استراتيجيات المواجهة" ما يزال محصورا في قطب لأحادي متمثل في التخفيض من شدة التوتر عوض حل المشكلة، وهذا ما أثبتته دراسات أنجزت بفرنسا، والمتعلقة بالمرضى المقيمين بالمستشفى، حيث أشارت إلى دور ميكانيزمات المواجهة في التوافق مع المرض .كما ذكرت أن بعض الميكانيزمات مثل النفي، العزلة، المزاج المقاوم، يحمي الفرد من القلق بصورة فعالة أكبر من الميل إلى الإسقاط أو العدوانية – غضب أو الاستسلام. غير أنه بالرغم من مساهمة هذا النموذج بشكل كبير في فهم أحسن استجابات الفرد عند مواجهته لحدث ضاغط، فإن هذا يبقى غير كامل وناقص. (**Paulhan ,1992,p546**).

إن دفاعات الأنا في النموذج التحليلي تهدف إلى جعل الفرد متكيفا مع الوضع الضاغط، باللجوء إلى آليات الدفاع التي من شأنها التخفيف من شدة التوتر للتوصل إلى الاتزان الانفعالي، الأمر الذي يعكس دائما التوجه الأحادي لمفهوم المواجهة المركز على تخفيض وتخفيف حدة التوتر أكثر من المواجهة لحل المشكلة.

ب- سمات الشخصية: يعتبر مفهوم "سمات الشخصية" الشكل الثاني المقترح في النموذج التحليلي لتحديد مفهوم الضغط وآليات المواجهة، بحيث تعتبر بعض الخصائص المستقرة في الشخص مثل: القمع، الحساسية المرهفة والحتمية أو التحمل هي التي تحضر الفرد لمواجهة الضغط. منطلق هذا التيار يركز على أن الفرد يسلك دائما نفس الطريقة، أيا كان الحدث، فيعتبر "المواجهة" في سياق نمطي، ينفي جانب التجديد الذي يجعل الفرد يستقطب معطيات جديدة يدرجها في نظامه المعرفي، وهذا من خلال احتكاكه بالمحيط الخارجي. لهذا فتحديد المواجهة كسمة من سمات الشخصية المستقرة ليست لها مصداقية، وتعرضت للعديد من الانتقادات من طرف العديد من الباحثين على غرار :"**فولكمان ولازاروس**" **(Folkman-Cohene et Lazarus)** الذين بينوا أن مقاييس السمة هي منبئات ضعيفة لاستراتيجيات المواجهة وهناك عدد من الأدلة يمكن ذكرها لشرح ذلك.

- **الطبيعة المتعددة الأبعاد للسياق الحالي للمواجهة:** يرى كل من **Moos et Tsu (1977)** أن انشغالات الحياة اليومية تفرض على الفرد استعمال استراتيجيات متنوعة للمواجهة، مثلا:في حالة مرض جسمي، يتوجب على المريض مواجهة مختلف مصادر ا لضغط :ألم، عجز، ظروف الاستشفاء، في نفس الوقت عليه أن يحافظ على توازنه الانفعالي وعلى صورة جيدة عن الذات، مع مراعاة مصادره المالية علاقات جيدة مع العائلة. هذه الاهتمامات المتعددة تتطلب استخدام إستراتيجيات مواجهة جد متنوعة، والتي لا يمكن التنبؤ بها بواسطة مقياس أحادي البعد مثل مقياس السمة.**(Paulhan ,1992,p 546)**.

- **الطابع المتحرك المتغير لسيرورة المواجهة:** في الواقع، يؤثر السياق الوضعي بشكل كبير على المواجهة .كذلك يمكن لنفس الشخص أن يستعمل في عدد من الوضعيات إستراتيجيات مواجهة معرفية تهدف لخفض التوتر،وفي وضعيات أخرى يستعمل أكثر إستراتيجيات مواجهة سلوكية تهدف إلى حل المشكل.

يبدو أن تبني الاستراتيجيات المعرفية يكون أكثر في الحالات التي يكون فيها الحدث غير قابل للتحكم (مرض خطير مثلا)، بينما تبني الاستراتيجيات السلوكية يكون في الحالات أين يمكن للجهد المبذول إحداث تغيير في الوضعية (مثلا فقدان العمل). تبعا لهذه النتائج، يبدو أنه من الصعب النظر إلى المواجهة من وجهة نظر ثابتة، فحسب **لازاروس وفولكمان (1984)** ما تظهره سمات الشخصية غير كاف للتنبؤ بالطريقة التي يواجه بها الفرد الضغط .هذا يجعلنا إذا لا نهتم فقط " بمن يكون الشخص "ولكن أيضا "ماذا يفع **(Paulhan , 1992, p 547)** .

إن منطلق النموذج التحليلي، يعتبر المواجهة كنظام دفاع يهدف إلى إيصال الفرد إلى التكيف مع الموقف الضاغط، للوصول إلى الاتزان الانفعالي من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر المواجهة كسياق ثابت ومستقر،كونه سمة من سمات الشخصية يجعل مفهوم المواجهة أحادي القطب دائما، تركز على التخفيض من شدة الضغط وحدة فاعليته للوصول إلى الاتزان الانفعالي، وهذا ما مهد للسياق المعرفي للمواجهة بالظهور.

• **النظرية المعرفية للضغط والمقاومة:** تتميز النظرية المعرفية للضغط والمقاومة حسب وصف Folkman (1984) بميزتين أساسيتين هما :العلائقية. التوجيهية.

– **الميزة العلائقية:** يحتك الفرد بالمحيط الخارجي بشكل مباشر، وذلك بغية تلبية مطالبه، ومن خلال التداخل في علاقته مع هذه البيئة يقيم الضغوطات المفروضة عليه على أنها تتجاوز إمكاناته وتهدد راحته النفسية، فتشكل له موقف ضاغط يسعى إلى مواجهته.

– **الميزة التوجيهية:** يحدد الفرد علاقة تواصل متبادلة بينه وبين بيئته بشكل دينامي، بحيث يسعى إلى إدراك الوضع الضاغط، وتفهم ظروفه، وتقيم تهديداته. كما يقيم إمكاناته، ومدى قدرته على تغيير الوضع أو محاولة التكيف معه، هذا الذي يجعل العلاقة التوجيهية مزدوجة الاتجاه فيما يخص التأثير والتأثر بين الفرد ومحيطه الخارجي.

هذه النظرية تركز على الجانب السلوكي والمعرفي لمفهوم استراتيجيات المواجهة، فالوضع الضاغط يحدد العلاقة الدينامية التي تربط الفرد ببيئته، من خلال ما تسببه له من ضغوطات وتهديد يحاول تجاوزه ببذل جهد مزدوج أو أحادي التوجه، إما بتعديل مطالب المحيط الخارجي لإرضاء حاجاته وللتخفيض من الضغط، أو تكييف إمكاناته حسب مطالب الوضع المفروض عليه للتقليل من شدة الضغط، والمؤيدين لهذه النظرية نجد "**لازاروس وفولكمان**" (**Lazarus et Folkman**) يرون بأن الضغط لا يكمن في الظاهرة أو الحدث أو الفرد، بل في العلاقة بين الفرد والمحيط الخارجي، بحيث تظهر الاستجابة للضغط عندما تقيم الوضعية كمتجاوزة لمصادر الفرد ولا يستطيع مواجهتها. فمثلا يمكن للفرد أن يدرك التحويل في الوضعية كمشكل لا حل له، في حين فرد آخر وفي نفس الموقف يمكن أن يدركه كمناسب لملمحه المهني، أو كتجربة مشوقة يعيشها. لهذا يعتبر "**لازاروس**" (**Lazarus**) استراتيجيات المواجهة كسياق دينامي، يحدد استجابة الفرد للموقف الضاغط، بحيث تتغير هذه الاستجابة عبر الزمن ومن فرد لآخر (**Dupain نقلا عن خطار، 2001، ص ص 36-35**).

إذا حسب النموذج التفاعلي للضغط تمر الضواغط عبر سلسلة من الترشيحات التي تسمح بتعديل الحدث الضاغط وبالتالي تحقيق رد فعل الضغط وقد ميز كل من **(Rahe et Arthur)** "**راغ وأرتور**" بين ثلاثة مرشحات رئيسية:

* **إدراك الضواغط:** يتأثر بالتجارب السابقة مع الوضعيات والأحداث المتشابهة المعاشة حاليا.

* **آليات الدفاع:** تعمل آليات الدفاع للأنا لا شعوريا مستخدمة الكبت القمع، النكران. ..الخ.

* **المجهودات الشعورية:** تتمثل في وضع خطط عمل والرجوع إلى تقنيات مختلفة كالتمرين البدني، الاسترخاء. ..الخ.

تبعا لما تم تقديمه من نظريات مفسرة، نجد أن هناك اختلاف بين هذه النظريات من حيث تناولها لمفهوم المواجهة. فقد اعتبر ت المواجهة كنظام دفاعي، يتمثل في عمليات لا شعورية تسمح بتحقيق توازن انفعالي للفرد وذلك من خلال تخفيض حدة القلق الذي يسببه الحدث، وتختلف المواجهة عن الدفاع في أنها إستراتيجية تكيفية، تعتمد على الإدراك الصحيح للوضعية، والتخطيط للقيام بالفعل (أي حل المشكل). كما تتميز بأنها متغيرة تعتمد على طابع الآنية وليس على التاريخ الشخصي للفرد.

كما اعتبرت المواجهة كسمة ثابتة من سمات الشخصية، إلا أنها تختلف عن هذه الأخيرة باعتبارها متغيرة وغير ثابتة، حيث تهتم المواجهة بأفعال الفرد أمام الأحداث الضاغطة وليس بسماته الشخصية للتنبؤ بالطريقة التي يستجيب بها لهذه الأحداث. وتختلف المواجهة من وجهة النظرية المعرفية عن سابقاتها من حيث أنها تعتبر المواجهة سيرورة متحركة غير إرادية، تدريجية، تتضمن عدة مراحل مختلفة. ويتضح هذا من خلال قيام الفرد بالتشخيص والتقييم المستمر للوضعية الحالية، باذلا في ذلك مجموعة من المجهودات المعرفية والسلوكية.

5. محددات المواجهة:

تتأثر سيرورات التقييم للعلاقات فرد – محيط بالخصائص الشخصية (موارد شخصية)، والمتغيرات المحيطية (متغيرات الوضعية)، هذا ما يفسر لماذا يقيم نفس الحدث كتهديد بالنسبة لفرد وكتحدي بالنسبة لآخر.

- **الخصائص الشخصية:** حسب **(Paulhan, 1992, p 549)** تتحدد فيمايلي:

- **المعتقدات:(كالمعتقدات الدينية)**: يلبس الحدث معنى اختبار أو بلاء مفروض من الله وعلينا تقبله .(أو أيضا معتقدات الفرد حول قدرته على التحكم في الأحداث والتي أطلق عليه "روتر" اسم مركز الضبط الداخلي، حيث نجد أن الأشخاص ذوي مركز الضبط الداخلي يستعملون استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكلة بكثرة.

- **التحمل الشديد Hardiness**: يشير إلى السيطرة الشخصية للأحداث الضاغطة في الحياة، والأشخاص الذين يتسمون بالتحمل الشديد "الصلابة" يعتقدون أن بإمكانهم التأثير أو معالجة المشكلات بدلا من الإحساس بالعجز أمامها. كما أنهم يدركون الأحداث المختلفة كفرصة للتطور الشخصي. ولديهم قدرة على تحمل الضغوط السيكو اجتماعية أكثر من الغير.

- **القلق كسمة**: وهي مركب ثابت في الشخصية، وهي ميل للقلق، أي ميل عام لإدارك الوضعيات كوضعيات مهددة، فالأشخاص الذين لديهم سمة قلق ضعيفة، يدركون الأحداث الضاغطة على أنها أقل تهديد، ولديهم تنبؤ كبير بالتحكم مقارنة بالأشخاص ذوي سمة قلق عالية.**(Schweitzer, Dantzer, 2003, p 107-108) .**

- **الخصائص المحيطية (خصائص الوضعية):**

- **مميزات الوضعية**: وتشمل طبيعة الضرر أو التهديد، وإذا كان الحادث الذي يتعرض الشخص مألوفا له أو جديدا عليه، وما هي احتمالات حدوثه، والوقت المتوقع فيه، وإلى أي درجة من الوضوح والغموض تبدو النتيجة المتوقعة(**السيد، 2000، ص 313**).

وتستعمل استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال في الوضعيات المقدرة على أنها غير قابلة للتحكم، في حين أن استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل تستعمل في الوضعيات القابلة للتغيير والتطور**(Schweitzer, Dantzer, 2003, p 108)** .

- **الموارد الاجتماعية:** ويطلق عليها "المساندة الاجتماعية" وهي توفر المحيط العائلي، العملي والأصدقاء أمام الصعوبات التي يصادفها الفرد. وقد دلت الأعمال على أن مستوى ضعيف من المساندة في حياة الفرد هو عامل انجراح، في حين أن مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية يرفع من التحكم المدرك ويقلل أثار الضغط، ويجعل الفرد قادرا على المواجهة

ما دامت المواجهة سياق سلوكي معرفي، تستهدف التعامل مع الوضع الضاغط الناتج عن علاقة الفرد بالمحيط الخارجي، فهي مشتقة من مصادر ومحددات مهمة، تساعد على تقويتها، وهي الطاقة الجسدية التي تعطي للفرد القوة والدافع للمواجهة، وكذا الطاقة النفسية المتمثلة في رصيد الفرد المعرفي من تصورات ومعتقدات والتي كونها من خلال تجارب عاشها في محيطه الخارجي، كل ذلك يتدخل في تقييمه للحدث الضاغط، وبالتالي تحدد استجابته في التعامل معه. بالإضافة إلى خصائص البيئة التي يعيش فيها، والعلاقات الاجتماعية للفرد بمحيطه، لها تأثيرها الخاص على الاستراتيجيات التي يستجيب بها للوضعية الضاغطة.

6. التصنيف الوظيفي لاستراتيجيات المواجهة:

• **وظائف المواجهة:** تنوعت تحديدات الباحثين لوظائف آليات المواجهة منها:

* **تحديد "ويث" (White,1979)**: الذي حدد ثلاثة أنواع: ضمان الحصول على المعلومات المهمة حول المحيط الخارجي. الحفاظ على استقلالية التصرف في استعمال المعلومات المستقطبة. الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء وانتقاء المعلومات.

* **تحديد "ميخانيك" (Mechanic,1974)**: الذي حدد أيضا ثلاثة وظائف وهي: التفاعل مع متطلبات البيئة الاجتماعية. التحفيز وخلق الدافعية لمواجهة تلك المتطلبات. إبقاء التوازن السيكولوجي بهدف توجيه الطاقة نحو متطلبات المحيط الخارجي.

* **تحديد "لازاروس وفولكمان" (Lazarus et Folkman, 1980)**: تحدثا عن نوعين رئيسيين لوظائف آليات المواجهة وهما: استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل. استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال.كما يوضحان أن استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل، يكثر اللجوء إليها في الوضعيات التي تقدر على أنها قابلة للتغيير، بينما يكثر اللجوء إلى استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال عندما يتعلق الأمر بوضعيات ضاغطة لا يمكن للفرد تجاوزها(**Lazarus et Folkman, 1984, P 149**).

بالرغم من تنوع أفكار الباحثين لتحديد آليات المواجهة، إلا أنها تبقى متقاربة باعتبار استراتيجيات المواجهة سياق معرفي، من خلاله يستجيب الفرد للوضعيات الضاغطة بالمواجهة للحد أو التقليل من شدة الضغط للحفاظ على التوازن الانفعالي.

* **تحديد "ليوناردي، ليكساري وأوبراي" (Léonardie, Lexarret et Oubrayie):** اقترح هؤلاء الباحثين ثلاث وظائف لاستراتيجيات المواجهة وهي: تنظيم الأفعال والسلوكيات وتتضمن استراتيجيات تكيفية إنشائية. التحكم المعرفي ويتضمن البحث عن المعلومات وتنظيم المشاريع. تسيير الانفعالات**(السيد، 2000)**

• **التصنيف الوظيفي لاستراتيجيات المواجهة:** هناك العديد من تصنيفات المواجهة، وأشارت معظمها إلى الانقسام بين المواجهة المتمركزة حول الانفعال والمواجهة المتمركزة حول المشكل كما اقترحها "**لازاروس وفولكمان**" **(Lazarus et Folkman, 1984).**

بينما "**ثواستس**" **(thoists,1986)** اقترح مصفوفتان، تتضمن مواجهة متمركزة حول المشكل مقابل مواجهة متمركزة على الانفعال في بعد واحد. واستراتيجيات مواجهة سلوكية مقابل استراتيجيات مواجهة معرفية في بعد آخر. ثم أضاف "**ستيبتو (Steptoe)** إمكانية إستراتيجية الاقتراب مقابل إستراتيجية التجنب.

ويصنف "**اتكنسون** وآخرون" **(Atkinson et al, 1990)** المواجهة إلى استراتيجيات سلوكية وأخرى معرفية .ويصنفها "**هولهان وموس**" **(Holahan And Moos,1985)** إلى مواجهة إقدام ومواجهة تجنب **(السيد، 2000، ص 5)**، ونظرا لكون تصنيف "**لازاروس وفولكمان**" هو أكثر التصنيفات تداولا، ولأن صنفي المواجهة في هذا التقسيم هما أكثر استعمالا في الوضعيات الضاغطة، جعلنا هذا نتعرض له بشكل مفصل كالآتي:

– **المواجهة المتمركزة حول المشكل:** يهدف هذا النوع من المواجهة إلى التعامل مع المشكلة التي تسبب الضغط، وفيها يسعى الفرد إلى تغيير الموقف مباشرة بغرض تعديل أو استبعاد مصدر الضغط وكذلك التعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة **(السيد، 2000، ص 69)**. ويأخذ هذا النوع من المواجهة أشكالا تتمثل في:

* **البحث عن معلومات أو طلب النصيحة:** أي البحث عن معلومات أكثر حول الموقف، أو الحصول على توجيه من شخص مسؤول والتحدث مع شخص آخر وطلب المساعدة.

* **اتخاذ إجراء حل المشكلة:** وتشمل إعداد خطط بديلة واتخاذ تصرف محدد للتعامل مع الموقف، وتعلم مهارات موجهة نحو المشكلة والتفاوض للتوفيق في حلها

***تطوير مكافأة أو إثابات بديلة:** عن طريق تغيير أنشطة الفرد وإيجاد مصادر جديدة للرضا، كبناء علاقات اجتماعية استقلالا ذاتيا وتنمية وجهة ذاتية **(السيد، 2000، ص31)**.

– **المواجهة المتمركزة حول الانفعال:** يهدف إلى التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر والضغوط والاحتفاظ باتزان وجداني. وعادة ما يكون هذا النوع من المواجهة مفيد في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها، ومن ثم لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة. مثلا مواجهة مرض يفضي إلى الموت عادة ما تكون سلبية مركزة على العواطف المصاحبة كالرضا بالقضاء والقدر. ويأخذ هذا النوع من المواجهة أشكالا منها:

***التنظيم الوجداني:** مثل الضبط الانفعالي، معايشة الانفعالات والتعامل معها وعدم الانشغال بالانفعالات المتصارعة.

***التفريغ الانفعالي:** يدخل فيه الأساليب المشتملة على التعبيرات الكلامية، البكاء، التدخين وزيادة الأكل والانغماس في أنشطة اندفاعية موجهة إلى الخارج.

***التقبل المذعن:** كالانتظار بعض الوقت مع توقع الأسوأ، وتقبل الموقف كما هو والإقرار بأن لا شيء يمكن عمله والاستسلام للقدر. **(السيد، 2000، ص 316)**.

7. فعالية المواجهة:

يشير مفهوم الفعالية حسب **(Fischer, Tarquinio, 2006, p 124)** إلى التأثير النفسي للمواجهة، يعني النتائج المترتبة عن الطريقة التي يتصرف بها الفرد في الوضعية، والآثار الناتجة على راحته الجسمية والنفسية ولبيان هذا، نعرض فيما يلي فعالية المواجهة على الضغط الانفعالي والصحة الجسمية للفرد.

- **فعالية المواجهة على الضغط الانفعالي:** تسمح المواجهة المتمركزة حول المشكل ب تخفيض الضغط المعاش، فقد أظهرت دراسة **(Schmidt, 1988)** أنه قبل التدخل الجراحي، المرضى الذين بحثوا عن معلومات وطوروا استراتيجيات فعالة كانوا أقل قلقا، وكانت لديهم تعقيدات أقل

بعد الجراحة من الذين لجأوا إلى استراتيجيات مواجهة سلبية مثل الاستسلام، غير أن فعالية إستراتيجية المواجهة المتمركزة حول المشكل تعتمد عموما على عدد من العوامل مثل: التحكم في الوضعية .فإذا كانت الوضعية متحكم فيها، يصبح هذا النوع من المواجهة فعالا، بينما في الوضعيات غير المتحكم فيها فإن تأثيرها يميل ليصبح سلبيا. تعتبر المواجهة المتمركزة حول الانفعال عموما أقل فعالية بفعل أشكالها التعبيرية المختلفة، مثل قمع الانفعالات، أو العجز مرتبطان بارتفاع الضيق النفسي .وبينت دراسات أن بعض مظاهر المواجهة المتمركزة حول الانفعال لها أثر ذو فائدة وواق لجودة الحياة على مدى قصير، حتى لو أن الكثير من أشكالها يبدو عموما لديه أثر سلبي كالعجز، فقدان الأمل، اتهام الذات والاستسلام....لوحظت هذه النتائج في أمراض مختلفة، وكشفت عن أثار غير وظيفية، التي يمكنها في حد ذاتها أن ترتبط بسلوكيات تقريبا ملائمة مثل: عدم التقيد، عدم إدراك الأعراض، وعدم احترام آجال العلاج.

- **فعالية المواجهة على الصحة الجسمية:** ظلت فعالية المواجهة صعبة التقييم من الناحية الصحية والمرضية، ولكن يمكنها أن تؤثر في الصحة من خلال طريقتين واضحتين. فقد أثبت "**لازراوس وفولكمان**" أن المواجهة يمكن أن يكون لها تأثير على الصحة الجسمية، في حالة ما إذا استطاعت التأثير على تواتر،شدة، مدة ردود الفعل الفيزيوعصبية المتعلقة بالضغط، وهذا لا سيما إذا كان الفرد في مواجهة موقف غير متحكم فيه ولا يستطيع التصرف مع الوضعية الضاغطة .أو مواجهته غير ملائمة يمكن للمواجهة عموما التأثير مباشرة وسلبا على الصحة، حين يكون للفرد أسلوب حياة مرتبط بسلوكيات خطر **(Fischer, Tarquinio, 2006, p 124).**

انطلاقا من التعاريف المحددة لمفهوم "استراتيجيات المواجهة" التي أجمعت على اعتبار المواجهة "كسياق معرفي" يحدد الاستجابة السلوكية للحدث الضاغط، إما بالتحكم أو التخفيض من حدة التوتر الانفعالي. ففعالية المواجهة لا تتوقف على استعمال "آليات التعامل" النشطة فقط، بل فعاليتها تتوقف على الوظيفتين معا، والانتقاء يتحدد حسب الوضع الضاغط عن طريق سياق معرفي.

فالتحديد المتوافق بين درجة التهديد للوضع الضاغط، المدرك من طرف الفرد، وطريقة تقييمه لإمكاناته، يجعله يستجيب بطريقة فعالة لمواجهة الحدث الضاغط.

8. استراتيجيات المواجهة وفعالية الذاتية:

بعد التعرف على مفهوم "المواجهة" باعتبارها سياق معرفي يحدد سلوك الفرد تجاه الوضع الضاغط، المدرك كمهدد للوضعية أو الأهداف المسطرة من طرف الشخص، بالاستجابة له إما بالمواجهة أو التجنب. فتحديد الاستجابة يتوقف على مدى اعتقاد الفرد في قدرته على التفسير والتحكم فيما يحدث له، كما تبين أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الاستجابة لنفس الحدث الضاغط، وحتى الفرد نفسه تتغير استجابته من وقت لآخر، ومن حدث لآخر، والذي يترجم تنوع وتعدد الأساليب المحددة للمواجهة، إما بحل المشكل في الوضع الضاغط، أو التخفيض من حدة التوتر للتوصل إلى الاتزان الانفعالي. ففعاليتها تتوقف على مدى إدراك الفرد لهذا الوضع والاستجابة له.

وأجمعت الدراسات التي قام **بها "لازاروس وفولكمان، فليتشر وشميد** " على فعالية استراتيجيات المواجهة المركزة على حل المشكل، خصوصا في الوضعيات التي تستدعي ذلك، إذ تنشط الفرد وتحفزه للاستجابة لها بالمواجهة. وبالرجوع لمتغيرات الدراسة، يطرح التساؤل عن العلاقة الممكن إيجادها بين هذه الاستراتيجيات والفاعلية الذاتية، وهل هذا النوع من استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل – النشطة – تساعد وتحفز المتعلم في المواقف التعليمية. لكن قبل التطرق إلى خصوصيات استراتيجيات المواجهة في المواقف التعليمية، سيتم التطرق لوضعية الطالب أمام نظام المدارس التحضيرية، وكيفية مواجهته للقلق أو الضغط الذي ينتج عنها.

- **المواجهة لضغط نظام التمدرس في المدارس التحضيرية:** يعيش الطالب وضعية صراع، خوفا من عدم التوفيق في النجاح في السنتين الاولتين قبل التخصص، قد تولد له الشعور بالضغط، ويراوده الشك في محدودية قدراته وإمكاناته، فيكون تصورات واعتقادات لا عقلانية والتي تؤدي به إلى تقدير سلبي لذاته وعن توقعه الفشل في مساره الدارسي.

في هذا السياق اقترح كل من "**شفارزار، جيروسلام وستيكسورد**" نموذجا مشتقا من نموذج التقييم المعرفي للانفعال والضغط المحدد من طرف "**لازاروس**"، مع إدماج العجز المكتسب

المحدد من طرف "**سليغمان**" يشرحون من خلاله المراحل التي يمر من خلالها الطالب المواجه للضغط والموصلة للقلق وهي:

* **نموذج "شفارزار وآخرين" (Schwarzer et al)**: ويعتمد على أربع مراحل:

- **مرحلة التحدي**: يتغلب الفشل على الطالب، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الموقف.

- **المرحلة الأولى للتهديد**: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك الفرد أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالقلق والتوتر ولكنه يبقي على الثقة في نفسه ويواصل مشواره.

- **المرحلة الثانية للتهديد**: إزاء القلق الذي يشعر به الفرد، يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدأ في الشك في وإمكاناته وأدائه، وبالتالي ينحصر تفكيره في الفشل، وهذا ما يوصله إلى الإرهاق وفقدان التحكم.

- **مرحلة فقدان التحكم**: يشعر الفرد بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف مجهوداته ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يدفع بالفشل للظهور **(Terry, 1994, P 896)**.

يبين هذا النموذج الاستراتيجيات التي من الممكن أن ينتهجها الطالب الذي يعاني من الضغط نتاج وضعية يجهلها، وهذا الموقف يخلق لديه تهديدا وتوترا لحالته النفسية، فيحاول الاستجابة لهذا الضغط بالاعتماد على موارده وإمكاناته ونوعية الضاغط، فكلما كانت ثقته بنفسه قوية أشعره ذلك بالقدرة على التحكم في الوضع، في حين كلما أدرك أن المهمة المطلوبة منه تفوق قدراته وإمكاناته عزز ذلك شعوره بالقلق، الأمر الذي يجعله يعتقد في عدم مقدرته على تجاوز الموقف، وبالتالي يجره إلى الفشل والتخلي عن المهمة.

وقد حدد "روست وشيرمير" (Rost et Schermer, 1989) بالاعتماد على التناول النظري للضغط والتعامل المحدد من طرف "لازاروس وفولكمان" (Lazarus et Folkman). أربع (04) مركبات لاستراتيجيات التعامل وهي:

- **محددات استراتيجيات المواجهة ل "روست وشيرمير" (Rost et Schermer)**:

- **التحكم في الخطر**: ينظم الفرد وقته، كما يعدل في سلوكه باستراتيجيات متنوعة كالنوم باكرا،

التركيز أثناء أداء المهمة، التحضيرات المسبقة لمتطلبات المهمة، كل ذلك من شأنه التحسين من مستوى الفرد، لكنها قد تتطلب وقتا وجهدا إضافيين منه.

- **قمع الحصر**: يحاول الفرد التخفيض الذاتي للقلق، بإقناع نفسه أنه ليس قلقا، وأنه قادر على النجاح في أي مشروع يريده، هذه المحاولات بإمكانها التعديل المؤقت في القلق، كما يحاول إعادة تقييم الوضعية بأفكار إيجابية.

- **التحكم في الوضعية:** إذا كان الفرد غير مهيأ ومستعد لمواجهة وضعية ما، فإنه سيتجنبها بعدة طرق كالتمارض أو ادعاء النسيان، فهذه الاستراتيجيات توصل الفرد إلى التحكم في الوضعية، لكنها لا توصله إلى إنتاج حلول نهائية، بل تتضمن التجنب دائما.

- **التحكم في الحصر**: تظهر الاستراتيجيات الموجهة لتخفيض التوتر والقلق، والتي تسمح بمواجهة الوضعية الضاغطة، بحيث تجعل الفرد يشعر بالقدرة على مواجهة مطالب المهمة الموكلة إليه، بتسخير إمكاناته لتسيير القلق وإعادة التقييم المعرفي للتمكن من رفع المستوى وتخطي كل العوائق(**terry, 1994, P 896**).

خلاصة الفصل:

في الأخير نستنتج أن استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تحمل في طياتها سياقات معرفية ووجدانية على أساسها يحدد الفرد تعامله مع الوضع الضاغط، وهذا السياق المعرفي للمواجهة مر من النظرة الكلاسيكية التي استقطبته في أحادية القطب المتمثلة في الاستجابة الآلية للمثير، للتخفيف من شدة التوتر والوصول إلى الاتزان الانفعالي، مع اعتباره نظام دفاع يهدف إلى تكييف الفرد مع الوسط الخارجي، إلى النظرة الحديثة التي تركز على أهمية التقييم المعرفي في المواجهة، بحيث ترى أن استجابة الفرد للوضع الضاغط، تكون بدلالة تقييمية لإمكاناته ومدى اعتقاده في القدرة على التحكم في الوضع، حيث أن الفرد يلجا في تعامله مع الضغوط النفسية بتبني إستراتيجيتين أساسيتين تتمثل الأولى في استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل: وذلك بتحديد أسباب الحدث الضاغط ومحاولة جمع المعلومات لحله، اما الإستراتيجية الثانية فتتمثل في استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، وهي موجهة للتخفيف من شدة الضغط للتوصل إلى الاتزان الانفعالي.

الفصل الثالث

أساليب التفكير

الفصل الثالث:

أساليب التفكير

تمهيد

1- الخلفية التاريخية لدراسة أساليب التفكير.

2- مفهوم أساليب التفكير.

3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير.

4- نظريات المفسرة لأساليب التفكير.

5- المبادئ المميزة لأساليب التفكير.

6- أهمية نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ في المجال التعليمي والمهني.

7- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير.

8- أساليب التفكير وطرق التدريس والتقييم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد التفكير من القدرات المهمة التي لا تستقيم حياة الفرد بدونها، وهو التفكير من أكثر الأهداف إلحاحا في هذا العصر، نظرا للتفجر المعرفي الهائل الذي يشهد هذا القرن، ولإزدياد المشكلات التي يبحث لها عن حلول، ولأن الإنسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره لتدبير شؤون حياته، فإن المؤسسات التعليمية مسؤولة عن التعرف على أساليب التفكير، وتنميتها بغيت الارتقاء بالمجتمع من خلال الارتقاء بالمتعلمين، باعتبارهم الفئة الأهم في المجتمع والمعول عليها للتغيير الايجابي، وبخاصة إذا كانت هذه الفئة هي طلبة الجامعة. فموضوع أساليب التفكير من المواضيع الحيوية التي تهم العاملين بمختلف مؤسسات المجتمع عامة وبمؤسسات التربية والتعليم والبحث العلمي بخاصة، لأنها تسعى إلى أن تصل بالفرد إلى التوافق والتكيف مع بيئته والمواقف المختلفة التي تواجهه في مختلف مجالات الحياة التعليمية الاجتماعية، الشخصية، وحتى العملية.

من هذا المنطلق سنحاول في هذا الفصل التعرف على الخلفية التاريخية لدراسة أساليب التفكير، والنظريات المفسرة لها، مع التعرض بشيء من التفصيل إلى نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ، ومبررات اختيارها دون غيرها من النظريات، كما سيتم التعقيب على النظريات التي سوف تعرض وكذا ذكر الأساليب التدريسية الأكثر ملاءمة مع أساليب تفكير معينة دون أخرى.

1- الخلفية التاريخية لدراسة أساليب التفكير:

تذكر **بشرى (2010، ص 36)**، أن مفهوم التميز للفرد أول ما ظهر عام (1920)، وتلاه في عام (1931) ما سماه أدلر "Adler" بأسلوب الحياة، حيث افترض أن أسلوب الحياة هو مبدأ النظام الذي تمارس شخصية الفرد بمقتضاه وظائفها، ويرى بأنها الكل الذي يأمر الأجزاء، كما يرى أن أسلوب حياة هو مبدأ الأساس الفردي، وهو المبدأ الذي يفسر لنا تفرد الشخص، كما إقترض أن أسلوب الفرد في معظمه ينبع من أسلوب حياته فهو ينتبه، ويدرك ويتعلم، ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته و يتجاهل كل ما عدا ذلك.

وحسب **العتوم** يعتبر **تورانس** "**Torance**" أول من استخدم مصطلح "أسلوب التفكير" وهو يرى أن الفرد يميل إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات حيث يعالج النصف الأيسر المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العقلي بطريقة تحليلية مجزئة وهذا ما يؤكد أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفضيل والتذكير ومن الصعوبة بما كان التنبؤ بطريقة تفكير الأخرين.

كما أن أسلوب التفكير يقيس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين (**العتوم، 2004 ، ص 65**).

ويرى **غريغورك** "**Grivork**" أن بعض الأفراد يستخدمون عمليات استقرائية بينما يستخدم بعضهم الآخر عمليات إستنتاجية (**العزيري، 2007، ص87**).

في حين هناك من يستخدم الأسلوبين معا (الإستقراء-الإستنتاج)، ويميل البعض إلى العمل بصورة جيدة عندما يعملون بمفردهم، بينما هناك من يبدع عندما يعمل في نشاط جماعي، وبعض الأفراد يتساوى أدائهم في كلا الموقفين (الفردي الجماعي) ويستند مبدأ غريغورك إلى المبدأ الذي يرى أن هدف الحياة الرئيسي هو تحقيق الفردية وقد انبثقت عدة قواعد من ذلك المبدأ منها:

أ- كل إنسان فريد بذاته مميز عن غيره "جسميا"و"عقليا" و"إنفعاليا. "

ب كل إنسان مجهز بما يحقق صفاته الفردية.

ج- كل إنسان يوجد ضمن عالم خارجي وموضوعي بوسعه أن يشجع أو يحبط تحقيق الإنسان الإنفراديته.

د- لكل إنسان حياة سيكولوجية داخلية ذاتية تدعى الذات"ego" وهي تتكون من خصائص وتتضمن القصد (**العتوم، 2004**).

2- مفهوم أساليب التفكير:

أسلوب التفكير حسب **قطامي وقطامي (2000، ص58)** بأنه طريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والإجتماعية بالإعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزون الفرد المعرفي والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، ويمكن القول أن أسلوب التفكير يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم واستقباله للمعلومات القادمة إليه من البيئة بهدف التكيف معها.

أما **العتوم (2004، ص 201)**، فيرى أن أساليب التفكير تشير إلى الطريقة والأساليب المفضلة للأفراد في توظيف قدراتهم واكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترضهم، فأسلوب التفكير المتبع عند التعامل مع المواقف الاجتماعية قد يختلف عن أسلوب التفكير عند حل المسائل العلمية، مما يعني أن الفرد قد يستخدم عدة أساليب في التفكير وقد تتغير هذه الأساليب مع الزمن.

يشير **(أبو المعاطي، 2005، ص35)** إلى أن أساليب التفكير تختلف عن استراتيجياته في أن الأساليب أكثر عمومية واستقرارا لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما الإستراتيجية أقل عمومية فقد

تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متأني لتحقيق هدف ما أو إنجاز مهمة معينة.

ويوضح **ستيرنبرغ (2004، ص 34)** مفهوم أساليب التفكير في أنها عبارة عن مجموعة من الإستراتيجيات والطرق المختلفة التي يستخدمها الأفراد بصورة عامة لحل مشكلاتهم، وإنجاز المهام والأعمال وسيطرة الفرد الذاتية على فعله، ويستخدمها الطلبة بصورة خاصة لحل مشكلاتهم التعليمية والشخصية وتنمية المهارات والأفكار بما يحقق وينمي القدرات الإبداعية.

اتفقت كل التعاريف السالفة الذكر بأن أسلوب التفكير هي الطريقة المفضلة للأفراد في توظيفهم لقدراتهم واكتسابهم لمعارفهم، وتعاملهم مع المواقف التي تعترضهم، ويتم في الدراسة الحالية تبني تعريف "ستيرنبرغ" الذي يعرف أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لإستخدام القدرات.

3- المداخل المفسرة لأساليب التفكير

يصنف ستيرنبرغ وجريجورينكو(Grigorenko & Sternberg ,1997, p 701) البحوث التي اهتمت بدراسة الأساليب إلى ثلاثة مداخل رئيسية حسب ما ذكر عجوة (1998)، الدردير (2004) هوارية (2014) وهي:

- **المدخل المتمركز على المعرفة:**

الأساليب في هذه الفئة تشبه بدرجة كبيرة القدرات العقلية، وذلك لأنها تقاس في كثير من الأحيان من خلال إختبارات الأداء الأقصى مع إجابات الصواب وخطأ، والعمل على هذه الأساليب نشأ نتيجة الحاجة لفهم الطرق الكيفية للوظيفة المعرفية، وليس الحصول على تقدير كمي شامل للوظيفة المعرفية مثل نسبة الذكاء.

إن الأساليب التي قدمت في إطار المدخل المعرفي هي التي عرفت بالأساليب المعرفية، وأكثرها شيوعا في مجال البحوث النفسية نظرية "كاجان (Kagan1976)" التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمترويين، ونظرية "ويتكن Witkin " في عام (1978)

التي اهتمت بدراسة الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي، وغيرها من النظريات المتخصصة في مجالات معينة من توظيف الأسلوبي المعرفي.

- **المدخل المتمركز على الشخصية:**

ظهر في هذا الإطار سمات الشخصية التي يتم قياسها باختبارات الأداء المميزة فإذا كانت أساليب المدخل المعرفي تبدو أنها قريبة جدا من القدرات العقلية، فإن أساليب التي قدمت من خلال المدخل المتمركز على الشخصية تبدو قريبة جدا من سمات الشخصية، وفي هذا المدخل تعد الأساليب جزءا من الشخصية، فظهرت نظرية مايرز "Myers" في عام (1980) التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية يونغ "Yung" في عام (1933) للأنماط النفسية، وتوصلت إلى ستة عشر أسلوبا في الشخصية، تم قياس هذه الأساليب في البيئة العربية بمقياس الأساليب المزاجية، لعبد الهادي السيد عبده.

وتقاس هذه الأساليب في ضوء دليل نمط مايرز– بريجز (1984) وهي:

1- الإدراك) :(الحس– الحدس).

2-الحكم) :(التفكير – الشعور).

3-التعامل مع الذات و الآخرين: (الإنبساط–الانطواء).

4-التعامل مع العالم الخارجي: (الحكم – الإدراك) **(العتوم، 2004، ص 97).**

وكذا نظرية هولاند (1973)"Holland" التي توصلت إلى ستة أساليب في الشخصية (الواقعي، الفنيالاجتماعي، المبادرة التقليدي، البحثي)، ونظرية الطاقة لجريجورك "Gregorc" والذي يصنف الناس إلى أربعة أساليب رئيسية هي (العشوائي العياني أو الحدسي، العشوائي المجرد، التتابعي العملي، التابعي العقلاني).

- **المدخل المتمركز على النشاط:**

هذا المدخل ينظر للأساليب على أنها متغيرات وسطية لأشكال متنوعة من النشاطات التي ربما تنشأ من جانب المعرفة وجانب الشخصية معا، ولذلك فهذا المدخل بهذه الطريقة يتصور الأساليب في صورة أكثر ديناميكية، والأساليب التي قدمت في إطار المدخل المتمركز على النشاط هي أساليب التعلم وأساليب التدريس، يعد هذا المدخل أكثر المداخل السابقة توجها نحو الفعل، وهو يميل إلى التمركز حول أنواع الأنشطة التي ينشغل بها الأفراد أثناء مراحل مختلفة من حياتهم مثل التعليم والعمل.

وفي مجال البحث عن التداخل بين المعرفة والشخصية، قدم ستيرنبرغ (1988) نظرية السيطرة الذاتية العقلية أو ما يعرف منذ عام (1990) بنظرية أساليب التفكير.

4- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

تختلف النظريات المفسرة لأساليب التفكير باختلاف المحتوى وكذا باختلاف الهدف منها، ومن بين أهم نظريات أساليب التفكير نذكر:

- **نظرية بايفيو:Paivia** 1971:

يذكر (**أبو هاشم وصافينار، 2007**) أن التصور الذي وضعه "بايفيو" يقوم على نظريته المسماة بنظرية التسفير الثنائي التي تفترض وجود نظما لتشفير أو تمثيل وتجهيز المعلومات تعرف باسم "نظم التمثيل الرمزية وهي متخصصة في التعامل مع المعلومات سواءا كانت هذه المعلومات الإدراكية أو وجدانية أو سلوكية، ومن أهم مسلمات هذه النظرية وجود نظامين فرعيين مستقلين لتمثيل أو تجهيز المعلومات، يختص أحدهما بالتعامل مع الموضوعات أو الأحداث غير اللفظية والآخر متخصص في التعامل مع اللغة، ووفقا لذلك يوجد نوعين من أساليب الأفراد في التفكير هما: الأسلوب اللفظي والأسلوب غير اللفظي أو التصوري ويطلق بايفيو"على ميل الفرد وأسلوبه المفضل في التفكير مصطلح العادة المعرفية ويميزها عن القدرة المعرفية التي ترتبط بكفاءة الأداء على مهام معرفية معينة.

أجرى خزام (1996) دراسة للتحقق من البنية العاملية لإستبيان "بايفيو" لأساليب التفكير، وذلك على عينة مكونة من (222) طالب وطالبة بجامعة السلطان قابوس، وتوصل إلى أن البنية العاملية لصورة الأصلية للإستبيان تدعم التصور النظري ل"بايفيو" من حيث وجود أسلوبين للتفكير أحدهما لفظي والآخر غير لفظي، ووجود إختلاف في البنية العاملية للصورة العربية الكاملة للإستبيان و الصورة الأصلية، وأن الصورة المختصرة غير ممثلة للصورة الأصلية له ولا تقيس ما وضعت لقياسه.

- **نظرية هاريسون برامسون 1982:**

تبين هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الإرتباطات بينها وبين سلوكه العقلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير، وتشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير والتي تتضمن التفكير التركيبي والتفكير المثالي والتفكير العملي والتفكير التحليلي والتفكير الواقعي، ولا تعمل هذه الأساليب منفصلة بل هي قابلة للإندماج الثنائي أو الثلاثي كما أشارت إليه هذه النظرية **عجوة وأبو سريع (1999، ص43)** وسوف يتم شرح كل أسلوب فيما يلي:

أسلوب التفكير التركيبي:

هو أسلوب تفكير يقصد به قدرة الفرد على القيام بعمل شيء جديد وأصيل ومختلف عما يفعله الآخرون، وكذلك قدرته على تركيب الأشياء المختلفة وبصفة خاصة الأفكار، كما يميل هذا الفرد إلى مناقضة ومعارضة ما هو مألوف ومتفق عليه بين الأفراد (**عمار، 1998، ص06**).

فالفرد ذوي الأسلوب التركيبي لا يهتم بعمليات المقارنة والإنفاق الجماعي في الرأي أو الموافقة على أفضل الحلول لمشكلة ما، وبدلا من ذلك فهو يتطلع إلى العمليات التأملية التي تنتج الحل الأفضل إعدادا. كما انه يقوم بربط وجهات النظر التي تبدو متعارضة أو متناقضة، ويفترض صاحب هذا الأسلوب عدم إمكانية إتفاق أي شخصين في الحقائق، المهم عنده الإستنتاجات وليست الحقائق التي يجب التوصل إليها، ويميل الفرد ذو الأسلوب التركيبي إلى التغيير حتى

أنه يبحث عنه غالبا، ويزعجه الروتين (**عوض، 2009، ص 52**).

ويلخص **حبيب (1996، ص45)** خصائص هذا الأسلوب في:

- التواصل لبناء أفكار جديدة وأصلية مختلفة تماما عما يفعله الآخرون.
- القدرة على تركيب أفكار مختلفة.
- التطلع إلى وجهات النظر التي قد تنتج حلولا أفضل تجهيزا.
- الربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة.
- إتقان الوضوح والإبتكار وامتلاك المهارات التي توصل لذلك.

وهذا الأسلوب هو أقل الأساليب الخمسة تفضيلا من قبل الأفراد حيث أوضح 11% فقط في المجتمع العربي يفضلونه.

أسلوب التفكير المثالي:

قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة اتجاه الأشياء والميل إلى التوجيه المستقبلي والتفكير في الأهداف والإهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد بالنسبة للناس والمجتمع ومحور الاهتمام هو القيم الاجتماعية، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة الأفكار والمشاعر والإنفعالات وتكوين المعاملات والعلاقات المفتوحة، يميل للثقة في الآخرين والاستمتاع بالمناقشات مع الناس ومشكلاتهم وعدم الإقبال على مجادلات مفتوحة الصراع. **(عوض، 2009، ص18)**.

ويضيف **المنصور ومنصوري (2007، ص423)** أن أصحاب هذا الأسلوب بوجود حد أدنى من الإتفاق يجمع بين وجهات النظر المتعارضة، وبناءا على ذلك يتقبل أصحاب هذا الأسلوب الإختلافات في وجهات النظر بل ويستوعبونها من أجل الوصول إلى حل شامل للمشكلات موضع البحث، إذ تتسم عملية التفكير لديهم بالإنفتاح نحو الآخرين، ويكون المثالي ثابتا وراسخا بقدر زيادة بحثه عن المثاليات في المواقف.

وتعتقد **عوض (2009، ص87)** أن العملية العقلية المفضلة للفرد ذي التفكير المثالي هي التفتح والتقبل، فهو يرحب بوجهات النظر المختلفة كما يرحب بالبدائل الكثيرة المتعددة عند مواجهة مشكلة يجب أن تحل أو يتخذ فيها قراره، وشغله الشاغل هو أين نحن سائرون؟ و لماذا؟ وفلسفته في الحياة إذا كنت شخصا جيدا إفعل الشيء الصحيح، فستحصل على حب الناس.

الأسلوب التفكير العملي:

يهتم الشخص العملي بالتحقق مما هو صحيح أم خاطئ باستخدام خبرته الشخصية المباشرة، وهذا يعطيه حرية التجريب، وهو يعالج المشكلات بشكل تدريجي، ويميل إلى البحث على الحل السريع، كما يعتمد أصحاب هذا الأسلوب على إظهار العديد من المهارات الاجتماعية المتطورة دائما، وعلى الحساسية الشخصية للإختلافات بين الأفراد، وعلى القدرة على التوفيق بين المتناقضات، وهذا ما أشار له **فتحي (1989)**، **الوقاد (2008)**.

أما **حبيب (1996، ص 08)** فيلخص خصائص هذا الأسلوب في الآتي:

- التحقق مما هو صحيح و خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة.
- حرية التجريب.
- التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء بالإستعانة بالمواد المتاحة والتي في المتناول.
- تناول المشكلات بشكل تدريجي.
- الاهتمام بالعمل والجوانب الإجرائية.
- البحث عن الحل السريع.
- القابلية للتكيف.

أسلوب التفكير التحليلي:

وهي قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرص وبطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل

والتخطيط قبل إتخاذ القرار، وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات مع عدم تكوين النظرة الشمولية والاهتمام بالتنظير على حساب الحقائق وإمكانية التحري والتنبؤ أو الحكم على الأشياء في إطار عام والمساهمة في توضيح الأشياء حتى يمكن الوصول إلى الاستنتاجات(**دعمس، 2010، ص 16)**.

ويتصف الفرد ذو التفكير التحليلي حسب **حبيب (1995، ص 89):**

- بالتخطيط والعقلانية والتنظير الدقة والاستنتاج والمثابرة، وجمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية.
- مواجهة المشكلات بحرص وطرق منهجية والاهتمام بالتفاصيل.
- عدم المرونة والقابلية للتنبؤ.
- الإستراتيجية الرئيسية للفرد التحليلي هي البحث عن أفضل الطرق.
- العملية المفضلة لديه هي النصح والإرشاد.

أسلوب التفكير الواقعي:

يتميز أصحاب هذا الأسلوب بأنهم تجريبيون، ويعني هذا أن الواقع يمثل لهم ما يمكن الإحساس به بإحدى الحواس أو ملاحظته ملاحظة شخصية أو تجريبية، ويؤمن أصحاب هذا الأسلوب أنه بدون الإتفاق على الواقع والحقائق الثابتة في مشكلة ما، فلن يمكن فعل شيء ذو قيمة، وعملية التفكير لدى هؤلاء تتسم بخاصية الإصلاح، فالواقعي يهتم بشكل رئيسي بإصلاح ما يراه من أخطاء في مجال ما **(قاسم ،1989، ص 22).**

ويمكن تلخيص خصائص هذا الأسلوب في الآتي:

-الإعتماد على الملاحظة والتجريب.

-أن الأشياء الحقيقية أو الواقعية هي ما نخبره في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به، ونلمسه و نراه ونشمه، أي ما نراه هو ما نحصل عليه.

-شعار التفكير الواقعي هو الحقائق وهو بهذا مختلف تماما عن التفكير التركيبي.

(عوض،2009، ص29).

نظرية قيادة المخ لهيرمان: Hermann, 1978

أثبتت الأبحاث أن لكل فرد مخا فريدا به مثل بصمة الأصبع، قد قامت العديد من الأبحاث في هذا المجال ومنها أبحاث اسبيري ، والذي بدأ عمله مع مرضى الفصام عن المخ الأيسر (التحليلي المنطقي) والمخ الأيمن المتضمن (الإبداع)، وأبحاث "ماكلين والتي انتهت إلى نظرية أسماها المخ الثانوي، المخ المنطقي والمخ المتوسط، المخ البدائي**(عوض، 2009، ص 29).**

ويذكر **الجميلي (2013، ص 62)** أن "هيرمان تقام بدمج نظريتي "بيري" و ماكلين" ليخرج بنظريته الرباعية للمخ (1988)، وهذه النظرية تعرض أربع أساليب التفكير، وتوضح الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع العالم وهي:

الجزء الأيسر العلوي من الدماغ:

يرمز له بالرمز ،(A) يمثل الأسلوب المنطقي، يمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بالخصائص التالية:يتعامل مع الحقائق والقضايا بدقة وطرق مدروسة، ويعالج المشكلات بطرق تخضع إلى المنطق والعقلانية ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام ويهتم بالتعامل مع التقنيات (Technical)والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه، يفضل تحليل الحقائق، وبناءا على هذه الخصائص فإن الشخص الذي يفضل طريقة التفكير المرتبطة بالجانب الأيسر العلوي للدماغ سوف يميل إلى حل المشكلات ومعالجتها بطريقة منطقية تستند إلى الدقة، ولن تظهر العاطفة في معالجة المشكلات ومن ثم فإن عملية تقويم الحقائق مهمة بالنسبة إليه.

الجزء الأيسر السفلي من الدماغ:

يرمز له بالرمز (B) أصحاب الأسلوب التنظيمي يمثل الربع العلوي السفلي الأيسر ويمتاز الشخص الذي يكون هذا الجزء مسيطرا لديه بأنه يفضل الطرق التقليدية في التفكير ويجب أن

تكون الحقائق مرتبة ومنظمة، وبيئة العمل مستقرة، يشعر بالرضا والأمان مع طرق العمل المحددة ومعالجة المشكلات بالاستناد إلى التجارب المقداد والخبرة، يميل إلى انجاز المهمات قيد العمل في الوقت المناسب وبناءا عليه فان الشخص الذي لديه سيطرة للجزء الأيسر السفلي سوف يميل إلى التنظيم والاحتفاظ بمتابعته للمعلومات الأساسية، ويحتفظ بعلاقة صارمة مع الأمور المالية ولديه أولوية بالنسبة للأمن، كما يمتاز الشخص الذي لديه هذا النمط من التفكير بقراءته للتفاصيل الدقيقة في الوثائق والعقود ومتابعة المعلومات، وتطوير الخطط بتفاصيلها، الاحتفاظ بسجلات المالية (**نوفل وأبو عواد، 2007، ص144**).

الجزء الأيمن السفلي من الدماغ :

أو الأسلوب الاجتماعي يمثله الربع السفلي الأيمن ورمزه (C) ومن أهم خصائصه القدرة على الاتصال والتأثير في الآخرين والتعامل معهم، يمتاز الشخص الذي يسود لديه هذا الجزء بأنه متعاطف ولديه حدس اتجاه الناس و القدرة على توظيف هذا الحدس لاستكشاف مشاعر الآخرين، ويمتلك القدرة على استعمال اللغة الرمزية وغير الشفوية والمتمثلة بمهارات الاتصال عن طريق لغة الجسد والأعضاء، يشعر بالتعاطف مع الآخرين ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليس بطريقة منطقية (**الجميلي، 2013، ص21**).

الجزء الأيمن العلوي من الدماغ:

يمثله الربع العلوي الأيمن و يرمز له ب (D) يمثل أسلوب ألابتكاري، ومن أهم خصائصه تخيل البدائل وتخطي الحواجز، والحصول على أفكار جديدة، ويستمتع أصحاب هذا الأسلوب بكونهم مشغولين بأشياء عديدة ولديهم خيال، ولا يقتنعون بسهولة يبحثون عن البدائل التي تقنعهم، يحبون المخاطر و التحديات ولديهم القدرة على إعادة وترتيب الأفكار ووضعها مع بعضها بطرق وتراكيب غير مألوفة، يرون الأشياء بطريقة كلية ليست جزئية، لا يحبذون الالتزام بالقوانين، ويعتمدون على الإحساس والعاطفة في مواجهة المشكلات وليس على المنطق(**Bawanch & al, 2010,p 570**).

نظرية التحكم العقلي الذاتي ل "ستيرنبرغ:1997 "

ظهرت هذه النظرية في صورتها الأولى عام (1988) حسب **الطيب (2006، ص65)** وكانت تعرف بإسم نظرية التحكم العقلي الذاتي ثم غير ستيرنبرغ (Sternberg, 1999) مسماها لتصبح نظرية أساليب التفكير" أو " حكومة الذات"، ثم ظهرت في صورتها النهائية عام (1997)، تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي ظهرت بهدف تفسير طبيعة أساليب التفكير، وقد توالت الدراسات حول هذه النظرية حتى بلغت خمسة وخمسون دراسة عام 2005.

والفكرة الأساسية لهذه النظرية هي أن أشكال الحكم التي نراها ليست متطابقة لكنها انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الشعوب، وهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، ومن ثم فان أشكال الحكومة التي نراها مرآة لأذهاننا، وهناك أشياء متوازنة بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع فكما يحتاج المجتمع إلى حكم نفسه يحتاج الفرد أيضا إلى حكم نفسه، كما تقوم الحكومات بوضع أولويات لها يقوم الفرد بذلك أيضا، وكما نحتاج إلى أن نستجيب للمتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة للمتغيرات والظروف للعالم المحيط بها وهذه الطرق المختلفة يمكنها أن تفسر أساليب تفكيرنا في الإدارة أو في مختلف النشاطات، إذ نستخدم الأسلوب الذي نشعر معه بالأمان والراحة (**الجميلي، 2013، ص49**).

ويضيف **أبو جادو (2006)** أن "ستيرنبرغ" طور نموذجا في التفكير يتكون من مجموعة من البروفيلات التفضيلات العقلية لدى الأفراد التي تقع في عدة مستويات تتعلق بالتنظيم والتحكم الذاتي في إدارة النشاطات اليومية للفرد وترتيب أولوياته.

ويشرح **نوفل وأبو عواد (2012، ص52)** أن "ستيرنبرغ" شبه الأفراد بالدول والمدن التي تحتاج إلى تنظيم وضبط من خلال تشريعات وقوانين تنظيم أمورها، وتحدد أولوياتها، وتحدد مصادر تمكنها من الاستجابة حول التغيرات التي تحدث في العالم، وتخطي العقبات التي تعترضها، وكذلك بالنسبة للفرد الذي يحتاج إلى تنظيم وضبط أموره وترتيب أولويات حياته وأهدافه كما تفعل الحكومة.

ويعد ستيرنبرغ (2004) أساليب التفكير في الأدوات التي يستخدمها الناس للتحكم في عقولهم، وهي عبارة عن مرآة داخلية الجوانب الحكومات السلطات التي يرونها في العالم الخارجي، وتتمثل في خمسة أبعاد هي: (الوظائف Function)، (الأشكال Forms)، (المستويات Levels)، (المجالات Scopes)، (النزعات Leanings)، وتشرح Zhang (2001, p 551) هذه الجوانب أو الأبعاد الخمسة كما يلي:

أ. **الوظائف:** تشمل ثلاث وظائف رئيسية للحكومات هي الوظيفة التشريعية ،Legislative- الوظيفة التنفيذية- Executive ، والوظيفة الحكمية -Judicial.

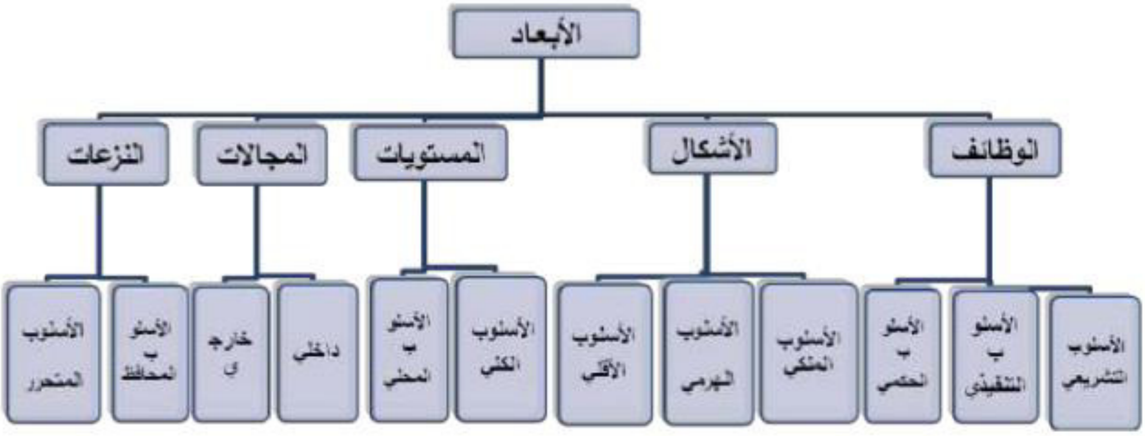
ب.**الاشكال:** تشمل أربعة أشكال رئيسية للحكومات هي :الملكي-Monarchic، الهرمية- Hierchic ، الأقلية- Oligarchic- الفوضوية-Anarchic

ج. **المستويات:** تشمل مستويين رئيسيين للحكومات هما العالمية – Global ، المحلية-local.

د. **المجالات:** تشمل مجالين رئيسين للحكومات هما المجال الداخلي -Internal والمجال الخارجي-External.

و.**النزعات:** تشمل نزعات الحكومات التي تتمثل في المحافظة-Conservative ، والتحررية- Liberal.

إذا يمكن أن نخلص هذه الأبعاد الخمسة وثلاثة عشر أسلوب التفكير المندرجة تحتها وفق المخطط تحتها وفق المخطط الأتي، وذلك قبل التعرض للشرح المفصل لأساليب التفكير.



الشكل رقم (1):مخطط الأبعاد أساليب التفكير لـ "ستيرنبرغ" والأساليب المندرجة تحتها.

من خلال الشكل السابق نلاحظ أن هناك ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير نشرحها فيما يلي:

أساليب التفكير من حيث الوظائف:

أ- **الأسلوب التشريعي:** ويميز الأفراد الذين يستمتعون بالابتكار، الصياغة، والتخطيط لحل المشكلة مثل هؤلاء الأفراد يميلون للانجذاب بطبيعتهم نحو النشاطات التشريعية وكذا يميلون الابتكار قوانينهم ونظمهم، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، كما يستمتعون بالتعامل مع المشكلات التي ينقصها التنظيم والتي تستثير فيهم المعالجة الابتكارية والأفراد ذوي الأسلوب التشريعي يتصفون بما يلي:

- ابتكار القواعد الخاصة بهم. يستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم.
- يفضلون المشكلات التي تكون غير منظمة أو معدة مسبقا.
- يميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة.
- يفضلون المشكلات الابتكارية والنشاطات القائمة على التخطيط التكويني مثل كتابة البحوث، تصميم المشروعات وابتكار نظم تجارية أو تربوية جديدة.
- يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل : كاتب، مبتكر، عالم، فنان، أديب مهندس معماري، رئيس بنك استثماري، صانع سياسة، نحاة.

(عجوة، 1999، ص ص 366-379).

ب- الأسلوب التنفيذي:

يميز **الدردير (2004، ص 153)** بين الأفراد الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحدد لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا يميلون إلى مط الثغرات داخل النظم الموجودة، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يفكرون بالمحسوسات ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن في ضوء قواعد وضعها لهم الآخرون وغالبا ما يكونون التشريعيون مهنتهم المفضلة: المحاماة

وتذكر **عثمان (2005، ص 52)** أن قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل، لأنه يقوم بما يطلب منه، وغالبا ما يقوم بالعمل وهو سعيد وعن طيب خاطر، فهو يتبع الأوامر والقواعد ويقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرين ويفضل الطلاب التفيذيون حفظ المواد، الاختبارات المتعددة، الإجابة القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون، ولذلك يرى المعلمون أنهم طلاب جيدون لأنهم ينفذون ما يقال لهم.

ج-الأسلوب الحكمي:

تشير **الوقاد (2008، ص28)** أن هذا الأسلوب هو أسلوب الشخص الذي يفضل تقييم القواعد والإجراءات، وحل المشكلات التي تحتاج إلى تحليل وتقويم للأفكار، ويفضل الشخص ذو الأسلوب الحكمي الآراء والحكم على الأشخاص ونقد البرامج، ويفضل المشكلات التي تتيح له تحليل وتقويم الأشياء والأفكار الموجودة، ويحبذ الأنشطة التي تدرب الوظيفة الحكمية مثل :كتابة النقد، إعطاء الأراء، الحكم على الناس وأعمالهم، تقييم البرامج، يميلون للانجذاب نحو المهن التي تتضمن كمية كبيرة من النشاط الحكمي قاضي، ناقد، مقيم برامج، ضابط أمن، مراقب حسابات، محلل نظم، مرشد أو موجه. وتضيف **عثمان (2006)** أن الأسلوب التقييمي أو الحكمي يمكن أن يقوم بدور هام في الإبداع، فالقيام بأي عمل إبداعي يحتاج إلى تقييم الشخص لعمله والوصول إلى نقاط الضعف والقوة.

أساليب التفكير من حيث الشكل:

أ-الأسلوب الملكي:

يشرح كل من **عجوة (1998)**، و**عوض (2009)**، و**عثمان (2005)** أن أصحاب الأسلوب الملكي يتصفون بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت، يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون لديهم إدراك قليل نسبيا بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية، التاريخ والعلوم منخفضين في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي، حاسمون، وعادة ما يكونون حاسمين لأنهم ينظرون إلى قراراتهم بصورة مبسطة إلى حد التشويه. وهو أسلوب من يفكر وحده، وينقاد مع أفكاره الخاصة، فهو شخص مستقل ومدفوع من داخله، يميل الفرد إلى أن لا يدع شيئا يقف في طريقه لحل المشكلة التي تعترضه.

ب- الأسلوب الهرمي (السلطوي):

يلخص هذا الأسلوب **Sternberg & Zhang (2005)** **والطيب (2006)**، في أن أصحاب الأسلوب الهرمي يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين من أهداف مرتبة بصورة هرمية، ويدركون أنهم لا يمكنهم انجاز كل أهدافهم بصورة متساوية، وبأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهم صائدوا الأولويات وقادرين على تحديد أهدافهم بعناية، وأصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، يبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، فهو بحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح، ويفضل الأفراد ذوو الأسلوب الهرمي توزيع اهتماماتهم و طاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، وهم مدفوعون من خلال أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم راعون بأنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبيا، ويميل الطالب صاحب الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، يفضل عمل قوائم للأعمال، وأحيانا قوائم للقوائم، يوزع وقته لعمل الواجبات وما يجب عمله حالا وما يجب فعله لاحقا، تظهر مشكلته إذا اختلفت أولوياته عن الأولويات التي يحددها المعلم.

ج- الأسلوب الأقلي:

يميل الأشخاص ذو الأسلوب الأقلي إلى الرغبة في أداء أكثر من عمل في وقت واحد، و ذلك لوجود عدد كبير من الأهداف الآنية التي غالبا ما تكون متناقضة، ويدركها الفرد على أنها قوية وذات أهمية متساوية مما يؤدي إلى الشعور بالضغط والتوتر في وجه المطالب الملحة، لذا فالأفراد ذو التفكير الأقلي دائما غير متأكدين مما يفعلونه، ويعتقدون بأن الغاية لا تبرر الوسيلة، إلا أنهم يتسمون بالتسامح والمرونة (**العنزي، 2009، ص20**).

ويلخص **عجوة (1998، ص 95)** بعض صفات أصحاب هذا الأسلوب في النقاط التالية:

- لديهم العديد من المعالجات للمشكلات والتي من الممكن أن تكون متناقضة.
- مدفوعون من خلال هدف أو أهداف متناقضة، ويكونون متوترين وهذا التوتر ينشا من أنهم يعتقدون أن توتر الشروط له نفس أهمية حل المشكلة.
- لايحقدون أو يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم، لأن تلك الأهداف عادة ما تكون متناقضة ويرونها على نفس الدرجة من الأهمية.

- يبحثون عن التعقيد نتيجة للإحباط يكونون واعين بأنفسهم متسامحون، مرنون.
- مشوشون في وضع الأولويات، لأنها تبدو لهم متساوية الأهمية.
- حاسمون جدا.

أساليب التفكير من حيث المستوى:

أ- الأسلوب العالمي (الكلي)

يذكر **الطيب** (2006)، **الوقاد** (2008) أن الشخص العالمي هو الذي يهتم بالعموميات، ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع، يفضل أصحاب هذا الأسلوب التعامل مع القضايا المجردة ويتجاهل التفاصيل ويميلون للتجريد وأحيانا يسترسلون في التفكير، ويميلون إلى العمل في عالم الأفكار، والمفاهيم لديهم عالية الرتبة، يمكن للطلبة الذين يملكون هذا

الأسلوب فهم الأفكار الرئيسية في المقال، ولكنهم يفشلون في فهم التفاصيل ويعتبر الأسلوب العالمي المفتاح الأول للتفكير الإبداعي، حيث يهتم أصحاب الحل الإبداعي عامة بالتخلي عن التفاصيل، وتوجيه الانتباه للصورة الكلية الكبرى والطلبة ذو الأسلوب الكلي لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد، كما أن المعلم ذا الأسلوب الكلبي يركز أثناء عملية التدريس على المحاور الكبرى للموضوع دون التركيز على التفاصيل ويكمن دور المعلم في مساعدة الطلبة ذو الأسلوب العالمي في توجيههم لإدراك تفاصيل الموضوع بعد إدراكه كلية.

ب- الأسلوب المحلي:

ذوو الأسلوب المحلي يميلون إلى المشكلات العيانية (المحسوسة) التي تتطلب عمل تفاصيل والتوجه نحو الموافق البراغماتية العملية، ويستمتعون بالتفاصيل، قد لا يرون الغابة ويرون الأشجار التي بداخلها، والطالب ذا الأسلوب المحلي يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، ولا يعرف كيف يربط بينها وما هي العلاقة بينهما؟ ويكتب أبحاثا بها كم هائل من المعلومات والحقائق ولكن لا يوجد بها تنظيم واضح، كما أنه عندما يتحدث يركز على محدادات دون نظرة كلية للموضوع، ينظر إلى الأسلوبين العالمي والمحلي على أنهما نهايتين لنفس المتصل، ولكنهما في الحقيقة ليس كذلك فمعظم الناس يميلون إلى التركيز على الكليات أو التفاصيل، وبعض الأفراد يجمعون بين الإثنين (**الوقاد،2008، ص53**).

أساليب التفكير من حيث المجال:

أ- الأسلوب الداخلي:

يتصف الأفراد ذوو الأسلوب الداخلي في التفكير، بأنهم منطرون على أنفسهم وتوجههم دائما نحو العمل أو المهمة، ويرغبون العمل بمفردهم ويفضلون الوحدة دائما، ولديهم حس أو إدراك إجتماعي أقل في العلاقات الشخصية، ويفضلون استخدام ذكائهم في الأشياء أو الأفكار وليس مع الأفراد الآخرين(**العنزي، 2009، ص 21**).

وتضيف **الوقاد (2008)** أن الآخرين ينظرون للأشخاص ذوي التوجه الداخلي على أنهم محدودو الذكاء الاجتماعي أو أنهم غير مستعدين للتعامل مع الآخرين، ولكن في الحقيقة فإنهم يفضلون التوجه نحو الداخل، وعندما يراعي لديهم هذا التوجه من حيث إعطائهم أعمالا ومهاما فيقومون بعملها بمفردهم، ويتم تقييمهم بطريقة تناسب أسلوبهم، حينئذ يصبحون ممتازين من الناحية الأكاديمية والعلاقات الشخصية، كما أن المعلم ذا الأسلوب الداخلي قد يتجنب التدريس كفريق ويفضل التدريس بمفرده.

ب- الأسلوب الخارجي:

الأفراد أصحاب الأسلوب الخارجي يتميزون بالانبساطية، ووعي بما يحدث للآخرين، يتعاملون مع الناس بكل سهولة ويسر ودون خجل، يحبون العمل الجماعي، لديهم حس اجتماعي أكثر ووعي بالعلاقات الشخصية عن ذوي الأسلوب الداخلي، يبحثون عن المشكلات التي تتضمن عمل الآخرين لتنمية العلاقات الشخصية أكثر من العمل المستقل بمفرده، كما أن المعلم الذي لديه أسلوب خارجي يفضل التدريس الجماعي، كما يحب التعامل مع زملاءه والتعامل معهم. **(الوقاد، 2008، ص 75).**

أساليب التفكير من حيث الميول أو النزعة:

ويندرج تحته أسلوبين هما الأسلوب المتحرر(التقدمي والأسلوب المحافظ يشرحهما كل من

الجميلي (2013)، عوض (2009)، الدسوقي (2013)، عجوة وأبو سريع (1999)، الوقاد (2008).

أ-الأسلوب المتحرر:

أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى عمل الأشياء بطرق مختلفة و جديدة و يفضلون تغيير القوانين والإجراءات الموجودة أقصى تغيير ممكن، ويستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة ويفضلون غير المألوف في الحياة أو العمل، ويميلون إلى العمل فيما وراء القوانين والإجراءات الموجودة، بمعنى أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف. ويفضل الفرد الذي يتصف بهذا الأسلوب طرق جديدة ومبتكرة ويستخدمون التقنيات الحديثة في اداء .

ب- الأسلوب المحافظ:

يتميز الأفراد أصحاب هذا الأسلوب بالتمسك بالقوانين والإجراءات الموجودة، ويكرهون الغموض ويحبون المألوف ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص على النظام كما يتبعون طريق المحاولة والخطأ في عمل الأشياء ويفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة ما أمكن ينفذون أعمالهم بطرق تقليدية ثبتت صحتها سابقا.

الطالب الذي يميزه الأسلوب المحافظ يسأل المعلم دائما عما يتوقعه منه ويقود أصحابه لكيفية عمل الواجبات، يشعر بالقلق إذا ما طلب منه انجاز مشروع يتطلب عمل فني.

إذا حسب نظرية **سترينبرغ**" **(1997)** أن الإنسان يمتلك هذه الأساليب ولكن بدرجات متفاوتة وبالتالي فاختلاف الأشخاص يرجع إلى قوة تفضيل أسلوب معين وفقا للمهمات والمواقف التي تستدعي هذه الأساليب،

وبهذا يرى "سترينبرغ" أن نظريته تختلف عن النظريات السابقة التي تصنف الأشخاص وفقا لأساليب التفكير دون التركيز على تغيير أسلوب تفكير الشخص وفقا لتغير المواقف التي مر بها.

وقام "ستيرنبرغ" بدراسة الاتساقات البينية لأساليب التفكير، فلاحظ أن بعض أساليب التفكير ترتبط فيما بينها إرتباطا موجبا دالا، وهذه الأساليب هي: التشريعي مع المتحرر، المحافظ مع التنفيذي، وبعض الأساليب ترتبط مع بعضها ارتباطا سالب دال وهي: الداخلي مقابل الخارجي، العالمي مقابل المحلي التشريعي مقابل التنفيذي، المتحرر مقابل المحافظ، وسماها الأساليب العقلية المتضادة أو الأساليب ذات قطبين.

وحسب استيرنبرغ" صدق المضمون أو صدق التكويني لقائمة أساليب التفكير TSI (65 مفردة) بواسطة حساب معاملات الإرتباط بين درجات الطلبة على هذه القائمة، ودرجاتهم على كل من دليل (مؤشر) نمط مايرز بريجز، ومقياس جريجورك الأساليب العقل وإختبار مقنن، وإختبار ذكاء، فتوصل إلى : (30 من128) ارتباط دال بالنسبة لنمط مايرز – بريجز، أما بالنسبة لمقياس جريجورك فوجد (22 من 25) ارتباط دال وكانت الارتباطات مع اختبار الذكاء IQ

Testغير دالة، بينما كانت أساليب التفكير (الحكمي، العالمي المتحرر) مرتبطة ارتباطا موجبا مع إختبار الاستعداد المدرسي الحسابي (SAT-Math) وكانت النتائج غير مرتبط باختبار الاستعداد المدرسي اللفظيSAT-verbal، وهذا يؤكد استقلال أساليب التفكير عن الذكاء، والاستعدادات، وخلص "ستيرنبرغ" بنتيجة عامة مفادها أن أساليب التفكير تقع في منطقة محايدة بين الذكاء والشخصية وأن قائمته صادقة في قياس ما وضعت من أجل قياسه **(الدردير، 2008، ص 24)**.

نظرية تاير: "Their"

تؤكد " تاير" كما توضحه **الطويل (1997، ص55)** في مرجعها أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير الذي يصبح شيئا خاصا به كبصمة الأصبع والذي يتم من خلال دورة تسمى– دورة التفكير – ولها أربعة مراحل:

- **الإستقبال:** وفيه يبدأ الفرد في التفاعل والإستيعاب للموقف حيث تكون الإحساسات والمشاعر والأفكار في حالة يقظة، وتتم هذه المرحلة في فترة قصيرة جدا.
- **المعالجة:** وفيها يتم إستيعاب ما يتم إستقباله، وهي الجانب التجريدي لخصال الفرد.
- **النتائج:** وهي مرحلة التعبير التي تخص الجانب العقلي والفكري للفرد، وبالتالي فكل فرد يعبر عما تمت معالجته في المرحلة السابقة.
- **الاسترجاع:** وهي تخص الناتج الكلي وكيفية حدوثه لدى الفرد.

وتشير **الوقاد (2008)**، أن هذه النظرية تخالف نظرية التحكم العقلي الذاتي الستيرنبرغ، حيث ذكر هذا الأخير أن الأساليب تتغير عبر المهام والمواقف المختلفة، وتوافق الوقاد" مع استيرنبرغ في الرأي بأن أساليب التفكير ليست ثابتة كبصمة الأصبع، كما أنها ليست متغيرة وفق المواقف بل ثابتة نسبيا، فلكل فرد أسلوبه الخاص المميز له، ولكن قد يتغير في بعض المواقف وهذا يعتمد على مرونة الفرد الأسلوبية التي يراها "ستيرنبرغ" مفتاح لتكيف.

من خلال بعض النظريات التي تم عرضها في الدراسة الحالية، نلاحظ أن العلماء والباحثين في مجال أساليب التفكير، تناولوا هذه الأساليب من زوايا مختلفة، وذلك نتيجة لتعدد

المهام التي تسهم بها أساليب التفكير في العملية التعليمية والحياة العامة.

فنظرية "هاريسون وبرامسون" تميزت بالأسلوب المثالي وقد أكد "هاريسون وبرامسون" أن سيطرة النصف الأيسر تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فتؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والمثالي، ويقابل التفكير المثالي في نظرية استيرنبرغ" كلا من الأسلوبين القضائي والخارجي.

وذكرت نظرية "تاير" أن أسلوب التفكير الخاص بالفرد يصبح شيئا خاص به كبصمة الأصبع، وهو الأمر الذي خالف ما جاء به الستيرنبرغ"، الذي يرى أن أسلوب التفكير يتطور وينمو ويعدل، وهناك عوامل كثيرة تؤثر فيه، وهذا التفكير هو ما يسميه ستيرنبرغ "بالمرونة الأسلوبية."

أما "هيرمان الفي نظريته القيادة المخ" عرض أربع أساليب التفكير المنطقي، التنظيمي، الاجتماعي الإبتكاري) وتقابل هذه الأساليب، أساليب التفكير عند استيرنبرغ" فالتشريعي يقابله الإبتكاري والهرمي يصنف ضمن التنظيمي، والتنفيذي قد يصنف ضمن فئة المنطقي، والخارجي يصنف ضمن فئة الاجتماعي.

يلاحظ أن معظم النظريات التي تم التطرق إليها في هذه الدراسة، تصف الأشخاص وفقا لأساليب تفكيرهم دون التركيز على تغير أسلوب تفكير الشخص وفقا لتغير المواقف التي يمر بها، وهو الأمر الذي أتت به نظرية ستيرنبرغ" وتميزت به، فهي تفترض وجود بروفيل من أساليب التفكير لكل فرد وليس أسلوبا واحدا فقط، ويتم انتقال الأفرد بين هذه الأساليب وفقا لمتغيرات الموقف الزمانية والمكانية، وتحدد هذه النظرية ثلاثة عشر أسلوب التفكير تتدرج تحت خمسة أبعاد رئيسية مستوحات من نظام حكم الشعوب وهي: الوظيفة الشكل، المستوى، المجال، النزعة، وأسلوب التفكير حسب نظرية "ستيرنبرغ" يدل على الطريقة المفضلة في التفكير وهو ليس قدرة وإنما تفضيل لإستخدام القدرات، وتبني الدراسة الحالية نظرية أساليب التفكير إطارا نظريا للأسباب التالية:

- ✓ من مبادئ هذه النظرية أنه يمكن تدريس و تعليم أساليب التفكير.

- ✓ وجود دراسات سابقة أثبتت العلاقة المتداخلة بين أساليب التفكير لاستيرنبرغ" بأساليب التعلم لبيجز، والتي تم إعتمادها إطارا نظريا أيضا لهذه الدراسة، وتم ذكر مبررات ذلك في الفصل السابق.
- ✓ وضع استيرنبرغ" مقياس الأساليب التفكير، بنسختيه المختصرة والمطولة مع سهولة تطبيقهما وتصحيحهما.

تمتع المقياس اساليب التفكير بخصائص سيكومترية جيدة في العديد من البيئات الأجنبية، وكذا في البيئات العربية، حيث هناك العديد من الباحثين العرب قاموا بترجمته والتحقق من صدقه بعض وثباته في البيئة العربية نذكر منها الدردير (2004) في البيئة المصرية، أبو هاشم في البيئة السعودية (2009)، نوفل وأبو عواد (2012) في البيئة الأردنية، الموسوي (2012) في البيئة البحرينية، وهو ما دفعنا إلى إختياره في هذه الدراسة لإستخراج خصائصه السيكومترية في البيئة الجزائرية من خلال عينة الدراسة الحالية.

6- المبادئ المميزة الأساليب التفكير:

وضع "جريكورينكو" و"ستيرنبرغ" عدة مبادئ يرون أنها تميز أساليب التفكير، لخصها كل من (Sternberg,1997)الدردير (2004)، أبوهاشم (2009)، الدوسري (2012)، إسماعيل وعبدة (2008)

- ✓ الأساليب هي تفضيلات في إستخدام القدرات وليست القدرات نفسها.
- ✓ الإتفاق بين الأساليب والقدرات يؤدي إلى تركيبة أكبر من مجموع هذه الأجزاء، بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختاره.
- ✓ إختبارات الحياة تتطلب ملائمة الأساليب وأيضا القدرات.
- ✓ الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوب واحد فقط، لكن الفرد يميل إلى تبني أسلوب واحد داخل كل فئة.
- ✓ الأساليب هي متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف. / الأفراد يختلفون في قوة تفضيلهم للأساليب.

- ✓ لا يختلف الأفراد في مرونتهم الأسلوبية.
- ✓ الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الإجتماعي.
- ✓ الأساليب ديناميكية وليست ثابتة بحيث تختلف بإختلاف المواقف الحياتية ومع الزمن.
- ✓ الأساليب يمكن قياسها.
- ✓ الأساليب يمكن تعليمها.
- ✓ الأساليب الأفضل في وقت ما، ربما لا تكون كذلك في وقت أخر.
- ✓ الأساليب الأفضل في مكان ما، قد لا تكون كذلك في مكان أخر.
- ✓ الأساليب بوجه عام ليست جيدة أو رديئة، ولكن السؤال هو: هل هذا الأسلوب هو الأصح مع هذا الموقف أو مع هذا الظرف؟
- ✓ لا يخلط الأفراد الملائمة الأسلوبية مع مستوى القدرة.

5- أهمية نظرية أساليب التفكير لستيرنبرغ في المجال التعليمي والمهني:

يعتبر **الطيب (2006)** أن نظرية أساليب التفكير ل"ستيرنبرغ" من أفضل النظريات المفسرة لأساليب التفكير كذلك لعدة أسباب نذكر منها:

- ✓ فسرت هذه النظرية مفهوم أساليب التفكير بصورة واضحة وأشارت إلى أهمية هذه الأساليب في جميع مجالات الحياة العامة و الخاصة.
- ✓ إشتقت من هذه النظرية أدوات قياس" قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة تتكون من (104) بند والنسخة القصيرة (65) بند سهلة التطبيق والتصحيح.
- ✓ لا تفيد هذه النظرية في إختبار الأفراد أثناء السلم الوظيفي.
- ✓ تقدم النظرية تفسير لكيفية توجيه أو استخدام الذكاء بصورة جيدة، حيث أن نظرية الذكاء الحديثة، تهتم بالبحث عن الكم الذي لدى الفرد في كل قدرة، بينما لا تهتم نظرية أساليب التفكير الستيرنبرغ إلى تقدير الكمي للذكاء فقط ولكن تبحث عن كيفية توجيه أو إستغلال هذا الذكاء، بمعنى أن أي فردان متساويان في الذكاء من خلال أي نظرية من نظريات الذكاء

الموجودة، ربما يكونان مختلفين تماما من خلال هذه النظرية، لأن الطرق التي ينظمون ويوجهون بها ذكائهم تكون مختلفة.

وتضيف أن هذه النظرية توضح بأنه لا يوجد أسلوب واحد يميز الفرد، بل هناك بروفيل من الأساليب أي تفضيلات مختلفة لأساليب التفكير، كما أن قياس هذه الأساليب كمية مهم جدا فإذا ما أردنا التشخيص أو التنبؤ فإننا طبعا نحتاج إلى مقياس لفعل ذلك، وهو ما يساعد على اختيار التخصص والمهنة المناسبة وحتى الاختيارات الإجتماعية (**الوقاد، 2008، 95).**

هذه الأسباب وغيرها دفعت بنا إلى تبني نظرية أساليب التفكير في الدراسة الحالية، وكذلك طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ونظرية "ستيرنبرغ" لأساليب التفكير ونظرية بندور حول فاعلية.

يضيف **ستيرنبرغ وزهانج (2005) نقلا عن الوقاد (2008، ص 85)** أن أساليب التفكير مهمة في الرفع من الفاعلية الذاتية واستخدام الإستراتيجية المناسبة لتخفيف من الضغوط النفسية وذلك لعدة أسباب نذكر منها ما يلي:

– أحيانا تكون الأساليب التي تقود إلى النجاح في مادة في فرع من المعرفة ليست هي التي تقود إلى النجاح في المهنة في هذا الفرع لاحقا، وهذا يعني أن عدم النجاح في المواد الدراسية لا يعني عدم النجاح في العمل.

– أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المهني والمدرسي والجامعي، كما أن نوع العمل قد يؤثر على أساليب التفكير، ومن الممكن أن يعد لها، وقد وجد "ستيرنبرغ" و "زهانج(2005) " **Sternberg & Zhang** أن المعلمين أكثر تشريعية وأقل تنفيذية في الصفوف الدنيا عنهم في الصفوف العليا، وذلك لأن الأفراد الأكثر تشريعية يكونون أكثر ميلا للتدريس في مستويات الصفوف الدنيا، أو أن الأفراد الذين يدرسون في الصفوف الدنيا يميلون إلى أن يكونوا تشريعيين، أو أن هؤلاء الذين يدرسون في الصفوف العليا يصبحون أكثر ميلا لإستعمال الأسلوب التنفيذي.

وقد وضحت **الوقاد (2008، ص 114)** أن المعلمين يمكن أن يعززوا نمو المتعلمين المعرفي بتشجيعهم على استعمال أساليب تفكير مختلفة في إنجازهم للمهمات، كما أنه يجب الإهتمام بنوعية هذه المهمات كالمهمات التي تتطلب من المتعلمين التفكير الناقد والعمل مع الأخرين.

6- العوامل المؤثرة في أساليب التفكير:

هناك عوامل عديدة تؤثر على تكون وتغير أساليب التفكير، يلخصها **Sternberg (2004)** في الثقافة، الجنس، العمر، الأنماط الوالدية، التعليم والوظيفة:

- **الثقافة:**

إن الثقافة التي يحيا فيها الفرد تؤثر على القدرات التي يمتلكها، فالثقافة التي تركز على التفكير الإبداعي مثلا تتطلب تعزيز أساليب التفكير التشريعية الإبداعية المتحررة، كما أن الثقافة تساهم في تمكين أفرادها من تعلم معارف قدرات معينة، فعلى سبيل المثال تميل ثقافة المجتمع الأمريكي إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرر، بينما يميل المجتمع الياباني إلى الأساليب التنفيذية والمحافظة وبعض المجتمعات تشجع وتكافئ الأسلوب المحافظ وتعاقب الأسلوب المتحرر، وهذه الإختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير، ويكون من الصعب تحديد أسلوب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها.

- **الجنس:**

يتأثر عامل الجنس بالثقافة التي يعيش فيها الفرد فالأسرة تنشئ أبنائها وفقا لمعتقداتها عن الدور الاجتماعي المتوقع من الذكر والأنثى، لذلك فالإعتقادات السائدة في المجتمع تؤثر بطريقة غير مباشرة على متغير الجنس، فنجد الذكور يتوجهون إلى تبني الأسلوب التشريعي والتحرري، بينما تتجه الإناث إلى كل من الأسلوب التنفيذي والقضائي والمحافظ، فالذكور يتصفون بحب المغامرة والتفرد والإبداع والتحرر المخاطرة، بينما تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع، وهذه الصفات لا تعبر عن صفات مطلقة، وإنما تنتج من أسلوب التنشئة

الاجتماعية.

- **العمر:**

يرى **Sternberg (1997)** أن النواحي التشريعية يتم تشجيعها لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولكن بمجرد دخول المدرسة يقل تشجيع الإبتكار، فالمعلم يقرر ما سيفعله الطالب وعلى الطالب في كثير من الأحيان التنفيذ، ففي السنوات الأولى في الجامعة تكون أغلب الإختبارات قائمة على إسترجاع الحقائق وهو ما يتطلب أسلوب التفكير التنفيذي، فإذا تغير نظام التقييم إلى كتابة المقالات والمقارنة بين النظريات، يميل أسلوب التفكير إلى الحكمي، وفي مرحلة الدراسات العليا يتم تشجيع الأسلوب التشريعي وهكذا، فنتيجة لتغير أنظمة التعزيز مع مرور الزمن يتطور أسلوب التفكير من أسلوب لآخر.

- **أساليب المعاملة الوالدية:**

مما لا شك فيه أن الوالدين يمارسان أساليب التفكير تنعكس على أطفالهم، فطريقة تعامل الوالدين مع أبنائهم، من حيث تشجيعهم على طرح أسئلة تعزز أساليب تفكيرهم، حيث أن طبيعة الطريقة التي يتعامل بها الوالدين مع أسئلة الطفل تحدد إلى درجة كبيرة نموه العقلي.

فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم لتقصي الإجابة بأنفسهم، فيقودهم هذا إلى تنمية الأسلوب التشريعي لديهم، أما الأطفال الذين يشجعونهم على القيام بالمقارنات والتضاد والتحليل والحكم، فيشجع لديهم نمو الأسلوب الحكمي.

- **التعليم والوظيفة:**

يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير، فالوظيفة تثيب وتشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ويلعب التعليم دور مهما في القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، فالنظم التعليمية في مختلف أنحاء العالم تعزز الأساليب التنفيذية والمحافظة في التعلم، إذ تصف المؤسسات التعليمية الأطفال بأنهم أكثر ذكاءا إذا ما قاموا بتنفيذ ما يطلب منهم بإتقان، ومن المؤكد أن هذه الإجراءات لا تعمل على تعزيز الاستقلال العقلي إلا فيما بعد الدراسات العليا ونادرا ما يحدث ذلك أي تنمية أسلوب التفكير التشريعي. إذا من خلال ما سبق نستتنج أن هناك العديد من العوامل تؤثر على أساليب التفكير سواءا الإكتساب هذه الأساليب أو لتنميتها، وتعمل هذه العوامل متضافرة تقريبا، فلا يمكن فصل عامل الثقافة عن عامل الجنس أو العمر أو المعاملة الوالدية أو التعليم مثلا، ونتيجة لتفاعلات المركبة بين هذه العوامل، إضافة إلى تعامل أسلوب الفرد المفضل مع قدرته تنمو بروفيلات أساليبه وتتطور.

8- أساليب التفكير وطرق التدريس والتقييم:

على الرغم من أن الاهتمام الرئيسي لدراسة الحالية هو التركيز على أساليب التفكير والتعرف عليها، ألا انه من المهم أن نتحدث على أساليب التدريس أيضا، في ضوء حقيقة أن المتعلمين يستجيبون بطرق مختلفة كلما اختلفت أساليب التدريس.

ويؤكد **Sternberg (2004, p189)** أن الطرق المختلفة لتدريس تعمل بشكل أفضل مع أساليب مختلفة من التفكير، إذا كان المعلم يريد أن يصل وبالفعل يتفاعل مع الطالب فإنه يحتاج إلى المرونة لكي تدرس للطلاب ذوي أساليب التفكير المختلفة، والذي يعني تباين أسلوب التدريس ليلاءم الأساليب المختلفة لدى الطلبة.

والجدول التالي يلخص الطرق المتنوعة للتدريس وأساليب التفكير الأكثر ملائمة مع كل منها.

الجدول رقم (02): أساليب التفكير وطرق التدريس.

أسلوب التفكير	طريقة التدريس
التنفيذي الهرمي	المحاضرة
الحكمي التشريعي	التساؤلات القائمة على التفكير
الخارجي	التعلم التعاوني (في مجموعات)
التنفيذي	حل مشكلات محددة
التشريعي	المشروعات البحثية
الخارجي والتنفيذي	المجموعات الصغيرة: إجابات الطلبة الأسئلة الحقائق
الخارجي ،التنفيذي	المجموعات الصغيرة: مناقشة الطلبة للأفكار
الداخلي ، والهرمي	القراءة

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن المدرسين في حاجة إلى استخدام العديد من طرق التدريس للوصول إلى أهدافهم المسطرة من خلال المواد التعليمية التي يدرسونها، فالمدرس الذي يستخدم أسلوب المحاضرة على سبيل المثال، سوف يفيد الطلبة أصحاب الأسلوب التنفيذي أكثر من غيرهم، وبالتالي ستكون الإفادة محدودة، أما المدرس الذي يعتمد على أسلوب المناقشة في التدريس والمجموعات الصغيرة فانه سيفيد الطلبة ذوي الأسلوب الحكمي، من هنا يظهر جليا أن المشكلة بالنسبة للمتعلم لا تنحصر فقط في صعوبة المادة أو في مدى سهولتها، ولا في حبه لمادة دون أخرى، ولا حتى في قدرته، فالتنوع في التدريس يستفيد منه ذوو الأساليب المختلفة بصورة عادلة.

وكما أن الطالب بحاجة إلى طريقة تدريس تتوافق إلى حد ما مع أسلوب تفكيره، ليكون

استوعابه للمعلومة فعال، فان طرق التقييم لا بد أيضا أن تتنوع بتنوع أساليب تفكير الطالب، يشير الدردير (2004)، إلى أن صيغ التقييم المختلفة وما يقابلها من أساليب التفكير مناسبة لها ويمكن أن نعرضها في الجدول التالي:

الجدول رقم (03):أساليب التفكير وطرق التقييم.

صيغ التقييم	**أسئلة الإجابات القصيرة و الإختيار من متعدد**	**إختبارات المقال**	**المشروعات البحثية**	**المقابلة**
المهارات الأساسية	1. التفكير 2. التحليل 3. تقسيم الوقت 4. العمل الفردي	1.الذاكرة 2.التحليل الدقيق	1. التحليل 2. الإبتكارية 3. فريق العمل	التساهل الإجتماعي
أساليب التفكير	1.التنفيذي و المحلي 2. الحكمي والمحلي 3. الهرمي 4. الداخلي	1. التنفيذي والمحلي 2. الحكمي والداخلي	1. الحكمي 2. التشريعي 3. الخارجي	الأسلوب الخارجي

يوضح الجدول رقم (03) الصيغ المختلفة لتقييم، وما يندرج تحتها من مهارات أساسية وأساليب التفكير الأكثر ملائمة مع كل منها، والنقطة الأساسية عند قراءتنا لمعطيات الجدول، أن الطرق

المختلفة لتقييم تعمل بشكل جيد مع الأساليب المختلفة للتفكير، فنجد مثلا مفردات الاختيار المتعدد التي تتطلب التحليل، تميل أكثر لان تكون لصالح الطلبة ذوي الأسلوب الحكمي والمحلي، وإذا ما كان هذا النوع في امتحان ما، وكان عدد المفردات كبير فانه يكون مناسب لأصحاب الأسلوب الهرمي لأنهم يحسنون استغلال الوقت وتقسيمه، فهم يميلون إلى إنهاء اكبر قدر من الأسئلة وفي الوقت المحدد لذلك.

أما اختبارات المقال المبينة على أساس تذكر حقائق معينة وذكرها، مناسبة لأصحاب أسلوب التفكير المحلي والتنفيذي، وتكون المشروعات البحثية التي تعتمد على التحليل، تتناسب مع أصحاب الأسلوب الحكمي، وإذا ما تم التأكيد على العمل الجماعي دون غيره فهي تلائم من يملكون أسلوب التفكير الخارجي دون غيرهم، إذا نلاحظ أن أساليب التقييم لا بد أن تختلف صيغها باختلاف المهارة المطلوب التركيز عليها للتقييم وباختلاف أساليب التفكير كذلك.

(Sternberg, 2004, p195)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق ذكره في هذا الفصل من خلفية تاريخية لدراسة أساليب التفكير ومفهومها ونظرياتها والعوامل المؤثرة فيها، وعلاقتها بكل من أساليب التدريس والتقييم، اتضح لنا أن أسلوب التفكير ليس قدرة ولكنه طريقة مفضلة في التفكير، توضح كيفية استخدام القدرات التي يمتلكها الإنسان في التعامل مع البيئة أو في تفسير ما يحيط به من مثيرات، لكنه قد لا يدركه بالضرورة.

فالحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به معرفة الفروق فقط، دون أن يكون هناك أسلوب أحسن من الآخر، فالفرد يحاول أن يكيف نفسه للمتطلبات التي يفرضها استخدام أسلوب معين من بين عدة أساليب ممكنة في موقف معين. وسعى العديد من الباحثين لتحديد أساليب أو أنماط التفكير التي يمارسها الأفراد عند القيام بمهامهم مما نتج عنه مجموعة من النظريات المفسرة لأساليب التفكير، والتي اختلفت باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، ومن أحدث هذه النظريات نظرية التحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ التي ترى أن الأساليب تتغير بتغير المهام والمواقف، أن لكل فرد أسلوبه الخاص يميزه دون غيره كبصمة الأصبع تماما.

ونظرا لأهمية أساليب التفكير في مختلف مجالات الحياة العلمية والعملية والاجتماعية وحتى الشخصية، فان النظرية التي تم اعتمادها وتقديمها في هذا الفصل تعد من أحدث النظريات حيث ركزت على تجاوز الانتقادات التي ظهرت ضد نظريات أساليب التفكير الأخرى، كما وضحت هذه النظرية العلاقة بين أساليب تفكير وطرق التدريس وطرق التقيم أيضا، والاهتمام الأساسي لهذه الدراسة هو إدراك أهمية أساليب التفكير ومحاولة التعرف عليها، والنظر إليها على أنها تفضيل في القدرة وليس القدرة في حد ذاتها.

الفصل الرابع

الفاعلية الذاتية

الفصل الرابع:

الفاعلية الذاتية

تمهيد:

1. مفهوم الفاعلية الذاتية.
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية.
3. الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى.
4. التفسير النظري للفاعلية الذاتية.
5. مصادر الفاعلية الذاتية.
6. أبعاد الفاعلية الذاتية .
7. نمو وتطور الفاعلية الذاتية.
8. سمات مرتفعي و منخفضي الفعالية الذاتية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر مفهوم الفاعلية الذاتية من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الإنسان من وجهة نظر أصحاب النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث يشير باندورا إلى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة، في حين تعتبر الفاعلية الذاتية، مدى قدرة الفرد على فهمه لمواد تخصص وقدرته على المثابرة فيها والمواصلة في دراستها بكل جد وعلى هذا الأساس تناولنا في هذا الفصل مفاهيم الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية، والاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى التفسير النظري للفاعلية الذاتية مصادر الفاعلية الذاتية وأبعاد الفاعلية الذاتية ونمو وتطور للفاعلية الذاتية وضبط السلوك سمات مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.

1. مفهوم الفاعلية الذاتية :

قبل التطرق لمفهوم الفاعلية الذاتية ينبغي الإشارة أنه استخدمت عدة مصطلحات للدلالة على هذا المفهوم مثل توقعات الكفاءة الذاتية، الفاعلية الذاتية وفاعلية الذات المدركة

لقد تعددت تعريفات العلماء و الباحثين لمفهوم الفاعلية الذاتية نورد منها ما يلي: يعرف باندورا فاعلية الذات على أنها: "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك" **(Bandura, 1997, p 71).**

كما يشير **(باندورا)** إلى أن فاعلية الذات تساعد على المثابرة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح، في حين يؤدي عدم الفاعلية إلى عدم المثابرة، وأضاف **(باندورا)** "أن مفهوم فاعلية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية فمن المفترض أن الفاعلية تؤثر في اختيار السلوك الفعال والمجهود المبذول والاستمرار في مواجهة العقبات وأداء العمل"**(المشيخي، 2009، ص 71).**

كذلك يرى**(Bandura, (1977, p 191** أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة

بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له، وأطلق على هذه التوقعات مصطلح "فاعلية الذات" ويعني أحكام الفرد على توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة المصاعب وانجاز السلوك". ويؤكد (**Bandura, (1997, p 191** على أن الفاعلية الذاتية المدركة تعزز انجازات الفرد عبر كل الثقافات، إذ تدمج نظريته وبشكل جيد بين التأثيرات الاجتماعية والثقافية لإعطاء تفسير عن كيفية عمل عمليات التنظيم الذاتي للفرد.

كما يرى (**باندورا**) أنه من الممكن تحسين الشعور بالفاعلية الذاتية باستخدام عدة أساليب، ذكرها كالتالي(**ربيع، 2017، ص ص 274- 275**): تعريض الأشخاص إلى خبرات ناجحة. تعريف الأشخاص بنماذج ناجحة. ممارسة الإقناع اللفظي بأنهم أشخاص قادرون على النجاح في مجالات متعددة. زيادة اللياقة البدنية عن طريق الريجيم أو التمرينات الرياضية.

ويذكر(شولتز) أن (**باندورا**) قد نجح فعليا في تطبيق هذه المبادئ أو هذه الوصايا على الأفراد الذين استفادوا من خدماته النفسية في أمور مثل (**ربيع، 2017، ص 275**): العزف الجيد على الآلات الموسيقية. السهولة في التعامل مع الجنس الآخر. اكتساب مهارات الرياضيات والحاسب الآلي. الكف عن التدخين. مواجهة المخاوف الشاذة.

ويرى (**باندورا**) أن الفاعلية الذاتية تعد وسيطا أساسيا تمارس من خلالها التنشئة الاجتماعية والخبرات السابقة تأثيرهما على التوجيه المدرسي والمهني للفرد، كما ويتأثر تطور الإحساس بالكفاءة وبشكل قوي بالتصورات الاجتماعية لكل جنس(**Bandura, 1997, p 71**).

أما **شوار زرفيرى** يرى بأنها: "بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية، يضيف "فتحي الزيات" بأن الفاعلية الذاتية هي اعتقاد، أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية ودافعية وحسية، وفيسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة

(الزيات، 2001، ص 501).

هذا ما أكده باندورا، حيث يرى ان فاعلية الذات "هي اعتقادات الأفراد حول قدراتهم على الإنتاج المؤثر لمستويات محددة من الأداء والتي تحدد كيف أن الأفراد يشعروا ويفكروا ويسلكوا.

(Bandura, 1997, p 24)

يعرف **بوفار– بوشار** الفاعلية الذاتية بأنها قدرة الفرد على تنفيذ الأفعال ولأعمال المطلوبة للتعامل مع المواقف المرتقبة وقياس مدى جودة أداء الفرد في مواقف معينة.

(الدردير، 2004، ص 215).

انطلاقا مما سبق يتبين أن مفهوم الفاعلية الذاتية يمثل الاعتقادات التي يملكها الفرد على قدراته وإمكاناته لإنجاز عمل ما، والتي تعكس على اختيار الفرد للمهام وكم الجهد الذي يبذله.

كذلك، فالمقصود بالفاعلية الذاتية هو "توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين وهذا يعني انه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل فإنه، قبل أن يقوم بسلوك معين، يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية، أي على الفرد أن يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة ...الخ بأنه يمتلك بالفعل الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة وقناعة الفرد بإمكانية التأثير على نفسه والبيئة المحيطة تجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة.

2. بعض المفاهيم المرتبطة بالفاعلية الذاتية:

لقد قام الكثير من المنظرين والباحثين باستقصاء طبيعة المعتقدات حول فاعلية الشخصية وتأثيرات هذه الاعتقادات في السلوك، وقد طور عدد من المتخصصين بعلم النفس جملة من المفاهيم والنظريات التي تخص الكفاية والقدرة وفهم نظرية الذات سيتوسع إذا تم فهم بعض هذه المفاهيم وكل منها يعالج أفكارنا واعتقاداتنا وتفسيراتنا وتنبؤاتنا بشأن أنفسنا، وفهم العلاقة المتبادلة بينها.

- **العلاقة بين فاعلية الذات ومفهوم الذات:** دلت البحوث والدراسات حول مفهوم الذات على أنه " بينما أصبحت الذات تمثل مركزا أساسيا وهاما في معظم نظريات الشخصية فإنها تحتل قلب نظرية روجرز. وقد بنيت النظرية أساسا على خبرة روجرز في التوجيه غير المباشر والعلاج

النفسي الممركز حول العميل"(**زهران، 2005، ص 260**)، ويعرف **غنيم** (**1987**) مفهوم الذات على أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال علاقته وتفاعله مع الآخرين، وتتضمن جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية (**المشيخي، 2009، ص 65**).

ويرى **زهران** أن مفهوم الذات هو "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تظهر إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو "مفهوم الذات المدرك"**perceived self-concept**، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي"**social self-concept**، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي" **ideal self-concept** " (**زهران، 2005، ص 69**).

ويشير (**باجارس**) **Pajares** إلى الاختلاف بين المفهومين بكون مفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات، بينما فاعلية الذات تتضمن أحكاما عن قدرة الانجاز. ويشير إلى أنه عند قياس علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي فان مفهوم الذات بالنسبة للطالب يقاس على مستوى المجال، في حين أن الفاعلية الذاتية تقاس على مستوى المهارة، وقدم (باجارس) أنماطا من الأسئلة في مفهوم الذات وفاعلية الذات ليدلل على رأيه، فعبارات اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل"الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ"، في حين أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل"ما مدى ثقتك في قدرتك على تهجئة كلمات صفحة واحدة؟"، وأكثر من ذلك فانه ليس بالضرورة أن ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات، فقد يشعر الطالب بثقته في قدرته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم ايجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة(**الحربي، 2006، ص ص 15-16**).

وعليه فانه ورغم التشابه الذي قد يبدو بين المفهومين إلا أن الاختلاف بينهما جوهريا؛ ففي الوقت الذي يمثل فيه مفهوم الذات وصفا لها فان الفاعلية الذاتية حكم على قدرة الفرد في انجاز مهمة ما. ويؤكد (باندورا) أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفتين ولا ينبغي الخلط بينهما أو استخدام أحدهما كمرادف للثاني، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد، ويشمل معتقدات القيمة الذاتية للفرد.

وإذا كان مفهوم الذات يهتم بما تستحقه الذات من تقدير، فانه يعتمد في ذلك على كيفية تقييم الثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيها الفرد للخصائص التي يمتلكها وحكمها على مدى ملائمة سلوكه للقيم والقوانين التي تحكم هذا المجتمع، في حين ترتبط الفاعلية الذاتية بأحكام الفرد نفسه على قدراته الذاتية. ومن جهة ثانية، فان الدراسات قد أثبتت قدرة الفاعلية الذاتية للفرد على التنبؤ بإمكانية نجاحه في أداء المهام بنجاح، في حين أن مفهوم الفرد العالي حول ذاته ليس بالضرورة منبئا على نجاحه، إذ قد تكون المهام التي تعود على النجاح فيه ليست بذات شأن كبير أو أنه من النوع الذي يرضى بالمستويات المنخفضة من المطالب.

- **العلاقة بين فاعلية الذات وتقدير الذات Self-Efficacy and Self- Esteem:** يعرف (روزنبرج) (1978) Rosenberg تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته(**المشيخي، 2009، ص 68**).

كما يعرف بخيت (1985) تقدير الذات على أنه مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهو حكم الشخص تجاه نفسه، وقد يكون هذه الحكم بالموافقة أو الرفض(**بخيت، 1985، ص 225**).

أي أن تقدير الذات يهتم بأحكام الفرد عن قيمة ذاته ما إذا كان يحب ذاته أم لا؟ أما الفاعلية الذاتية فهي تهتم بأحكام الفرد عن قدرته الشخصية على انجاز فعل معين مستقبلا، وأن

تقدير الذات يعنى بالجوانب الوجدانية والمعرفية معا، في حين أن الفاعلية الذاتية عادة ما تكون معرفية. ويمكن تحديد الفرق بين المفهومين في النقاط التالية حسب(**يونس، 2017، ص 331**):

– من الممكن أن يرى الشخص نفسه بأنه غير فعال في أداء نشاط ما(اعتقادات منخفضة) دون أي فقدان لتقديره لذاته(تقدير ذات مرتفع).

– من الممكن أن يكون الشخص مرتفع الفاعلية الذاتية في نشاط معين دون أن يكون فخورا بأدائه الجيد لهذا النشاط، أي لديه تقدير ذات منخفض.

– يميل الأفراد إلى توجيه قدراتهم إلى الأنشطة التي تعطيهم إحساسا بتقدير الذات.

ويمكن توضيح العلاقة بين هذين المفهومين بالنماذج التالية: شخص ذو فاعلية ذاتية مرتفعة وتقدير ذات مرتفع: يدل على أنه نال رعاية أسرية وحظي بالتقدير والاحترام منذ صغره.

شخص ذو فاعلية ذاتية مرتفعة وتقدير ذات منخفض: يدل على أنه لم يحظ بالتقدير والاحترام في صغره إضافة إلى تعرضه للتسلط الشديد. شخص ذو فاعلية ذاتية منخفضة وتقدير ذات مرتفع: يشير إلى شخص أحيط بدلال زائد ولم يتعود على بذل الجهد، ونشأ اعتماديا على غيره ولا يتمتع بالاستقلالية ومع ذلك حظي بالتقدير والاهتمام. شخص ذو فاعلية ذاتية منخفضة وتقدير ذات منخفض: وهو "النموذج الذي لم يجد التشجيع والاستقلالية ولم يجد التقدير والاحترام"(**يونس، 2017، ص 332**).

وهذا يعني أنه قد يمتلك الفرد فاعلية ذاتية مرتفعة ومع ذلك لا يحمل تقديرا مرتفعا لذاته، والعكس صحيح. وعليه فانه إن كان تقدير الذات يمثل حاجة نفسية ووجدانية فان فاعلية الذات هي التي تدعم وتشبع تلك الحاجة.

وتجدر الإشارة إلى أن كل من مفهومي تقدير الذات وفاعلية الذات يعدان بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة الفرد لمفهومه حول ذات.

• **العلاقة بين فاعلية الذات وتحقيق الذات Self-Efficacy and Self- Actualization**: يعرف **دسوقي (1990)** تحقيق الذات على أنه عملية تنمية استطاعات ومواهب الفرد، وتفهم وتقبل ذاته. وترى **العامري (1993)** أن تحقيق الذات عملية نشطة يسعى من خلالها الفرد ليكون

ويصبح موجها من داخله، ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابة الجسدية، بمعنى أن الكائن الحي يميل إلى إثبات وجوده وتحفيز حياته، ويتضمن مفهوم تحقيق الذات ميل الفرد إلى التطور من كائن صغير معتمد على غيره إلى كائن كبير مكتف بنفسه، وينتقل من الجمود إلى المرونة وحرية التعبير، والسعي إلى خفض توترات الحياة اليومية والتمتع بالرضا. ويشير (**سكوارزر**) إلى أن فاعلية الذات تمثل جانب كبيرا في عمليات الدافعية، وأنها يمكن أن تحسن أو تعوق دافعية الفرد للتعلم الذاتي، فالأفراد مع ارتفاع معتقداتهم عن الفاعلية يختارون المهام الأكثر تحديا، ويبذلون جهدا كبيرا في أعمالهم، ويقاومون الفشل ويضعون لأنفسهم أهدافا للتحدي يلتزمون بها(**المشيخي، 2009، ص ص 69- 70**).

• **مركز الضبط (Locus of Control)**: يعد (روتر) Rotter أول من أبرز هذا المفهوم في نظريته للتعلم الاجتماعي وقد اصطلح عليه آنذاك بموقع الضبط والذي كونه استنادا إلى إطار نظري مستمد من مدرستي علم النفس السلوكي والمعرفي. وأشار إليه بالتعريف التالي"عندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير منسق مع أفعاله وتصرفاته فانه يدركه على أنه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين به، ويسمى هذا الإدراك بالضبط الخارجي. أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه أو سماته فانه يسمى بالضبط الداخلي"(**شهاب، 2010، ص 11**).

ويرى (**روتر**) أن مركز الضبط كمتغير من متغيرات الشخصية يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص أي العوامل الأكثر تحملا للنتائج الهامة في حياته، من خلال إدراكه لعلاقة السببية بين السلوك ونتيجته، وهذا ما يجعل الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم بسبب التعزيز المتوقع لهذه الأحداث، فهم يميلون أكثر إلى تكرار السلوك الجديد إذا تم تدعيمه(**بركات، 2000**). ويرى (ماك كونيل)(1977) أن مركز الضبط ينقسم إلى فئتين وهما:

- **فئة مركز الضبط الداخلي**: وهم الأفراد الذين يعتقدون في موقف نوعي محدد أو في طيف أو مجموعة من المواقف بأن ما قد حدث، أو ما يحدث حاليا، أو ما قد يحدث مستقبلا مرتبط

ارتباطا مباشرا بما قد فعلوه أو ما هم بصدد فعله، أو ما سيقومون به في هذه المواقف في المستقبل. كما لا ينظر صاحب مركز الضبط الداخلي بسلبية للفشل، وعادة ما يكون ذوي مركز الضبط الداخلي غير انهزاميين ويجدون باستمرار طرقا لتجاوز الفشل، ولا يتصرفون بالصدفة، وتوقع الكفاءة لديهم يجعلهم يأخذون في الحسبان المعلومات ذات الصلة، كما ثبت أنهم يكونون أكثر إصرارا ومثابرة. ويتفق **الزيات(1990)** مع هذا الرأي إذ يعتقد أنه يتكون لدى فئة الضبط الداخلي "اعتقاد بأن مصادر النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية"**(بن الزين، 2005، ص 67)**.

- **فئة مركز الضبط الخارجي:** يرى كل من (اسكيفس ولهربو) (1967–1989) في تعريفهما لأصحاب هذه الفئة بأن فئة "الخارجيين في التحكم يعتقدون أن الأحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية، بل نتيجة للصدفة، القدر، الحظ وآخرين أقوى منهم، وتتعدى تحكمهم"**(بن الزين، 2005، ص 67)**.

يدل هذا التعريف وغيره على أن مفهوم الضبط الخارجي يدل على اعتقاد أفراد هذه الفئة بأن الأحداث الناجحة هي نتيجة لحسن الحظ والقدر الجيد أو إلى مساعدة الآخرين لهم أو لتدخل أحداث وعوامل خارجية أي كان مصدرها –المهم أنه ليس ذاتيا–، وبالمقابل فان الفشل أو الأحداث السيئة إنما ترجع لسوء الحظ والقدر أو إلى ظلم الآخرين وتخليهم على واجباتهم نحوهم أو لحكم القوي على الضعيف... كأن يعتقد التلميذ أن علامته الضعيفة بسبب كره الأستاذ له، وأن حصوله في موقف مختلف على علامة جيدة إنما يعود للصدفة أو لمحاباة الأستاذ له بسبب علاقته مع والده...

ويشير **(باندورا)** إلى اختلاف مركز الضبط عن الفاعلية الذاتية، بكون الأشخاص الذين يعتقدون بأنهم قادرون على ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون عادة قادرين على البدء بالنشاط والمحافظة على استمراريته، لذا فمن المنطقي ارتباط مركز الضبط الداخلي بالقدرة على التعلم والانجاز وتحقيق النتائج، وهو بذلك يمثل واحدا من جوانب الفاعلية الذاتية فمركز الضبط يتعلق بشكل أساسي بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترتبط الفاعلية

الذاتية بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح إليها(**الحربي، 2006، ص 17**).

- **العزو السببي (Causal Attributions)**: يستنفذ الأفراد الكثير من الوقت والجهد في محاولاتهم لفهم حصولهم على بعض الأشياء وعدم حصولهم على غيرها، بغض النظر عن مدى رغبتهم في حدوث ذلك من عدمه. ويشير علماء النفس إلى تلك التفسيرات التي نقدمها لأنفسنا لمثل هذه الأحداث بمصطلح العزو السببي. وقد سميت النظرية بهذا الاسم لكونها تعنى بالطرائق أو الأساليب التي عن طريقها نعزو السلوك إلى الأسباب، وتعتبر أعمال (هايدر)(1958) أهم الأعمال في هذا المجال.

وتختلف أساليب العزو **Attributions Styles** من حيث إدراك الفرد "لطبيعة العوامل المسؤولة عن النتائج الايجابية والنتائج السلبية التي يتعرضون لها وهذه العوامل تختلف من حيث الموقع Locus أي مدى تعلقها بالفرد فتكون عوامل ذاتية **Internal Factors** وتتضمن قدرة الفرد لأداء أي فعل ومقدار الجهد المتوقع لأداء ذلك الفعل أو تعلقها بالظروف أو الناس فتكون عوامل خارجية **External Factors" الآلوسي، (2014، ص 86)**. وتختلف العوامل المسببة للأحداث من حيث الثبات، فتكون إما عوامل ثابتة تسبق نفس النتائج باستمرار أو متغيرة لا تسبق بالضرورة نفس الأحداث. كما تختلف الأسباب من حيث إدراك الفرد لمدى شمولية آثارها، بمعنى هل تؤثر على جميع جوانب حياة الفرد؟ أم على مجال معين من المواقف والأحداث؟.

ويعتقد المتخصصون بعلم النفس أن العزو والاعتقاد بفاعلية الذات كلاهما يسهم ويعنى بادراك السيطرة على أحداث مستقبلية محتملة الوقوع، لذا يكون العزو السببي وفاعلية الذات مرتبطين ببعضهما البعض. فكون فاعلية الذات تتأثر بالنجاح أو الفشل السابقين فان طريقة تفسيرنا لهذه التوقعات ربما يؤثر في فاعلية الذات وبدورها فان فاعلية الذات قد تؤثر في أسلوب العزو فالشخص ذو الفاعلية الذاتية المنخفضة في مجال ما كالدراسة أو الرياضة قد يعزو

الفشل في هذا المجال إلى قلة القابلية لديه وهذا بدوره سيعزز شعوره بتدني مستوى الفاعلية الذاتية لديه (**Bandura, 1992, p 136**).

- **العجز المتعلم (Learned Helpessness)**: ظهر أول وصف منهجي لظاهرة العجز المتعلم على يد علماء تعلم الحيوان بجامعة (بنسلفانيا) بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث لاحظ **(سيلغمان وزملاؤه)(Seligman et al (1975** أن تعريض الحيوان لمثير مزعج كصدمة كهربائية لا يتسنى له تجنبها بإجراء أي استجابة يعوقه عن تعلم استجابة الهرب التجنبي عندما يوضع في موقف آخر تكون فيه إمكانية الهرب من الصدمة أو تجنبها ممكنة. واصطلح (سيلغمان) وزملائه على تسمية هذه الظاهرة بالعجز المتعلم. وقد لوحظت نفس الظاهرة في بحوث موالية أجريت على البشر **(الآلوسي، 2014، ص 84)**.

يشير مصطلح "العجز المكتسب" إلى تعلم أو إدراك الاستقلالية بين سلوك الشخص وحدوث أو عدم حدوث الأحداث غير المرغوبة **(Dweck, 1975, p 674)**. ويرى (سيلغمان) بأن العجز المتعلم يتمثل في إدراك الفرد أن استجاباته لن تحدث تغييرا في النتيجة، ويظهر العجز المتعلم في ثلاث جوانب أساسية: عجز دافعي، عجز معرفي، عجز انفعالي.

إن حالة العجز المتعلم لها تأثير واضح ومباشر على مثابرة الأفراد لتحقيق أهدافهم وبلوغ غاياتهم، وتعد المثابرة أحد المكونات الأساسية للفاعلية الذاتية، لذا فقد لاحظت (دويك) وزملاؤها أن الإناث لا يثابرن بعد الفشل بقدر ما يثابر الذكور، كما أن أداءهن يتدنى بعد الفشل بقدر أكبر مما يتدنى أداء الذكور في مواقف مماثلة **(Dweck et al, 1978, p 268)**

- **الدافعية الفعالة (Effectance Motivation)**: عرف (روبرت وايت)(1959) القدرة capacity بأنها "قدرة الكائن العضوي على التفاعل مع بيئته"، وكان (وايت) يهتم بموضوع أساسي وهو كيف يتم تفسير سلوك الإنسان الموجه نحو غايات بيولوجية مباشرة، مثل إشباع حاجة الجوع أو العطش. وقد افترض أن الكائنات البشرية تتحفز من خلال أنواع مختلفة من الغايات مثل: غاية الاستقصاء والتحري، غاية التعامل مع الأشياء بمهارة والسيطرة على البيئة، وقد أطلق عليها (وايت) الدافعية الفعالة، ويرى أن الدافعية موجودة داخل الأفراد، حيث أن الدوافع الذاتية

موجودة في العلاقة بين الأفراد ونشاطاتهم، فالأشخاص تستثار دافعيتهم من قبل بعض الأنشطة دون أخرى، وليس كل الأفراد تثار دافعيتهم نحو مهام معينة؛ كون الدافعية الذاتية تنشأ بسبب الرابط الذي يتكون بين الشخص والمهمة (Ryan & Déci, 2000, p56)

ويقول (وايت) أن إشباع هذا الدافع أو ذاك ينتج عنه شعور بالكفاية، ونحن مدفوعون بيولوجيا للاستقصاء عن البيئة والسيطرة عليها، ونحن نشعر بشعور طيب عندما، مواقف جديدة ونتعلم بشأنها ونتعامل معها بشكل فعال وأكد (وايت) أن الأفراد في بداية حياتهم يقصدون وعلى نحو نشط تطور الإحساس بالكفاية الذاتية المادية وتتفق وجهة نظره هذه مع ملاحظات **بياجيه** (1952) وتعليقات **ألبورت** (1955) حول تطور الإحساس البشري أثناء مرحلة الطفولة، وما أضافه **اريكسون** (1963) حول الدور الذي يلعبه الاكتشاف الفاعل في البيئة، "ويعتقد (باندورا) بأن عوامل الخطط والفاعلية الذاتية لها دور بارز في الدافعية، فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعد بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء لفترات مختلفة. أما الفاعلية الذاتية فتشير لاعتقاد الفرد بأنه قادر على التمكن من موقف معين والحصول على فوائد ايجابية، فالخطط والفاعلية تختلف بين الأفراد في مستوياتها(Bandura, 1977, p 203)

- **القدرة على الاحتمال(Hardiness):** طرحت هذا المفهوم في الشخصية، حيث عرفته على أن مرور الفرد بدرجة عالية من الضغط دون أن يصاب بالمرض، ويتكون هذا المفهوم من ثلاثة مجالات وهي:

- **الالتزام (Commitment):** وهو امتلاك الفرد لشعور المشاركة والارتباط بنشاطات الحياة ومدى شعور الفرد بالقرب من الناس.
- **التحدي (Challeng):** وهو التوقع أو الحدس للمتغير على أنه نوع من التهديد.
- **السيطرة (Control):**اعتقاد الفردبقدرتهفي السيطرة على الأحداث والتأثير فيها بخبرته الخاصة.

وترى هذه النظرية أن الشخصية نوع من البناء المستمر وأن وجود الفرد يتجلى في مجابهة الضغط وعدم تجنبه و"الانتفاع بالتعامل الفعال مع الوجود بإعطاء شكل لهذه الحياة، وطبقا لنظرية (Kobasa) فان الفرد الذي يخبر درجة عالية من الضغط من دون أن يتعرض للمرض

فانه يمتلك بناءا للشخصية يختلف عن الفرد الذي يصاب بالأمراض عند تعرضه لنفس الدرجة من الضغوط" **(الآلوسي، 2014، ص 87).**

نلاحظ مما طرحه (باندورا) حول الفاعلية الذاتية وحول القدرة على الاحتمال، أنهما يتقاطعان في مكون السيطرة، فكلا المفهومين يركز على اعتقاد الفرد بقابليته على التأثير في أحداث حياته الخاصة وفي ما يمكن أن يواجهه من أحداث في الحياة بصورة عامة، كما يمكننا افتراض أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يكونون عادة أكثر التزاما فحسب النظرية الاجتماعية المعرفية، "ان اعتقادات الفاعلية الذاتية تؤثر على اختيارات الأفراد لنشاطاتهم، ومستوى التزامهم، ومقدار الطاقة المستثمرة والجهود المبذولة لتحقيق أهدافهم، ومستوى مثابرتهم في مواجهة العوائق أو حالات الفشل وصمودهم أمام المحن"، عكس ذوي الإحساس منخفض بمستوى الفاعلية الذاتية**(1977) Bandura.**

- **نظرية السلوك المخطط (Theory of Planned Behavior):** تفترض نظرية السلوك المخطط لـ **(آيجزن)(Ajzen(1985** أن الأفراد يصنعون قرارات عقلانية حول سلوكهم، وتقوم هذه القرارات على أساس المعلومات أو الاعتقادات بشأن سلوكهم ونتائجه، ما يتوقعونه من نتائج وأهمية تلك النتائج بالنسبة إليهم. وتفترض هذه النظرية أن المقاصد السلوكية تعد الأهم في تحديد السلوك والتنبؤ به، وأن هذه المقاصد تمثل دلالات وظيفية لاتجاهات الأفراد نحو السلوك والغاية منه. "إن النقطة الجوهرية في نظرية السلوك المخطط هي ضبط السلوك الذاتي أي اعتقاد الفرد بأن بإمكانه تغيير الأشياء وهي تماثل نظرية فاعلية الذات من حيث احتواؤها ادراكات بأن الفرد يملك القدرات لتنفيذ السلوك أو لتحقيق الغاية" **(الآلوسي، 2014، ص 88).**

- **العلاقة بين الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع:** مفهوم الفاعلية الذاتية يشبه ولكنه لا يماثل مفهوم التوقع، حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد(توقعات النتائج)، إلى أن مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة ما وهذا التوقع يكون ناتجا عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء**(رشوان، 2006، ص. 65)**. وبذلك فان **(باندورا)** يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية

الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج، ويعني هذا أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات نتائج السلوك، "ويقرر (**باندورا**) أن كلا من الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات ميكانيزمان يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي **Self-evaluation** وهما يحددان معا انجاز السلوك على نحو ما"(**المشيخي، 2009، ص 75**).

3- الاختلافات بين الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم الأخرى:

توجد العديد من المفاهيم التي يمكن للبعض أن يخلط بينها وبين مفهوم الفاعلية الذاتية حيث أنها تبدو متشابهة رغم اختلافها مثل : اتجاه الضبط، مفهوم الذات، ومفهوم التوقع.

- **الاختلافات بين الفاعلية الذاتية واتجاه الضبط:** يشير مفهوم اتجاه الضبط إلى معتقدات الفرد عن مدى إمكانية تحكمه الذاتي في أداء عمل معين وكذلك التحكم في أسباب النجاح أو الفشل في هذا العمل، بينما تتعلق الفاعلية الذاتية بمعتقدات الفرد عن إمكانية قيامه بهذا العمل أم لا (**رشوان، 2006، ص: 65**). كما يشير باندورا إلى اختلاف اتجاه الضبط عن الفاعلية الذاتية، فالأشخاص الذين يعتقدون أنهم يستطيعون ضبط ما يتعلمون ويقومون به يكونون قادرين في البدء بالنشاط والمحافظة على استمراري، لذا فمن المعقول التحدث عن اتجاه الضبط في العلم والإنجاز والنتائج (**الحربي 2006، ص 17**).

- **الاختلافات بين الفاعلية الذاتية و مفهوم الذات:**

يرى **ليوين** أن مفهوم الذات يعد بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية تجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور والإدراكات والأشياء الهامة، وكذلك خطة المستقبل والأحداث (**امزيان، 2007، ص23**). كما يشير باندورا إلى أن مفهوم الذات والفاعلية الذاتية يمثلان ظاهرتين مختلفين ولا ينبغي أن نخلط بينهما أو نستخدم أحدهما مكان الآخر، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فلا يقاس عند هذا المستوى من التحديد. كما يشير **باجارس** إلى أن هناك اختلافا بين مفهوم الذات والفاعلية الذاتية، فمفهوم الذات يتضمن أحكاما عن قيمة الذات،

وقدم **باجارس** أنماط من الأسئلة في مفهوم الذات والفاعلية الذاتية ليدلل عن رأيه، فأسئلة اختبارات مفهوم الذات يمكن أن تكون مثل "الكتابة تجعلني أشعر بأني غير كفؤ"، في حين أن أسئلة الفاعلية الذاتية تتضمن أسئلة مثل "ما مدى ثقتك في تهجي كلمات في صفحة واحدة"، وأكثر من ذلك فإنه ليس هناك حاجة لأن ترتبط الفاعلية الذاتية بمفهوم الذات، فقد يشعر المتعلم بثقته في قدراته على الكتابة، ولكنه لا يشعر بتقييم ايجابي للذات، وذلك بسبب عدم حصوله على جوائز أو اعتراف بقدراته في الكتابة

(الحربي، 2006، ص ص 15-16).

كما يعتمد مفهوم الذات على معايير البيئة الثقافية، بينما الفاعلية الذاتية ليس لها انعكاسات ثقافية، وعليه يعتبر الاختلاف بين الفاعلية الذاتية ومفهوم الذات اختلاف جوهري رغم التشابه الذي يبدو ظاهرا بينهما، فالمفهوم الذات عبارة عن وصف للذات أما الفاعلية الذاتية فهي حكم عن قدرة الفرد في إنجاز مهمة ما**(حسونة، 2009، ص 127).**

- **الاختلافات بين الفاعلية الذاتية و مفهوم التوقع** :رغم التشابه بين مفهوم الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع لكن مفهوم الفاعلية الذاتية لا يماثل مفهوم التوقع، حيث يشير مفهوم التوقع أو توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى أن مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، بينما يشير مفهوم الفاعلية الذاتية إلى توقع النجاح في مهمة ما وهذا التوقع يكون ناتجا عن اعتقاد الفرد بمهاراته في الأداء **(رشوان، 2006، ص 65)**. تشير **البلوشي** إلى أن باندورا قد ميز في نظريته بين الفاعلية الذاتية ومفهوم التوقع من خلاله أن الفاعلية الذاتية تسبق مفهوم التوقع، إذ يتحدد مفهوم التوقع أو توقعات النتائج في ضوء نتائج السلوك، بينما الفاعلية الذاتية تتحدد في ضوء المبادأة والمثابرة على إنجاز السلوك **(الحربي،2006، ص 15).**

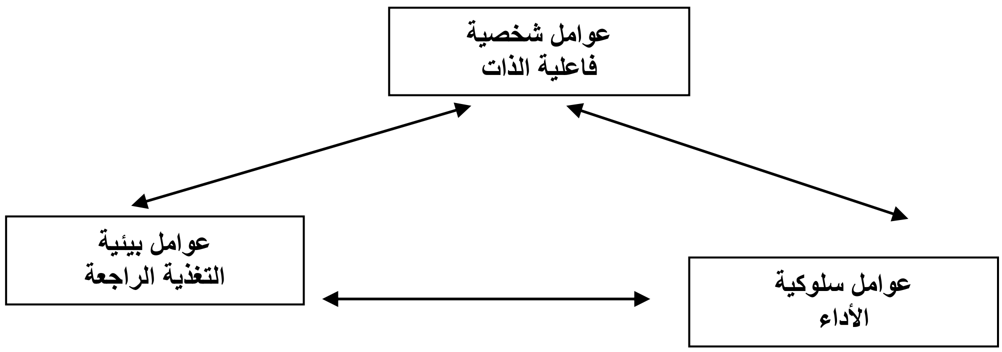
4. التفسير النظري للفاعلية الذاتية:

يعد عالم النفس السلوكي **(باندورا)** صاحب هذه النظرية والتي تنطلق من افتراض أساسي مفاده "أن الإنسان عبارة عن كائن اجتماعي، أي أنه جزء من كل وهو يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر بها على شكل تنافس أو تعاون أو امتثال أو طاعة. وترى هذه النظرية أن العديد

من دوافع الإنسان هي متعلمة، يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين باستخدام نماذج المحاكاة أو التقليد، أو الملاحظة، والنمذجة وغيرها"(**بني يونس، 2015، ص 108**).

ويعتبر نموذج فاعلية الذات من المكونات الهامة للنظرية المعرفية الاجتماعية **Social Cognitive Theory لـ (باندورا)** والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني حسب هذه النظرية يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات وهي: العوامل الذاتية **Personal Factors** ، العوامل السلوكية **Pehavioral Factors**، والعوامل البيئية **Environmental Factors (Zimmerman, 1989, p. 329)** .

وقد قامت النظرية الاجتماعية المعرفية لـ(باندورا) على مبدأ أساسي أطلق عليه مصطلح "الحتمية المتبادلة" والذي سعى من خلاله إلى تفسير العلاقة التفاعلية المتبادلة بين كل من المتغيرات البيئية والشخصية والسلوكية (**الحربي، 2006، ص 10**). ولا يعني التفاعل الحاصل بين هذه المتغيرات أن لها قوى متساوية، كما تشير الدراسات إلى أنها قد ترتبط ببعضها البعض عبر متغيرات وسيطية



شكل رقم (02) يوضح نموذج الحتمية كما اقترحه باندورا (Bandura, 1986, p. 24)

مما سبق، نستنتج أن العلاقة الحتمية التبادلية بين هذه المتغيرات تقوم على دراسة نتائج وتأثيرات تلك المتغيرات فيما بينها حسب قوة كل متغير، ويشير (باندورا) إلى عدم وجود أفضلية لأي من هاته العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك.

وقد انطلق **Bandura(1977)** في تنظيره للفاعلية الذاتية من "اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية الذاتية **Predictive efficacy** للفرد وليس من

كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات، وقد نظر (باندورا) للفاعلية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة **Stressfull**. وتنعكس هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب انجاز السلوك"(**المشيخي، 2009، ص 74**).

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق مختلف المهام المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية، ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والناتج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية(**صالح، 1993، ص 462**).

ويضيف (باندورا) أن فاعلية الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بالبيئة، فعندما تكون الفاعلية الذاتية مرتفعة والبيئة مناسبة يغلب أن تكون النتائج ناجحة، وعندما ترتبط الفاعلية الذاتية المنخفضة ببيئة غير مناسبة يصبح الشخص مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أداء أعمال صعبة بالنسبة إليه، وعندما يواجه الأشخاص الفاعلية المرتفعة مواقف بيئية غير مناسبة فإنهم يكيفون جهودهم ليغيروا البيئة وقد يستخدمون الاحتجاج والتنشيط الاجتماعي أو حتى القوة لإثارة التغيير، ولكن إذا أخفقت جهودهم فسوف يستخدمون مسارا جديدا، وحين ترتبط الفاعلية الذاتية المنخفضة ببيئة غير مناسبة فثمة تنبؤ بعدم الاكتراث والاستسلام واليأس **(Bandura, 1982, p 123)**.

ويشير جابر (1990) إلى أن (باندورا) قد توصل في نظريته لفاعلية الذات (1977) إلى "تحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية وهما "التأمل الإبداعي" و"الملاحظة الدقيقة" وبذلك فهو يختلف عن كل من **(فرويد) و(يونج) و(أدلر) Freud, Jung, Adler** حيث نجدهم قد وعوا نظرياتهم بناء على ملاحظاتهم وخبراتهم الاكلينيكية، كما أنه يختلف عن كل من **(دولارد) و(ميلر) و(سكينر) Dollard, Miller, Skinner** لأن نظرياتهم أقيمت على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما نظرية فاعلية الذات تقوم على بيانات مستمدة بعناية من دراسة

الإنسان"وباستخدام أسلوب التحليل البعدي **Meta-Analysis** لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية **(باندورا)** تم التوصل إلى النتائج التالية **(أبو هاشم، 2007، ص ص 190-191)**

- أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه (باندورا) سنة 1977 كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي سيقوم به الفرد كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات التي قد يواجهها، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجية تتوقف على معلومات مستقاة من أربع مصادر رئيسية وهي: الانجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والحالة النفسية والفسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد وهي: قدر الفاعلية، عموميتها وقوتها.
- فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية.
- تختلف توقعات فاعلية الذات عن توقعات الفرد للنتائج، ويمارس النوعان تأثيرا قويا على السلوك الإنساني.
- فاعلية الذات ذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالنتاج النهائي للسلوك؛ وهو ما قد يفسر مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.
- تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى التالي: "يذكر **زيدان (1986، ص13)** أنه بالرجوع إلى قواميس اللغة لتحديد الترجمة الصحيحة لمصطلح **Efficiency** بمعنى فاعلية، في حين ورد مصطلح **Efficiency** بمعنى الكفاية، والجدير بالذكر أن قواميس علم النفس قد تناولت مصطلح **Efficiency** بمعنى الفاعلية، ومصطلح **Efficiency** بمعنى الكفاية كما ورد في معجم المصطلحات التربوية والنفسية لحسن شحاتة وزينب النجار مصطلح **Efficiency** بمعنى الكفاية ومصطلح **Efficiency** بمعنى الفاعلية في حين أنه في المعجم الموسوعي في علم النفس

لـ(نوربير سيلامي) وزملائه وترجمة وجيه أسعد أورد مصطلح **Competence** بمعنى الكفاية ويرد في اللغة الفرنسية مصطلح **Auto-Efficacité** بمعنى الفاعلية الذاتية.

(شحاته والنجار، 2003، ص ص.230-246).

ويذكر **الفرماوي (1990)** انه يوجد لفظ **Efficiency** ، ولفظ **Efficiency** في قواميس اللغة بمعاني مترادفة وهي الفاعلية والكفاية، وان استخدام مفهوم فاعلية الذات ومفهوم فعالية الذات يحمل نفس المعنى تقريبا. وتستخدم الدراسة الحالية عبارة الفاعلية الذاتية .

5. مصادر الفاعلية الذاتية :

حدد باندورا أربعة مصادر للفاعلية الذاتية، وهي الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، والحالة النفسية والفسيولوجية.

- **الإنجازات الأدائية** : يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفاعلية القوية الخبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل جهد والمثابرة المستمرة **(الشناوي، 2006، ص 474)**.

تشكل خبرات الفرد الناجحة عاملا قويا له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فعالية الذات، في حين أن الفشل تنخفض معه فاعلية الذات**(Pajares, 1996, p07)**.

يرى **(Bandura, 1997 , p141)** أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية.

• **الخبرات البديلة:** هي الخبرات غير المباشرة، ويحصل عليها الفرد كما يرى باندورا بالتعلم عن طريق النمذجة أي التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين "فحين يرى الفرد نماذج ناجحة تماثله في القدرات، فإنه يستخدم هذه الملاحظات في تقدير فاعليته"**(المزروع، 2007، ص 72).**

يرى **باندورا (1982)** أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة والتي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المتشابهين وهم يؤدون الأنشطة بنجاح **(النماذج الاجتماعية)** حيث تزيد رؤية الفرد للمتشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل وترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح ويستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة والتي تحسن أداؤه بالتعلم من المشاهدة للنماذج، ولنفس السبب رؤية آخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تنخفض معتقدات المشاهدين عن فعاليتهم ويوقظ جهودهم، كما تحدث تجارب التعلم البديل بمشاهدة نجاحات الآخرين وامتصاص الصراعات **(الشناوي، 2006، ص 474).**

يؤكد باندورا على أن تأثير الخبرات البديلة على فاعلية الذات لا يتضمن فقط تعريض الأفراد لنماذج، فالنماذج تعمل من خلال شبكة معقدة من العمليات المعرفية، والنظرية المعرفية الاجتماعية توفر إطارا تصوريا لكيفية استخدام كل من عمليات الانتباه، والذاكرة، وإنتاج السلوك، والدافعية لتعزيز الفاعلية الذاتية، عن طريق الخبرات البديلة**(النفعي، 2008، ص 474).**

• **الإقناع اللفظي:** يرى باندورا أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والاقتناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التقريب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الاقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفاعلية الذات

(العتيبي، 2007، ص 32).

يضيف **باندورا (1982)** أن الاقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة في ما يملكونه من قدرات و ما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الاقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفعالية الشخصية، والمهارات التي يمتلكها الفرد **(فؤاد**

النفعي، 2008، ص: 44). كما أشارت دراسة **باندورا (1982)** إلى أهمية الاقناع اللفظي كاستخدام المحادثة والتعاون للوصول إلى مستوى فاعلية ذاتية **(الشناوي، 2006، ص 475)**.

يمثل هذا المصدر أيضا التشجيع والتدعيم الذي يلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته، فحين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعلمين فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات **(المزروع،2007، ص 72)**. الإقناع اللفظي الاجتماعي يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بفاعلية الذات لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي، فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويستطيعون أن يبذلوا جهدا عظيما أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط وبالتالي وجود الإقناع اللفظي إلى جانب العوامل الأخرى يعمل على تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال **(النفعي، 2008، ص 44)**.

- **الحالة النفسية والفسيولوجية**: يمثل هذا المصدر دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة، بينما يكون سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعافها كما أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفعالية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب تؤثر على فاعلية الذات لدى الفرد، حيث تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم.

(المزروع ،2007، ص 72).

6. أبعاد الفاعلية الذاتية :

يحدد باندورا ثلاث أبعاد للفعالية الذاتية، وهي قدر الفاعلية، العمومية، القوة أو الشدة.

- **قدر الفاعلية** : هي مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات المواقف المختلفة ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة وصعوبة الموقف ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية ويمكن تحديدها بالمهام

البسيطة المتشابهة ومتوسط الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها ومع ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي وقديرجع السبب تدني مستوى الخبرة والمعلومات السابقة (**النفعي، 2008، ص 38**) ويؤكدوا باندورا على أن طبيعة التحديات التي تواجه فاعلية الذات الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال مختلف الوسائل مثلا مستوى الإتقان، بذل الجهد، مستوى الدقة، مستوى الإنتاجية ومستوى التهديد والتنظيم الذاتي المطلوب، فمن خلال التنظيم الذاتيفإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة، ولكن هي أن فردا ما لديه الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة، من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء (**العتيبي، 2007 ص 28**).

• **العمومية**: يعني بالعمومية قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، أي انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه، إلا أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر، ويشير **شورا زر (1999)** إلى ذلك بقوله: "إن الفرد قد تكون ذاته فعالة في مجال ما و قد لا تكون في مجال آخر، وبمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في آخر"(**المزروع، 2007، ص 72**) يبين باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف تبعا لاختلاف عدد من الأبعاد، أهمها: درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي يعبر بها عن الإمكانات أو القدرات ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف، وخاصة المتعلقة بالسلوك.

(**النفعي، 2008، ص 39**).

• **القوة أو الشدة** : تتحدد في ضوء خبرة الفرد وملاءمتها للمواقف، فالأفراد الذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر (**العلي وسحلول، 2006، ص 96**).

يعني باندورا بالقوة أو الشدة الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، ويعزى ذلك إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، فثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر (**المزروع، 2007، ص 72**). يشير باندورا في هذا البعد إلى عمق الإحساس

بالفاعلية الذاتية، بمعنى قدرة أو شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أدائه المهام أو الأنشطة موضوع القياس، ويتدرج بعد القوة أو الشدة على متصل ما بين قوي جدا إلى ضعيف جدا. ويشير أيضا إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف **(النفعي، 2008، ص 39)**.

• **الفاعلية الذاتية و ضبط السلوك:** لقد أشار **باندورا (1993)** إلى أن الفاعلية الذاتية يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة جوانب أساسية وهي العملية المعرفية، الدافعية، العوامل الانفعالية وعملية اختيار السلوك.

– **العملية المعرفية:** ذكر باندورا بأن آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة، فهي تؤثر على الأهداف وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعو الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضو الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، والاستفادة من أداء المهام الصعبة، بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء **(النفعي، 2008، ص 48)**.

ويرى مادوكس أن معتقدات فاعلية الذات التي تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على: الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة ويهدفون لتحقيق من الإنجازات، بعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم. الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد، من أجل تحقيق

الأهداف. التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث. القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

- **العملية الدافعية** :يؤكدوا باندوا أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في التنظيم الذاتي للدافعية، حيث تحدد الفاعلية الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد ومدى حرصهم على مواصلة أو مثابرتهم في أداء النشاط المستهدف فالتقدير المسبق المرتفع للفعالية الذاتية سيعطي الفرد الثقة بأن مساعيه سوف تقوده إلى النجاح بغض النظر عن صعوباته، في حين أن التقدير المنخفض للفاعلية الذاتية سيدفع الفرد إلى بذل القليل من الجهد والمثابرة.بذلك تكتسب الفاعلية الذاتية وظيفة تنبؤية بمستوى الأداء اللاحق حيث أن المثابرة ترتبط بارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية، هذا من جهة ومن جهة ثانية يؤدي هذا إلى ارتفاع مستوى الأداء، ثم يعود مرة أخرى ليؤثر على مستوى الفاعلية الذاتية **(مشري ، 2009، ص 08)**.

- **العوامل الانفعالية**: إن اعتقادات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والاحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد وتؤثر على مستوى الدافعية نحو إنجاز المهام، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وبالتالي يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، وبالتالي فإن تصرفاتهم تجاهها تكون غير سليمة **(عوشاش، 2010، ص 21)**.

- **اختيار السلوك** :تؤثر الإدراك المتعلقة بالفاعلية الذاتية للمتعلم، على اختياره لسلوكه، ويؤثر ذلك من خلال أن المتعلمين يميلون إلى الاشتغال بالمهام التي يشعرون فيها بقدر عال من إمكانية المنافسة والثقة والإنجاز ويتجنبون تلك المجالات أو المهام التي لا يشعرون فيها بذلك ويشير سامر جميل رضوان إلى أن المواقف التي يمر بها الفرد يمكن أن تكون مواقف اختيارية أو لا تكون كذلك، فتلميذ الصف الأول الثانوي عليه أن يختار الالتحاق بالقسم العلمي أو الأدبي اعتمادا على اعتقاده بقدرته في تحقيق النجاح في القسم الذي سيوجه السنوات السابقة من دراسته، وتعرف على قدراته في المواد العلمية أو الأدبية وعلى نقاط ضعفه وقوته وهذا ما

يسميه **شوار زر** بالدافعة التي تقوم على اختيار المواقف وتفضيل نشاطات معينة وتشكل فيه السلوك واختيار أسلوب السلوك (**الزيات، 2001، ص 504**).

7. نمو وتطور للفاعلية الذاتية:

يرى (باندورا) أن القدرات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاءة المطلوبة، من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد؛ بصفتها الأحكام الشخصية حول قدرات الفرد لتنظيم وتنفيذ مسارات العمل لبلوغ الأهداف المحددة، والسعي إلى تقييم مستواها، وسيتم إلقاء الضوء على أهم مراحل تطور الفاعلية الذاتية للفرد مع التركيز على مرحلة المراهقة والدور الذي يمكن للمدرسة أن تلعبه في هذا التطور:

- **مرحلة الشعور بالسيادة الشخصية:** يرى (باندورا) أن الفرد يكتشف وبشكل تدريجي قدرته على السيطرة على البيئة المحيطة، مما يؤدي إلى تشكل فاعليته الذاتية؛ فالتقدم والنمو الحسي الحركي للطفل يجعل من بيئته مجالا خصبا للاستكشاف واكتساب الخبرات الجديدة. ومن خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة ينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث مما يؤدي إلى الشعور بالفاعلية الذاتية. كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة إلى إدراك هذا الأخير لذاته المستقلة ونشأة الشعور بالسيادة الشخصية(**Zimmerman, 2000, p 83**).

- **تطور الفاعلية الذاتية خلال مرحلة الطفولة:**في هذه المرحلة تكون لدى غالبية الأطفال مبالغة في تقدير ما يستطيعون القيام به، فالدراسات تشير إلى أن الأطفال يشعرون بفاعلية عالية نحو إكمال المهمات الصعبة. ويرى (شانك وسوارتز) أن الأطفال نادرا ما يشعرون بأنهم غير قادرين على اكتساب المهارة (**الحربي، 2006، ص ص 27-28**). فالتلميذ في المرحلة الابتدائية وخاصة في السنوات الأولى يعتقد أن بمقدوره القيام بالمهام بدقة كالكتابة مثلا، في حين أن المستوى الحقيقي لكتابته يكون أقل.

وتؤدي الخبرات الناجحة في التدريب على التحكم الشخصي إلى تنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الطفل على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراته على توسيع مجالات الأداء فانه يختبر ويطور قدراته الجسدية وكفاءاته الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف التي يواجهها يوميا.

- **نمو الفاعلية الذاتية عبر انتقال تجارب المراهق:** يرى (باندورا)أن كل مرحلة من مراحل النمو تجلب معها تحديات جديدة لفعالية التكيف، وحتى يتمكن المراهقون من تلبية مطالب البلوغ عليهم تعلم تحمل مسؤولية أنفسهم في معظم أبعاد الحياة تقريبا، وهذا يتطلب إتقان مجموعة من المهارات الجديدة والطرق الخاصة بمجتمع الراشدين. وأمور كتعلم كيفية التعامل مع تغيرات البلوغ، استثمار الشراكات العاطفية والجنسية تصبح ذات أهمية معتبرة. كما تشغل مهمة اختيار كيفية متابعة الحياة المهنية حيزا كبيرا خلال هذه المرحلة. وهذه ما هي إلا عدد قليل من المجالات التي يتعين فيها تطوير كفاءات ومهارات جديدة ومعتقدات للفعالية الذاتية **(Bandura. 1997, p 12).**

وعليه فان توقعات المراهق حول فاعليته الذاتية الأكاديمية يكون داعما لمشاعره وخبراته في حل مشكلاته الدراسية والشعور بالرضا عن مستوى أدائه وانجازه الأكاديمي، وهذا بدوره يجعل المراهق أكثر اعتقادا في قدرته على تحقيق أهدافه الدراسية وتجاوز العراقيل والمشكلات والانجاز الدراسي، فترتفع بذلك فاعليته الذاتية الأكاديمية**(المزروع، 2007، ص 71)**. مما يجعل من التدخلات البيداغوجية التي تهدف إلى تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ ذات أهمية كبيرة، كونها تساعده على حل مشكلاته الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي وتحقيق الرضا والشعور بالتوافق النفسي والدراسي من جهة ثانية

- **الفاعلية الذاتية في مرحلة الرشد:** يشير (باندورا) إلى أن بداية الحياة المهنية المنتجة مطلع هذه المرحلة تضع الشباب أمام تحديات انتقالية جديدة، وتلعب الفاعلية الذاتية دورا أساسيا في تعلم المهارات الأساسية وإدارة الذات، واكتساب مهارات اجتماعية تفاعلية أساسية لإتمام الوظائف المهنية. وتزداد هذه التحديات مع تعدد الأدوار وما تحمله معها من متطلبات، فنجاح الراشدين

في أداء أدوار مختلفة: كالأبوة والزوج والمهنة ....ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعليتهم الذاتية(**Bandura, 1997, p 13**).

- **إعادة تقييم الفاعلية الذاتية مع التقدم في السن(الشيخوخة):** يشير (باندورا) إلى اعتماد تقييم الفاعلية الذاتية على القدرات البيولوجية خلال مرحلة الشيخوخة، وهي قدرات تتراجع في هذه المرحلة بحكم خصائص النمو مما يؤدي إلى الحد من نشاط الفرد ويعمق معتقدات الضعف وعدم الفاعلية لديه. ومثال ذلك إرجاع انخفاض القدرات المعرفية إلى التراجع في الذاكرة، فهؤلاء الذين ينظرون إلى الذاكرة كقدرة تتراجع بيولوجيا مع التقدم في العمر تكون ثقتهم في ذاكرتهم ضعيفة ويبذلون جهدا أقل لتذكر الأشياء، وهذا الاعتقاد السالب يرجع إلى مرجعية غير مناسبة للتقييم، كتقييم فاعلية الفرد بمن هم أقل منه سنا. ويعتمد نمو الفاعلية الذاتية في هذه المرحلة على تشجيع كبار السن على إعادة النظر في أسلوب تقييم قدراتهم ومساعدتهم على توظيف المخزون المعرفي والمهارات التخصصية للتعويض عن المفقود من القدرات البدنية وتجدر الإشارة إلى الدور المهم الذي تلعبه المدرسة في نمو الفاعلية العامة للطفل بشكل عام والفاعلية الذاتية الأكاديمية بشكل خاص، كونها توفر وسطا مثيرا يجرب فيه التلميذ قدراته ويكتسب خبراته من جهة، ومجتمعا مصغرا يتفاعل فيه التلميذ مع أقرانه ونماذج من مجتمع الراشدين.

تمثل وظائف المدرسة وضعا أساسيا لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية واكتساب مهارات حل المشاكل بالنسبة للطفل والمراهق، كونهما يختبران وبصفة مستمرة معارفهما وأساليب تفكيرهما ويقيمانها من خلال مقارنتها بالزملاء، وحتى يكتسب الطفل المهارات المعرفية (التي تسعى إليها المدرسة) فانه يجب عليه أن ينمي ويطور شعوره بفاعليته العقلية.

كما يستطيع الأطفال والمراهقون زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم، باقتدائهم بنماذج التفكير والسلوك الفعال الذي يعتمده أقرانهم. وهم يميلون عادة في عملية اختيار الأقران الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم، وهذا بدوره من شأنه أن يعزز الفاعلية الذاتية في مجال الاهتمامات المشتركة. والأفراد الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعيا

ينسحبون ويدركون أنفسهم من ذوي الفاعلية الاجتماعية المتدنية بين أقرانهم، ويملكون شعورا منخفضا بقيمة الذات. **(الحربي، 2006، ص 28).**

8. سمات مرتفعي و منخفضي الفعالية الذاتية:

لقد توصل باندورا إلى أن الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني، كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة. وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة **باجارس** من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الإنجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين. ويشير حسيب بأن ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون : بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجههم من صعوبات وعقبات، وطبقا برؤية باندورا فإن مرتفعي الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة. ونجد بالمقابل باندورا يرى أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا ضعيفا في الفاعلية الذاتية، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، فتوقعاتهم المتدينة تقودهم على تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم و تشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء أدوار جيدة، لذلك نراهم و نتيجة لما سبق لا ينخرطون في نشاطات يمكن ان تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية. أما الغول فيشير إلى أن الإحساس بالفعالية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات، وعدم الفعالية يعتبر من معوقات قدرته الفرد على الانتباه.

(الحربي، 2006، ص 26).

وبناء على ما تقدم يتضح أنه كلما كانت فاعلية المتعلم الذاتية عالية زادت معه قدرته على النجاح وكلما كانت فاعليته متدنية قلت معه قدته على الأداء والإنجاز. ويمكن توضيح هذه السمات في النقاط التالية:

- **الأشخاص ذوو فاعلية الذات المنخفضة:**
- يلقون بعيدا بالمهام الصعبة.
- يتخلون عن الأشياء بسرعة.
- لديهم آمال منخفضة.
- ينحصرون في الصعوبات.
- يركزون على النتائج العكسية للفشل. وبالتالي فهم يقضون على مجهوداتهم لأنهم:
- يغيرون مسار اتجاهاتهم عن التفكير الفعال.
- لا يستدركون تأخرهم.
- يتعرضون سريعا للقلق و الاكتئاب (**أشرف، 2004، ص 60**).
- **الأشخاص ذوو فاعلية الذات المرتفعة:**
- يخوضون المهام الصعبة بأنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها
- يستثيرون اهتماماتهم.
- يمتلكون مستوى عال من المجهودات. وبالتالي فهم:
- يفكرون بطريقة استراتيجية.
- يسندون الفشل إلى نقص في المجهودات.
- يستدركون سريعا فشلهم.
- يعملون على التخفيف من الضغط (**بلقاسمي، 2011، ص45**).

خلاصة الفصل:

وفي الأخير يمكن القول أن نظرية الفاعلية الذاتية تقوم على الأحكام التي يصدرها الفرد على مدى قدرته على تحقيق النشاطات والأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف، وكذا قدرته على إعطاء لنفسه أحكام وقرارات على انه قادر على دراسة مادة الرياضيات رغما كونها مادة معقدة تمتاز بأنها ذات طبيعة تركيبية تراكمية جوهرها الاستدلال وتتطلب مجهودات وقدرات فكرية معرفية عالية جدا. وهذا تؤكد عليه نظريات التي تطرقت الموضوع الفاعلية الذات والتي تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته للقيام بمهمة معينة أو مجموعة من المهام، لذلك من ضروري تعزيز فاعلية الذات لدي طلبة المدارس التحضيرية نظرا لارتباطها الوثيق بينها وبين القدرة على استخدام أساليب التفكير المختلفة، خاصة أن طلبة في مثل هذه المدارس العليا التحضيرية هم بحاجة ماسة إلى تمتعهم بالأساليب مختلفة بسبب كثافة برامج الدراسة وضغوط التي تواجههم. وتؤثر الفاعلية الذاتية في الأنماط التفكير حيث تصبح معينات أو معيقات ذاتية وهذا من خلال إدراك الأفراد لفعاليتهم تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططا ناجحة ويختارون الأساليب التفكير المناسبة بينما أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يوفقون في غالب الأحيان في اختيار الأساليب التفكير المناسبة للأحداث.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- **الأساليب الإحصائية.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة الذي استخدمه الباحث لتحقيق أهدافها وتحديد مجتمع الدراسة الذي اشتقت منه العينة، وكيفية اختيارها، كما يبين هذا الفصل أدوات الدراسة المستخدمة لجمع بيانات الدراسة، وقياس صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها ميدانيا، ثم يختتم الفصل بتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة وتحليلها.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

تقوم الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي على استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

وقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الحالية في المدرسة العليا لعلوم الغذاء والصناعات الزراعية الغذائية بالجزائر بتاريخ 16/ 2017/05، على عينة استطلاعية تمثلت في 300 طالبا وطالبة اختيرت بأسلوب المعاينة العشوائية بالطريقة البسيطة، وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الصعوبات التي من المكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لكل من مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، ومقياس أساليب التفكير، ومقياس الفاعلية الذاتية.
- تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق مقياس.

وبعد تنفيذ اجراءات تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية توصل الباحث إلى ما يلي:

- كانت تعليمات الاختبار وفقراته واضحة لدى مجموعة أفراد العينة.
- متوسط زمن تطبيق مقياس الثلاثة 1سا و 20 دقيقة.

- أما فيما يتعلق بالفقرات السلبية والايجابية في مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية فقد تم التأكد من قدرتها وفاعليتها في وصف اتجاهات الطلبة لاستخدام هذه الاستراتيجيات، وهذا ما سنتناوله بشئ من التفصيل عندما نتعرض لأدوات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الوصفي واحداً من المناهج التي تُعنى بدراسة ظاهرة معينة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا باستخدام تعابير كيفية أو كمية بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطوره (**عطوي،2007، ص 172**). بهدف الوصول إلى دراسة موضوع الحالى، المتمثل في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية في علاقتها بأساليب التفكير والفاعلية الذاتية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن)، والذي يتلاءم وأهداف الدراسة وطبيعتها من خلال وصف واقع استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ومدى استخدامهم لأساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية وكذا المقارنة بين الذكور والإناث وتخصص طلبة المدارس التحضيرية في استخدامهم لإستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير ودرجة الفاعلية الذاتية لديهم.

2- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة المدروسة، فهو كل من يمكن أن تعمم عليه النتائج، حيث يشتمل مجتمع الدراسة كافة الطلبة بالسنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية بولاية الجزائر المسجلون بالسنة الجامعية 2017-2018. والذي يبلغ عددهم الإجمالي 6635 طالباً وطالبة.

3- عينة الدراسة:

تختلف طريقة اختيار مجموعة الدراسة من باحث لآخر، وذلك حسب الموضوع المراد دراسته، فمن الصعب على الباحث أن يتصل بجميع وحدات المجتمع الأصلي. ولتكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي أو الإحصائي حسب (**الغامدي، 2013، ص 13**) **لابد من أخذ ما نسبته 23%** من مجموع العدد الكلي لمجتمع الدراسة.

وقد تم اختيار أفراد العينة بأسلوب المعاينة العشوائية بالطريقة البسيطة، والتي تتماشى مع أهداف الدراسة الحالية، وكانت هذه الأخيرة تخص طلبة السنة الأولى جامعي بالمدارس التحضيرية بولاية الجزائر، حيث شملت العينة في صورتها النهائية (1526) طالباً من بينهم (936) طالباً و(590) طالبة، والتي تمثل 23 % من مجتمع الدراسة الموضح أعلاه.

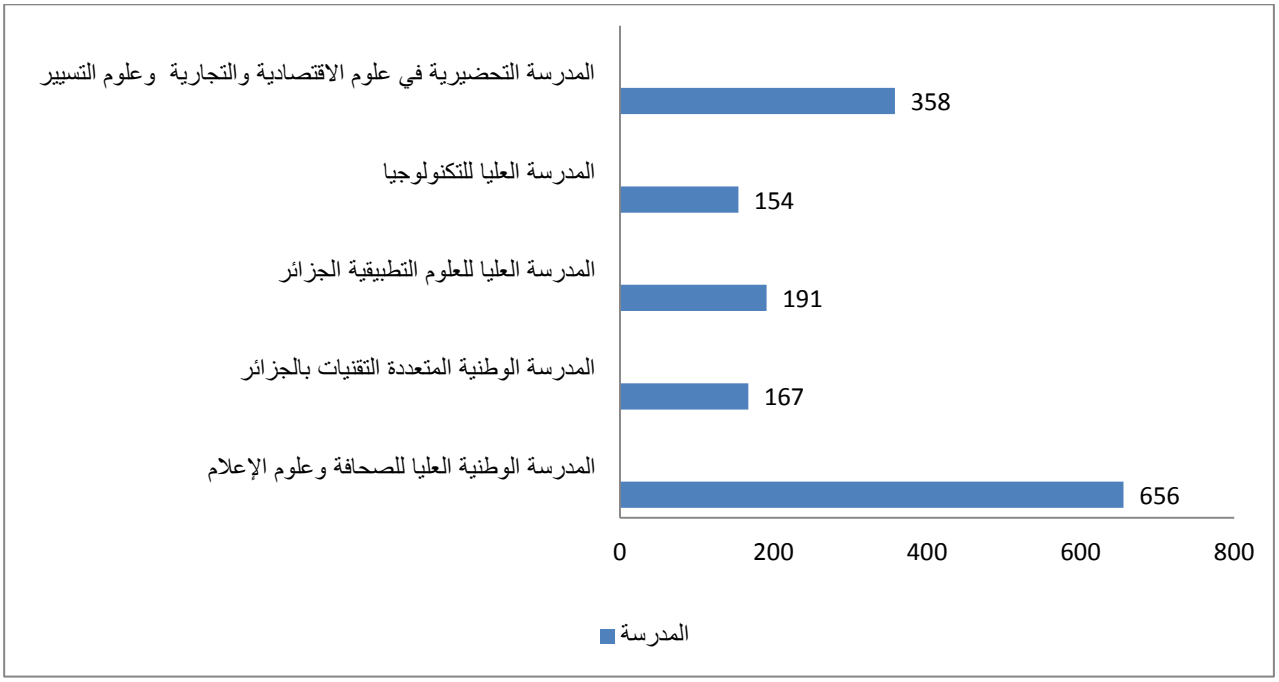
4. مجالات الدراسة:

يرتبط ميدان الدراسة بموضوعه المتمثل في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التفكير والفاعلية الذاتية، ولهذا تم إجراء هذه الدراسة في المدارس التحضيرية العليا، والجدول التالي يوضح أسماء التي تم فيها التطبيق، وعدد الطلبة في كل مدرسة وتحديد زمن وتاريخ التطبيق في كل المدارس العليا التحضيرية مؤسسة.

الجدول رقم (04) توزيع العينة حسب مكان اختيارها وعدد الطلبة

اسم الثانوية	البلدية	تاريخ التطبيق	التكرار	النسبة المئوية
المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام	بن عكنون	2018/01/08	656	%42.98
المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر	الحراش	2018/01/13	167	%10.94
المدرسة العليا للعلوم التطبيقية الجزائر	الحراش	2018/01/17	191	%12.51
المدرسة العليا للتكنولوجيا	رويبة	2018/01/24	154	%10.09
المدرسة التحضيرية في علوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	درارية	2018/01/28	358	%23.46
المجموع			1526	% 100

شكل رقم (03) توزيع العينة حسب مكان اختيارها وعدد الطلبة



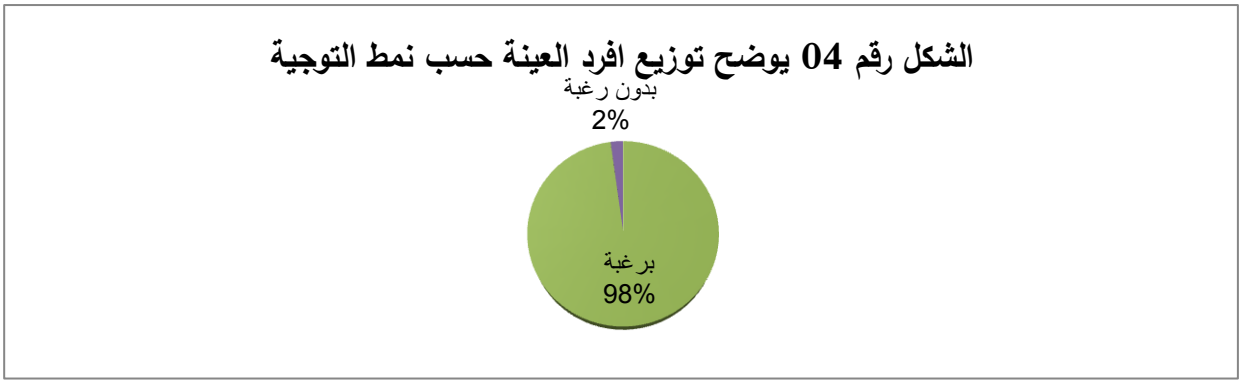
يتضح من خلال الجدول رقم (04) والشكل رقم (03) أن العدد الكلي لعينة الدراسة قدر بـ: (1526)، بواقع 656 طالب/ة بالمدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام، و(167) طالب/ة بالمدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر، و(191) طالب/ة بالمدرسة العليا للعلوم التطبيقية الجزائر، و(154) طالب/ة بالمدرسة العليا للتكنولوجيا، و(358) طالب/ة، بالمدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

- **خصائص العينة:** يمكن توضيح خصائص أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة

جدول رقم (05) يبين توزيع أفراد العينة حسب نمط التوجيه (برغبة، بدون رغبة) إلى التخصص.

	نمط التوجيه إلى المدارس التحضيرية				
	برغبة	%	بدون رغبة	%	المجموع
عدد الأفراد	1493	**97.83 %**	33	**2.16 %**	1526

الشكل رقم 04 يوضح توزيع افرد العينة حسب نمط التوجية



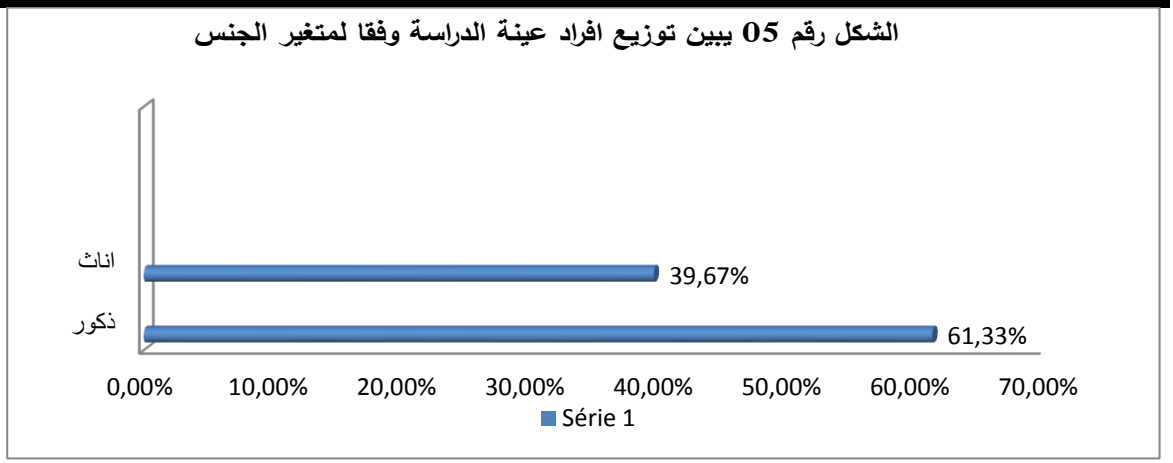
نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) والشكل (04) أن نسبة التوجيه برغبة إلى المدارس التحضيرية أكبر من نسبة التوجيه بدون رغبة، حيث قدرت نسبة الموجهون إلى المدارس التحضيرية برغبة بـ **(97.83%)** في حين أن نسبة الموجهون إلى المدارس التحضيرية بدون رغبة قدرت بـ **(2.16 %)**.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس:**

جدول (06) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس.

نوع الجنس	ذكر	النسبة المئوية	أنثى	النسبة المئوية
عدد الأفراد	936	% 61.33	590	% 39.67

الشكل رقم 05 يبين توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس



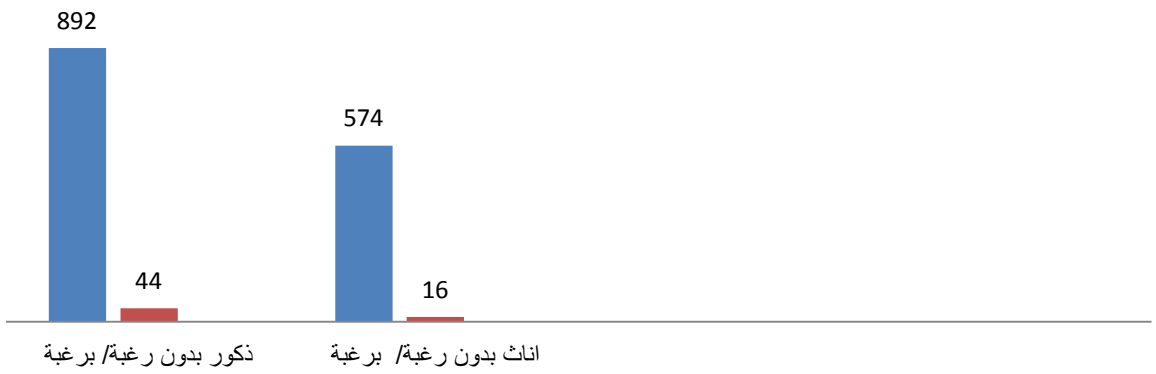
من خلال الجدول رقم (03) والشكل رقم (05) نلاحظ أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث، حيث قدرت نسبة الذكور بـ(61.33%) ، أما نسبة الإناث فقدرت بـ (39.67%).

- **توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نمط التوجيه والجنس:**

جدول (07) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير نمط التوجيه والجنس.

نوع الجنس	نمط التوجيه				
	برغبة	%	بدون رغبة	%	المجموع
ذكور	892	**%95.29**	44	%4.71	936
إناث	574	**%97.28**	16	%2.72	590

الشكل رقم 06 يبين توزيع افراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس والتخصص



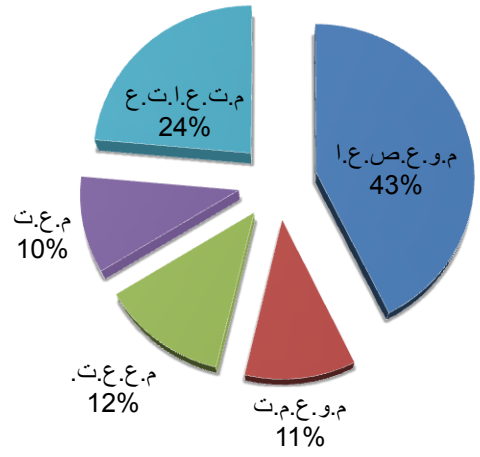
من خلال الجدول رقم (07) والشكل رقم(06) نلاحظ أن نسبة التوجيه برغبة أكبر من نسبة التوجيه بدون رغبة عند الذكور حيث قدرت نسبة الموجهون إلى المدارس التحضيرية برغبة بـ **(95.29%)** في حين نسبة الموجهون إلى المدارس التحضيرية بدون رغبة فقدرت بـ (04.71%) أما عند الإناث فنلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التوجيه برغبة إلى المدارس التحضيرية أكبر من نسبة التوجيه بدون رغبة، حيث قدرت نسبة الموجهات إلى المدارس التحضيرية برغبة بـ **(97.28 %)**، أما بالنسبة للموجهات إلى المدارس التحضيرية بدون رغبة فقدرت بـ (02.72%).

- توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص في السنة الأولى تحضيري بالمدارس العليا:

جدول رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص

	التخصص	عدد الافراد	جنس		النسبة المئوية
			ذكر	انثى	
المدارس العليا	المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام	656	320	336	%42.98
	المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر	167	120	47	%10.94
	المدرسة العليا للعلوم التطبيقية الجزائر	191	111	80	%12.51
	المدرسة العليا للتكنولوجيا	154	114	40	%10.09
	المدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	358	271	87	%23.46
	المجموع	1526	936	590	%100

الشكل (07) يبين توزيع أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص



من خلال الجدول رقم (08) والشكل رقم (07) يتبين أن عدد الطلبة الذين يدرسون في المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام يمثلون نسبة 42.98% من أفراد العينة، في حين أن عدد الذين يدرسون في المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر يمثلون نسبة

10.94% من أفراد العينة، في حين أن عدد الذين يدرسون في المدرسة التحضيرية في العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ويمثلون نسبة 12.51% من أفراد العينة، في حين أن عدد الذين يدرسون في المدرسة العليا للتكنولوجيا يمثلون نسبة 10.09 % من أفراد العينة في حين أن عدد الذين يدرسون في المدرسة العليا للعلوم التطبيقية الجزائر يمثلون نسبة 23.46% من أفراد العينة، في حين تتباين نسب التمثيل بين الإناث والذكور في المدارس لصالح الذكور إلا في المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام.

5-أدوات الدراسة:

إن جمع البيانات التي يحتاجها الباحث تتطلب منه اختيار الأدوات المناسبة لمتغيرات دراسته، وعلى هذا الأساس جاءت كما يلي:

- مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.
- مقياس أساليب التفكير.
- مقياس الفاعلية الذاتية (إعداد الباحث).

- **مقياس استراتيجيات المواجهة:**

قام كل من (Rayta) , (Folkman et Lazarus) (1982) بمقابلات عيادية وإحصاء مختلف الأساليب الإحصائية التي يستعملها الأفراد مع مختلف الوضعيات في جميع الميادين وتوصل هؤلاء الباحثون إلى إيجاد تباين كبير بين الاستراتيجيات المعتمدة انطلاقا من نتائج التحليل العاملي المأخوذ من عينة كبيرة الحجم، وتبين وجود نمطين من المقاومة يظهران ثابتين هما: **المواجهة المتمركزة حول الانفعال، المواجهة المتمركزة حول المشكل.**

ويستعمل هذين النمطين في أغلب المواقف الضاغطة، إذ تتغير المستويات الخاصة بكل نمط حسب نوعية تقدير الموقف الضاغط.

وفي مقابل ذلك أعمال كل من (Suls et Flecher) (1985)، انطلاقا من تحليل البحوث السابقة الخاصة بالمواجهة والتي أجريت في فترة ما بين 1960 و1985، وتوصل الباحثان من خلالها إلى شكلين من المواجهة:

- **المواجهة المتجنبة. - المواجهة اليقظة.**

وانطلاقا من هذه الأعمال تم بناء سلالم عدة بهدف تقييم المواجهة حسب النمطين الموضوعين من طرف "لازاروس وفولكمان"،(Lazarus et Folkman)، من بينها « The ways of coping check lists » لكل من، (Lazarus et Folkman) (1984)، يتألف من 64 بندا، ولصدق هذا المقياس تم تطبيقه على 100 فردا، 52 امرأة و48 رجل تتراوح أعمارهم ما بين 40 و65 سنة، وذلك مرة كل شهر لمدة سنة، وكان يطلب منهم وصف وضعية ضاغطة والإشارة لنوع الاستراتيجيات الأكثر استعمالا لمواجهة ذلك الضغط، ويحتوي على ثمانية سلالم فرعية يحتوي كل منها على عدة بنود حسب ما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي:

- حل المشكل.
- روح المقاومة وتقبل المواجهة.
- أخذ الاحتياط وتصغير التهديدات.
- إعادة التقييم الإيجابي.
- التأنيب الذاتي.
- الهروب والتجنب.
- البحث عن الدعم الاجتماعي.
- التحكم في الذات.

والنسخة المختصرة لهذا السلم لـ (Vitaliano et Al,1985) وتحمل هذه النسخة نفس التسمية للسلم الأول « The ways of coping check lists » ، وتتكون من 42 بندا والتي كشف التحليل العاملي فيها على 05 سلالم فرعية تتمثل في:

- حل المشكل.

- التأنيب الذاتي.
- إعادة التقييم الإيجابي.
- البحث عن الدعم الاجتماعي.
- التجنب.

والصورة المبيئة حسب البيئة الفرنسية لـ (Paulhan et Al ,1994) حيث قامت « Paulhan» وجماعتها بتبيئة النسخة المختصرة (Vitaliano et Al) المكونة من 42 بندا وكانت النتيجة إبقاء 29 بندا، وقد تضمنت خطوات التكييف ما يلي:

- ترجمة السلم من طرف مخبر اللغات من جامعة (Bordeaux) تم تطبيقه على مجموعة تضم 501 راشد، بين طلاب وعاملين من الجنسين، 172 رجل و329 امرأة تتراوح أعمارهم بين 18 و35 سنة باتباع نفس التعلمة. وكشفت نتائج التحليل العاملي على ما يلي:

- بنود الاختبار تأخذ بعين الاعتبار محور عام للمواجهة، الذي يضم استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المشكل والأخرى حول الانفعال **(طبي، 2005، ص ص207-208)**.

- وجود أبعاد خاصة للمواجهة تتمثل في خمس مستويات مكونة للصورة النهائية للسلم وهي:

- حل المشكل La résolution de problème
- التجنب مع التفكير الاجتماعي L'évitement avec pensé positive
- البحث عن الدعم الاجتماعي Recherche de soutien social
- إعادة التقييم الإيجابي Le révaluation positive
- التأنيب الذاتي L'auto accuation

وقد تمت تبيئة هذا السلم من طرف باحثين في معهد علم النفس وعلوم التربية تحت إشراف الأستاذ "مصطفى باشن، 1998" بالجزائر العاصمة، بالاعتماد على اختبار صدقه الظاهري

وصدق المحتوى والصدق التمييزي، كما تم حساب ثبات السلم بمعادلة « Gauthman » للتجزئة النصفية ووجد أنه يساوي (0.58) (N=30). (معمري، 1998، ص 175)

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الصورة الأخيرة المبيئة لهذا السلم، والذي تدور بنوده حول المحور العام للمواجهة مقسم إلى:

- المواجهة المركزة حول المشكل وتضم:

- استراتيجيات حل المشكل وتضم البنود:{01 / 04 / 06 / 13/ 16/ 18 / 24/ 27}.
- استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي وتضم البنود:{03 / 10 / 15 /21 /23}.

- المواجهة المركزة حول الانفعال وتضم:

- استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي وتضم البنود:{ 07 /08 /11 /17 /19 /22 /25}.
- استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي وتضم البنود:{02 /05 /09 /12 /28}.
- استراتيجيات التأنيب الذاتي وتضم البنود:{14 /20 /26 /29}.

وعلى العموم لا يتم وضع وقت محدد للإجابة على أسئلة المقياس مع مراعاة ألا تطول مدته بشكل مبالغ فيه. أما بالنسبة للأوزان التي يتحصل عليها المعلم على كل بند تتراوح وفق السلم المتدرج ما بين 01 و04 درجات إذ تمنح :

- الدرجة 04 إذا كانت الإجابة "نعم".
- الدرجة 03 إذا كانت الإجابة "بالأحرى نعم".
- الدرجة 02 إذا كانت الإجابة "بالأحرى لا".
- الدرجة 01 إذا كانت الإجابة "لا".

وهو تنقيط معتمد في جميع البنود ما عدا البند رقم (15) الذي ينقط بعكس ما ذكر أعلاه أي من العلامة (4) إلى العلامة (1)

(بولهان وآخرون، 1994، نقلا عن مسعودي، 2008، ص ص198-199).

ـ مقياس أساليب التفكير: اعد هذا المقياس ستيرنبرغ وواجنر في عام 1992 في ضوء نظرية ستيرنبرغ " التحكم العقلي الذاتي" لقياس ثلاثة عشر أسلوبا من أساليب التفكير، يتكون المقياس من خمسة أبعاد، كما يتكون من (65) بند بمعدل (05) بنود لكل أسلوب من أساليب التفكير، والمقياس من نوع التقدير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء المقياس سباعي الاستجابة. وليس للمقياس درجة كلية، وإنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حدى، وتتوزع عبارات المقاييس الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح أبعاد المقياس وأساليب التفكير في كل بعد

الأبعاد	أساليب	البنود					الأبعاد	أساليب	البنود				
الوظائف	التشريعي	05	1	14	32	49	الاشكال	الهرمي	4	19	33	25	56
	التنفيذي	8	11	12	31	39		الملكي	2	43	50	54	60
	الحكمي	20	23	42	51	57		الأقلي	27	29	30	52	59
المستويات	العالمي	7	18	38	48	61		الفوضوي	16	21	35	40	47
	المحلي	01	6	24	44	62							
النزعات	المتحرر	45	53	58	64	65	المجالات	الداخلي	9	15	37	55	63
والميول	المحافظ	13	22	26	28	36		الخارجي	3	17	34	41	46

وقام كل من الدردير والطيب (2004) بتعريب هذا المقياس بعد أن حصلا عليه عن طريق مراسلة الأستاذ الدكتور" ستيرنبرغ أستاذ بجامعة يال Yale بواسطة البريد الالكتروني، حيث عربا الباحثان المقياس وراجعا ترجمته مع أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة الانجليزية، ثم طبقا المقياس واستخرجا خصائصه السيكومترية، بغية التحقق من صلاحيته للبيئة العربية، وسوف يتم التطرق إلى صدق وثبات المقياس في البيئة العربية.

في هذه الدراسة وقبل استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، تم التحقق من مدى صلاحيته على البيئة الجزائرية من خلال تطبيقه على عينة من طلبة وطالبات ببعض المدارس التحضيرية، قبل تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

الجدول رقم (10) يوضح بنود كل أسلوب من أساليب التفكير.

البعد	البنود
التشريعي	49-32-14-10-5
التنفيذي	39-31-12-11-8
الحكمي	57-51-42- 23 -20
العالمي	-38-61-48-18-7
المحلي	62-44-24-6-1
المتحرر	65-64-58-53-45
المحافظ	36-28-26-22-13
الهرمي	56-25-33-19-4
الملكي	60-54-50-43-2
الأقلي	59-52-30-29-27
الفوضوي	47-40-35-21-16
الداخلي	63-55-37-15-9
الخارجي	46-41-34-17-3

بدائل المقياس:

لا تنطبق علىك			لا تستطيع	تنطبق علىك		
إطلاقا	بدرجة كبيرة	صغيرة بدرجة	أن تحدد	بدرجة صغيرة	بدرجة كبيرة	تماما

- **مقياس الفاعلية الذاتية من إعداد الباحث:**

تم إعداد مقياس الفاعلية الذاتية استنادا للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل في معرفة معتقدات طلبة السنة الأولى بمدارس العليا التحضيرية حول معتقداتهم على فهم واستيعاب المعارف مقررات السنة الأولى في هذه المدارس.

- التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية:

انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم الفاعلية الذاتية والاطلاع على برامج السنة أولى وسيرورة البرنامج بالنسبة لطلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية وكذا الاتصال ببعض الأساتذة بهذه المدارس والاستفسار على بعض الكفاءات المقرر اكتسابها من دراسة البرنامج السداسي الأول والثاني في هذا السنة، تم تحديد التعريف الإجرائي والمحور التي يتضمنها مفهوم الفاعلية الذاتية:

- التعريف الإجرائي للفاعلية الذاتية:

انطلاقا من الاطلاع على التراث النظري لمفهوم الفاعلية الذاتية وسيرورة البرنامج بالنسبة لطلبة المدارس التحضيرية في هذا الطور من التعلم، تم تحديد التعريف الإجرائي والمحور التي يتضمنها مفهوم الفاعلية الذاتية:

وتمثل الفاعلية الذاتية في اعتقادات الطالب بقدراته وإمكاناته على تحقيق الأهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، واعتقاده بقدرته على المثابرة وبذل الجهود في تجاوز العراقيل في استيعاب هذه المعارف، اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين استيعابه المعرفي.

ويتضمن المحور الأول المؤشرات التالية: اعتقاده بأنه قادر على التعرف وفهم وتحليل وتركيب المحتويات الأكاديمية لبرنامج السنة أولى لطلبة المدارس التحضيرية.

ويتضمن المحور الثاني المؤشرات التالية: اعتقاده بأنه قادر على التغلب على صعوبات الدروس وعلى فهم المعلومات الغامضة وقادر على التفوق في الامتحانات وقادر على التركيز بشكل كبير أثناء الدروس وقادر على تجاوز الفشل الذي يواجهه في فهم المادة المعرفية وقادر على المشاركة في كل حصة وقادر على بذل كل الجهد في حل وضعيات تعليمية المقدمة له.

ويتضمن المحور الثالث المؤشرات التالية: اعتقاده بأنه قادر على الحصول على معلومات من مصادر مختلفة، وقادر على تحضير الدروس من اجل فهمه للدرس بشكل جيد، وقادر على الالتزام بالصمت والمتابعة أثناء الدرس، قادرا على مراجعة دروسه من اجل تحسين قدراته، ويستطيع القيام بالنشاطات المعرفية لتطوير إمكانياته، ومتمكنا من حل واجباته.

- بعض المقاييس المشابهة:

- مقياس الفاعلية الذاتية الإحصائية، الخولي (2010) في بحثه: علاقة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وتوجهات أهداف الانجاز بالفاعلية الذاتية الإحصائية.
- مقياس الفاعلية الذاتية للباحثة: نواري عوشاش (2010) حول: الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي.
- مقياس الفاعلية الذاتية الإرشادية للباحث: شعبان بلقاسمي(2011) حول: فاعلية الذات الإرشادية لدي مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- مقياس الفاعلية الذاتية للباحث: العتيبي(2007) في بحثه حول: اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية.

ومن خلال الاطلاع على المقاييس سابقة الذكر، يجد الباحث أن لها الخصائص الآتية:

- إمكانية بنائها بحيث تكون خماسية التصحيح (خمسة بدائل).
- أن نوع البدائل المناسبة لمقياس الفاعلية الذاتية هي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا أبدا)

- تتوزع الدرجات على بدائل المقياس نحو الشكل التالي في الفقرات (دائما، 5)، (غالبا، 4) (أحيانا، 3)، (نادرا، 2)، (أبدا، 1).
- معايير تفسير استجابات الأفراد على فقرات مقياس الفاعلية فيما يلي:

الدرجة من [1إلى 2[في عدد الفقرات تمثل فاعلية ذاتية ضعيفة.

الدرجة من [2 إلى 4 [في عدد الفقرات تمثل فاعلية ذاتية متوسطة.

الدرجة من [4 إلى 5[في عدد الفقرات تمثل فاعلية ذاتية مرتفعة.

- تحديد محاور المقياس:

يشمل هذا المقياس على ثلاثة محاور وتمثل التقدير الذاتي لشعورهم بالفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى في المدارس التحضيرية. تم توزيع فقرات المحاور الثلاثة للمقياس الفاعلية الذاتية بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح محاور المقياس وأرقام فقرات كل محور.

جدول رقم (11) أرقام الفقرات موزعة على محاور مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية

محاور المقياس	أرقــام الفقرات	عدد الفقرات
اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25.	09
اعتقاده بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26.	09
اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24.	08

طريقة التنقيط الخاصة بمقياس الفاعلية الذاتية:

كل عبارة تحتوي على 05 خيارات من دائما إلى أبدا، بحيث كل عبارة مصاغة بشكل ايجابي ويتحصل الفرد على الدرجة الكلية بجمع درجاته على فقرات المقياس ككل والجدول التالي يوضح توزيع الدرجات على البدائل.

جدول رقم (12) توزيع الدرجات على بدائل مقياس الفاعلية الذاتية.

البدائل	1.دائما	2.غالبا	3.أحيانا	4.نادرا	5.أبدا
درجات	**05**	**04**	**03**	**02**	**01**

- **طريقة إجراء الاختبار:**

يطلب من الطالب الإجابة على المقياس وذلك بتحديد درجة انطباق العبارة مع حالته في الخانات.

1. دائما	2. غالبا	3. أحيانا	4. نادرا	5. أبدا

- **إعداد الصور الأولية لمقياس الدراسة:**

1. قام الباحث بإعداد عدد من الفقرات تصف فاعلية الذاتية لدى طالبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا، وتم إعداد الصورة الأولية والتي روعي فيها من حيث الشكل والمحتوى:

- وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- تمثيل الفقرات لمؤشرات سمات –التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة–
- تجانس الفقرات والبدائل.
- مدى ارتباط العبارات بالهدف الذي وضعت من أجله في المقياس.
- وضوح تعليمات المقياس
-

صياغة تعليمات المقياس:

تناولت بعض المعلومات الضرورية بخصوص طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا، وتضم معلومات حول (نمط التوجيه إلى المدرسة "برغبة، بدون رغبة"، الجنس، التخصص، إعادة السنة في التخصص).

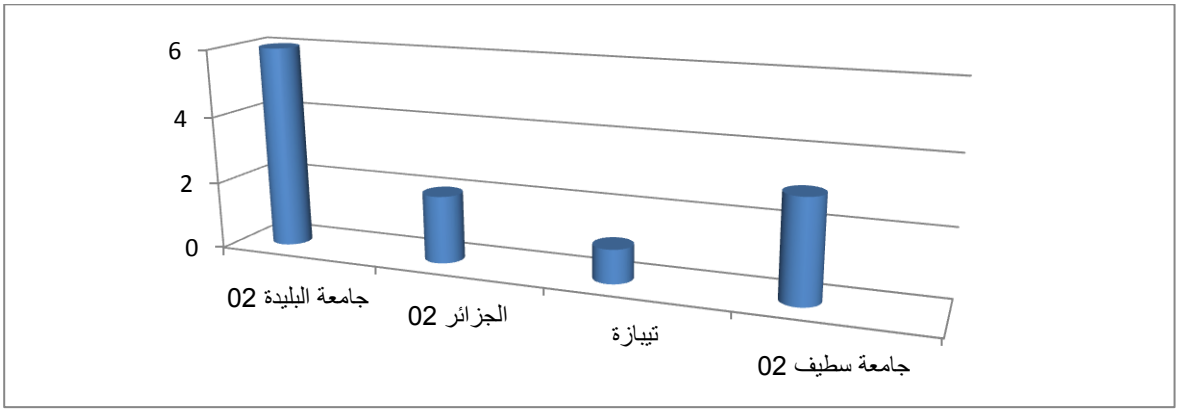
الصدق الظاهري:

للتأكد من الصدق الظاهري لهذه المقاييس وتصبح صالحة لاختبار فرضيات الدراسة، وزعت في صورتها الأولى التي تكونت من 29 فقرة خاصة باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، و26 فقرة خاصة بمقياس الفاعلية الذاتية، على مجموعة من المحكمين، وهم من المختصين في مجال علم النفس علوم التربية والقياس وتدريس مادة الرياضيات في التعلم الثانوي لإبداء ملاحظاتهم على صلاحية فقرات مقياس والتحقق من توفر المعايير العلمية في بناء الاختبارات ومدي وضوح أسلوب صياغة الفقرات ومدى تغطيتها لمؤشرات الدالة على السمة، حيث يجيب المحكمون على ما يلي:

- هل تم صياغة الفقرات بأسلوب واضح (a).
- هل الفقرة تقيس ما وضع لقياسه (b).
- هل الفقرة تقيس ما يقيسه المقياس (c).

ولتحقيق هذا الغرض تم تقديم جدول يضم مؤشرات السمة والمحاور التي تناولها كل مقياس وفقرات كل مقياس تضم التقديرات التالية، الأولى (+1) في حالة الإجابة بنعم، وتضم الثانية تقدير (0) في حالة عدم التأكد من الإجابة، وتضم الخانة الثالثة تقدير (−1) في حالة الإجابة بلا، بالإضافة إلى خانة الرابعة تضم الملاحظات لإجراء إي تعديل أو حذف أو إضافة فقرة بما يتوافق مع مؤشرات السمة والمحور الذي تنتمي إليه.

شكل رقم (08) يوضح العدد الكلي للمحكمين وجامعة الانتماء



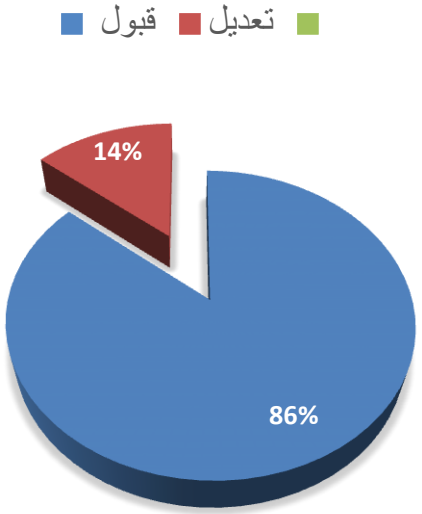
يتضح من الشكل رقم (08) أن العدد الكلي للمحكمين هو: إحدى عشرة (11)، بواقع (06) محكمين بجامعة البليدة، أي ما نسبته (54.54%) و(02) بجامعة الجزائر، أي ما نسبته (18.18%) ومحكم واحد(01) بجامعة تيبازة، أي ما نسبته (09.09%)، و(03) محكمين بجامعة سطيف 02، أي ما نسبته (27.27%).

بعد جمع المعطيات من المحكمين تم حساب نسبة اتفاقهم حول مدى وضوح صياغة فقرات **المقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية**، مثلما هو موضح في **ملحق رقم (02)** وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين من وضوح الصياغة اللغوية للفقرات بين (44.44% و100%)، وتراوحت نسبة الاتفاق حول مدى قياس الفقرة لما وضع لقياسه بين (44.44% و100%)، وتراوحت نسبة الاتفاق حول مدى قياس الفقرة لما يقيسه المقياس بين (44.44% و100%)، كما أدخلت بعض الإجراءات فيما يخص التعديل حسب اقتراحات المحكمين.

جدول رقم (13) يبين التعديلات التي تم إجراؤها على مقياس(استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية)

رقم الفقرة التي تم تعديلها	
-12	-19
-11	-14

شكل رقم 09: يوضح التعديلات التي تم اجرائها على فقرات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية



من خلال الجدول رقم (13) وشكل رقم (09) نلاحظ أنه تم قبول (25) فقرة أي ما نسبته (86.66%) من مجموع فقرات المقياس، كما تم تعديل (01) فقرة أي ما نسبته (3.33%) تخص المحور الأول (استراتيجيات حل المشكل)، كما تم تعديل فقرتين أي ما نسبته (6.66%) من فقرات المقياس تخص المحور الثاني (استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي)، كما تم تعديل (01) فقرة أي ما نسبته (3.33%) من فقرات المقياس تخص المحور الثالث (استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي). وتم احتفاض بجميع فقرات البعديين 04 و05(استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي، استراتيجيات التأنيب الذاتي).

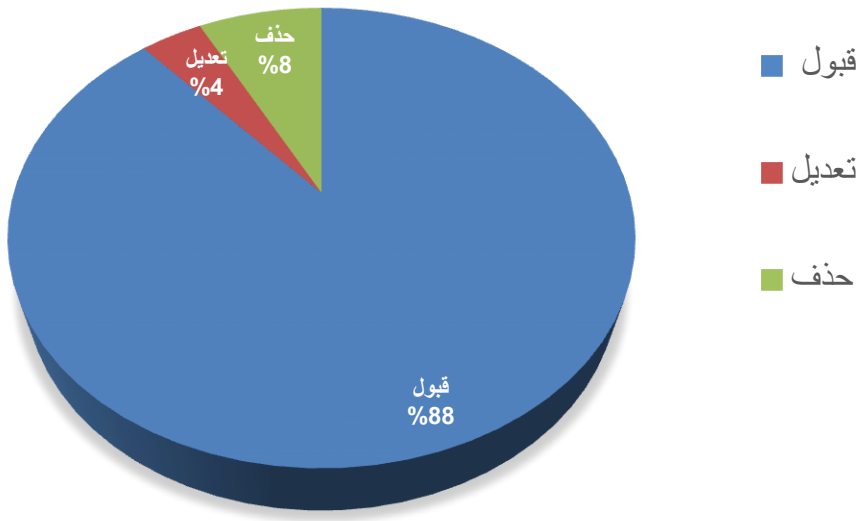
بعد جمع المعلومات من المحكمين تم حساب نسبة اتفاقهم حول مدى وضوح صياغة فقرات **مقياس فاعلية**، مثلما هو موضح في الملحق رقم (03) وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين من وضوح صياغة اللغوية للفقرات بين (63.63% و100%) وتراوحت نسبة الاتفاق حول مدى قياس الفقرة لما وضع لقياسه بين (63.63% و100%) وتراوحت نسبة الاتفاق حول مدى قياس الفقرة لما يقيسه المقياس بين (63.63% و100%)

كما أدخلت بعض الإجراءات فيما يخص التعديل وحذف حسب اقتراحات المحكمين.

جدول رقم (14) يبين التعديلات التي تم إجراؤها على فقرات (مقياس الفاعلية الذاتية)

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
اري أنى أستطيع التمييز بين أنماط الاستنتاج	تحذف
اعتقد أني املك قدرات في مواجهة صعوبات التي تفرضها السنة الأولى من التكوين التحضيري	تحذف
ابذل كامل جهدي في حل الصعوبات التي تواجهني	اعتقد أني ابذل كامل جهدي في حل الصعوبات التي تواجهني

شكل رقم (10) التعديلات التي تم اجراؤها على فقرات مقياس فاعلية الذاتية



ومن خلال الجدول رقم (14) والشكل رقم (10) نلاحظ أنه تم قبول (23) فقرة أي ما نسبته (88.46%) من مجموع فقرات المقياس، أي تم حذف (02) فقرتين أي ما نسبته (08 %) من مجموع فقرات المقياس، فقرة تخص المحور الأول فقرة تخص المحور الثاني، أما فيما

يخص التعديل نلاحظ فقرة(01) تعرضت لعملية التعديل أي ما نسبته **(04%)** من فقرات المقياس تخص المحور الثالث.

أما مقياس أساليب التفكير لم ليقدم إلى هيئة المحكمين لسبب إن الطالبة صليحة لعزالى وفي دراستها في 2016 قامت من التحقق من الصدق الظاهري للمقياس إلا أن الباحث سيقوم من بالتحقق من خصائصه السيكومترية.

- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

- **الثبات:** تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ والاتساق الداخلي كما يلي:

-طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (15): تقدير قيم معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	**قيم معامل ألفا كرونباخ**
المواجهة المركزة حول المشكل	0.71
المواجهة المركزة حول الانفعال	0.68

يمثل معامل الفا متوسط قيم طرق التجزئة الممكنة للمقياس عند تقدير الثبات، ولهذا يعتبر المعامل الأكثر دقة واستقرارا والأقل تذبذبا، وقد تم حساب معامل الفا كرونباخ، عن طريق استخراج درجات الثبات لكلا الأسلوبين المكونين لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وكانت معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (15) بين(0.68 – 0.71) وهذا يعطي دليلا على التناسق الداخلي للمقياس.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي قام بها رمانة (2014) حيث قدرت قيمة معامل الفا كرونباخ بالنسبة للأسلوب المواجهة المركزة حول المشكل (0.75) وبالنسبة للأسلوب المواجهة المركزة حول المشكل (0.81).

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

تعتمد طريقة الاتساق الداخلي لحساب مدى تجانس في أداء الأفراد على الاختبار من فقرة إلى أخرى وبهذا نكون حسب **إسماعيل (2004)** في غنى عن تطبيق المقياس أكثر من مرة، أو تقسيمه إلى نصفين متكافئين ثم تصحيح طوله، وإنما يقسم المقياس إلى عدد كبير من الأجزاء، بحيث يتكون كل جزء من بند واحد من بنود المقياس، وكلما زاد الاتساق بين البنود زادت درجة ثبات المقياس ككل، وتم استخدامها للتحقق من ثبات بنود مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية من خلال حساب معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها وهي الأسلوبين (المواجهة المركزة حول المشكل، المواجهة المركزة حول الانفعال) وجاءت نتائج معامل ارتباط البند بالأسلوب الذي تنتمي إليه كما يلي:

الجدول رقم (16): يوضح معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية

الأسلوب	البنود	قيمة الارتباط	الأسلوب	البنود	قيمة الارتباط
المواجهة المركزة حول المشكل	01	0.505	المواجهة المركزة حول الانفعال	02	0.299
	04	0.511		05	0.442
	06	0.418		07	0.378
	13	0.516		08	0.542
	18	0.512		09	0.503
	24	0.545		11	0.347
	27	0.360		12	0.517
	03	0.560		14	0.434

	10	0.352		17	0.484
	15	0.352		19	0.567
	21	0.512		20	0.503
	23	0.545		22	0.347
				25	0.517
				26	0.360
				28	0.511
				29	0.473

** دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الارتباط بين فقرات وأبعاد مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية قد تراوحت بين بـ (0.29 و0.56) كما هو موضح الجدول رقم (16)، وهي قيم مرتفعة تعبر عن دقة وتجانس فقرات هذا المقياس في قياس تلك الاستراتيجيات، ومنه المقياس ثابت، ويمكن الاعتماد عليها.

- **الصدق:**

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، ونظرا لتعدد طرق قياس الصدق فقد تم اختيار البعض منها، وهي على التوإلى:

- **الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية)**

وهي إحدى الطرق التي استخدمت للتحقق من صلاحية المقياس في الدراسة الاستطلاعية من أجل تطبيقه في الدراسة الأساسية، وذلك سواء بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس أو بالنسبة لدرجات الأساليب المكونة له، والعناصر الفرعية المكونة لهذه الأساليب، حيث تم

ترتيب درجات الطلبة على المقياس تنازليا وأخذ27% من درجات الطلبة في الثلث الأعلى و27% من درجات الطلبة في الثلث الأدنى وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (17): قيمة اختبار"ت" لمرتفعي و منخفضي الدرجات على المقياس

المتغيرات	الثلث الأعلى (ن= 100)	الثلث الأدنى (ن=100)	اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين		
	م	م	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإستراتيجية الأولى	20.67	11.3	8.169	0.005	35.457	181.23	0.000
الإستراتيجية الثانية	16.81	08.25	3.088	0.08	35.859	198	0.000
الإستراتيجية الثالثة	26.91	11.89	7.272	0.008	35.847	181.20	0.000
الإستراتيجية الرابعة	16.79	9.55	4.129	0.043	28.956	181.20	0.000
الإستراتيجية الخامسة	14.57	6.86	0.392	0.532	29.803	198	0.000

يتضح من الجدول رقم (17) والذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس ومتوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية المطبق على عينة الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى)، ويظهر ذلك من خلال ارتفاع متوسطات الطلبة الذين ينتمون إلى الثلث الأعلى في كل من الدرجة الكلية والمقاييس الفرعية وعناصر المقاييس الفرعية، حيث تراوح متوسط الأفراد في الثلث الأعلى بين26.91، 14.57 بينما تراوح في الثلث الأدنى بين (11.89، 6.86) نلاحظ أن

المتوسطات مختلفة بين الثلثين، لكن هل لهذا الاختلاف دلالة معنوية؟ لمعرفة إذا ما كان الاختلاف معنوي لا بد من اللجوء إلى اختبار "ت" لعينتين مستقلين، وقبل حساب اختبار "ت"، لا بد من اختبار تجانس العينتين، وهو ما يوضحه الجدول أعلاه، فقد كانت قيم اختبار "ت" كلها دالة عند (0.000) فيما يخص (الإستراتيجية الثانية، الإستراتيجية الخامسة) كانت العينتين متجانسين بين الثلثين (الأعلى / الأدنى) أي تم اختيار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين حيث كانت قيمها (29.80، 35.84) دالة عند (0.000) كما ذكر سابقا.

أما (الإستراتيجية الأولى، الإستراتيجية الثالثة، الإستراتيجية الرابعة) قدرت قيمة اختبار "ليفين للتجانس" فيها على التوالي (8.169، 7.272، 4.129) عند مستوى الدلالة(0.005، 0.008، 0.043) وبما أنها كلها اقل من مستوى الدلالة 0.05، فإننا نختار اختبار "ت" لعينتين غير متجانستين، وتراوحت قيمة "ت" بين(28.95، 35.45) وكانت كلها دالة عند بمعنى الاختلاف بين المتوسطات له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات في المقياس، إذا المقياس يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات، وهو ما يدل على صدق المقياس وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

إن صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق الأداة، ويرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، أو مدى ارتباط البنود ببعضها، أو مدى ارتباط البنود بالمقاييس الفرعية التي ينتمي لها، وفي هذه الدراسة تم حساب معامل ارتباط البنود بالاستراتيجيات الفرعية التي تنتمي إليها وهي خمسة والجدول الموالى يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس، وكذا معامل الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي ينتمي إليه كما يلي:

الجدول رقم (18): يبين معاملات ارتباط المحاور مع الدرجة الكلية

رقم الإستراتيجية	قيمة معامل الارتباط (p)	مستوى الدلالة
الاستراتيجية01	0,869**	0.01
الإستراتيجية 02	0,892**	0.01
الإستراتيجية 03	0,848**	0.01
الإستراتيجية 04	0,692**	0.01
الإستراتيجية 05	0,731**	0.01

بعد التحقق من شرطي اعتدالية التوزيع وخطية العلاقة كما يوضح الملحق رقم(06) تم تقدير قيم معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس ومحاوره الخمس، حيث يوضح لنا الجدول رقم(18) أن تلك القيم قدرة بـ (0.86) بالنسبة للمحور الأول و(0,89) بالنسبة للمحور الثاني، و(0,84) بالنسبة للمحور الثالث و(0,69) بالنسبة المحور الرابع و(0,73) بالنسبة للمحور الخامس. وكانت القيم الارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وهي قيم ارتباطية مرتفعة تشير إلى أن المحاور تقيس ما يقيسه المقياس. كما يوضح الملحق رقم (07)

الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور ومستوى دلالتها الإحصائية لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

المحور الأول			مستوى الدلالة الاحصائية	المحور الثالث			مستوى الدلالة الاحصائية
رقم الفقرة		قيمة معامل الارتباط (p)		رقم الفقرة		قيمة معامل الارتباط (p)	
01	**الدرجة**	0,541**	0.01	**02**	**الدرجة**	0,638**	0.01
04	**الكلية**	0,489**	0.01	**05**	**الكلية**	0,455**	0.01
08	**للمحور**	0,375**	0.01	**07**	**للمحور**	0,530**	0.01
09		0,539**	0.01	**13**		0,705**	0.01
10		0,616**	0.01	**18**		0,582**	0.01

0.01	0,461**		20	المحور الثاني			
0.01	0,662**		21	0.01	0,629**		15
0.01	0,765**		24	0.01	0,584**		22

مستوى الدلالة الاحصائية	المحور الرابع		رقم الفقرة
	قيمة معامل الارتباط (p)		
غير دال	0,0850		03
0.01	0,728**	الدرجة	06
0.01	0,407**	الكلية	11
0.01	0,303**	للمحور	14
0.01	0,495**		16
	المحور الخامس		
0.01	0,563**	الدرجة	17
0.01	0,532**	الكلية	19
0.01	0,329**	للمحور	23
0.01	0,417**		25
0.01	0.521		26

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول وبين الفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0,37) بالنسبة للفقرة رقم (08) و (0,62) بالنسبة للفقرة رقم (15) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية الثانية وبين الفقرات الثمانية التي تنتمي إليها قد تراوحت بين (0,45) بالنسبة للفقرة رقم (05) و(0,76) بالنسبة للفقرة رقم (24) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثالث والفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0,30) بالنسبة للفقرة رقم (14) و (0,72) بالنسبة للفقرة رقم (06) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا. مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور،

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الرابع والفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.31) بالنسبة للفقرة رقم (14) و (0.71) بالنسبة للفقرة رقم (06) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الخامس والفقرات الخمسة التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0,30) بالنسبة للفقرة رقم (14) و (0.81) بالنسبة للفقرة رقم (06) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور، انظر ملحق رقم (07).

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ:

تم حساب معامل الثبات بالاعتماد على:

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

طريقة الاتساق الداخلي للبنود تستخدم حسب يعقوب النور (2007) عندما نكون بصدد اختبار مدى تجانس البنود، بمعنى أن كل بند يهدف لقياس الوظيفة نفسها التي تقيسها البنود الأخرى، فالبند الذي معامل ارتباطه منخفض جدا سواء مع الدرجة الكلية أو درجة البعد الذي ينتمي إليه البند، لا يكمن الاعتماد عليه وهو غالبا يقيس وظيفة أخرى عن تلك التي تقيسها بقية البنود ولابد من استبعاده.

بما أن مقياس الدراسة الحالية مكون من أبعاد (مقاييس فرعية) وهي عبارة عن ثلاثة عشر أسلوب، فقد تم حساب معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للبعد أو الأسلوب الذي ينتمي إليه هذا البند، إلا انه لم يتم استبعاد أي بند.

الجدول رقم (20) يوضح معامل ارتباط كل بند بالأسلوب الذي ينتمي إليه.

الأسلوب						
التشريعي	البنود	05	10	14	32	49
	الارتباط	0,611**	0,538**	0,781**	0,548**	0, 48**
التنفيذي	البنود	08	11	12	31	39
	الارتباط	0,482**	0,662**	0,521**	0,493**	0,521**
الحكمي	البنود	20	23	42	51	57
	الارتباط	0,552**	0,578**	0,429**	0,548**	0,449**
العالمي	البنود	61	48	38	18	7
	الارتباط	0,536**	0,461**	0,542**	0,712**	0,483**
المحلي	البنود	62	44	24	6	1
	الارتباط	0,479**	0,522**	0,435**	0,748**	0,571**
المتحرر	البنود	65	64	58	53	45
	الارتباط	0,541**	0,772**	0,449**	0,634**	0,518**
المحافظ	البنود	36	28	26	22	13
	الارتباط	0,582**	0,639**	0,621**	0,555**	0,714**
الهرمي	البنود	56	33	25	19	4
	الارتباط	0,564**	0,578**	0,617**	0,714**	0,534**
الملكي	البنود	60	54	50	43	02
	الارتباط	0,417**	0,654**	0,542**	0,652**	0,751**
الأقلي	البنود	59	52	30	29	27
	الارتباط	0,458**	0,558**	0,611**	0,499**	0,421**
الفوضوي	البنود	47	40	35	21	16

	الارتباط	0,634**	0,713**	0,495**	0,472**	0,462**
الداخلي	البنود	46	41	34	17	03
	الارتباط	0,751**	0,521**	0,748**	0,447**	0,584**
الخارجي	البنود	63	55	37	15	09
	الارتباط	0,621**	0,685**	0,547**	0,542**	0,412**

ويتضح من الجدول رقم (20) أن جميع معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب دالة إحصائيا، حيث تتراوح بين [0.412⇦0.781] بمعنى أن جميع معاملات ارتباط موجبة دالة عند مستوى (0.01) وعليه تكون العلاقة بين البنود والدرجة الكلية للأساليب التي تنتمي إليها علاقة طردية موجبة مما يشير إلى تجانس بنود مقياس "أساليب التفكير"، وهي نتيجة تتفق مع النتيجة التي توصلت إليها مدني (2013)، وهوارية (2014)، وأبو هاشم (2009) وغيرها، التي توصلت إلى أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الفرعي الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للبنود.

- **معامل ألفا (α) كرونباخ بعد حذف درجة البند:**

بهدف معرفة مدي تأثير كل بند من بنود المقياس على قيمة معامل الثبات سواء ارتفاعا أو انخفاضا فقد تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ، بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات مقياس أساليب التفكير بعد حذف بنوده، ويشير **أبو هاشم (2009)** إن هذه الطريقة هي في نفس الوقت نوع من صدق المحك للبنود.

الجدول رقم (21): معامل ألفا كرونباخ بعد حذف درجة البند

أساليب	البند	معامل α	أساليب	البند	معامل α	أساليب	البند	معامل α
التشريعي	05	0,860	الداخلي	09	0,856	الملكي	02	0,855
	10	0,860		15	0,859		43	0,857
	14	0,857		37	0,857		50	0,859
	32	0,857		55	0,857		54	0,856
	49	0,858		63	0,856		60	0,856
التنفيذي	08	0,858	الخارجي	3	0,858	الأقلي	27	0,857
	11	0,859		17	0,858			
	12	0,863		34	0,860		29	0,856
	31	0,856		41	0,856			
	39	0,857		46	0,856		30	0,857
الحكمي	20	0,860	العالمي	07	0,860			
	23	0,859		18	0,858		52	0,857
	42	0,857		38	0,859			
	51	0,857		48	0,857		59	0,856
	57	0,859		61	0,856			
المتحرر	45	0,857	المحلي	1	0,857	الفوضوي	16	0,861
	53	0,856		6	0,858			
	58	0,858		24	0,857		21	0,857
	64	0,858		44	0,858			
	65	0,857		62	0,856		35	0,856
المحافظ	13	0,860	الهرمي	04	0,864			
	22	0,859		19	0,858		40	0,857
	26	0,858		25	0,857			
	28	0,857		33	0,856		47	0,856
	36	0,856		56	0,855			

إن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل أسلوب على حدا لم تتأثر بعد حذف أي بند من بنود الأسلوب، فالمدى الذي يتذبذب فيه معامل ألفا كرونباخ صغير(0,860-0,855) مما يشير إلى أن كل بند من بنود الأسلوب يسهم بشكل مناسب في معامل ثبات الدرجة الكلية للأسلوب الذي ينتمي إليه، وأن استبعاد أي بند من هذه البنود لا يؤثر سلبا على قيمة الثبات، وبالتالي فجميع بنود مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ صالحة متسقة فيما بينها، ولا يمكن استبعاد أي بند منها.

- **صدق مقياس "أساليب التفكير":**

- **الصدق التميزي:**

تعتبر هذه الطريقة إحدى الطرق التي يتم من خلالها التحقق من صدق الاختبارات حيث يرى أبو جلالة (1999) أن تمييز الاختبار بين المتمكنين من الكفايات وغير المتمكنين مؤشرا من مؤشرات صدقه، ومن ثم تم أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير والمتمثلة طبعا في ثلاثة عشر أسلوبا، ثم رتبت الدرجات من الأكبر إلى الأصغر تنازليا، وذلك لأخذ 27% من الدرجات الواقعة في أعلى الترتيب لتمثل المجموعة الأولى (العليا) و27 % من الدرجات الدنيا لتمثل المجموعة الثانية (الدنيا) وباستخدام اختبار "ت " للمقارنة بين المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي: (**أبو جلالة،1999)**

الجدول رقم (22): قيمة اختبار "ت" لمرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس أساليب التفكير

الأساليب	الثلث الأعلى 100	الثلث الأدنى 100	اختبار ليفين		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين	
	المتوسط الحسابي	المتوسط . الحسابي	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	مستوى الدلالة
التشريعي	30.41	20.74	9.019	0.003	30.838	0.000
التنفيذي	27.97	17.50	11.070	0.001	31.157	0.000
الحكمي	27.98	18.07	7.542	0.007	32.642	0.000
المتحرر	30.55	19.72	40.553	0.000	30.443	0.000
المحافظ	29.46	18.63	6.613	0.011	32.341	0.000
الداخلي	28.95	19.10	4.332	0.039	31.636	0.000
الخارجي	28.67	18.00	8.246	0.005	33.537	0.000
العالمي	29.83	19.06	22.836	0.000	29.364	0.000
المحلي	30.02	19.63	19.103	0.000	30.984	0.00
الهرمي	28.27	18.33	1.604	0.207	30.910	0.000
الملكي	29.57	19.13	9.741	0.002	30.896	0.000
الأقلي	28.82	18.76	10.719	0.001	29.764	0.000
الفوضوي	31.14	20.01	23.613	0.000	27.851	0.000

يتضح من الجدول رقم (22) والذي يبين وجود فروق بين متوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في المقاييس الفرعية المكونة للمقياس، ومتوسط درجات الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في المقاييس الفرعية المكونة لمقياس أساليب التفكير والمطبق على عينة الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية، وذلك لصالح مرتفعي الدرجات (الثلث الأعلى)، ويظهر ذلك من خلال ارتفاع متوسطات الطلبة الذين ينتمون إلى الثلث

الأعلى في المقاييس الفرعية، حيث تراوح متوسط الأفراد في الثلث الأعلى بين (97.27، 14.31) بينما تراوح في الثلث الأدنى بين (50.17، 74.20) لمعرفة إذا ما كان الاختلاف معنوي بين المتوسطات تم حساب اختبار " ت" لعينتين مستقلين.

يلاحظ من الجدول أن مستوى دلالة اختبار التجانس "ف" دالة، أي اصغر من 0.05 بمعنى يتم اختيار قيمة "ت" لعينتين مستقلتين غير متجانستين في كل أساليب التفكير ماعدا في الأسلوب الهرمي، حيث قدر مستوى الدلالة (0.207) وهي أكبر من (0.05) وفي هذه الحالة قيمة اختبارات" التي نختارها تكون القيمة المقابلة لعينتين مستقلتين متجانستين، وفي الجدول قيم "ت" ومستوى دلالتها حيث كانت كل القيم دالة عند (0.000) بمعنى الاختلاف بين المتوسطات له دلالة معنوية فعلا، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مرتفعي الدرجات، إذا المقياس يميز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في كل أسلوب، وهو ما يدل على صدق مقياس أساليب التفكير وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

- **طريقة الاتساق الداخلي:**

سيتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس، فعند التعريف بالمقياس، تم التطرق إلى أن للمقياس خمسة أبعاد رئيسية وهي بعد الوظائف، وبعد الميول، بعد المجالات، بعد المستويات،بعد الأشكال، وسيتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذه الأبعاد للتأكد من ثبات المقياس.

الجدول رقم (23) : معاملات ارتباط الأبعاد في مقياس أساليب التفكير

الأبعاد	بعد الوظائف	بعد الميول	بعد المجالات	بعد المستويات	بعد الأشكال
بعد الوظائف	1	0,554**	0,552**	0,539**	0,551**
بعد الميول		1	0,492**	0,490**	0,591**
بعد المجالات			1	0,560**	0,674**
بعد المستويات				1	0,602**
بعد الأشكال					1

من الجدول أعلاه يتبين أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ ، دالة عند مستوى(0.01)مما يدل على اتساق مكونات المقياس مع بعضها البعض.

المعايرة: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء لمقياس أساليب التفكير:

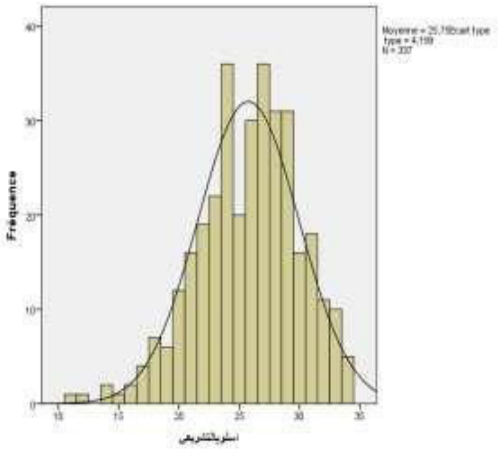
للتحقق من اعتدالية التوزيع، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء مع رسم منحنيات بيانية لكل أسلوب تفكير على حدة، حيث يشير **أبو هاشم (2009)**انه إذا كان المتوسط الحسابي لدرجات خاصية ما أكبر من ثلاثة أمثال انحرافها المعياري فهذا يحقق لنا اعتدالية التوزيع.

الجدول رقم (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء.

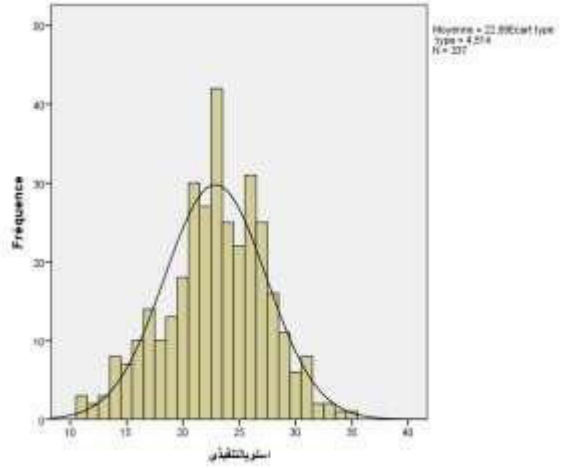
الأساليب	أعلى درجة	ادني درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
التشريعي	34	11	25,75	4,199	-0,446
التنفيذي	35	11	22,89	4,514	-0,246
الحكمي	35	10	23,18	4,268	-0,280
المتحرر	35	7	25,51	4,710	-0,686
المحافظ	35	11	24,28	4,656	-0.300
الداخلي	34	11	24,18	4,243	-0,289
الخارجي	34	11	23,50	4,572	-0,305
العالمي	35	9	24,56	4,691	-0,390
المحلي	35	8	25,08	4,514	-0,481
الهرمي	35	10	23,31	4,276	-0,131
الملكي	35	8	24,43	4,533	-0,359
الأقلي	34	8	23,91	4,361	-0,366
الفوضوي	35	5	25,97	4,916	-0,804

يتضح من الجدول أعلاه: أن الدرجة الكلية لكل أسلوب تحقق التوزيع الاعتدالي حيث تراوح معامل الإلتواء بين (0.131- ، 0.804-) وهي قيم تقترب من الصفر (0) مما يدل على أن الدرجات الخام للأساليب الثلاثة عشر إذا ما تم تمثيلها فالتوائها معدوم تقريبا وهذا يدل

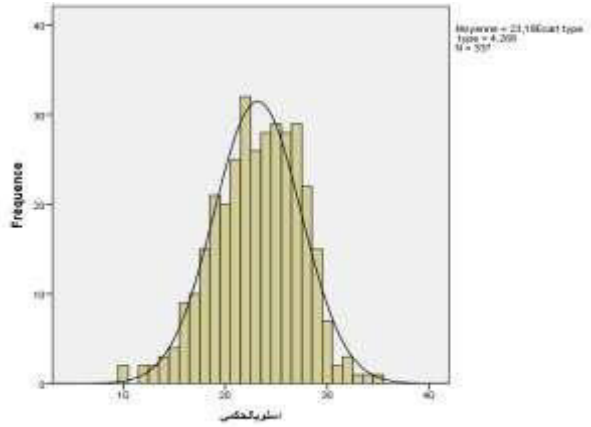
على اعتدالية التوزيع، وبتمثيل الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير بيانيا مع مقارنتها بالمنحنى الاعتدالي، وتم التوصل إلى أن توزيع الدرجات الخام في كل أسلوب يحقق التوزيع الاعتدالي إلى حد كبير، حيث كان المتوسط الحسابي لك لأسلوب اكبر من ثلاثة أمثال الانحراف المعياري، الأمر الذي يسمح لنا بالحكم على اعتدالية التوزيع حسب السيد محمد أبو هاشم (2009)، والأشكال أدناه تظهر ذلك:



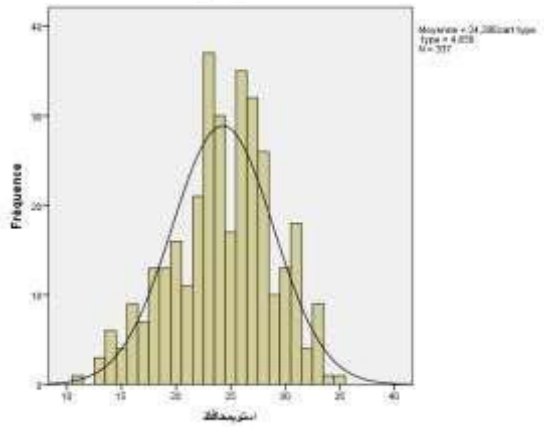
الشكل رقم (11): الأسلوب التنفيذي



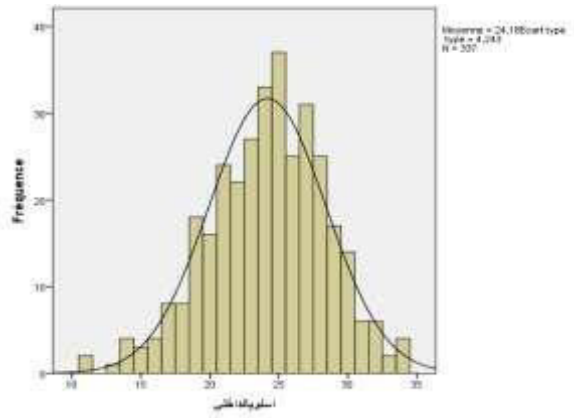
الشكل رقم (12):الأسلوب التشريعي



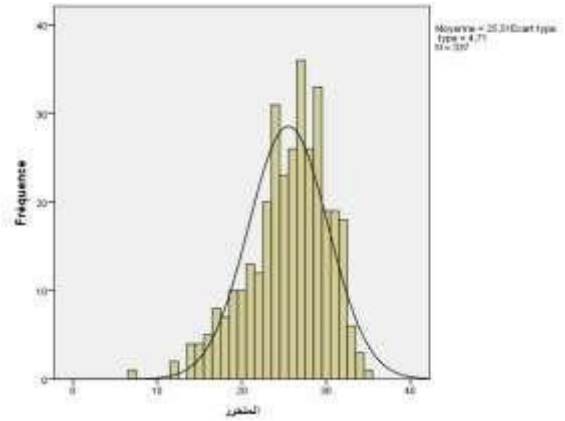
الشكل رقم (13): الأسلوب المحافظ



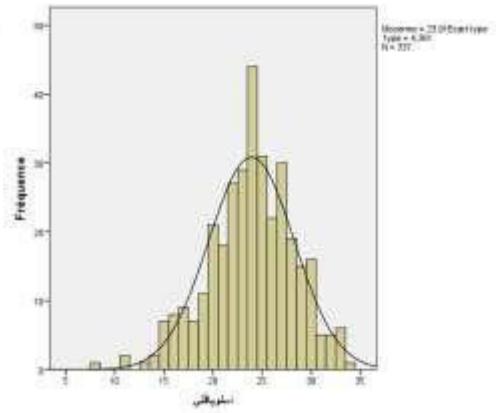
الشكل رقم (14): الأسلوب الحكمي



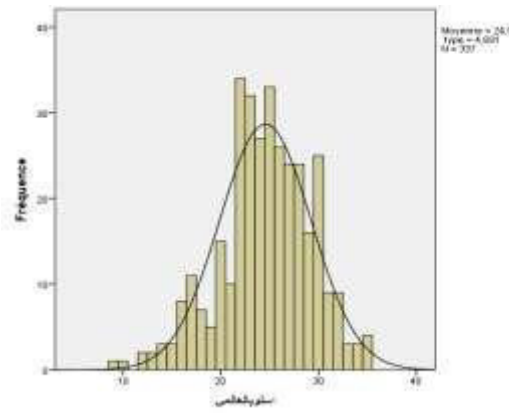
الشكل رقم (15): الأسلوب الداخلي



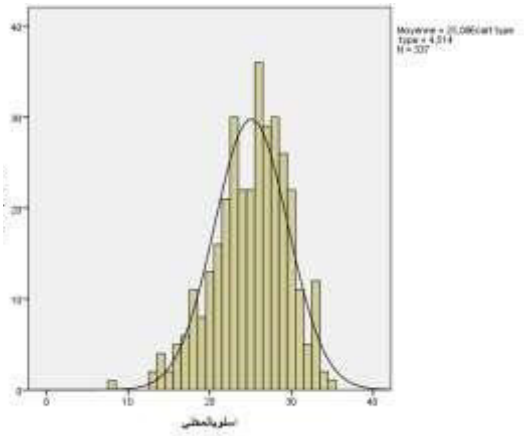
الشكل رقم (16): الأسلوب المتحرر



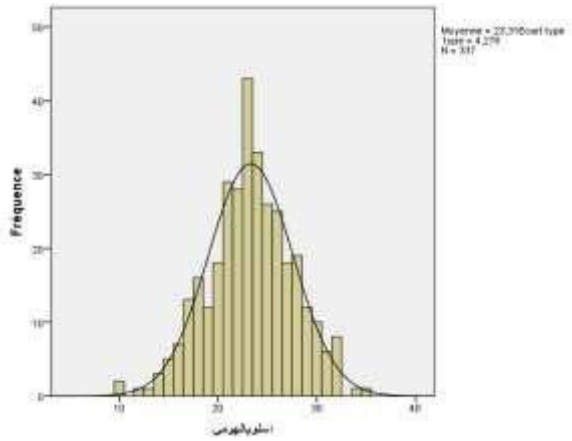
الشكل رقم (17): الأسلوب الاقلي



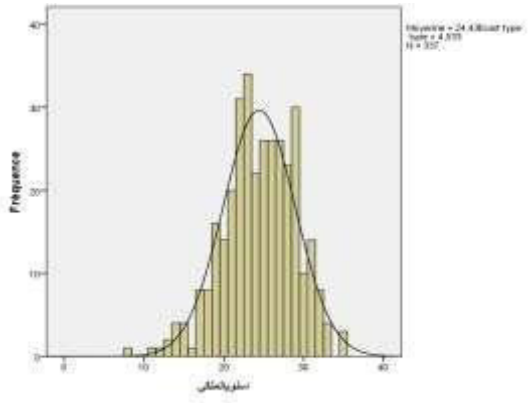
الشكل رقم (18): الأسلوب العالمي



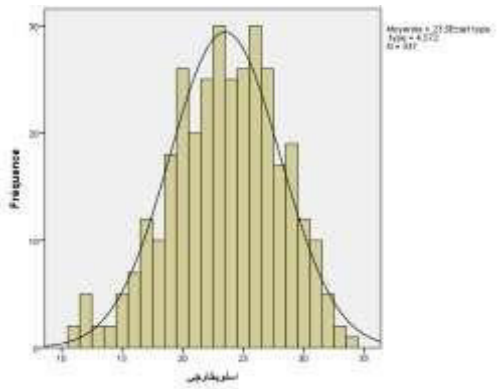
الشكل رقم (19): الأسلوب المحلي



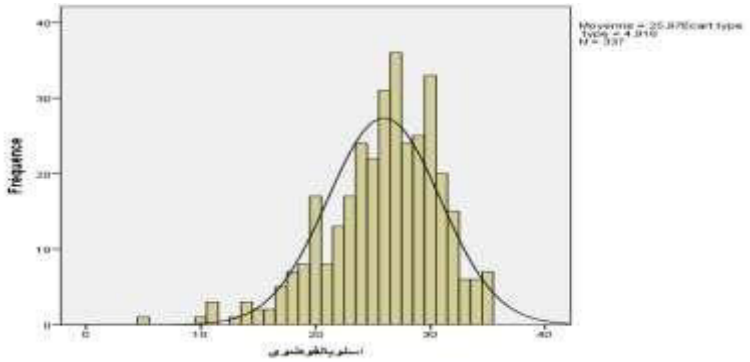
الشكل رقم (20) : الاسلوب الهرمي



الشكل رقم (21): الأسلوب الملكي



الشكل رقم (22) : الأسلوب الخارجي



الشكل رقم (23): الأسلوب الفوضوي

تظهر الأشكال أعلاه التمثيل البياني للدرجة الكلية لكل أسلوب من الأساليب الثلاثة عشر المكونة لمقياس أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية وهي (الحكمي، الهرمي، التشريعي، التنفيذي، الداخلي، الخارجي، العالمي، المحلي، الفوضوي، المتحرر، الاهلي الملكي، المحافظ)، ما يبين مدى اعتدالية التوزيع في كل أسلوب، مما يجعل جميع الأساليب الإحصائية ممكن استخدامها للتحقق من فرضيات الدراسة.

- **مقياس الفاعلية الذاتية:**

الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام كل من طريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وذلك بالنسبة للمقياس ككل، كما يلي:

الجدول رقم (25): قيم معامل ثبات لمقياس الفاعلية الذاتية

الطريقة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس الفاعلية الذاتية	0.521	0.612

تم تصحيح معامل ارتباط النصفي باستخدام معادلة سبيرمان براون لوجود تجانس بين النصفين على الترتيب.

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة معامل الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية قدرت بـ (0.612 لسبيرمان براون)، و(0.521 لألفا كرونباخ) وهي قيم ثبات مرتفعة تعبر عن دقة هذا المقياس في قياس تلك المعتقدات، ومنه مقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة ويمكن الاعتماد عليها

الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس، وكذا معامل الارتباط بين كل فقرة والمحور الذي ينتمي إليه كما يلي:

الجدول رقم: (26) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ومستوى دلالتها الإحصائية

اسم المحور	الدرجة	قيمة معامل الارتباط (p)	مستوى الدلالة
المحور الأولى	الكلية للمقياس	0 ,862**	0.01
المحور الثاني		0,907**	0.01
المحور الثالث		0,881**	0.01

بعد التحقق من شرطي اعتدالية التوزيع وخطية العلاقة تم تقدير قيم معاملات الارتباط بيرسون بين المقياس ومحاوره الثلاثة، حيث يوضح لنا الجدول رقم(26) أن تلك القيم قدرت بـ (0.86) بالنسبة المحور الخاص اعتقاد بقدرة طالب على تحقيق أهداف بعيدة المدى في ما يخص تعلمانه و(0,90) بالنسبة للمحور الخاص باعتقاد قدرة الطالب على مثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية و(0,88) بالنسبة للمحور الخاص باعتقاد قدرة طالب على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للمادة العلمية وكانت القيم

الارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وهي قيم ارتباطية مرتفعة تشير إلى أن المحاور تقيس ما يقيسه المقياس. (انظر ملحق رقم 13).

الجدول رقم (27): معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه ومستوى دلالتها الإحصائية

المحور الأول			مستوى الدلالة الاحصائية	المحور الثاني			مستوى الدلالة الاحصائية
رقم الفقرة		قيمة معامل الارتباط (p)		رقم الفقرة		قيمة معامل الارتباط (p)	
01	الدرجة الكلية للمحور	0,482**	0.01	02	الدرجة الكلية للمحور	0,400**	0.01
04		0,460**	0.01	05		0,528**	0.01
07		0,702**	0.01	08		0,571**	0.01
10		0,438**	0.01	11		0,612**	0.01
13		0,621**	0.01	14		0,673**	0.01
16		0,276*	0.05	17		0,516**	0.01
21		0,646**	0.01	19		0,487**	0.01
24		0,355**	0.01	22		0,742**	0.01

المحور الثالث			مستوى الدلالة الاحصائية
رقم الفقرة		قيمة معامل الارتباط (p)	
03	الدرجة الكلية للمحور	0,436**	0.01
06		0,606**	0.01
09		0,672**	0.01
12		0,407**	0.01
15		0,612**	0.01
18		0,482**	0.01
20		0,575**	0.01
23		0,764**	0.01

يتضح من خلال هذا الجدول رقم (27) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول وبين الفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.27) بالنسبة للفقرة رقم (08) و (0.70) بالنسبة للفقرة رقم (15) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.

كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثاني وبين الفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.40) بالنسبة للفقرة رقم (05) و (0.74) بالنسبة للفقرة رقم (24) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المحور.كما أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الثالث والفقرات الثمانية التي تنتمي إليه قد تراوحت بين (0.40) بالنسبة للفقرة رقم (14) و (0.76) بالنسبة للفقرة رقم (06) وهي قيم مقبولة ودالة إحصائيا مما يشير للاتساق الداخلي لفقرات هذا المقياس(انظر الملحق رقم 14).

6- الأساليب الإحصائية

بعد تطبيق المقاييس الثلاثة، مقياس إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، مقياس أساليب التفكير، مقياس الفاعلية الذاتية، على عينة من طلبة المدارس التحضيرية العليا، وبعد رصد وتفريغ الدرجات بغرض الإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها اعتمد الباحث على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الصيغة 20) .Spss V

بالإضافة إلى برنامج (Microsoft-Excel, 2010) حيث تمت الاستعانة بعدد من المعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المتمثلة في:

حساب التكرارات، المتوسطات، والنسب المئوية، بالإضافة إلى الرسوم البيانية كالدوائر النسبية والأعمدة التكرارية، معامل الارتباط بيرسون (لتقدير صدق المقياس)اختبار كولموجروف سميرنوف (للتأكد من اعتدالية التوزيع)، اختبار ليفين (للتأكد من تجانس التباين) معامل سبيرمان، ألفا كرونباخ، (لتقدير ثبات المقياس وأبعاده)، لوحة الانتشار (للتأكد من خطية العلاقة)، معامل الارتباط بيرسون لتقدير العلاقة بين متغيرات الدراسة، استعمال اختبار t.test لعينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال كل من الدراسة الاستطلاعية التي قمنا من خلالها باستطلاع الميدان وإجراء الدراسة السيكومترية وكذلك القيام بالدراسة الأساسية من حيث تبني المنهج الوصفي الذي يتلاءم وطبيعة الموضوع وأهدافه وكذلك تحديد مجالات الدراسة زمني ومكانيا فضلا على النزول إلى الميدان لحصر مجتمع الدارسة من اجل اختيار عينة ممثلة من طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية في بولاية الجزائر أنموذجا، قصد جمع البيانات تم توزيع أدوات الدراسة (مقياس التعامل مع الضغوط النفسية، مقياس أساليب التفكير، ومقياس الفاعلية الذاتية) وبعد تفريغ البيانات وتبويبها تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية نسخة 20 وذلك من اجل استخدام أساليب الإحصائية المناسبة، من اجل اختبار صحة فرضيات الدراسة. لكن لا تعبر هذه النتائج عن معناها إلا بعد عرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وهذا ما سيتم مناقشته في الفصل السادس.

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية

الفصل السادس

نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات

2-الاستنتاج العام

3-مقترحات الدراسة

تمهيد:

أن الوصول إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ليست الخطوة النهائية لمسار البحث بعد تغطية الجانب النظري والميداني للدراسة على اعتبار أن حلقاتها لا تكتمل إلا بنتائجها فقط بل ينبغي تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري الذي يتبناه الباحث والدراسات السابقة ومن ثم استخلاص أهم الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، والتي في ضوئها تقدم جملة من الاقتراحات العملية، مع فتح أفاق جديدة للدراسة الحالية وهذا بشيء من التفصيل.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

- **الإجابة عن السؤال الاستكشافي الأول: ماهي استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الأكثر استخداماً لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية وكذا ترتيب الاستراتيجيات تنازليا، كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (28): الفروق المعنوية لدرجات مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
استراتيجيات حل المشكل	11	29	20.67	3,972	الثاني
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	9	21	16.09	3,774	الرابع
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	17	28	26.91	6,647	الأول
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	9	19	16.20	3,434	الثالث
استراتيجيات التأنيب الذاتي	6	16	14.57	3,507	الخامس

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أكثر الاستراتيجيات شيوعا عند أفراد العينة هي إستراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي حيث بلغ متوسطه الحسابي(26.91)، تليه

استراتيجيات حل المشكل بمتوسط(20.67)، تليها استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي بمتوسط (16.20)، تليها استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي بمتوسط (16.09)، تليها استراتيجيات التأنيب الذاتي بمتوسط (14.57).

ولا يمكن تفسير هذه النتيجة دون التحدث عن خصائص الطلبة في هذه المراحل التعليمية وفي هذا الصدد يشير **رمانة (2014)** أن الطلبة يفضلون تجنب مثل هذه الوضعيات. فالوضع الضاغط يحدد العلاقة الدينامية التي تربط الفرد ببيئته، من خلال ما تسببه له من ضغوطات وتهديد يحاول تجاوزه ببذل جهد مزدوج أو أحادي التوجه، إما بتعديل مطالب المحيط الخارجي لإرضاء حاجاته وللتخفيض من الضغط أو تكييف إمكاناته حسب مطالب الوضع المفروض عليه للتقليل من شدة الضغط، وكذلك يري **لازاروس وفولكمان**" بأن الضغط لا يكمن في الظاهرة أو الحدث أو الفرد، بل في العلاقة بين الفرد والمحيط الخارجي، بحيث تظهر الاستجابة للضغط عندما تقيم الوضعية كمتجاوزة لمصادر الفرد ولا يستطيع مواجهتها. فمثلا يمكن للفرد أن يدرك التحويل في الوضعية كمشكل لا حل له، في حين فرد آخر وفي نفس الموقف يمكن أن يدركه كمناسب لملمحه المهني، أو كتجربة مشوقة يعيشها. لهذا يعتبر "**لازاروس**" **(Lazarus)** استراتيجيات المواجهة كسياق دينامي، يحدد استجابة الفرد للموقف الضاغط، بحيث تتغير هذه الاستجابة عبر الزمن ومن فرد لآخر.

ويضيف **الدردير (2004)** أن الطلبة يسعون إلى تحقيق ذاتهم من خلال إتباع أسلوب يجعلهم يحصلون على أعلى الدرجات، وهذا ما يجعلهم يركزون على تحقيق درجات مرتفعة في الامتحانات، لا على مهمة الدراسة ومتعتها، وهذا لا يكون إلا باستخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية الناجمة عن النظام في هذه المدارس.

وهذا ما قد يفسر أن يكون أسلوب استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي الأكثر شيوعا لدى طلبة عينة الدراسة، حيث يسعى الطلبة للحصول على فرص من اجل النجاح في هذه المدارس التحضيرية العليا، إضافة إلى هذا فإن نظام (المدارس التحضيرية) في مختلف التخصصات: ووضعية الانتقال من مرحلة إلى أخرى يفرض أن يكون الطالب قد جمع علامات لا بأس بها، وكل هذا يعزز السلوكات السالفة الذكر، والتي قد تبرر سيادة إستراتيجيات التجنب

مع التفكير الإيجابي واستراتيجيات حل المشكل عند أفراد عينة الدراسة.

ويعيش الطالب وضعية صراع خوفا من عدم التوفيق في النجاح في السنتين الأوليتين قبل التخصص، قد تولد له الشعور بالضغط، ويراوده الشك في محدودية قدراته وإمكاناته، فيكون تصورات واعتقادات لا عقلانية والتي تؤدي إلى تقدير سلبي لذاته وعن توقعه بالفشل في مساره الدراسي. وفي هذا السياق اقترح كل من "**شفارزار، جيروسلام وستيكسورد**" نموذجا مشتقا من نموذج التقييم المعرفي للانفعال والضغط المحدد وهي:

– مرحلة التحدي: يتغلب الفشل على الطالب، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الموقف.

– المرحلة الأولى للتهديد: تظهر هذه المرحلة عندما يدرك الفرد أن المهمة المطلوبة منه صعبة جدا، فيشعر بالقلق والتوتر ولكنه يبقي على الثقة في نفسه ويواصل مشواره.

– المرحلة الثانية للتهديد: إزاء القلق الذي يشعر به الفرد، يجعله لا يتأكد من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدأ في الشك في وإمكاناته وأدائه، وبالتالي ينحصر تفكيره في الفشل، وهذا ما يوصله إلى الإرهاق وفقدان التحكم (Doviro, 1997, P 136) .

– مرحلة فقدان التحكم: يشعر الفرد بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف مجهوداته ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يدفع بالفشل للظهور.

يبين هذا النموذج الاستراتيجيات التي من الممكن أن ينتهجها الطالب الذي يعاني من الضغط نتاج وضعية يجهلها، وهذا الموقف يخلق لديه تهديدا وتوترا لحالته النفسية، فيحاول الاستجابة لهذا الضغط بالاعتماد على موارده وإمكاناته ونوعية الضاغط، فكلما كانت ثقته بنفسه قوية أشعره ذلك بالقدرة على التحكم في الوضع، في حين كلما أدرك أن المهمة المطلوبة منه تفوق قدراته وإمكاناته عزز ذلك شعوره بالقلق، الأمر الذي يجعله يعتقد في عدم مقدرته على تجاوز الموقف، وبالتالي يجره إلى الفشل والتخلي عن المهمة. وعليه فالنجاح في عملية التمدرس في هذه المدارس يتطلب استخدام وتوظيف هذه الاستراتيجيات في التعامل مع الضغوط النفسية.

- **الإجابة عن السؤال الاستكشافي الثاني:**

ينص السؤال الثاني على: **ماهو أسلوب التفكير الأكثر استخداماً لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية؟** وللإجابة على التساؤل الثاني قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير الثلاثة عشر ومن ثمة ترتيبها، بغية معرفة ما هي الأساليب السائدة لأفراد عينة الدراسة؟

الجدول رقم (29) : الفروق المعنوية لدرجات مقياس أساليب التفكير

أساليب التفكير	أعلى درجة	أدنى درجة	المتوسط	الانحراف	الترتيب
التشريعي	35	9	23,26	4,321	الثاني عشر
التنفيذي	35	5	26,33	4,696	الأول
الحكمي	35	10	23,42	4,390	الحادي عشر
المتحرر	35	8	24,44	4,349	السابع
المحافظ	35	9	24,53	4,640	السادس
الداخلي	35	7	25,72	4,745	الثالث
الخارجي	35	9	23,78	4,473	العاشر
العالمي	35	9	24,32	4,716	الثامن
المحلي	35	8	25,50	4,584	الرابع
الهرمي	35	9	26,01	4,384	الثاني
الملكي	35	8	24,76	4,373	الخامس
الأقلي	35	8	23,97	4,262	التاسع
الفوضوي	35	8	23,14	4,218	الثالث عشر

يلاحظ من الجدول رقم (29) أن أكثر أساليب التفكير شيوعا بين طلبة أفراد العينة هي الأسلوب التنفيذي بمتوسط حسابي (26,33) ويليه الهرمي ثم الداخلي ثم الأسلوب المحلي، بالمتوسطات التالية على الترتيب (26,01، 25,72، 25,50) في حين كانت أسلوب الفوضوي الأقل شيوعا في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (23,14) والأسلوب التشريعي في المرتبة الثانية عشر وقدر متوسطه الحسابي (23,26) ، أما الأسلوب الحكمي فاحتل المرتبة الحادي عشر وكان متوسطه الحسابي (23,40).

وهذا يعني أن طلبة عينة الدراسة يتميزون بالواقعية والموضوعية إتباع التعليمات والقوانين المحدد لهم في معالجتهم للمشكلات التي تعترضهم ومواجهتها، كما أنهم يرفضون العشوائية، ولا يبدون مقاومة للنظام الذي يقيدهم، ويرى ستيرنبرغ (1997) أن عامل العمر يعد أحد أهم العوامل المؤثرة في أساليب التفكير، كما يرى أن أصحاب الأسلوب التنفيذي من المحتمل، أنهم لا يواجهون مشكلة مع الأنظمة الأكاديمية بسبب وضوح أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها، وهو الأمر الذي يميز فعلا عينة الدراسة الحالية، فهم في مرحلة يمكنهم رؤية مستقبلهم بوضوح، ويمكنهم تحديد أهدافهم والتسطير إلى مستقبلهم لأنهم يرون أن السبيل الوحيد هو الحصول على الشهادة ليبدأوا بعدها ممارسة المهن، إن الوضوح الذي يعتري مستقبل طلبة المدارس التحضيرية بعد الحصول على الفرصة الدراسة فيها وخوفهم من الفشل في حصول معدلات تسمح لهم بالانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية وللحصول على تخصص المرغوب فيه هو الذي يعزز عندهم أسلوب التفكير التنفيذي.

أما فيما يتعلق بالمرتبة الثانية والتي احتلها الأسلوب الهرمي في أن أصحاب الأسلوب الهرمي يميلون إلى أن يكونوا مدفوعين من أهداف مرتبة بصورة هرمية، ويدركون أنهم لا يمكنهم انجاز كل أهدافهم بصورة متساوية، وبأن بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى، فهم يحددون الأولويات وقادرين على تحديد أهدافهم بعناية، وأصحاب هذا الأسلوب يعتقدون أن الغاية لا تبرر الوسيلة، يبحثون عن التعقيد، وعادة ما يكونون حاسمين ومنظمين في عملهم

ويميل هذا الشخص إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، فهو بحاجة إلى رؤية المشكلات من زوايا متعددة حتى يحدد الأولويات بشكل صحيح، ويفضل الأفراد ذوو الأسلوب الهرمي توزيع اهتماماتهم وطاقاتهم على عدة مهام محددة الأولويات، وهم مدفوعون من خلال.

أهداف عديدة وغير متساوية الأهمية، ويأخذون بالمعالجة المتوازنة للمشكلات وفي اتخاذهم للقرارات ولديهم إدراك جيد للأولويات، وهم راعون بأنفسهم ومتسامحون ومرنون نسبيا، ويميل الطالب صاحب الأسلوب الهرمي إلى أن يكون أكثر قبولا للتعقيد من الشخص الملكي، يفضل عمل قوائم للأعمال، وأحيانا قوائم للقوائم، يوزع وقته لعمل الواجبات وما يجب عمله حالا وما يجب فعله لاحقا، تظهر مشكلة هذا الطالب إذا اختلفت أولوياته عن الأولويات التي يحددها المعلم.

يتضح من الجدول كذلك تحقق العديد من خصائص نظرية أساليب التفكير نذكر منها:

- الأفراد يفضلون أسلوبا واحد من كل بعد من أبعاد أساليب التفكير الخمسة المتمثلة في بعد الوظائف، الأشكال، المستويات، المجالات، الميول والنزعات)، فنجد طلبة عينة الدراسة فضلوا الأسلوب التنفيذي من بعد الوظائف، والأسلوب الهرمي من بعد الأشكال، والأسلوب المتحرر من بعد النزعات والميول، والأسلوب المحلي من المستويات، الأسلوب الخارجي من بعد المجالات وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الدردير (2004) ماعدا في الأسلوب الأكثر شيوعا لدى أفراد عينة الدراسة الذي كان الأسلوب التنفيذي من بعد الوظائف في الدراسة الحالية، بينما كان الأسلوب التشريعي في دراسة الدردير.
- الأفراد يكون لديهم بروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا فقط، فنجد أن طلبة عينة الدراسة تميزوا ببروفيل من أساليب التفكير وليس أسلوبا واحدا فقط.

الأساليب المفضلة في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر وهذا ما يوضح اختلاف أساليب تفكير عينة الدراسة، عن أساليب التفكير التي وجدت سائدة في بيئات أخرى كدراسة نوفل وأبو عواد (2012) التي جاءت تحت عنوان أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية، والتي لا تتفق نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث وجدت الدراسة الأردنية أغلبية الأسلوب المحافظ في عينة الدراسة، وقد يفسر هذا الاختلاف في النتائج إلى خصوصية البيئة الجزائرية واختلاف هذه الأخيرة عن نظيرتها الأردنية، فالبيئة الأردنية تتميز بالتنشئة الصارمة، بينما في الدراسة الحالية فكان الأسلوب السائد هو الأسلوب التنفيذي يليه الأسلوب الهرمي، ويؤكد سترينبرغ (2004) على أن بعض الثقافات تعزز أساليب تفكير دون أخرى، فعلى سبيل المثال شمال أمريكا تؤكد على الإبداع والابتكار وعمل أفضل الاكتشافات، ويؤدي هذا إلى تعزيز الأسلوب التشريعي، والمجتمع الياباني وبطبيعته التقليدية أكثر تركيزا على الانسياق وإتباع التقاليد، ما قد يعزز عند أفراده الأساليب التنفيذية والمحافظة.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى للدراسة:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير لدى طلبة السنة أولى في المدارس التحضيرية .

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين متغيرين كميين، وهما استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (استراتيجيات حل المشكل، استراتيجيات حل المشكل، استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي، استراتيجيات التأنيب الذاتي) وأساليب التفكير الثلاثة عشر. والجدول أدناه يوضح النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم (30) معاملات الارتباط بين أساليب التفكير واستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية:

أساليب التفكير	استراتيجيات حل المشكل	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	استراتيجيات التأنيب الذاتي
التشريعي	-0,046	0,152**	0,223**	0,169**	0,169**
التنفيذي	0,035	0,171**	0,199**	0,145**	-0,007
الحكمي	0,071**	0,301**	0,149**	0,312**	0,312**
المتحرر	-0,067**	0,169**	0,217**	0,223**	0,176**
المحافظ	0,040	0,145**	0,136**	0,199**	0,199**
الداخلي	-0,060*	0,152**	0,272**	0,149**	0,149**
الخارجي	0,029	0,171**	0,152**	0,217**	-0,009
العالمي	-0,007	0,136**	0,171**	0,136**	0,136**
المحلي	-0,123**	0,272**	0,301**	0,272**	0,199**
الهرمي	0,029	0,152**	0,169**	0,152**	-0,011
الملكي	-0,042	0,136**	0,145**	0,199**	0,217**
الأقلي	0,002	0,272**	0,312**	0,149**	0,136**
الفوضوي	-0,044	0,152**	0,176**	0,217**	0,199**

** دال عند 0.01   * دال عند 0.05

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا انه:

- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين أسلوب التفكير الحكمي و استراتيجيات حل المشكل.
- توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين أسلوب التفكير المتحرر والداخلي والمحلي واستراتيجيات حل المشكل
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين أساليب التفكير التشريعي، التنفيذي، المحافظ، الخارجي، العالمي، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، واستراتيجيات حل المشكل.
- توجد ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر، المحافظ، الداخلي، والخارجي، المحلي، الهرمي الأقلي، الفوضوي، العالمي، الملكي) واستراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي.
- توجد ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر المحافظ، الداخلي، والخارجي والمحلي، والهرمي والأقلي، الفوضوي، العالمي، الملكي) استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي.
- توجد ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر المحافظ، الداخلي، والخارجي والمحلي، والهرمي والأقلي، الفوضوي، العالمي، الملكي) واستراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي.
- توجد ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي، الحكمي، المتحرر المحافظ، الداخلي، والمحلي، والأقلي، الفوضوي، العالمي، الملكي) واستراتيجيات التأنيب الذاتي.
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين أساليب التفكير التنفيذي، الخارجي، الهرمي، واستراتيجيات التأنيب الذاتي.

إذا توجد علاقات دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير، وهذا ما يثبت وجود علاقات متداخلة ومتباينة بين نظرية استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ونظرية أساليب التفكير لسترينبرغ. وأكد التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطية بين جل استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير الثالثة عشر لمقياس سترنبرغ لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية على، ومن خلال النتائج يتضح ما أكدته الدراسات العلمية في المجالات النفسية عن أهمية كل من استراتيجيات مواجهة الضغوط وأسلوب التفكير وشمولية العلاقة بينهما في تحقيق التوافق النفسي للأفراد. حيث يقول سليجمان أن التفاؤل ليس مجرد سمة شخصية وإنما نوع من الحصانة النفسية ضد مجموعة من مشكلات الحياة، وأن كثيرا من البحوث الإمبريقية بينت أن أسلوب التفكير يكون محددا لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، ما يجعله من الناس أقل عرضة لسوء التوافق النفسي وأكثر ميلا للنجاح في المدارس وفي الأعمال وأفضل صحة من الناحية الجسمية والنفسية

(دودو، 2017، ص 145).

كما يؤكد **ريس (1976)**على أن الضغوط النفسية تشمل المثيرات البيئية الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام. بما يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى، والتي يمكن أن تؤدي في ظروف معينة إلى اختلال تفكير والسلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، وبقدر استمرار ضغط نفسي بقدر ما يتبعه من استجابات جسمية ونفسية.

وأشارت موسوعة ويبستر **(Webster)**، إلى أن الضغط النفسي أي حدث أو موقف يؤدى إلى خلق عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد.

وعليه فالضغط النفسي هو العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا احتوت هذه الطاقة المتطلبات، والاستمتاع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد. **وتشير بوطالبة**

(2012)، إلى أن فهم أساليب التفكير من شأنه أن ينقص من حدة المشكلات التربوية والنفسية الشائعة لدى طلبة المدارس التحضيرية العليا، كما أنه قد يساعد الأفراد إختيار نوع الأسلوب الذي يساعده في التفكير، ومدى ملائمته لهذا الأسلوب. فإن هذه الأساليب تتميز بفهم الصلة والإرتباط بين عقل الفرد وشخصيته، خاصة إذا كان هذا الفرد مسؤولا عن إتخاذ القرار، إذ يجب أن نعرف ويعرف كيف يمكن أن يفكر بشكل أفضل لاتخاذ القرار الأفضل.

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من **(والي 2015)** و**(دراسة عرافي 1434هـ)** التي تطرقت إلى موضوع استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بنمط التفكير لعينة في مراكز إعادة التكوين بوهران نظرا لارتباطها الوثيق بينها وبين القدرة على استخدام أساليب التفكير المختلفة، وتتفق هذه الدراسة نتائجها المتعلقة بالعلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأساليب التفكير، وتشير الكثير من الدراسات دور أساليب التفكير في تحديد الاستراتيجيات المناسبة للتخفيف من الضغوط النفسية، وعليه فالضغوط النفسية المترتبة على الدارسة في مثل هذه المدارس العليا التحضيرية يجعل الطلبة بحاجة ماسة إلى تمتعهم بالأساليب المختلفة بسبب كثافة برامج الدراسة والضغوط التي تواجههم.

هذا وتؤثر استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في أنماط التفكير حيث تصبح معيقات تحد من تفعيل استخدامات أساليب التفكير وهذا ما أكده **قرين (2015)** أن إدراك الأفراد لفعاليتهم تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططا ناجحة ويختارون أساليب التفكير المناسبة.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الأولى التي تنص على انه توجد علاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأساليب التفكير لدى طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية للدراسة:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى في المدارس التحضيرية .

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين متغيرين كميين.

الجدول رقم (31):معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وإبعاد الفاعلية الذاتية:

الفاعلية الذاتية / أساليب التفكير	اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية	اعتقاده بأنه قادر على مثابرة الطالب وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية	اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية
التشريعي	0.061	0,272**	0,191**
التنفيذي	0,351**	0,415**	0, 453**
الحكمي	0,301**	0,224**	0,312**
المتحرر	0,361**	0,217**	0,223**
المحافظ	0,452**	0, 386**	0,199**
الداخلي	0,231**	0.436**	0,146*
الخارجي	0,171**	0,152**	0,317**
العالمي	0,136**	0,171*	0,136**
المحلي	0,272**	0,301**	0,272**

الهرمي	$0, 512^{**}$	$0, 69^{**}$	$0,152^{**}$
الملكي	$0, 326^{**}$	$0,145^{*}$	$0,199^{**}$
الأقلي	$0,272^{**}$	$0,312^{*}$	$0,149^{**}$
الفوضوي	0,021	0,102	$0, 147^{*}$

** دال عند 0.01   * دال عند 0.05

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا انه:

- توجد توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير 12 (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر المحافظ، الداخلي، والخارجي، المحلي، الهرمي، الأقلي، العالمي، الملكي) والبعد الأول لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية).
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين أسلوب التفكير الفوضوي، البعد الأول لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية).
- توجد علاقة ارتباط دالة وموجبة بين أساليب التفكير التالية (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر المحافظ، الداخلي، والخارجي، المحلي، الهرمي، الأقلي، العالمي، الملكي) والبعد الثاني لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بأنه قادر على مثابرة الطالب وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية).
- لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين أسلوب التفكير الفوضوي والبعد الثاني لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بأنه قادر على مثابرة الطالب وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية).
- يوجد ارتباط دال وموجب بين أساليب التفكير الثلاثة عشر (التشريعي، التنفيذي،

الحكمي، المتحرر، المحافظ، الداخلي، الخارجي، المحلي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي، الملكي) البعد الثالث لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية).

ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين درجات طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الإبراهيمي 2012 ودارسة الدردير2003" وهذا ما تؤكد عليه النظريات التي تطرقت إلى موضوع الفاعلية الذاتية والتي تشير إلى اعتقادات الفرد في قدرته للقيام بمهمة معينة أو مجموعة من المهام، لذلك من ضروري تعزيز فاعلية الذات لدى طلبة المدارس التحضيرية نظرا لارتباطها الوثيق بينها وبين القدرة على استخدام أساليب التفكير المختلفة، خاصة أن الطلبة في مثل هذه المدارس العليا التحضيرية هم بحاجة ماسة إلى تمتعهم بالأساليب المختلفة بسبب كثافة برامج الدراسة والضغوط التي تواجههم.

تؤثر فاعلية الذات في الأنماط التفكير حيث تصبح معينات أو معيقات ذاتية وهذا ما أكده باندورا (1989) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية يضعون خططا ناجحة ويختارون أساليب التفكير المناسبة بينما أصحاب الفاعلية الذاتية المنخفضة لا يوفقون في غالب الأحيان في اختيار أساليب التفكير المناسبة للأحداث. ويرى باندورا أن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض في فاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي لهم وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود

علاقة سببية بين الثقة بفاعلية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فاعلية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية **(السيد، 2008، ص 94).**

فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على فعالية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد النجاح، ولهذا يشير جابر عبد الحميد إلى ما يلي:

-إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فعالية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل.

وأن الأعمال التي يتم إنجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين.

-إن الإخفاق المتكرر يؤدى في أغلب الأحيان إلى انخفاض فعالية الذات، وخاصة عندما يعلم الشخص أنه قد بذل أفضل ما لديه من جهد، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأحمدي 2012 ودراسة لورسي 2008 على وجود علاقة ايجابية بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثانية التي تنص على انه توجد علاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة للدراسة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى في المدارس التحضيرية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين متغيرين كميين.

جدول(32): يوضح قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية:

الفاعلية الذاتية / استراتيجيات التعامل	اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي	اعتقاده بأنه قادر على مثابرة الطالب وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية	اعتقاده بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية
حل المشكل	0,333**	0,261**	0,361**
البحث عن الدعم الاجتماعي	0,312**	0,224**	0,301**
التجنب مع التفكير الإيجابي	0, 453**	0,415**	0,351**
إعادة التقييم الإيجابي	0,231**	0, 321**	0,211**
التأنيب الذاتي	0,146*	0.336**	0,231**

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا انه:

- توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين (استراتيجيات حل المشكل) والإبعاد الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، اعتقاد الطالب بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية، وكذلك اعتقاده بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية) وكانت القيمة كلها دالة (0.33/ 0.36/0.26)، مستوى دلالة (0.01، 0.01، 0.01).
- توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين (استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي) والإبعاد الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، اعتقاد الطالب بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية، اعتقاد الطالب بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات

لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية) وكانت القيمة كلها دالة (0.31/ 0.22/0.30)، مستوى دلالة (0.01، 0.01، 0.01).

- توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين (استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي) والأبعاد الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، اعتقاد الطالب بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية، اعتقاد الطالب بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية) وكانت القيمة كلها دالة (0.23/ 0.32/0.21)، مستوى دلالة (0.01، 0.01، 0.01).
- توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين (استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي) والأبعاد الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، اعتقاد الطالب بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية، اعتقاد الطالب بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية) وكانت القيمة كلها دالة (0.23/ 0.32/0.21)، مستوى دلالة (0.01، 0.01، 0.01).
- توجد علاقة ارتباط دال وموجب بين (استراتيجيات التأنيب الذاتي) والإبعاد الثلاثة لمقياس الفاعلية الذاتية (اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق أهداف بعيدة المدى في التعلمات الأكاديمية، اعتقاد الطالب بأنه قادر على المثابرة وبذل جهوده في تجاوز العراقيل في استيعاب المعارف العلمية، اعتقاد الطالب بقدرته على انجاز الأعمال والقيام بالنشاطات لتحسين فهمه للبرنامج الدراسي لطلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية) وكانت القيمة كلها دالة (0.14/ 0.33/0.23)، مستوى دلالة (0.05، 0.01، 0.01).

أظهرت النتائج وجود علاقة بين درجات طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية تتفق هذه النتائج مع دراسة كل من الحاج موسى2017 ودارسة ابو غالي 2012". وهذا تؤكد عليه

نظريات التي تطرقت أن فاعلية الذات عاملا مهما للتعامل مع الضغوط النفسية، فالأفراد الذين تنخفض فاعليتهم الذاتية قد يكونون اقل تحصينا لمواجهة ضغوط النفسية وبالتالي اقل استخداما لاستراتيجيات مواجهة الضغوط، وقد يكون للأحداث الضاغطة سواء سلبية أو ايجابية تأثير دال على مستوى الفاعلية الذاتية لديهم. ويمكن تفسير ذلك أن أفراد عينة الدراسة لديهم توقعات ومعتقدات ايجابية وبأنهم قادرون على التحكم في البيئة وإحداث تغيير فها، فكلما زادت فاعلية الذات لدى الطلبة كلما زاد ذلك من تخطي ما يقابلهم من ضغوط نفسية وبالتالي القدرة على استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

كما أن استخدامهم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية يجعل الطالب أكثر قدرة للرفع من فاعليتهم الذاتية في الجانب الاكاديمي حيث توصلت **دراسة الوطبان** إلى أن التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يتفوقون على زملاؤهم ذوي الفاعلية المنخفضة في استعمال استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن الطلاب ذوي الإحساس منخفض الفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية التي ترتكز على عمليات عقلية. **(Thomas, 1986, p 9)**

إذا أن الفاعلية الذاتية تلعب دوراً هاماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم **(نشواتي،1997، ص 206)**.

كما أن الخطوات والإجراءات التي يستخدمها الفرد من أجل الوصول إلى أقصى درجات السيطرة على عمليات تفكيره وضبطها لتحقيق الهدف منها تزيد من توقعاته بالنجاح في الوصول إلى هذا الهدف كما تساعده في الشعور والإحساس بقدرته على التفوق في الدراسة وحل مسائلها فيصبح الطالب أو المتعلم على وعي بطبيعة المهمة وما تتطلبه من استراتيجيات مناسبة وفعالة في الوصول إلى الأهداف المحددة كما تساعد استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الطلبة في السنة أولى جامعي بالمدارس التحضيرية من فهم معارف ومتطلبات السنة

أولى من التكوين التحضيري في هذه المدارس وتحديد أساليب مناسبة، للتغلب على الصعوبات وتحديات هذا النظام.

وعليه فاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لها من الأهمية في رفع مستوى إتقان الطالب وتجعله يقتنع في القدرة على حل المشكلات والمسائل الأكاديمية كما تساعده في عملية التخطيط للوصول إلى الأهداف عن طريق بناء معرفي منظم يعتمد على التفكير المنطقي والمراقبة المستمرة لسير الحلول حيث توصلت **الأحمدي (2012)** في دراستها الموسومة ب "علاقة استراتيجيات ماوراء المعرفة بأهداف الإنجاز والفاعلية الذاتية الإحصائية" إلى أن هناك علاقة موجبة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية، كما أن استراتيجيات ماوراء المعرفة تؤثر بشكل فعال في الرفع من الفاعلية الذاتية. كما تتوافق نتائج هذا الفرض مع دراسة **مرزوق (1993) ودراسة حسن (1994)** حيث توصل جل هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية. وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة **لاندين Landine 1994** "العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، الدافعية، ووجهة الضبط، وفاعلية الذات، التحصيل الأكاديمي" وكان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين الميتا معرفة، وبعض متغيرات الشخصية، والدور الذي يلعبه في التحصيل الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من 108 تلميذا في الصف الثاني عشر، وقد أبرزت النتائج وجود علاقة واضحة بين الميتا معرفة والدافعية، ووجهة الضبط وفاعلية الذات من جهة، والمتوسط التحصيلي من جهة أخرى، والعلاقة بين الأساليب الميتا معرفية الفردية، والتحصيل الأكاديمي.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الثالثة التي تنص على انه توجد علاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة للدراسة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال معامل الارتباط المتعدد للعلاقة الارتباطية بين أكثر من متغيرين كميين.

جدول(33): يوضح قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية:

قيمة معامل الارتباط	**0.68**
مستوى الدلالة	**0.000**
حجم العينة	**1526**
مستوى الخطأ	**0.05**
القرار	**دال "توجد علاقة طردية متوسطة"**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة معامل الارتباط "المتعدد" بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية تقدر بـ: **(0.68)** وهو دال عند مستوى الخطأ**(0.05)**، بمستوى دلالة إحصائية قدره **(0.00)** وهو ما يؤكد على وجود علاقة طردية متوسطة بين استراتجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية لدى طلبة السنة أولى في المدارس العليا التحضيرية، وبالرجوع إلى العلاقات الجزيئية بين متغيرات الدراسة، نلاحظ وجود علاقة ارتباطية طردية وهذا ما أدى إلى وجود علاقة ارتباطية متعددة، وفي ضوء التحليل والمناقشة السابقة للعلاقات الثنائية يمكن الخروج بأن الطالب في السنة الأولى بالمدارس العليا التحضيرية يعيش مواقفا وأحداثا ضاغطة كون أن السنتين الأولتين التي يقضيها الطالب في هذه المدارس هي التي تحدد مستقبله ومصيره، وللتغلب على الصراعات والاحباطات وخاصة إعلان النتائج الأولية يستخدم هذا الطالب في الغالب نوعين من

الاستراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية إما تكون مرتكزة على المشكل تارة و على الانفعال تارة أخرى، وهذا ما يعزز أسلوب التفكير المناسب لحل مشكلته والذي يتمثل في الأسلوب التنفيذي الغالب في الدراسة الحالية، حيث يميز **الدردير (2004، ص 153)** بين الأفراد الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحدد لهم، يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقا، حيث يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يفكرون بالمحسوسات ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن في ضوء قواعد وضعها لهم الآخرون.

وتذكر **عثمان (2005، ص 52)** أن قيمة من يفضل هذا الأسلوب تظهر في المدرسة والعمل، لأنه يقوم بما يطلب منه، وغالبا ما يقوم بالعمل وهو سعيد وعن طيب خاطر، فهو يتبع الأوامر والقواعد ويقوم بتقييم نفسه بنفس الطريقة التي يقيمه بها الآخرين ويفضل الطلاب التنفيذيون حفظ المواد، الاختبارات المتعددة، الإجابة القصيرة، وعمل الواجبات بالطريقة التي يفضلها المعلمون، ولذلك يرى المعلمون أنهم طلاب جيدون لأنهم ينفذون ما يقال لهم، وهذا ما يفسره واقع التعليم في الجامعة الجزائرية. ولعل هذا ما يجعل الطالب يعيش نوعا من الضغوط النفسية أو الدراسية لكن وبالمقابل ومن اجل التخلص من الضغوطات يتطلب منه أن يحمل معتقدات وتصورات وأفكار ايجابية حول إمكانيته وقدرته على تجاوز الأزمات من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي خاصة إذا ما تميز هذا الطالب بفاعلية مرتفعة وهذا ما أشارت إليه في مجملها بحوث ألبرت بندورا.

لقد توصل باندورا إلى أن الإحساس القوي بالفاعلية الذاتية يعزز الإنجاز الإنساني، كما يعزز التوافق الشخصي بطرق عديدة. وفي هذا السياق تشير نتائج دراسة **باجارس** من أن قدرات ومهارات الأفراد المعتقدين بكفاءة ذواتهم مرتفعة، مما يساعد على الإنجاز ويدعم ذلك حصولهم على التشجيع اللفظي، والتغذية الراجعة فيؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من الثقة بالنفس ومزيد من توطيد العلاقات مع الآخرين. ويشير حسيب بأن ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون : بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف، بصرف النظر عما يواجههم

من صعوبات وعقبات، وطبقا برؤية باندورا فإن مرتفعي الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة. ونجد بالمقابل باندورا يرى أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا ضعيفا في الفاعلية الذاتية، فهم لا يؤمنون بأنهم يستطيعون بنجاح أداء السلوكات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية، فتوقعاتهم المتدينة تقودهم على تجنب تلك المواقف التي تسبب تهديدا لهم و تشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء أدوار جيدة، لذلك نراهم و نتيجة لما سبق لا ينخرطون في نشاطات يمكن ان تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية. أما الغول فيشير إلى أن الإحساس بالفعالية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات، وعدم الفعالية يعتبر من معوقات قدرته الفرد على الأداء.

(الحربي، 2006، ص 26).

وعلى هذا الأساس نقبل الفرضية الرابعة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية متعددة بين كل من استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية، وهذا ما يشير إلى وجود علاقة عضوية وظيفية بين هذه المتغيرات فاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تتطلب أسلوب تفكير ملائم وفاعلية ذاتية، وأساليب التفكير هي الأخرى بحاجة إلى التقييم الذاتي الايجابي حول قدرات الفرد، التي تلخصها الفاعلية الذاتية.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تشير الفرضية الخامسة إلى أنه: **توجد فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)**، وللتحقق من صحة هذه فرضية، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (34): قيمة "ت" ومستوى دلالتها بين العلميين والأدبيين في درجات طلبة على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية"

استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية كأبعادها	العلميين (ن=870)	الأدبيين (ن=656)	اختبار "ليفين"		اختبار "ت" لعينتين مستقلتين		
	م	م	"ف"	مستوى الدلالة	اختبار "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
حل المشكل	18.14	23.20	9,454	0,002	5,177	1501.26	0.00
البحث عن الدعم الاجتماعي	14.08	18.10	2,033	0,154	7,567	1524	0.000
التجنب مع التفكير الإيجابي	25.51	28.31	6,157	0,013	231,6	1503.21	0.001
إعادة التقييم الإيجابي	18.75	13.65	0,214	0,644	3,158	1524	0.000
التأنيب الذاتي	16,93	12.57	2,192	0,139	5,743	1524	0.000

يتضح من الجدول رقم (34) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، تظهر كلها متقاربة جدا بين العلميين والأدبيين، إلا في استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي واستراتيجيات حل المشكل، حيث قدر المتوسط الحسابي استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي عند العلميين (25.51) أما عند الأدبيين فوجد (28.31) في حين بلغ المتوسط الحسابي للعلميين في استراتيجيات حل المشكل (18.14) وللأدبيين (23.20) وللتأكد من دلالة الفروق بين المتوسطات تم حساب قيمة اختبار "ت"، من الجدول نلاحظ أن اختبار ليفين "ف" في استراتيجيات حل المشكل واستراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي مستوى دلالته أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني أننا نحسب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين غير متجانستين، أما في باقي الأساليب والأبعاد فمستوى دلالة اختبار ليفين للتجانس كلها كانت أكبر من

(0.05) مما يعني أننا نختار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين، تظهر في الجدول قيم "ت" ودرجة حريتها ومستوى دلالتها، وكلها دالة عند (0.00) بمعنى توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بين التخصصين العلمي والأدبي.

مما يؤكد على أن التخصص الأكاديمي (علمي /أدبي) له تأثير على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو هاشم (2007) حيث توصلا في دراستهما إلى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف التخصصات الأكاديمية، ويرجع الاختلاف بالنسبة للباحثين إلى طبيعة المقررات الدراسية في كل تخصص.

ويمكن تفسير تأثير التخصصات على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية في هذه الدراسة إلى الاختلاف الموجود في طبيعة المواد الدراسية العلمية والأدبية، حيث تفرض طبيعة المواد العلمية على الطلبة أن يتميزوا بالاستمرارية في العمل والحرص على عدم التخلف عن أي درس، فهذه التخصصات العلمية تتطلب خصوصية من اجل التعامل مع الضغوط التي تفرضها الميادين العلمية، في حين أن طبيعة المواد المعتمد في التخصصات الأدبية والقائم على الإلقاء وقلة الأنشطة الأدبية وطبيعة الأسئلة في الامتحانات القائمة على التذكر والحفظ يترتب عليه نوع خاص من الضغوط الموقفية عكس التخصصات العلمية.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) لدى طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة من فرضيات الدراسة الحالية على وجود فروق في أساليب التفكير عند أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، وللتأكد من وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة هل فعلا الفروق بين المتوسطات ذات دلالة، والنتائج مدرجة في الجدول أدناه

الجدول رقم (35): قيمة "ت" ومستوى دلالتها بين (العلميين/الأدبيين) في درجات مقياس "أساليب التفكير"

أساليب التفكير	العلميين (ن=870)	الأدبيين (ن=656)	إختبار ليفين		إختبار "ت " لعينتين مستقلتين		
	م	م	"ف"	مستوى الدلالة	إختبار " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	23.36	23.16	0,340	0,440	−1,315	1524	0,225
التنفيذي	25.99	26.75	0,621	0,431	-0,289	1524	0,772
الحكمي	23,34	23,51	0,514	0,343	−1,437	1524	0,461
المتحرر	25,49	23.39	0,733	0,232	1,957	1524	0,015
المحافظ	25.27	23.79	0,974	0,150	2,058	1524	0,040
الداخلي	25.60	25.84	0,031	0,859	1,170	1524	0,242
الخارجي	23,58	23,98	0,046	0,831	1,615	1524	0,107
العالمي	24,22	24,42	0,137	0,711	0,869	1524	0,385
المحلي	26.18	24.82	2,432	0,119	2,774	1524	0,006
الهرمي	24.79	27.23	0,062	0,803	4,302	1524	0,000
الملكي	23.48	26.08	0,020	0,885	2,649	1524	0,008
الأقلي	23,81	24.13	0,022	0,883	1,562	1524	0,119
الفوضوي	23.01	23.27	0,845	0,358	0,477	1524	0,633

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية متقاربة جدا بين العلميين والأدبيين وفي جميع الأساليب، ونلاحظ أيضا أن مستوى دلالة اختبار "ف" كلها اكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أننا نختار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين في ثلاثة عشر أسلوبا، يظهر الجدول قيم عند اختبار " ت" ودرجات حريتها ومستوى دلالتها في الأساليب الثلاثة عشر المكونة لمقياس أساليب التفكير، وكانت الفروق غير دالة ماعدا في خمسة أساليب هي (المتحرر، المحافظ، المحلي، الهرمي،

الملكي)، قدرت قيمة اختبار "ت" فيها على التوالي (1,957، 2,058، 2,774، 4,302، 2,649) بدرجة حرية 1524 وعند مستوى الدلالة تراوحت بين (0.04، 0.000) وهي اقل من مستوى الدلالة المعنوية 0.05 مما يدل على وجود فروق في هذه الأساليب الخمسة بين العلميين والأدبيين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوصول طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية إلى تكوين ملمح واضح يميزهم عن غيرهم في استخدام أساليب التفكير وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار خصوصية هذه المدارس العليا التحضيرية وما تفرضه من ضغوط على الطلبة في السنتين الأوليتين من تكوين وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه الهام الوقاد (2008) التي وجدت أن الأسلوب الملكي والمحافظ يميزون المتعلمين الذين يدرسون تخصصات أدبية، ويمكن تفسير وجود فروق في أساليب التفكير (المحلي، المحافظ، الملكي) لصالح التخصصات الأدبية في ضوء أن هؤلاء الطلبة الذين يتميزون بهذا النوع من أساليب التفكير يفضلون إتباع ما هو موجود في المحتوى الدراسي ويفعلون ما يطلب منهم، يتجنبون المواقف الغامضة كما هو الحال عند أصحاب الأسلوب المحافظ، ويضيف الدردير (2004) أنهم يقومون بتقسيم المعلومات تمهيدا لحفظها دون الاهتمام بالمعنى، وهذا ما يميز أصحاب الأسلوب المحلي، أما ما يميز ذوو الأسلوب الملكي هو الخوف المستمر من الفشل ويتجهون دوما نحو تحقيق هدف واحد هو النجاح، ويرى ستيرنبرغ (2004) أن نوع التعليم أو التخصص على درجة عالية من الأهمية في تشكيل وتنمية أساليب التفكير، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (**الدردير، 2003**) والتي توصل فيها إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية والأقسام الأدبية في أساليب التفكير، وقد يرجع الاختلاف بين النتائج في الدراسات إلى الاختلاف في الأداة المستعملة لقياس أساليب التفكير، فقد استخدمت دراسة **الدردير** مقياس يتضمن 49 فقرة ممثلة لـ 7 أساليب تفكير، وهذا المقياس خاص بالتلاميذ في المدرسة. في حين استعمل الباحث في هذه الدراسة قائمة سترنبرغ (65) فقرة كما يمكن تفسير هذا الاختلاف إلى عملية التطبع الاجتماعي التي تكتسب من خلالها أساليب التفكير التي تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والمدرسية.

وبناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية السادسة التي تنص على وجود فروق في أساليب التفكير تعود لاختلاف التخصص لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير تخصص الطلبة.**

وللتحقق من صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار **(T. test)** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتي التخصص الأدبي والتخصص العلمي، وذلك في فاعليتهم الذاتية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول(36): يوضح دلالة الفروق بين التخصصين في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية:

التخصص	المتوسط	الانحراف	"f"	دلالة	Df	"t"	دلالة	القرار
التخصص العلمي	43.77	5.53	5.21	0,56	1524	2.21	0.54	غير دال
التخصص الأدبي	42.05	6.38						

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول رقم (36)، أن مستوى دلالة اختبار "ف" اكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني أننا نختار اختبار "ت" لعينتين مستقلتين متجانستين وأن قيمة اختبار **(T test)** قدرت بـ:**(2.21)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** مما يعني أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج مجموعة طلبة التخصص العلمي **(43.77)** ومتوسط نتائج مجموعة طلبة التخصص الأدبي **(42.05)** في الفاعلية الذاتية والمقدر بـ:**(01.65)** هو فرق غير جوهري، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية حسب متغير التخصص.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية وفقا لمتغير التخصص إلى طبيعة النظام التربوي والأكاديمي التي تتميز به

المدارس العليا التحضيرية في الجزائر، وكذا معدلات القبول بالنسبة لها وهي في كثير من الأحيان تتطلب معدلات عالية ومستوى أكاديمي عالي، هذا ما يتطلب مستوى عالي من الفاعلية بالنسبة للطلبة في كل هذه المدارس.

وهذا معناه أن لعملية التوجيه إلى هذه التخصصات لا تؤثر على الفاعلية الذاتية في النجاح في الأقسام التحضيرية حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الذين وجهوا برغبة وبدون رغبة إلى هذه التخصصات، قد أصبح لديهم رغبة وحب وقابلية لدراسة هذه التخصصات وأصبحوا يملكون اعتقادات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا ذاتيا وفقا لجهدهم أو نشاطهم الذاتي وأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم**(رشوان، 2006، ص 206)**.

يرى (1986) Bandura, Albert, أن الأفراد يسعون إلى تجنب المواقف والأنشطة التي يتصورون أنها تشكل تهديدا لهم، لكنهم يتعهدون تنفي الأنشطة التي يرون أنهم قادرون على القيام بها حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة بينما يكون سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز من الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعاف الفاعلية المدركة كما يري كل من **ميشيل ورايت** أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تنخفض درجة الفاعلية. **(المزروع، 2007 ، ص 72)**.

إن عملية اختيار هذه التخصصات تجعل من الطلبة يحملون مجموعة من الآثار السلبية والايجابية على الطلبة الموجهون، فالطلبة ذوي التوجيه الإجباري يتصورون عمليات الفشل ويفكرون فيها نتيجة عدم حبهم وقبولهم هذا التوجيه وهذا ما يسمى بالفاعلية المنخفضة.

فيرى باندورا أن الأفراد الذين يتصرفون بطرق شاذة هم في الغالب يمتلكون حسا ضعيفا في الفاعلية الذاتية، فهم يؤمنون بأنهم لا يستطيعون نجاح في أداء السلوكات التي تتيح لهم التكيف مع الحياة اليومية فتوقعاتهم المتدنية تقودهم إلي تجنب تلك المواقف التي

تسبب تهديدا لهم وتشعرهم بعدم قدرتهم على القيام بأداء جيد، لذلك نراهم ونتيجة لما سبق لا ينخرطون في نشاطات يمكن أن تظهر قدراتهم وتعمل على تغيير حسهم أو شعورهم بالفاعلية الذاتية. **(بركات، ب س، ص:16).**

أما الطلبة الذين يجدوا أنفسهم في تخصصات قد اختاروها بأنفسهم، يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من الأداء وتدعمه على خوض المهام الصعبة على أنها تحديات يجب السيطرة عليها، وليس تهديدات يجب تجنبها ويشير **باندور(1986)** بأن التلاميذ ذوي المستوى المرتفع في الفاعلية الذاتية يتصفون بـ : بالثقة بالنفس، والمثابرة والإصرار على بلوغ الهدف بصرف النظر عما يواجهوا من صعوبات وعقبات، وطبقا لرؤية "**باندورا**" فإن أفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية غالبا ما يتوقعون النجاح والتفوق، مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن للوصول إلى حلول فعالة وجيدة وناجحة**(الحربي، 2006، ص 26).**

وبناء على ما تقدم فإننا نرفض الفرضية السابعة التي تنص على وجود فروق في الفاعلية الذاتية وفق متغير التخصص لدى طلبة السنة أولى بالأقسام التحضيرية.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثامنة للدراسة:

تنص الفرضية الثامنة على: **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات طلبة سنة أولى في المدارس التحضيرية على مقياس أساليب التفكير حسب الجنس (ذكور/ إناث).**

وقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار **(T test)** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث، وذلك في استخدامهم لأساليب التفكير، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول(37): يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في استخدام أساليب التفكير

أساليب التفكير	الذكور (ن=936)		الاناث (ن=590)		إختبار ليفين		إختبار "ت " لعينتين مستقلتين		
	م	ع	م	ع	"ف"	مستوى الدلالة	إختبار " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التشريعي	23,87	3,360	22.65	5,408	0,340	0,440	−3,315	1524	0,315
التنفيذي	25,12	1,733	27.54	3,524	0,621	0,121	−1,769	1524	0,522
الحكمي	23,34	3.521	23.50	4,114	0,514	0,343	−2,437	1524	0,461
المتحرر	26,29	4,676	22.59	3,610	0,713	0,232	1.235	1524	0,315
المحافظ	25,80	5,322	23.26	3,715	0,884	0,150	1,012	1524	0,060
الداخلي	25,32	3,683	26.12	3,131	0,931	0,859	1,180	1524	0,232
الخارجي	24,50	2,535	23.06	2,800	0,046	0,831	1,625	1524	0,108
العالمي	23,72	4,611	24.92	4,355	0,137	0,711	1,569	1524	0,335
المحلي	26,28	3,902	24.72	4,054	2,432	0,119	1,774	1524	0,3 56
الهرمي	25.89	4,181	26.13	4,414	0,072	0,803	− 1,202	1524	0,225
الملكي	24,07	5,188	25.45	4,668	0,020	0,885	− 1.210	1524	0,412
الأقلي	23,60	4,535	24.34	4,400	0,046	0,831	1,615	1524	0,107
الفوضوي	23.18	4,118	23.10	3,928	0,845	0,358	0,837	1524	0,533

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار **(T test)** قدرت بين: **(3.31− و1.77)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)**، ما يبين أن الفرق الملاحظ بين متوسطات نتائج مجموعة الإناث:**(24.41)** ومتوسط نتائج مجموعة الذكور: **(24.69)** في استخدام أساليب التفكير والمقدر بـ:**(0.28)** هو فرق غير جوهري، وقد يرجع لعامل الصدفة.أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس أساليب التفكير حسب متغير الجنس.

كشف التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الثامنة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب التفكير لدي طلبة السنة أولى بالمدارس العليا التحضيرية، ويمكن إرجاع ذلك للخصائص التي تتمتع بها أساليب التفكير حسب منظور سترنبرغ والمتمثلة أساسا في الثبات النسبي، وكذا الشمولية لمختلف الفئات العمرية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وكذا جنسها ذكورا أو إناثا، أو يمكن إرجاعها إلى التشابه في طرق التدريس والتي تلعب دورا في بناء أساليب التفكير عند الأفراد **(كادي، 2016، ص.153)**.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى دور البيئة، كالتنشئة الاجتماعية في تعلم أساليب تفكير معينة، وأن التلاميذ يعيشون في مناطق متشابهة بالولاية التي تقريبا لها نفس الخصائص كالطبائع الاجتماعية، ويتقاسمون نفس الظروف المعيشية، والاقتصادية، مما يجعل عدم ظهور فروق في أساليب التفكير لدى أفراد العينة تعد نتائج فرض الدراسة الثامن مقبولة ومنطقية وأكثر ملائمة للواقع، وأكثر اتساقا مع ما سبقها من نتائج دراسات أخرى كثيرة ومتعددة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات **(الشريدة (2004)، و المطيري (2005)، و بن بريكة (2007)، والعلوان وختام العزو (2007)، وزولكيبلي (2007) Zulkiply، و إخضير (2009)، والجراح وعبيدات (2011)، والحموري وأبو مخ (2011)، والخوالدة وآخرون (2012)، و بن ساسي (2012) التي أكدت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام اساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس.**

ترجع نتيجة هذه الدراسة إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس الاستعدادات لاستخدام أساليب التفكير ولتعلم ما وراء المعرفة ومهاراتها واستراتيجياتها، كما أنّ المناهج التربوية الجزائرية لا تفرق بين الجنسين في العملية التعليمية-التعلمية، وعلاوة على ذلك أنهم يدرسون في نفس الأقسام ولا يوجد فصل بينهم. وفي هذا الصدد ترى **الجزائري (2005)** أنّ معظم الباحثين يشيرون إلى أنّ الفروق بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير تكون واضحة بشكل كبير بين الجنسين في المرحلة العمرية الأولى، وتتضاءل في المراحل العمرية اللاحقة، وكثيراً ما تنعدم هذه الفروق بين الذكور والإناث لدى طلبة التعليم الثانوي والجامعي.

تتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة عدة دراسات أخرى كدراسة **(باركر (1998) Parker** **وأبو عليا والوهر (2000)، وأندرسون (2003) Anderson، وشقير (2005)، والسباتين (2006)، وثيوديسون وآخرون (2008) Theodosion & Al ، وكوكاك ويويسي (2010) Kocak & Boyaci وشاهين وريان (2011)** والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التفكير واستراتيجيات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس. وهذا الاختلاف في النتائج يمكن عزوه إلى الاختلاف في أداة قياس أساليب التفكير، كما يمكن إرجاع هذا الاختلاف في النتائج إلى اختلاف العينات ونسبة تمثيل الذكور والإناث في كل منها كما لا ننسى دور التطبع الاجتماعي في تعليم أساليب تفكير معينة دون أخرى.

بناء على ما تقدم فإننا نقبل الفرضية التي تنص على أنه: لا توجد فروق بين الجنسين في درجات استخدام أساليب التفكير لدى طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا.

عرض وتفسير ومناقشة الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على أنه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وللتحقق من صدق هذه الفرضية تم استخدام اختبار **(T test)** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتي الذكور والإناث، وذلك في فاعليتهم الذاتية، والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول(38): يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية:

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الفاعلية الذاتية	أنثى	44.22	6.80	1.16	1524	0.05	0.24	غير دال
	ذكر	42.76	4.84					

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول رقم (38) أن قيمة اختبار **(T test)** قدرت بـ:**(1.16)** وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.05)** ما يبين أن الفرق الملاحظ بين متوسط نتائج مجموعة الإناث:**(44.22)** ومتوسط نتائج مجموعة الذكور: **(42.76)** في الفاعلية الذاتية والمقدر بـ:**(1.46)** هو فرق غير جوهري. أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير الجنس.

وهذا ما يدل على أن طلبة السنة أولى جامعي في المدارس التحضيرية تجاوزوا نماذج الصورة النمطية الثقافية السائدة في إعطاء أدوار مختلفة للإناث عنها للذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إدراك الفعالية الذاتية عند الرجل يتشابه بإدراك الفعالية الذاتية عند المرأة بحكم تشابه الأدوار المهنية والتعليمة في البيئة الجزائرية، وتشابه الدور الاجتماعي خاصة في المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة، وتعدد وتشابه نشاطات واهتمامات كل من الذكور والإناث.

وأيدت نتائج دراستنا افتراض **(بروفي Brophy)** والذي يرى أن الطلبة يميلون لتحقيق توقعات آبائهم ومدرسيهم بغض النظر عن جنس الطالب، ناهيك على أن الفاعلية الذاتية تتطلب زمنا كافيا للنمو والتطور وإظهارها على صورة أداءات لمهمات والنجاح فيها، إضافة إلى دراسة كل من (الخطيب، 2010) ودراسة (عبد الرؤوف، 2008) ودراسة (Pajares,2002) التي خلصت جميعها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في فاعليتهم الذاتية، حيث يعتبرون من وجهة نظر النظرية المعرفية الاجتماعية أن الجنس لا يؤثر في الدافعية، بل هناك عوامل بيئية وشخصية أخرى تؤثر على دافعية الفرد، وبالتالي على الفاعلية الذاتية لديه، حيث يمكن تقليص الفجوة في الفاعلية الذاتية بين الجنسين بالتغذية الراجعة والتشجيع والخبرات البديلة والتقييم السليم للذات **(العلي وعبد القادر، 2016، ص.514)**.

وأكد هذا كل من **دانيال وبيك (Daniel , Peak,1986)** على أن الاختلاف والتشابه بين الجنسين في الفعالية الذاتية تقوم على الخصائص الشخصية والاجتماعية، وتتضح الفعالية من خلال القدرة الذاتية على أداء الأعمال المختلفة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين.

يرى (Bandura, Albert, 1986) أن الأفراد يسعون إلى تجنب المواقف والأنشطة التي يتصورون أنها تشكل تهديدا لهم، لكنهم يتعهدون بتنفي الأنشطة التي يرون أنهم قادرون على القيام بها في حين أن أغلب طلبة المدارس التحضيرية يملكون مجموعة من الاعتقادات والأفكار الخاطئة نحو قدراتهم ومعارفهم الفكرية على الدراسة في الاقسام التحضيرية في هذه المدارس يولد لدى الطلبة حالة نفسية سيئة تجعل منه يفكر في أشياء سلبية تنقص من فاعليته الذاتية حيث تشير **المزروع** إلى دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقييم، حيث يكون تقييم الفرد إيجابيا إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيدة بينما يكون سلبيا إذا كان في حالة مزاجية انفعالية سيئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الايجابية تعزز من الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تعمل على إضعاف الفاعلية المدركة كما يرى كل من **ميشيل ورايت** أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية

(المزروع ،2007 ، ص: 72).

وبناء على ما تقدم فإننا نرفض الفرضية التي تنص على وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعود لجنس الطلبة (ذكور، إناث) لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية.

2- الاستنتاج العام:

بعد جمع البيانات الخاصة بالدراسة عن طريق الأدوات المستخدمة (مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، مقياس أساليب التفكير، مقياس الفاعلية الذاتية)، على عينة الدراسة والمتكونة من (1526) طالب وطالبة بمتوسط عمري (19.21) وانحراف معياري (1.94)، من المدارس العليا التحضيرية بولاية الجزائر(المدرسة الوطنية العليا للصحافة وعلوم الإعلام، والمدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بالجزائر، والمدرسة العليا للعلوم التطبيقية الجزائر، والمدرسة العليا للتكنولوجيا، والمدرسة التحضيرية في علوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير)، وهذا لغرض التعرف على استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير الأكثر استخداما لدى طلبة أفراد عينة الدراسة، وكذا تعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرات الدراسة (استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية، أساليب التفكير، الفاعلية الذاتية) وكذا تعرف على طبيعة الفروق باختلاف التخصصات وجنس وقام الباحث بتفريغها وتبويبها بغية معالجتها إحصائيا، بغرض اختبار فرضيات الدراسة والتأكد من صحتها، وأظهرت نتائج الدارسة سيادة استراتيجيات (التجنب مع التفكير الايجابي) وأسلوب التفكير التنفيذي، كما تم التحقق من فرضيات الدراسة الأولى والثانية والثالثة بالاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" لكشف شدة العلاقة بين استراتيجيات الخمسة للتعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير الثلاثة عشر المكونة للمقياس ستيرنبرغ والفاعلية الذاتية، وتوصل الباحث إلى انه توجد علاقة بين استراتيجيات التعامل الضغوط النفسية وأساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ. ووجود علاقة بين أساليب التفكير الثلاثة عشر المكونة للمقياس ستيرنبرغ ودرجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية، ووجود علاقة بين استراتيجيات الخمسة للتعامل الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية لدى افراد عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة بين المتغيرات الدراسة الثلاثة.

اما للتحقق من فرضيات الفروق سواءا بالنسبة للفروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية أو أساليب التفكير أو الفاعلية الذاتية تبعا لمتغير التخصص والجنس فقد استخدم

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وجود فروق في أساليب التفكير وعدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعود إلى متغير التخصص. وإلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير، والى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعود إلى متغير الجنس.

وإذا اعتمادا على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، تظهر أهمية استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير والفاعلية الذاتية في عملية التعلم، ولذلك يتوجب الاهتمام بالطالب في هذه المدارس العليا التحضيرية، فاستنادا إلى نتائج الدراسة يلاحظ سيادة لأساليب دون الأخرى، وان هناك اختلاف بين طلبة في استخدامهم لهذه استراتيجيات في التعامل مع الضغوط النفسية تبعا لمتغير التخصص.

وكاستنتاج عام يمكن القول أن الفرد قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير ولكنه يتميز عن غيره في قدرته على استخدام هذه الأساليب، فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها تتطلب أسلوباً آخر. هذا ما يبرز عدم وجود فروق بين الطلبة المدارس العليا التحضيرية نظرا لتشابه خصوصيات هذه المدارس وما تفرضه على طلبة المنتسبين لها من نظام إلى جانب أن أساليب التفكير ليست محفورة منذ الميلاد فهي في معظمها ناتج عن الوسط الذي يتفاعل فيه الفرد، فبعض الأفراد قد يكون لديهم أسلوباً مفضلاً في مرحلة من حياتهم وأسلوبا آخرا مفضلا في مرحلة أخرى، فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الطلبة على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب إلى آخر، ولابد من المرونة فى التعامل معهم ومساعدتهم بطرق تربوية فعالة، وعليه يمكن تطوير العملية التعليمية والتربوية حتى يمكنهم التعامل مع المواقف التى يواجهونها. كما مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلبة كان مرتفعا كذلك لخصوصيات هذه المدارس ما تتطلبه من فاعلية عالية من النجاح فيها.

3-مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنَّه يُمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

1- إعادة النظر في فيما يتعلق بالتقييم ألتحصيلي للطلبة المدارس العليا التحضيرية من خلال وضع بطاقة تركيبية حول ملمح الطالب والذي يساعده في الانتقال من هذه الأقسام التحضيرية إلى الأقسام العليا في هذه المدارس.

2- ضرورة العناية بالجانب الوجداني للطالب في العملية التعلمية وعدم خلق رابط نفسي وجداني سلبي يؤدي إلى إهدار وحجب هذه القدرات في وقت مبكر.

3- بناء البرامج والمناهج الدراسية التي تساعد طالب في هذه المدارس على تنمية قدراته العقلية وذلك عن طريق ممارسة النشاطات المدرسية التي تنتهج أساليب عملية في التفكير.

4- إتاحة الوقت الكافي من الحصص الدراسية للتدريب الفعال على تنفيذ واستخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بقصد تغلب على الضغوط النفسية في هذه المدارس.

5- تدعيم تكوين الأساتذة بتوفير دورات متتالية يشرف عليها مختصون في علم النفس وعلوم التربية لتوضيح أهمية هذه القدرات في العملية التعليمية-التعلمية بقصد استغلالها بما يخدم العملية التربوية بصفة عامة، ومسارات المتعلمين بصفة خاصة.

6- العمل على استحداث مدارس عليا تحضيرية بولايات مختلفة، قصد استغلالها بما يخدم العملية التربوية بصفة عامة، ومسارات المتعلمين بصفة خاصة، والتقليل من الضغوط النفسية على الطالب.

7- القيام بدراسة حول دلالات الأكاديمية لنتائج الطلبة في شهادة البكالوريا.

تندرج الدراسة الحالي ضمن البحوث الأساسية التي تبحث في مفاهيم ومتغيرات معرفية ومتغيرات الميول والشخصية، حيث انصب الاهتمام الباحث في هذه الدراسة، حول موضوع جدير بالدراسة ألا وهو إلى التعرف على استراتيجيات الأكثر استخدمنا في التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير المفضلة لدى أفراد عينة الدراسة (طلبة السنة أولى بالمدارس التحضيرية العليا بولاية الجزائر) وكذا تحديد طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير من جهة وبينهما وبين الفاعلية الذاتية، وكذا تحديد فرق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية في استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية ومدى الاختلاف بين (ذكور أنثي) في استخدام أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس الفاعلية الذاتية، وتكتسي الدراسة أهمية من كونها تتناول العلاقة بين ثلاث متغيرات، فاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية تساعد الطلبة الوصول درجات القصوى من الاستعداد النفسي والبدني وبالتالي تنمية استخدام أساليب التفكير بصفة خاصة، فضلاً على أنّ علاقة استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير بالفاعلية الذاتية في الواقع هذه المدارس العليا لم تحظ بالاهتمام اللازم، ولم تدرس دراسة مستفيضة، بل لم تستوف كافة جوانبها بالتحليل والتفسير في كافة المستويات التعليمية، وفي مختلف أطوارها.

ولقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة السنة أولى بالمدارس العليا بولاية الجزائر، وقد اختيرت هذه السنة باعتبار أنّ طلبتها على مشارف السنتين التحضيريتين، وبالتالي فهم الفئة المثلى لتقييم مدى استعمالهم لاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ونوع تفصيلاتهم لأساليب التفكير والتأكد من فاعليتهم الذاتية.

وقد تم معالجة الموضوع في جانبين أساسيين: جانب نظري تناولنا فيه الإطار النظري للدارسة بداء من فصل الإطار العام للإشكالية من خلال تحديدها وطرح تساؤلاتها وصياغة فرضياتها فضلاً عن تحديد أهداف الدراسة وأهميتها وصولاً إلى تحديد مفاهيم الدراسة تحديداً إجرائياً، بالإضافة إلى الفصول النظرية من أجل إقامة بناء تفسيري حول علاقة هذه المتغيرات ببعضها البعض.

في حين شمل الجانب الميداني فصلين: تمثل الفصل خامس في إجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم تبني المنهج الوصفي الذي يقدم لنا فهماً جيداً حول العلاقة القائمة بين متغيرات الدراسة، كما تم تحديد المجتمع الإحصائي واختيار العينة في مدارس العليا في

ولاية الجزائر فضلاً على استخدام بعض الأدوات قصد جمع البيانات، فتم استخدام مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية ومقياس أساليب التفكير ومقياس الفاعلية الذاتية الذي صمم من طرف الباحث، وذلك باحترام كافة الخطوات المنهجية في إعداد أو تصميم المقاييس.

ورغبة من الباحث في التأكد من صلاحية هذا المقياس تم حساب خصائصه القياسية من صدق وثبات، حيث توصلنا في الأخير إلى أنّ أدوات الدراسة صالحة للتطبيق. ولمعالجة البيانات المجمعة تم الاستعانة ببرنامج Spss لحساب معاملات الارتباط ودلالة الفروق وغيرها من التقنيات الإحصائية، وبعد المعالجة الإحصائية تم عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في الفصل السادس والأخير من خلال الاستئناس بالإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع سواء بطريقة جزئية أو كلية.

وفي الأخير يرى الباحث بأن هذه الدراسة خطوة تكشف لنا بعض القضايا المتعلقة بكيفية ممارسة طلبة المدارس العليا لاستراتيجياتهم لتعامل مع الضغوط النفسية ولتفصيلتهم لأساليب التفكير وفاعلتيهم الذاتية، فضلاً على أنَّ هذه الدراسة تفتح آفاقاً جديدة بالنسبة للباحثين لدراسة هذا الموضوع من جديد.

من خلال كل ما تم توضيحه من العناصر المتناولة في هذا العمل فإن تفعيل استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأساليب التفكير من شأنه أن يحد من ضغوط النفسية لدى طلبة السنة الأولى بالمدارس التحضيرية، كما أنه قد يساعد الأفراد في رفع من المستوى الفاعلية الذاتية لديهم، خاصة إذا كان هذا الفرد مسؤولا عن اتخاذ القرار، إذ يجب أن نعرف ويعرف كيف يمكن أن يفكر بشكل أفضل لاتخاذ القرار الأفضل في تحديد الاستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وبالتالية رفع من مستوى الفاعلية.

قائمة المراجع

أولا: قائمة المصادر:

1. القرآن الكريم

ثانيا: قائمة المراجع باللغة العربية

أ. قائمة الكتب والقواميس:

2. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (1993). **لسان العرب**. (ط3). لبنان: دار صادر لطباع والنشر.

3. أبو جادو، صلاح الدين محمد علي. (2006). **تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)**. (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

4. أبو جلالة صبحي (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. (ط1). القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

5. أبو حطب، فؤاد. (1980). **علم النفس التربوي**. (ط2). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

6. أبو هاشم، محمد السيد. (2004). **سيكولوجية المهارات**. (ط1). جامعة الزقازيق مصر: مكتبة زهراء الشرق.

7. الأشول، عادل عز الدين. (1980). **علم النفس النمو**. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

8. الأشول، عادل عز الدين. (1989). **العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان**. (ط1). القاهرة: مكتبة مدبولي.

9. الأعسر، صفاء يوسف. (1998). **تعليم من أجل التفكير**. مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

10. أكسفور، ربيكا. (1996). **استراتيجيات تعليم اللغة**. ترجمة: السيد دعدور. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

11. الالوسي، شهاب الدين (2014). **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني**. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.

12. بركات، راجح علي. (ب.ت). **نظرية باندور في التعلم الاجتماعي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

13. بركات، محمد خليفة. (1983). **علم النفس التعليمي**. (ط1). الكويت: دار القلم.

14. بني يونس، محمد محمود. (2015). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. (ط 4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

15. بوزان، توني. (2005). **العقل أولا**. (ط1). المملكة العربية السعودية: مكتبة جريرة.

16. ثابت، زهير. (2010). **إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل**. مصر: مركز الخبرات الإدارية والمحاسبية.

17. جابر، عبد الحميد جابر. (1990). **معجم علم النفس المعاصر**. القاهرة: دار النهضة العربية.

18. جابر، عبد الحميد جابر. (1994). **علم النفس التربوي**. ط3. القاهرة: مكتبة دار النهضة العربية.

19. جراون، عبد الرحمان فتحي. (1999). **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)**. (ط1). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

20. جراون، عبد الرحمان فتحي. (2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. (ط2). لبنان: دار الكتاب الجامعي.

21. الحارون، شيماء حمودة.(2008). **كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم؟ نموذج عملي لمهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي** (ط2). مصر: المكتبة العصرية.

22. حامد، زهران عبد السلام. (1984). **علم النفس الاجتماعي**. (ط1). القاهرة: عالم الكتاب.

23. حبيب، مجدي عبد الكريم. (1995) **دراسات في أساليب التفكير**. (ط1). مصر: مكتبة النهضة المصرية.

24. حريم، حسين. (2009). **السلوك التنظيمي. سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال**. (ط3). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

25. حمادات، محمد حسن محمد. (2008). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية**. (ط1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

26. الخضيري، محسن أحمد. (1991). **الضغوط الإدارية، الظاهرة، الأسباب، العلاج**. (ط1). مصر: مكتبة مدبولي.

27. خليفة، وليد السيد أحمد وسعد، مراد علي عيسى. (2008). **الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. المفاهيم – النظريات – البرامج**. (ط1). مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

28. الدردير، عبد المنعم احمد. (2008). **دراسة معاصرة في علم النفس المعرفي**. (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.

29. دعمس، نمر مصطفى. (2008). **مهارات التفكير**. (ط1). الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع

30. ديزيد، فونتانا. (1993). **الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة**. (ترجمة حمدي، علي الفرماوي و أبو سريع، رضا). (ط1). مصر: الأنجلو المصرية.

31. ذوقان،عبيدات وعدس، عبد الرحمان وكايد، عبد الحق. (2000). **البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه**. (ط1). الرياض: دار الشروق النشر والتوزيع.

32. رجاء، محمود أبو علاء. (1982). **علم النفس**. (ط1). مصر. الكويت: دار القلم.

33. رجاء، محمود أبوعلام. (2004). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**.(ط4). مصر: درا النشر للجامعات.

34. رشوان، عبده أحمد ربيع. (2006). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز. نماذج ودراسات معاصرة**. (ط1). مصر: عالم الكتب.

35. الرشيدي، هارون توفيق. (1999). **الضغوط النفسية. طبيعتها. نظرياتها. برنامج لمساعدة الذات في علاجها**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

36. رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). **مهارات التكيف مع ضغوط العمل**. (ط1). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

37. الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد عبد الرحيم. (2003). **علم النفس المعرفي**. (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

38. الزيات، فتحي مصطفى. (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**. (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

39. الزيات، فتحي مصطفي. (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**. مصر: دار الوفاء.

40. الزيات، فتحي مصطفي. (1998) **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي (المعرفة والذاكرة والابتكار) سلسة علم النفس المعرفي**. (ط3). القاهرة : دار النشر للجامعات.

41. الزيات، فتحي. (2001). "**البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، "مداخل ونماذج ونظريات". القاهرة: دار النشر للجامعات.

42. زيدان، محمد مصطفى. (1986). **معجم علم النفس والتحليل النفسي**. (ط1). مصر: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

43. السيد، فؤاد البهي. (1975). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخ**. (ط4). مصر: دار الفكر العربي.

44. سيرنبرغ، روبرت. (2004). **اساليب التفكير**. ترجمة: الخضر، عادل سعد يوسف. (ط1) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

45. الشربينى، فوزى وعفت، الطناوى. (2006). **استراتيجيات ما وراء المعرفة بين النظرية والتطبيق**. (ط1). مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

46. الشرقاوي، أنور. (1992) **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

47. الشناوي، محمد محروس والشناوي، عبد الرحمان. (1998). العلاج السلوكي الحديث: اسسه وتطبيقاته. (ط1). دار قرطبة للطباعة والنشر والتوزيع: مصر.

48. الصيرفي، محمد. (2008). **الضغط والقلق الإداري**. مصر: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

49. طافش، محمود. (2004). **تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته**. (ط1). عمان: دار جهينة للنشر والتوزيع.

50. الطريري، عبد الرحمن. (1994). **الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، وطرق علاجه ومقاومته**. (ط1). لبنان: دار النشر.

51. الطيب، عصام علي. (2006) **أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**. (ط1). مصر: عالم الكتب.

52. عامود، بدر الدين. (2003). **علم النفس في القرن العشرين**. (ج2) دمشق: إتحاد الكتاب العرب.

53. عبد الباقي, صلاح الدين محمد. (2004). **الرضا الوظيفي في المنظمات**. مصر: الدار الجامعية الجديدة للنشر.

54. عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2002). **السلوك الفعال في المنظمات**. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

55. عبد الخالق، أحمد محمد ودويدار، عبد الفتاح محمد. (1999). **علم النفس أصوله ومبادئه**. مصر: دار المعرفة الجامعية.

56. عبد اللطيف، محمد خليفة.(2000). **الدافعية للإنجاز**.(ط1). القاهرة: عالم الكتب.

57. عبد المجيد، ابراهيم مروان. (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. (ط1). الاردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

58. العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي بين النظري والتطبيق**. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

59. العتوم، عدنان يوسف. (2007) **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**. (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

60. العتوم، يوسف عدنان و علاونة ، شفيق فلاح. (2005). **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**، (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

61. عثمان، أكرم. (2001). **الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية**. لبنان: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.

62. عثمان، محمد سعد حامد. (2010). **الاكتئاب وعلاقته بتقدير الذات**. (ط1). مصر: دار الفكر الجامعي.

63. عجوة، عبد العالي حامد وأبو سريع، رضا عبد الله. (1999). **قائمة أساليب التفكير**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

64. العزيري، باسم عطية سعدي. (2007). **تعليم التفكير مفهومه وتوجهاته المعاصرة**. العراق: مطبعة المصطفى.

65. عطوي، جودة عزت. (2007). **أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية**. (ط1). مصر: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

66. عطية، مصطفى كامل أبو العز. (2006). **المدير الحائر بين الضغوط وجودة الأداء. الوقاية. الأسباب. العلاج**. مصر: دار الهاني للطباعة والنشر.

67. عليان، غنيم وربحي مصطفى. **(2000)، مناهج واساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيقية**. (ط1). عمان: دار الصفاء.

68. العياصرة، معن محمود أحمد. (2008). **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**. (ط1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

69. العياصرة، معن محمود وبني أحمد، مروان محمد. (2008). **إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير**. (ط1). الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

70. العيسوي، عبد الرحمان. (2003). **الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية**. مصر: منشأة المعارف الإسكندرية.

71. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2004). **القاموس المحيط**. (ط1). لبنان: دار الكتب العلمية.

72. كفافي، علاء الدين. (2009). **مقدمة في علم النفس**. (ط1). القاهرة: دار المعرفة الجامعية،

73. المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح. (1999). **الإدارة الاستراتيجية لمواجهة القرن الحادي والعشرين** (ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.

74. مقدم، عبد الحفيظ (2003). **الإحصاء و القياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات**. (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

75. منسي، محمود عبد الحليم. (1998). **التقويم التربوي**. (ط1). مصر: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

76. المنصور، غسان ومنصوري، مصطفى (**2007**) **أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات**. (ط1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

77. منصوري، مصطفى. (2010). **الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها**. الجزائر: منشورات قرطبة.

78. النجار، محمد عبد الرحمان. (1997). **أطفالنا ومشكلاتهم النفسية**، (ط1). مصر: دار الفكر العربي.

79. نشواتي، عبد المجيد (1997). **علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

80. نشواتي، عبد المجيد. (1998) .**علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة و للنشر والتوزيع.

81. نوفل، بكر محمد وأبو عواد، محمد فريال (2012). **البحث الإجرائي**. (ط1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

82. الهاشمي، عبد الحميد أحمد. (1968). **علم النفس التكويني**. (ط3). جدة: دار المجمع العلمي.

83. هيجان، عبد الرحمن أحمد. (1999). **ضغوط العمل: مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها**. المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

84. وزارة التربية والتعليم. (1996). **التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير**. سلسلة الكتب المترجمة. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

85. ويكلنسون، غريغ. (2013). **الضغط النفسي**. (ترجمة زينب منعم). (ط1). المملكة العربية السعودية: دار المؤلف.

ب. مذكرات الماجستير وأطاريح الدكتوراه:

86. أبو هاشم، السيد محمد. (2009). **الخصائص السيكومترية لقائمة اساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلبة الجامعة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

87. أحمدي، خولة. (2012). **علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان. أهداف الأداء) بالفاعلية الذاتية الإحصائية لدى طلبة السنة الثانية علم اجتماع ل.م.د.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.

88. أشرف كير، سليمة. (2004). **الاستجابة لضغط البطالة لدى المتخرج الجامعة.** مذكرة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (02). الجزائر.

89. الأمارة، أسعد أشرف. (1995). **علاقة الضغوط والتعامل معها بالخصائص العصابية لدى طلبة الجامعة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

90. أمزيان، زبيدة. (2007). "**علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية**". مذكرة ماجستير غير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

91. بابهون، خالد. (2015). **استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

92. بلقاسمي، شعبان. (2011). **فعالية الذات الإعلامية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر(02)، الجزائر.

93. بلل، عبد الحق علي إبراهيم. (2015). **دور السلوك التنظيمي في أداء منظمات الأعمال. بيئة المنظمة الداخلية كمتغير معدل: دراسة على عينة من البنوك التجارية في ولاية الخرطوم.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

94. بن شعلال، عبد الوهاب. (2010). **أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

95. بودالي، حميدة. (2014). **العلاقة بين مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

96. الثبيتى، فهد. (2007). **الضغوط الإدارية التي تواجه المشرفين التربويين وتأثيرها على أدائهم الفني من وجهة نظرهم بمدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

97. جاوش، علي هاشم. (2010). **قياس دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الصف الخامس علمي وأدبي بمحافظة واسط، جدة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

98. الجميلي، جاسم حامد مؤيد. (2013). **اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

99. جيهان، علي السيد سويد (2003). **الضغوط النفسية وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

100. حدان، ابتسام. (2015). **فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالالم المزمن: دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة.** مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

101. خطاب، أحمد علي إبراهيم علي.(2007). **أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.** مذكرة ماجستير غير منشورة غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

102. خطار، زهية. (2008). **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02.

103. رشوان، أحمد عبده ربيع. (2005)، **توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة،** أطروحة دكتوراه، جامعة جنوب الوادي، القاهرة.

104. الرفاعي، سعيد قسم الله تهاني. (2009). "**اثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي على التحصيل في بعض مفاهيم الفيزياء الأساسية وعلى اكتساب مهارات التفكير**". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

105. السامرائي. (2008) **اساليب المعالجة المعرفية وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصر، العراق.

106. سحلول، محمد عبد الله. (2005). **فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، الأردن.

107. السليمان، مها عبد الله. (2011).**اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

108. الشرم، سعيد بن عطية. (2004). **المناخ التنظيمي في كليات بعض الجامعات السعودية وعلاقته بالضغوط المهنية لأعضاء هيئة التدريس.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، مصر.

109. صحراوي، نزيهة. (2011). **علاقة ما وراء المعرفة وفعالية البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر (2)، الجزائر.

110. طبي، سهام. (2005). **انماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة.** مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، الجزائر.

111. الطراونة، سالم. (2002). **أثر برنامج إرشاد جمعي –عقلاني– انفعالي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز الدراسي وفاعلية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني.** أطروحة دكتوراه غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

112. الطويل، فتحي حكيمة. (1997) **البناء ألعاملي لأساليب التفكير في علاقتهما ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

113. عبد الحسين، علوان نصره. (2011). **التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الاعدادية.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الاساسية، العراق.

114. عبد عابدين، إبراهيم. (2010). **علاقة الضغوط الوظيفية بالآثار النفسية والجسدية لدى العاملين في شركة توزيع الكهرباء.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

115. العتيبي، بندر. (2009)، **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، الرياض، المملكة العربية السعودية.

116. عمار، محمد. (1998). **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدي طلاب الجامعة " دراسة مقارنة**". مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

117. عمر انوار ابراهيم. (2007). **أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية، مصر.

118. العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع. (2009). **دور اساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

119. عوشاش، نواري. (2010). **الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي.** مذكرة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي الوادي، الجزائر.

120. عوض، منى. (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.** مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

121. الغامدي، عادل عبد الحق الخليل.(2013). **تأثير حجم العينة على القدرة التنبؤية لنموذج الانحدار المتعدد المعياري.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

122. غنيم، ابراهيم. (1992). **دراسة لبعض قدرات التذكر والتفكير وعلاقتها بأساليب التعليم لدى طلاب الجامعة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

123. قاسم، نادر. (1989). **العلاقة بين اساليب التفكير لدى الشباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين الشمس، مصر.

124. قشطة، أحمد عودة. (2008)، **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة**"، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

125. الكاهاني، مراد أحمد محمد علي. (2000). **أثر ضغوط الوظيفة على الولاء التنظيمي دراسة حالة معلمي المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء.** رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

126. مسعودي، زهية. (2008). **علاقة بين ابعاد الشخصية واستراتيجيات المواجهة والتوافق الزوجي.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر.

127. مشري، حياة. (2009). **علاقة مراحل النمو المعرفي حسب نظرية (بياجيه) بأساليب التعلم حسب نظرية (بيجز) في ظل الإصلاحات الجامعية الجديدة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، المركز الجامعي بالوادي، الجزائر.

128. المشيخي، غالب بن محمد علي. (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

129.معمرية، نويرة. (1998). **استراتيجيات المقاومة عند المصابين بصداع النفسي وعلاقته بالقلق.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 02، الجزائر

130.نادر، فتحي محمود قاسم. (1989). **العلاقة بين بعض اساليب التفكير لدى شباب الجامعي وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.** رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

131.النفعي، فؤاد. (2009). **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوي بمحافظة جدة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

132.الوطبان، بن سليمان محمد. (2006). **مهارات ماوراء المعرفة لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، الاردن.

133.الوقاد، الهام. (2008). **اساليب التفكير وعلاقتها باساليب التعليم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعة بمدينة مكة المكرمة،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

134.ولاء، غريب محمد علي. (2006). **فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ماوراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدي طلاب المرحلة الثانوي**". مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر.

ج. المجلات العلمية المحكمة:

135.إبراهيم، أحمد إبراهيم (2007). **التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (03)، العدد (31)، مصر.

136.أبو المعاطي، يوسف جلال يوسف. (2005). **اساليب التفكير المميزة للانماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة.** المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (15)، العدد(49)، مصر.

137.الأحمدي، حنان عبد الرحمن. (2003). **ضغوط العمل لدى الأطباء. المصادر والأعراض.** مقال غير منشور، معهد الإدارة العامة، المملكة العربية السعودية.

138. الأدغم، رضا (2004)."**اثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدي طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة**". مجلة المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة، عدد (24) ، مصر.

139. إسماعيل، وداد وعبدة، ياسر. (2008). **اثر استخدام طريقة الويب كوبست في تدريس العلوم على تنمية اساليب التفكير واتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية**. مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد (2)، العدد (1)، السعودية.

140. انتصار، عشا. (2012). **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية**. مجلة جامعة دمشق، المجلد (28)، العدد (01)، سوريا.

141. إنصاف، محمد أحمد درار.(2006). "**التعليم وتنمية التفكير**" المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة. تربية من اجل المستقبل. المملكة العربية السعودية .مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. متاح في: منتدى أطفال الخليج 07-07-2012.

142. بارون، خضر عباس. (1999). **دراسة مقارنة بين الجنسين في الضغوط الناجمة عن ادوار العمل**. المجلة التربوية. المجلد (13)، عدد (52)، عمان.

143. بشرى، حسين علي. (2010) **اساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات قسم رياض الاطفال كلية التربية الاساسية**، مجلة كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية، العدد(63)، مصر.

144. بني يونس، محمد محمود. (2014). **مستويات الإحباط الاجتماعي وعلاقتها بأنماط الاستجابات الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية والملك فيصل**. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (41)، عدد (03)، الأردن.

145. جابر، عبد الله. (2006). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. مجلد دراسات عربية في علم النفس، المجلد (05)، العدد (03)، دار غريب، القاهرة.

146. الجراح، عبد الناصر. (2010). **العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (06)، العدد (04)، الأردن.

147. حرب، فوزي أبوعودة. (2004). **تطبيقات تربوية الخريطة الذهنية وتطبيقاتها التربوي**". مجلة رؤى تربوية، ع(14)، فلسطين.

148.الحربي، حنان. (2006). **معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقته بالتحصيل.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

149.حريم، حسبن. (2003). **ضغوط العمل لدى الكادر التمريضي في المستشفيات الخاصة بالأردن.** المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية.المجلد (6)، عدد (01)، الأردن.

150. حسين، محمود والزيود، نادر فهمي.**(1999) مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي ومستوى الدراسي.** مجلة البصائر، جامعة البتراء، المجلد (03)، العدد (2)، العراق.

151.حمدي، نزيه وداود، نسيمة. (2006). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (27)، العدد (01)، الاردن.

152.حناش، فضيلة وفارس، علي (2014). **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي الجزائري.** المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، مخبر الطفولة قبل التمدرس، العدد (4)، جامعة البليدة 2 لونسي علي، الجزائر.

153. خسونة، محمد أمل. (2009). **فعالية برنامج ارشادي باستخدام التعلم بالاكتشاف الموجه في تنمية السلوك الاستقلالي لدى طفل ماقبل المدراسة الكفيف وعلاقته بخفض درجة القلق، دراسة تجريبية.** مجلة علم النفس المعاصر والعلوم انسانية، المجد (20)، عدد (10)، مصر.

154.خضراوي، شحاتة زين العابدين (2005). **معلم الرياضيات وتنمية التفكير في طرق تدريس الرياضيات،** مشروع تقويم وتطوير برنامج إعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية بسوهاج، القاهرة، مصر.

155.الدسوقي، محمد الشافعي. (1998). **ضغوط مهنة التدريس مقارنة بضغوط المهن الأخرى وفي علاقتها بالمعتقدات التربوية للمعلمين.** المجلة التربوية، جامعة الكويت، **مجلد** (12)، عدد(48)، الكويت.

156.رفقة، خليف سالم. (2008). **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية.** مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (23)، الإمارات العربية المتحدة.

157.الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **البنية العاملية للكفاءة الأكاديمية ومحدداتها.** المؤتمر الدولي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

158. زيتون، كمال عبد الحميد. (1997). "**خرائط المفاهيم استراتيجيات مبتكرة لتطوير التربية العلمية**". **المؤتمر التربوي الأول حول اتجاهات التربية وتحديات المستقبل.** كلية التربية. جامعة السلطان قابوس. المجلد (04)، سلطنة عمان.

159. السيد، محمد أبو هاشم. (1999). **ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة.** مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع (33)، مصر.

160. شحاته، حسن. (2005). **التعليم وصناعة العقول المفكرة. المؤتمر العلمي الثالث حول مناهج التعليم قبل الجامعي (الواقع واستراتيجيات التطوير)**، كلية التربية ببنى سويف، جامعة القاهرة. مصر.

161. شحاته، خضراوي زين العابدين. (2003). **اثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضيات المكتوبة.** مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المينا، المجلد(17)، العدد (01)، مصر.

162. الشعراوي، علاء محمود. (2000). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (44)، القاهرة.

163. شهاب، منى عبد الصبور. (2000). **اثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي.** مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. المجلد (03) العدد (04)، مصر.

164. الطعاني، حسن أحمد. (2005). **مصادر ضغط العمل لدى مديري المدارس الحكومية. (الأساسية والثانوية) في محافظة الكرك من وجهة نظرهم.** مجلة جامعة دمشق، ملجد (21)، عدد (2)، سوريا.

165. عبد الغني، سرور سعيد. (2004). **انماط التفكير وفق نموذج الشامل للمخ عند نيدهيرمان، وعلاقتها بالذكاء المتعدد واسلوب التعلم لدى المعلمين قبل الخدمة،** مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد (03)، مصر.

166. عزت، عبد الحميد. (1999). **دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق.** مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (33)، مصر.

167. العساف، ليلى وراتب، السعود. (2007). **العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (03)، العدد (01)، الأردن.

168. عسكر، سمير أحمد. (1988). **متغيرات الضغوط المهنية، دراسة ميدانية نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية المتحدة.** مجلة الإدارة العامة، المجلد (28)، العدد (60)، المملكة العربية السعودية.

169. عصام الدسوقي اسماعيل. (2012). **أساليب التفكير وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب كلية التربية الخاصة بمدينة جدة.** مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء (2)، العدد (26)، السعودية.

170. العلوان، فلاح أحمد (2007)، **فعالية برنامج تدريبي لمهارات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر،ع (13)، قطر.

171. العلوان، فلاح أحمد. (2010). **أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.** مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (07)، العدد (03)، الأردن.

172. فائق، عبد الخالق فوزي. (1996). **ضغوط العمل الوظيفي.** مجلة أفاق اقتصادية الإماراتية، عدد (17)، الامارات العربية المتحدة.

173. فتحي، عبد الحميد عبد القادر والسيد، محمد هاشم (2006). **البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.** مجلة علم النفس، كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد (01)، مصر.

174. فتحي، محمد سعاد. (2002). **اثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدي طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية.** مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين الشمس. ع(52)، مصر.

175. الفرماوي، حمدي. (1990). **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد 02، العدد (14)، مصر.

176. قرين، العيد. (2015). **فاعلية الذات وعلاقتها الدافع للانجاز**. مجلة السلوك، جامعة مستغانم، العدد (4)، الجزائر.

177. قلي، عبد الله. (2009). **فاعلية تدريب طلاب المدرسة العليا للأساتذة على إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية.** مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، عدد (13)، الجزائر.

178. لورسي عبد القادر. (2013). **التأخر المدرسي بين عجز المدرسة وحيرة الأسرة.** المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، العدد (1)، جامعة سعد دحلب البليدة، الجزائر.

179. محمودي، نائلة امال وبيبي،مرزاق.(2016).الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (04)، العدد (8)، الجزائر.

180. المزروع، ليلي. (2007). **فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد(08)، عدد الرابع، مصر.

181. مشري، سلاف. (2009). **فاعلية الذات الإرشادية حول حالات الإدمان في الوسط المدرسي لدى الأخصائيين النفسانيين قبل الخدمة.** الملتقي الوطني حول آفة المخذرات، جذورها، وأثارها النفسية. المركز الجامعي بالوادي، الجزائر.

182. الموسوي، صالح محمد نعمان. (2012).**تقنين قائمة ستيرنبرغ، وواغنر لأساليب التفكير على عينة من طلبة مرحلة الثانوي في مدارس مملكة البحرين.** مجلة الطفولة العربية، جامعة البحرين، العدد (53) البحرين.

183. ناصر، غريب أيمن. (1997). **الكفاءة والفعالية والنمو النفسي للمراهق،** دراسة نظرية وامبريقية. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (43)، القاهرة.

184. نصر، محمد علي وسحلول، عبد الله محمد. (2006). **العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز واثرهما على التحصيل.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة ام القرى، المجلد 08. العدد (01)، مملكة العربية السعودية.

185. نوفل، بكر محمد وأبو عواد، محمد فريال. (2007). **الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، المجلد (03)، عدد (2)، الأردن.

186. وطفة، علي اسعد.(2005). **قراءة في كتاب عادات العقل تأليف ارثرل كوستا.** مجلة الطفولة العربية، جمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، عدد (27)، الكويت.

ثالثا: المراجع باللغة الأجنبية:

187. Bandura, A(1982), **self-efficay mechanism in human agency**,American Psychologist, vol (37),n(01).

188. Bandura, A,(1986), **Social foundations of thought action Asocial cognitive theory,** Englewoocl Cliffs, W,J, Prentice –Hall.

189. Bandura, Albert. (1997). **Self Efficacy, the exercise of control**. wh, Freman and company, NewYork.

190. Bandura,(1977),**Analysis of self, efficacy; theory of behavioral change, cognitive therapy an research**, vol (1)n(4).

191. Bawaneh.A.k,Zain.A.N&Saleh.S (2010), **"The Relationship Between Tenth Grade Jorndania Students Then Kning Styles Based on The Herrmann Whole Brain Modeland Their Track Choice for The second a School Level",** Europeanjournal of Social Sciences,Vol14, No4

192. Bayer,b,k(1988)**, development as cope and sequence for thinking skills instruction,** educational Leadership ,vol (45), no(1)**.**

193. Beshaf, J (1974), **Interpreting personality theories**, NewYork, Harper and Row.

194. Diane , W (2003), **Student self efficacy in college Science**, An investigation of gender, age and achievement.

195. Dweeck,c,s (1975),**the role of expectation and Attcibution in the Alleviation of learned Helplesmess**, Journal of personality and social psychology, Vol(31) n(4).

196. Felder, R & Silverman, L (1988). **Learning and Teaching Styles in Engineering Education,** *Journal Of Engineering Education*, Vol.(78), No (7).

197. Fischer, g.& Tarquinio, C(2006), **les concepts fondamentaux de la Psychologie de la santé**, pris, France, Dunod.

198. Folkman, S. (1984). Person control and stress and coping processes: A theoretical analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol (46). no (4).

199. Grigorenko, E. & Sternberg, R . (1995). **Styles of thinking in the school ,** European Journal for High Ability , Vol (6).

200. Jill, K (1999), **Coorelation between self efficacy and self esteem in student**, vol (02), n (03).

201. Kisker, G.N,(1977), **the disorganized personality,35dedition**, New York, U.S.A.

202. Lazarus, R.S.& Folkman, S (1984), Stress **appraisal, and coping**, New york,Springer.Patterson ,J.M & McCubbin H,I (1987), **Adolescent. Coping style. And behaviors: conceptualization and measurement**, Journal of Adolescence, vol(10), n(02).

203. Pajares, Frank, **"Current directions in self research at the: Self-efficacy"**, Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, (1996)

204. Paulhan, I (1992),**le concept de coping**, l'année psychologique,vol,(92).

205. Paulhan,I(1994), **les strategies d'ajustenent, ou « coping »** in,M ,Bruchon

206. Persons J.B & Rao ,P.A(1985), A **longitudinal study of cognition, life events and depression in Psychiatric inpatients,** Journal of A bnormal Psychology, vol(94).

207. Pintrich, P & DeGroot, E (1990), **Motivational and self regulated learning componements of classroom academic performance**, Journal of Educational Psychology, vol (01).
208. Rees,W.L (1976), **stress, distress and disease, the presidential address at the annual meeting of the Royal College of Psychiatrists**, held in .London, july,(1975), Britich Journal of psychiatry, vol,(128).
209. Rokeach, M(1973), **the nature of human values**, New York, Free press.
210. Ryan, R.M & Deci, E,(2000)**Self-Determination theory and the facilitation of Intrinsic motivation social development, and Well-being**, American psychologist Association U.S.A vol (55),n(01).
211. Schwarzer, D (1999), **General percieved self efficacy culture**, Washington.
212. Schweitzer et R,Damtzer (eds),introduction, a la Psychologie de la santé , Paris, Puf, chap, vol,(4).
213. Shweitzer, B.M.& Dantzer, R (2003**), Introduction a la psychologie de la santé,** press universitaires de la France, Paris,vol,(1).
214. Steffy, B. E.(1989).**Career stages of classroom teachers**. USA: Ian caster telchanmic co. Inc.
215. Sternberg ,R. Zhang, Z.(2005**), "Styles of Thinking As A Basis of Webster's New World Encyclopedia**. (1993). College Edition. USA: Prentice hall.
216. Sternberg, R. (1992). **Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality.** New York: Cambridge University press.
217. Sternberg, R. (1994)**. Allowing for thinking styles, *Educational* Leadership**, Vol (52), No (3).
218. Sternberg,R & Grigarenko, E.L,(1997). **"Are Cognitive Styles ,Still in Style"**,American Psychologist, Vol (52), No (7).
219. Terry, D.J (1994) **Determinants of coping , the role of stable and situational factor**, Journal of personality and Social Psychology, vol,(66).
220. Thomas, J (1986), **Academic studying, the role of learning strategies** , Journal of Educational psychology, vol (21), n (01).
221. Tomas, J. & Rosander, M(2010), **self-efficacy and strategies to influence the study environment,** Teaching in higher education, vol(15), n(06).
222. Zimmerman, B (1986), **Becoming a self regulated learner**; which are the key sub processes? Contemporary Educational Psychology, vol (11).
223. Zhang.(2001**). "Approaches and Thinking Styles in Teaching".** The Journal of Psychology. Vol (35). No(5).

224. Zimmerman, B.J (2000), **self-efficacy, An essential motive to learn, Contemporary educational psychology**, vol ,(25) n(88).

قائمة الملاحق

التعليمة:

فيما يلي مجموعة من المفردات، (29) مفردة تشير استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية و(65) مفردة تشير إلى أساليب والطرق التفكير المختلفة التي يستخدمها الأفراد في حل المشكلات وأداء المهام واتخاذ القرارات و(24) مفردة التي تشير الى الاعتقادات التي يحملها الفرد حول فاعليته الذاتية، اقرأ كل مفردة جيدا ثم قرر إلى أي حد تنطبق هذه المفردات على الطرق التي تستخدمها في أداء مهام من خلال الاستجابات التالية:

علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن نظرك بدقة ،كما لا تتغير سوى إجابة واحدة فقط لكل مفردة .ولا تترك أي مفردة دون الإجابة عنها ، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث.

بيانات شخصية

الجنس: ذكر: أنثى:

التخصص:

نمط التوجيه: برغبة: بدون رغبة:

ملحق رقم (1) مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لبولهان وآخرون 1994

الرقم	الإستراتجيات المستعملة	نعم	بالأحرى نعم	بالأحرى لا	لا
01	وضعت خطة عمل و اتبعتها.				
02	تمنيت لو أن الوضعية اختفت أو انتهت.				
03	حدثت شخصا عما أحسست به.				
04	كافحت للحصول على ما أريد.				
05	تغيرت إلى الأحسن.				
06	تناولت الأمور واحدة بواحدة.				
07	تمنيت لو استطعت تغيير ما حدث.				
08	تضايقت لعدم قدرتي على تجنب المشكلة.				
09	ركزت على جانب ايجابي قد يظهر فيما بعد.				
10	تناقشت مع شخص لأستعلم أكثر عن الموقف.				
11	تمنيت لو أن معجزة تحدث.				
12	خرجت أقوى من هذه الوضعية.				
13	غيرت أمورا لتكون النهاية حسنة.				
14	وبخت وانتقدت نفسي .				
15	احتفظت بمشاعري لنفسي.				
16	تفاوضت لكي أحصل على شيء إيجابي مكن الموقف.				
17	تخيلت مكانا أفضل من المكان الذي كنت فيه.				
18	حاولت عدم التصرف بطريقة متسرعة أو أن أتبع الفكرة				

	الأولى التي خطرت لي.				
19	رفضت التصديق أن هذا يحدث فعلا.				
20	أدركت أنني سبب المشكلة.				
21	حاولت عدم البقاء لوحدي.				
22	فكرت في أمور خيالية أو وهمية حتى أشعر بتحسن.				
23	لقد تقبلت تعاطف أحدهم و تفهمه.				
24	وجدت حلا أو اثنين للمشكلة.				
25	حاولت نسيان كل شيء.				
26	تمنيت لو أستطيع تغيير موقفي.				
27	عرفت ما ينبغي القيام به، لذا ضاعفت جهودي لتحقيق ما أريد.				
28	عدلت شيئا في ذاتي من أجل أن أتحمل الوضعية بشكل أفضل.				
29	أنقضت نفسي ونجيتها.				

ملحق رقم (02) مقياس أساليب التفكير ستيرنبرغ وواجنز 1992

رقم	العبارات	لا تنطبق عليك			لا تستطيع	تنطبق عليك		
		إطلاقا	بدرجة كبيرة	صغيرة بدرجة	أن تحدد	بدرجة صغيرة	بدرجة كبيرة	تماما
1	عندما تواجهني مشكلة ما، فإني أستخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حلها							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق معينة							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات							
4	أولى اهتماما قليلا بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها							
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء							
8	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة ،فإني أقوم بترتيبها حسب أهميتها							
9	عند التحدث أوكتابة أفكار معينة ،أركز على فكرة رئيسية معينة							
10	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ،فإني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية							

12	أمكيل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ أراء الآخرين							
13	عند البدء في مهمة ما ،أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء.							
14	أحب أن أجرب أفكاري وأراقب مدى نجاحها.							
15	اهتم كثيرا باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
16	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة							
17	عند أدائي لعمل ما ،فإني اهتم كثيرا بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل							
18	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما،فإني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع							
19	عندما تواجهني مشكلة ما،فإني أفضل استخدام الطرق والإستراتيجيات الجديدة لحلها							
20	عندما أكون مسئول عن عمل ،فإني إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقا.							
21	عند البدء في مهمة ما ،فإني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة.							
22	عند محاولتي لاتخاذ قرار ،فإني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط.							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقي قبول واستحسان لدى زملائي.							
24	عندما أجد نفسي مطالبا بأداء العديد من الأشياء المهمة ،فإني أحاول أوّدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.							
25	عند محاولتي لاتخاذ قرار ،اعتمد على تقديري الخاص							

	للموقف.							
26	في حالة مناقشة أوكتابة تقرير معين فإني أفضل أن أمزج أفكاري الخاصة مع أفكار الآخرين.							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طرقي الخاصة في حلها.							
28	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة.							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لن يتطرق إليها الآخرين في الماضي.							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
34	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها.							
35	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ،فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي.							
36	عندما يكون لزاما على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي وزملائي.							
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							

39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
40	عند أدائي لمهمة ما،فإني أميل لأن أبدأ بآرائي الخاصة.							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين.							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جدا.							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.							
47	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحلها.							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
50	عند مناقشة أوكتابة أفكاري فإني أتناولها في ضوء كل مايتطرق إلى ذهني.							
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمدا على نفسي.							
52	عند البدء في مشروعات أو عمل ما،فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين.							

53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة في أدائها.							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.							
55	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
56	عند الحديث عن أفكاري أو كتابتها ،فإني أفضل أن أوضح المنظور والسيق الخاص بأفكاري أي الصورة .							
57	أهتم كثيرا بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها.							
59	عندما تواجهي مشكلة ما،فإني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
60	عند البدء في مشروع أو عمل ما،فإني أميل إلى إعداد قائمة الأشياء التي سأؤديها وفقا لأهميتها.							
61	لابد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.							
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما،فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
63	أجدان حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماما في الأهمية.							
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.							

الملحق رقم (3) مقياس الفاعلية الذاتية: إعداد الباحث 2017

الرقم	البنود	البدائل			
		موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أستطيع دائما حل المشكلات لو حاولت بجدية.				
2	أذا حاول شخص ما إيقافي (إعراضي)، يمكنني إيجاد طريقة للحصول على ما أريد.				
3	أتمسك بخططي و أستطيع الاستمرار في العمل بالرغم من وجود صعوبات				
4	عندما تحدث لي أشياء غير متوقعة أن أكون واثقا من معرفتي لما سأفعله.				
5	أعمل في الغالب أشياء التي يمكن أن أسيطر عليها.				
6	إذا تواجدت في موقف اختيار، فأنا اختار المهمة السهلة و أبتعد عن الصعبة.				
7	عندما تواجهني مشكلة رئيسية أصبح عصبيا و لا أستطيع التفكير.				
8	أقضي وقتا أخطط للأشياء التي أريد عماها.				
11	عندما يكون لدى مشكلة، أستطيع أيجاد أكثر من طريقة لحلها.				
12	عندما أفشل في أول الأمر ، أستمر حتى أتمكن من النجاح.				
13	أستطيع التعامل مع أي شئي يقف في طريقي.				
14	أستطيع أن أكون هادئا حتى عندما يكون لدى مشكلة.				
15	أستطيع التحكم في حياتي الخاصة.				
16	أعمل أشياء كثيرة لأنني أعتقد أن الأشياء الصحيحة يجب أن				

	أقوم بها.				
17	أشعر بالعجز بسبب المواقف المزعجة.				
18	أكثر الأشياء حدث لي لأنني محفوظ.				
19	أنا قادر على اختيار ما أفعله.				
20	لأنني ذكي يمكنني التعامل مع الأمور غير المتوقعة.				
21	يوجد الكثير من الأشياء أستطيع عملها لو أردت.				
22	عندما يكون لدى مشكلة، أستطيع أيجاد أكثر من طريقة لحلها.				
23	عندما أفشل في أول الأمر ، أستمر حتى أتمكن من النجاح.				
24	أستطيع التحكم في حياتي الخاصة.				

ملحق رقم (04) القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

أستاذ	التخصص	الجامعة	الرتبة العلمية
ناصر الدين زبدي	علوم التربية	جامعة ابو قاسم سعد الله	أستاذ تعليم عالي
احمد دوقة	علوم التربية	جامعة ابو قاسم سعد الله	أستاذ تعليم عالي
عبد العزيز بوسالم	علوم التربية	جامعة البليدة 02	أستاذ تعليم عالي
مراد نعموني	عمل وتنظيم	جامعة البليدة 02	أستاذ محاضر صنف أ
بودوح	علم النفس الاجتماعي	جامعة البليدة 02	أستاذ محاضر صنف أ
زهية خطار	علم النفس الاجتماعي	جامعة الجزائر	أستاذ محاضر صنف أ
عباس عبد رحمان	القياس في علم النفس والتربية	مركز جامعة غليزان	أستاذ مساعد أ
عليلي عبد الوهاب	القياس في علم النفس والتربية	مركز جامعة تيبازة	أستاذ مساعد أ
خالد عبد سلام	علوم التربية	جامعة سطيف 02	أستاذ محاضر أ
مزوز عبد الحليم	علم النفس المدرسي	جامعة سطيف 02	أستاذ مساعد أ
فارس علي	علم النفس التربوي	جامعة سطيف 02	أستاذ محاضر أ

ملحق رقم (05) نتائج تحكيم مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية

رقم الفقرة	عدد المحكمين	عدد مرات الاتفاق(نعم)			نسبة الاتفاق		
		(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)
1	**09**	**09**	09	07	% 100	% 100	%77.77
2	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
3	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
4	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
5	**09**	**09**	07	09	% 100	%77.77	% 100
6	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
7	**09**	**06**	07	07	%75	%77.77	%77.77
8	**09**	**09**	07	09	% 100	%77.77	% 100
9	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
10	**09**	**06**	05	05	%75	%55.55	%55.55
11	**09**	**07**	04	04	77.77%	%44.44	%44.44
12	**09**	**06**	06	06	%75	%75	%75
13	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
14	**09**	**06**	04	04	%75	%44.44	%44.44
15	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
16	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
17	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
18	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
19	**09**	**07**	05	05	%77.77	%55.55	%55.55
20	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
21	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
22	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
23	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
24	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
25	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
26	**09**	**06**	05	05	%75	%55.55	%55.55
27	**09**	**04**	04	04	%44.44	% 50	%44.44
28	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100
29	**09**	**09**	09	09	% 100	% 100	% 100

ملحق رقم (06) نتائج تحكيم مقياس الفاعلية الذاتية.

رقم الفقرة	عدد المحكمين	عدد مرات الاتفاق(نعم)			نسبة الاتفاق		
		(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)
1	11	11	11	09	**% 100**	% 100	%81.81
2	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
3	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
4	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
5	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
6	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
7	11	11	09	09	**% 100**	%81.8	%81.81
8	11	09	11	11	**%81.81**	% 100	% 100
9	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
10	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
11	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
12	11	09	09	11	**%81.81**	%81.1	% 100
13	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
14	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
15	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
16	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
17	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
18	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
19	11	07	07	07	%63.63	%63.63	%63.63
20	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
21	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
22	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
23	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
24	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100
25	11	08	08	08	**%72.72**	%72.72	%72.72
26	11	11	11	11	**% 100**	% 100	% 100

ملحق رقم (7) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

نتائج خصائص السيكومترية لمقياس (استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	300	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	300	100,0

ثبات أ-الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,710	13 بند (البعد الاول)
,680	16 بند (البعد الثاني)

ثبات الاتساق الداخلي:

علاقة درجة الكلية للبند بالدرجة الكلية لبعد المواجهة المركزة حول المشكل. لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.

البند	القيم	بعد: المواجهة المركزة حول المشكل
V 01	Pearson Correlation	,505**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	300
V 03	Pearson Correlation	,560**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	300
V 04	Pearson Correlation	,511**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	300
V 06	Pearson Correlation	,418**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	300
V10	Pearson Correlation	,352**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
V 13	Pearson Correlation	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 15	Pearson Correlation	,352**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 16	Pearson Correlation	,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 18	Pearson Correlation	,000
	Sig. (2-tailed)	300
	N	300
V 21	Pearson Correlation	,512**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V23	Pearson Correlation	,545**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
V 24	Pearson Correlation	,423**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 27	Pearson Correlation	,360**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

علاقة درجة الكلية للبند بالدرجة الكلية لبعد المواجهة المركزة الانفعال. لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية.

البند	القيم	بعد: المواجهة المركزة الانفعال
V 02	Pearson Correlation	,299**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	300
V 05	Pearson Correlation	,442**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	300
V 07	Pearson Correlation	,378**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	300
V 08	Pearson Correlation	,542**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	300
V 09	Pearson Correlation	,503**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
V 11	Pearson Correlation	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 12	Pearson Correlation	,517**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 14	Pearson Correlation	,434**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 17	Pearson Correlation	,484**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 19	Pearson Correlation	,567**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
V 20	Pearson Correlation	,503**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 22	Pearson Correlation	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 25	Pearson Correlation	,517**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 26	Pearson Correlation	,360**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
V 28	Pearson Correlation	,511**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 29	Pearson Correlation	,473**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

نتائج صدق مقياس استراتيجيات التعامل الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

ملحق يوضح نتائج صدق لإستراتيجية الأول (حل المشكل) لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

Group Statistics

إستراتيجية الأولى		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثلث الأعلى	1.00	100	20.6710	2.035	0.2015
الثلث الأدنى	2.00	100	11.3333	1.515	0.1615

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إستراتيجية الأولى	الثلث الأعلى	8.169	.005	36.651	198	0.00	1.4661	2.00119	.53244	6.44078
	الثلث الأدنى			35.457	181.23	0.01	1.3862	2.05259	.42412	6.54910

ملحق يوضح نتائج صدق لإستراتيجية الثانية (البحث عن دعم الاجتماعي) لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

Group Statistics

إستراتيجية الثانية		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثلث الأعلى	1.00	100	16.8111	1.8131	0.3842
الثلث الأدنى	2.00	100	08.2511	1.5532	0.2649

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إستراتيجية الثانية	الثلث الأعلى	3.088	.08	35.859	198	.00	1.1245	1.2104	. 35244	5.9908
	الثلث الأدنى			35.245	181.2	.01	1.0352	1.2541	. 24412	5.5920

ملحق يوضح نتائج صدق لإستراتيجية الثالثة (التجنب والتفكير الايجابي) لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

Group Statistics

إستراتيجية الثالثة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثلث الأعلى	1.00	100	26.9140	3.305	0.3405
الثلث الأدنى	2.00	100	11.8992	2.490	0.2910

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إستراتيجية الثالثة	الثلث الأعلى	7.272	.000	36.974	198	.00	2. 6135	1.0110	.5441	5.4261
	الثلث الأدنى			35.847	181.2	.01	2. 6135	1.0112	.4417	5.6532

ملحق يوضح نتائج صدق لإستراتيجية االرابعة (اعادة التقييم الاجابي) لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

Group Statistics

إستراتيجية الرابعة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثلث الأعلى	1.00	100	16.7912	1.533	1. 0122
الثلث الأدنى	2.00	100	09.5521	1.940	1.0439

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إستراتيجية الرابعة	الثلث الأعلى	4.129	.000	29.279	198	.00	1. 6186	1.0018	. 3244	6. 0788
	الثلث الأدنى			28.956	181.2	.01	1. 6182	1.0559	.4212	6. 9102

ملحق يوضح نتائج صدق لإستراتيجية الخامسة (التأنيب الذاتي) لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية (صدق المقارنة الطرفية).

Group Statistics

إستراتيجية الخامسة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الثلث الأعلى	1.00	100	14.5712	1.822	0.3281
الثلث الأدنى	2.00	100	6.8688	1.837	0.2451

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إستراتيجية الحامسة	الثلث الأعلى	0.392	.0532	29.803	198	.00	1.6863	1.0110	.3244	7.1178
	الثلث الأدنى			29.741		.01	1.5742	1.0221	.3242	7.2910

ملحق. معاملات ارتباط الفقرات ببعضها البعض لبعد الاول لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. (صدق الاتساق الداخلي).

Correlations[a]

		V 01	V 03	V 04	V06	V 10	V 13	V 15	V 16	V 18	V 21	V 23	V 24	V 27
VAR01	Pearson Co	1	,354**	,275*	,266*	,234*	,239*	,178	,289*	,265*	,266*	,284*	,221*	,541**
	Sig. (2-tailed)		,005	,044	,037	,045	,280	,167	,023	,041	,047	,045	,050	,000
VAR03	Pearson Co	,354**	1	,378**	,226*	,221*	,192	,457**	,321*	,259*	,355**	,133	,268*	,489**
	Sig. (2-tailed)	,005		,002	,032	,050	,134	,002	,021	,042	,005	,302	,035	,000
VAR04	Pearson Co	,175	,378**	1	,012	-,124	,133	,170	,288*	,330**	,277*	,170	,259*	,375**
	Sig. (2-tailed)	,174	,002		,928	,339	,302	,188	,023	,009	,029	,188	,042	,003
VAR06	Pearson Co	,266*	,226*	,012	1	,248*	,268*	,259*	,144	,160	,153	,288*	, 41**	,539**
	Sig. (2-tailed)	,037	,057	,928		,050	,035	,042	,263	,215	,234	,023	,003	,000
VAR 10	Pearson Co	,234*	,017	-,124	,248	1	,469**	,355**	,234	,183	,347**	,375**	,539**	,616**
	Sig. (2-tailed)	,057	,896	,339	,052		,000	,005	,067	,154	,006	,003	,000	,000
VAR13	Pearson Co	,139	,192	,133	,268*	,469**	1	,27*	,285*	,139	,192	,133	,268*	,617**
	Sig. (2-tailed)	,280	,134	,302	,035	,000		,033	, 03	,280	,134	,302	,035	,000
VAR15	Pearson Co	,390*	,165	,170	,259*	,355**	,271*	1	,228	,277*	,153	,347**	,534**	,629**
	Sig. (2-tailed)	,021	,200	,188	,042	,005	,033		,075	,029	,234	,006	,000	,000
VAR16	Pearson Co	,289*	,241*	,288*	, 41**	,234*	,385	,228	1	-,124	,133	,170	,288*	,584**
	Sig. (2-tailed)	,023	,021	,023	,003	,047	,020	,075		,339	,302	,188	,023	,000
VAR18	Pearson Co	,541**	,489**	,375**	,539**	,616**	,617**	,629**	,584**		,378**	,226*	,355**	,271*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	1	,002	,032	,005	,033
VAR21	Pearson Co	,268*	,234*	,239*	,139	,192	,133	,268*	,469**	,139		,248*	,268*	,259*
	Sig. (2-tailed)	,035	,045	,280	,280	,134	,302	,035	,000	,180	1	,050	,035	,042
VAR 23	Pearson Co	,259*	,221*	,192	,354**	,153	,268*	,259*	,144	,268*	,402**		,241*	,354**
	Sig. (2-tailed)	,042	,050	,134	,005	,234	,035	,042	,263	,035	,001	1	,021	,005
VAR 24	Pearson Co	,355**	-,124	,133	,175	,347**	,469**	,355**	,234	,469**	,582**	,402**		,175
	Sig. (2-tailed)	,005	,339	,302	,174	,006	,000	,005	,067	,000	,000	,001	1	,174
VAR 27	Pearson Co	,539**	,616**	,617**	,629**	,584**	,288*	, 41**	,234*	,385	,228	,231*	, 41**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,023	,003	,047	,020	,075	,023	,003	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

a. Listwise N=300

ملحق يوضح معاملات ارتباط الفقرات ببعضها البعض لبعد الثاني لمقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية. (صدق الاتساق الداخلي)

		V 02	V 05	V 07	V 08	V 09	V 11	V 12	V 14	V 17	V 19	V 20	V 22	V 25
VAR02	Pearson Co	1	,354**	,275*	,266*	,234*	,239*	,178	,289*	,265*	,266*	,284*	,221*	,541**
	Sig. (2-tailed)		,005	,044	,037	,045	,280	,167	,023	,041	,047	,045	,050	,000
VAR05	Pearson Co	,354**	1	,378**	,226*	,221*	,192	,457**	,321*	,259*	,355**	,133	,268*	,489**
	Sig. (2-tailed)	,005		,002	,032	,050	,134	,002	,021	,042	,005	,302	,035	,000
VAR07	Pearson Co	,175	,378**	1	,012	-,124	,133	,170	,288*	,330**	,277*	,170	,259*	,375**
	Sig. (2-tailed)	,174	,002		,928	,339	,302	,188	,023	,009	,029	,188	,042	,003
VAR08	Pearson Co	,266*	,226*	,012	1	,248*	,268*	,259*	,144	,160	,153	,288*	, 41**	,539**
	Sig. (2-tailed)	,037	,057	,928		,050	,035	,042	,263	,215	,234	,023	,003	,000
VAR 09	Pearson Co	,234*	,017	-,124	,248	1	,469**	,355**	,234	,183	,347**	,375**	,539**	,616**
	Sig. (2-tailed)	,057	,896	,339	,052		,000	,005	,067	,154	,006	,003	,000	,000
VAR11	Pearson Co	,139	,192	,133	,268*	,469**	1	,271*	,285*	,139	,192	,133	,268*	,617**
	Sig. (2-tailed)	,280	,134	,302	,035	,000		,033	, 03	,280	,134	,302	,035	,000
VAR12	Pearson Co	,390*	,165	,170	,259*	,355**	,271*	1	,228	,277*	,153	,347**	,534**	,629**
	Sig. (2-tailed)	,021	,200	,188	,042	,005	,033		,075	,029	,234	,006	,000	,000
VAR14	Pearson Co	,289*	,241*	,288*	, 41**	,234*	,385	,228	1	-,124	,133	,170	,288*	,584**
	Sig. (2-tailed)	,023	,021	,023	,003	,047	,020	,075		,339	,302	,188	,023	,000
VAR17	Pearson Co	,541**	,489**	,375**	,539**	,616**	,617**	,629**	,584**		,378**	,226*	,355**	,271*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	1	,002	,032	,005	,033
VAR19	Pearson Co	,268*	,234*	,239*	,139	,192	,133	,268*	,469**	,139		,248*	,268*	,259*
	Sig. (2-tailed)	,035	,045	,280	,280	,134	,302	,035	,000	,180	1	,050	,035	,042
VAR 20	Pearson Co	,259*	,221*	,192	,354**	,153	,268*	,259*	,144	,268*	,402**		,241*	,354**
	Sig. (2-tailed)	,042	,050	,134	,005	,234	,035	,042	,263	,035	,001	1	,021	,005
VAR 22	Pearson Co	,355**	-,124	,133	,175	,347**	,469**	,355**	,234	,469**	,582**	,402**		,175
	Sig. (2-tailed)	,005	,339	,302	,174	,006	,000	,005	,067	,000	,000	,001	1	,174
VAR 25	Pearson Co	,539**	,616**	,617**	,629**	,584**	,288*	, 41**	,234*	,385	,228	,231*	, 41**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,023	,003	,047	,020	,075	,023	,003	1

		V 26	V 28	V 29
VAR 26	Pearson Co	1	,254**	,215*
	Sig. (2-tailed)		,005	,044
VAR28	Pearson Co	,314**	1	,328**
	Sig. (2-tailed)	,005		,002
VAR29	Pearson Co	,195	,318**	1

ملحق يوضح ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اساليب التفكير:

علاقة درجة الكلية للبند بالدرجة اسلوب. لمقياس اساليب التفكير.

البند	القيم	التشريعي
V 05	Pearson Correlation	0,611**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	300
V 10	Pearson Correlation	0,538**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	300
V 14	Pearson Correlation	0,781**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	300
V 32	Pearson Correlation	0, ,548**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	300
V49	Pearson Correlation	0, 48**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
البند	القيم	التنبذي
V 08	Pearson Correlation	0,482**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 11	Pearson Correlation	0,662**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 12	Pearson Correlation	0,521**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 31	Pearson Correlation	0,493**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	300
V 39	Pearson Correlation	0,521**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
البند	القيم	الحكمي
V20	Pearson Correlation	0 ,552**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
V 23	Pearson Correlation	0, ,578**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 42	Pearson Correlation	0,429**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 51	Pearson Correlation	0,548**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 57	Pearson Correlation	0, ,449**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

تابع (01)

البند	القيم	العالمي
V 61	Pearson Correlation	0, ,536**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	300
V 48	Pearson Correlation	0,461**
	Sig. (2-tailed)	,006
	N	300
V 38	Pearson Correlation	0,542**
	Sig. (2-tailed)	,005
	N	300
V 18	Pearson Correlation	0,712**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	300
V 07	Pearson Correlation	0,483**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
البند	القيم	المحلى
V 62	Pearson Correlation	0,479**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 44	Pearson Correlation	0,522**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 24	Pearson Correlation	0,435**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 06	Pearson Correlation	0,748**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 13	Pearson Correlation	0, ,571**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
البنود	القيم	المتخرر
V 65	Pearson Correlation	0,541**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
V 64	Pearson Correlation	0,772**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
v 58	Pearson Correlation	0,449**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 53	Pearson Correlation	0,634**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V 45	Pearson Correlation	0,518**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	300
البند	القيم	المحاقظ
V 36	Pearson Correlation	0,582**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	300
V 28	Pearson Correlation	0,639**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

V 26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,621** ,001 300
V 22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,555** ,000 300
V 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,714** ,001 300
البند	القيم	الهرمي
V 56	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,564** ,007 300
V 33	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,578** ,006 300
V 25	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,617** ,005 300
V 19	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,714** ,002 300
V 04	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,534** ,003 300
البند	القيم	الملكي
V 60	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,417** ,000 300
V 54	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,654** ,000 300
V 50	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,542** ,000 300
V 43	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,652** ,000 300
البنود	القيم	الأقلي
V 59	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,458** ,009 300
V52	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,558** ,001 300
v 30	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,611** ,000 300
V 29	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,499** ,000 300
V27	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0, ,421** ,009 300
البند	القيم	الفوضوي
V 36	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,634** ,001 300
V 28	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,713** ,000 300

V 26	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,495** ,001 300
V 22	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,472** ,000 300
V 13	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,462** ,001 300
البنود	القيم	الداخلي
V 46	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,751** ,009 300
V 41	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,521** ,001 300
V 34	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,748** ,000 300
V 17	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,447** ,000 300
V 03	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,584** ,009 300
البند	القيم	الخارجي
V 63	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,621** ,001 300
V 55	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,685** ,000 300
V 37	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,547** ,001 300
V15	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,542** ,000 300
V 09	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	0,412** ,001 300

ملحق يوضح نتائج الثبات: التجزئة النصفية لمقياس الفاعلية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,521
		N of Items	04[a]
	Part 2	Value	,543
		N of Items	04[b]
		Total N of Items	08
		Correlation Between Forms	
Spearman-Brown		Equal Length	,612
Coefficient		Unequal Length	,612
		Guttman Split-Half Coefficient	,612

a. The items are: VAR00001
b. The items are: VAR00002

a. Les éléments sont : V1, V3, V5, V7
b. Les éléments sont : V2 , V4, V6, V8

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,722
		N of Items	04[a]
	Part 2	Value	,731
		N of Items	04[b]
		Total N of Items	08
		Correlation Between Forms	,722
Spearman-Brown		Equal Length	,741
Coefficient		Unequal Length	,741
		Guttman Split-Half Coefficient	,741

a. The items are: VAR00001
b. The items are: VAR00002

a. Les éléments son t : V9, V11, V13, V15
b. Les éléments sont: V10, V12, V14, V16

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,612
		N of Items	04[a]
	Part 2	Value	,662
		N of Items	04[b]
		Total N of Items	08
		Correlation Between Forms	
Spearman-Brown		Equal Length	,652
Coefficient		Unequal Length	,652
		Guttman Split-Half Coefficient	,652

a. The items are: VAR00001
b. The items are: VAR00002

a. Les éléments son t : V17, V19 , V21.v23
b. Les éléments sont : V18, V20, V22.v24

ملحق يوضح نتائج الثبات: الف كرونباخ للمقياس الفاعلية ككل

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	300	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	300	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,627	24

الملحق يوضح نتائج الصدق لمقياس الفاعلية.

ملحق يوضح نتائج الصدق –ارتباط الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للمقياس–

Correlations

		VAR00003	VAR00004	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	,770	,607	,862
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	300	300	300

الملحق يوضح علاقة درجة الكلية للفقرة بالدرجة الكلية للمحور الاول لمقياس الفاعلية الذاتية.

رقم البند	الفيم	*محور الأول الفاعلية الذاتية*
V01	Pearson Correlation	*,482***
	Sig. (2-tailed)	*,000*
	N	*300*
V04	Pearson Correlation	*,460***
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V07	Pearson Correlation	,702**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V10	Pearson Correlation	,438**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
V13	Pearson Correlation	,621**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V16	Pearson Correlation	,276**
	Sig. (2-tailed)	,050
	N	300
V21	Pearson Correlation	,646**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V24	Pearson Correlation	,355**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

الملحق يوضح علاقة درجة الكلية للفقرة بالدرجة الكلية للمحور الثاني لمقياس الفاعلية الذاتية.

رقم البند	الفيم	*محور الثاني الفاعلية الذاتية*
V02	Pearson Correlation	*,400***
	Sig. (2-tailed)	*,000*
	N	*300*
V05	Pearson Correlation	*,528***
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V08	Pearson Correlation	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

V11	Pearson Correlation	,612**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
V14	Pearson Correlation	,673**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V17	Pearson Correlation	,516**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V19	Pearson Correlation	,487
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V22	Pearson Correlation	,742**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

الملحق يوضح علاقة درجة الكلية للفقرة بالدرجة الكلية للمحور الثالث لمقياس الفاعلية الذاتية.

رقم البند	الفيم	*محور الثالث الفاعلية الذاتية*
V03	Pearson Correlation	*,436**
	Sig. (2-tailed)	*,000*
	N	*300*
V06	Pearson Correlation	*,606**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V09	Pearson Correlation	,672**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V12	Pearson Correlation	,407**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	300
V15	Pearson Correlation	,612
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V18	Pearson Correlation	,482**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V20	Pearson Correlation	,575
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300
V23	Pearson Correlation	,764**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	300

الملحق رقم (8) نتائج الدراسة الميدانية

ملحق يوضح نتائج السؤال الاستكشافي الأول.

Group Statistics

استراتيجيات التعامل مع ضغوط	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
استراتيجيات حل المشكل	1526	20.67	3,972	.3842
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	1526	16.09	3,774	.3745
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	1526	26.91	6,647	.6542
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	1526	16.20	3,434	.3445
استراتيجيات التأنيب الذاتي	1526	14.57	3,507	.3547

ملحق يوضح نتائج السؤال الاستكشافي الثاني:

Group Statistics

أساليب التفكير	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التشريعي	1526	23,26	4,321	,4314
التنفيذي	1526	26,33	4,696	,4652
الحكمي	1526	23,42	4,390	,4215
المتحرر	1526	24,44	4,349	,4387
المحافظ	1526	24,53	4,640	,4758
الداخلي	1526	25,72	4,745	,4521
الخارجي	1526	23,78	4,473	,5142
العالمي	1526	24,32	4,716	,5124
المحلي	1526	25,50	4,584	,4524
الهرمي	1526	26,01	4,384	,7524
الملكي	1526	24,76	4,373	,6234
الأقلي	1526	23,97	4,262	,6521
الفوضوي	1526	23,14	4,218	,5642

ملحق يوضح نتائج الارتباط الفرضية الأولى (استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب التفكير)

Correlations

		استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	التشريعي
التشريعي	Pearson Correlation	. 0,152**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	1	. 0,152**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات التأنيب الذاتي	التشريعي
التشريعي	Pearson Correlation	0,169**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	1	0,169**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	التشريعي
التشريعي	Pearson Correlation	0,223**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	1	0,223**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات حل المشكل	التشريعي
التشريعي	Pearson Correlation	-0,046	1
	Sig. (2-tailed)	.074	
	N	1526	1526
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	1	-0,046
	Sig. (2-tailed)		.074
	N	1526	1526

Correlations

		استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	التشريعي
التشريعي	Pearson Correlation	0,169**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	1	0,169**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	التنفيذي
التنفيذي	Pearson Correlation	0,199**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	1	0,199**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	التنفيذي
التنفيذي	Pearson Correlation	. 0,171**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	1	0,171**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(01) تابع

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	التنفيذي		
0,035	1	Pearson Correlation	
.102		Sig. (2-tailed)	التنفيذي
1526	1526	N	
1	0,035	Pearson Correlation	
.102		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	1526	N	

Correlations

استراتيجيات إعادة التقيم الإيجابي	التنفيذي		
0,145**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	التنفيذي
1526	1526	N	
1	0,145**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقيم الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	التنفيذي		
−0,007	1	Pearson Correlation	
.320		Sig. (2-tailed)	التنفيذي
1526	1526	N	
1	−0,007	Pearson Correlation	
.320		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	1526	N	

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	الحكمي		
0,149**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الحكمي
1526	1526	N	
1	0,149**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	الحكمي		
0,071**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الحكمي
1526	1526	N	
1	0,071**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقيم الإيجابي	الحكمي		
0,312**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الحكمي
1526	1526	N	
1	0,312**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقيم الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	الحكمي		
*0,312**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الحكمي
1526	1526	N	
1	0,312**	Pearson Correlation	استراتيجيات التجنب مع التفكير
.000		Sig. (2-tailed)	الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	الحكمي		
. 0,301**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الحكمي
1526	1526	N	
1	0,301**	Pearson Correlation	استراتيجيات البحث عن الدعم
.000		Sig. (2-tailed)	الاجتماعي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(02) تابع

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	المتحر		
−0,067**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المتحر
1526	1526	N	
1	−0,067**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	المتحر		
0,223**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المتحر
1526	1526	N	
1	0,223**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	المتحر		
0,176**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المتحر
1526	1526	N	
1	−0,176**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	المتحر		
0,217**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المتحر
1526	1526	N	
1	0,217**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	المحافظ		
0,040	1	Pearson Correlation	
.215		Sig. (2-tailed)	المحافظ
1526	1526	N	
1	0,040	Pearson Correlation	
	.215	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	1526	N	

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	المتحر		
0,169**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المتحر
1526	1526	N	
1	0,169**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	المحافظ		
0,136**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحافظ
1526	1526	N	
1	0,136**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	ا استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	المحافظ		
. 0,145**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحافظ
1526	1526	N	
1	0,145**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(03) تابع

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	**المحافظ**		
0,199 **	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**المحافظ**
1526	**1526**	**N**	
1	0,199**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	**المحافظ**		
0,199**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**المحافظ**
1526	**1526**	**N**	
1	0,199**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	**الداخلي**		
0,149**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**الداخلي**
1526	**1526**	**N**	
1	0,149**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	**الداخلي**		
0,272**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**الداخلي**
1526	**1526**	**N**	
1	0,272**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	**الداخلي**		
-0,060	**1**	**Pearson Correlation**	
.052		**Sig. (2-tailed)**	**الداخلي**
1526	**1526**	**N**	
1	-0,060	**Pearson Correlation**	
	.052	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات حل المشكل
1526	**1526**	**N**	

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	**الداخلي**		
0,152**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**الداخلي**
1526	**1526**	**N**	
1	0,152**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	**استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي**
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	**الداخلي**		
0,149**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**الداخلي**
1526	**1526**	**N**	
1	0,149**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	**الخارجي**		
. 0,171**	**1**	**Pearson Correlation**	
.000		**Sig. (2-tailed)**	**الخارجي**
1526	**1526**	**N**	
1	0,171**	**Pearson Correlation**	
	.000	**Sig. (2-tailed)**	**استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي**
1526	**1526**	**N**	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(04) تابع

Correlations

0,029	**1**		**Pearson Correlation**
.074		**الخارجي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,029		**Pearson Correlation**
	.074	استراتيجيات حل المشكل	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

Correlations

0,217**	**1**		**Pearson Correlation**
.000		**الخارجي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,217**		**Pearson Correlation**
	.000	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

-0,090	**1**		**Pearson Correlation**
.085		**الخارجي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	-0,090		**Pearson Correlation**
	.085	استراتيجيات التأنيب الذاتي	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

Correlations

0,152**	**1**		**Pearson Correlation**
.000		**الخارجي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,152**		**Pearson Correlation**
	.000	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

-0,007	**1**		**Pearson Correlation**
.062		**العالمي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	-0,007		**Pearson Correlation**
	.062	استراتيجيات حل المشكل	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

Correlations

0,136**	**1**		**Pearson Correlation**
.000		**العالمي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,136**		**Pearson Correlation**
	.000	**استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

0,136**	**1**		**Pearson Correlation**
.000		**العالمي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,136**		**Pearson Correlation**
	.000	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

0,171**	**1**		**Pearson Correlation**
.000		**ا العالمي**	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**
1	0,171**		**Pearson Correlation**
	.000	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	**Sig. (2-tailed)**
1526	**1526**		**N**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(05) تابع

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	العالمي		
0,136**	1	Pearson Correlation	
000		Sig. (2-tailed)	العالمي
1526	1526	N	
1	0,029	Pearson Correlation	
0,136**	. 000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	1526	N	

. **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	المحلي		
0,272**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحلي
1526	1526	N	
1	0,272**	Pearson Correlation	
.000	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	المحلي		
**0,199	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحلي
1526	1526	N	
1	-**0,199	Pearson Correlation	
	. .000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	المحلي		
0,301**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	ا المحلي
1526	1526	N	
1	0,301**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	المحلي		
-0,123**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحلي
1526	1526	N	
1	0,123**	Pearson Correlation	
	. .000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	المحلي		
0,272**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	المحلي
1526	1526	N	
1	0,272**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	الهرمي		
0,152**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الهرمي
1526	1526	N	
1	0,152**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	الهرمي		
0,169**	1	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	الهرمي
1526	1526	N	
1	0,169**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	1526	N	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(05) تابع

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	الهرمي		
0,029	1	Pearson Correlation	
0.740		Sig. (2-tailed)	الهرمي
1526	**1526**	N	
1	0,029	Pearson Correlation	
	0.740	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). .

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	الهرمي		
0,152**	**1**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	**الهرمي**
1526	**1526**	N	
1	0,152**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	**استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي**
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	الهرمي		
−0. 011	**1**	Pearson Correlation	
.0210		Sig. (2-tailed)	**الهرمي**
1526	**1526**	N	
1	−0. 011	Pearson Correlation	
	.0210	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	**1526**	N	

Correlations

استراتيجيات التأنيب الذاتي	الملكي		
0,217**	**1**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	**الملكي**
1526	**1526**	N	
1	0,217**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التأنيب الذاتي
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

استراتيجيات حل المشكل	الملكي		
−0,042	**1**	Pearson Correlation	
.0840		Sig. (2-tailed)	**الملكي**
1526	**1526**	N	
1	−0,042	Pearson Correlation	
	.0840	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات حل المشكل
1526	**1526**	N	

Correlations

استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	الملكي		
0,136**	**1**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	**الملكي**
1526	**1526**	N	
1	0,136**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	**استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي**
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	الملكي		
**0,199	**1**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	**الملكي**
1526	**1526**	N	
1	**0,199	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	الملكي		
0,145**	**1**	Pearson Correlation	
.000		Sig. (2-tailed)	**الملكي**
1526	**1526**	N	
1	0,145**	Pearson Correlation	
	.000	Sig. (2-tailed)	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
1526	**1526**	N	

. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(06) تابع

Correlations

		الأقلي	استراتيجيات حل المشكل
الأقلي	Pearson Correlation	1	0,002
	Sig. (2-tailed)		**0.740**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	0,002	**1**
	Sig. (2-tailed)	**0.740**	
	N	**1526**	**1526**

.

Correlations

		الأقلي	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي
الأقلي	Pearson Correlation	**1**	0,272**
	Sig. (2-tailed)		**.000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	0,272**	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الأقلي	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
الأقلي	Pearson Correlation	**1**	**0,149
	Sig. (2-tailed)		**. .000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	**0,149	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

Correlations

		الأقلي	استراتيجيات التأنيب الذاتي
الأقلي	Pearson Correlation	**1**	0,136**
	Sig. (2-tailed)		**.000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	0,136**	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفوضوي	استراتيجيات حل المشكل
الفوضوي	Pearson Correlation	**1**	-0,044
	Sig. (2-tailed)		**.0740**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	-0,044-	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.0740**	
	N	**1526**	**1526**

Correlations

		الأقلي	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
الأقلي	Pearson Correlation	**1**	0,312**
	Sig. (2-tailed)		**.000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	0,312**	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفوضوي	استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي
الفوضوي	Pearson Correlation	**1**	0,217**
	Sig. (2-tailed)		**.000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	0,217**	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفوضوي	استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي
الفوضوي	Pearson Correlation	**1**	0,176**
	Sig. (2-tailed)		**.000**
	N	**1526**	**1526**
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	0,176**	**1**
	Sig. (2-tailed)	**.000**	
	N	**1526**	**1526**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(07) تابع

Correlations

		الفوضوي	استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي
الفوضوي	Pearson Correlation	1	0,152**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	0,152**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفوضوي	استراتيجيات التأنيب الذاتي
الفوضوي	Pearson Correlation	1	0,199**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
ا استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	0,199**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق يوضح نتائج الارتباط الفرضية الثالثة (استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية والفاعلية الذاتية).

Correlations

		استراتيجيات حل المشكل	محور الاول
محور الاول لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.333**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	1	0.333**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526

. **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	محور الاول
محور الاول لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.312**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	0.312**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات التأنيب الذاتي	محور الاول
محور الاول لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.146*	1
	Sig. (2-tailed)	.0210	
	N	1526	1526
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	0.146*	1
	Sig. (2-tailed)	.0210	
	N	1526	1526

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	محور الاول
محور الاول لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.231**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	0.231**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	محور الاول
محور الاول لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.453**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	0.453**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	محور ثاني
محور الاول لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.224**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	0.224**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	محور ثاني
محور ثاني لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.321**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	0.321**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	محور ثاني
محور ثاني لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.415**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	0.415**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(01) تابع

Correlations

		استراتيجيات حل المشكل	محور الثاني
محور ثاني لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.261**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	1	0.261**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). .

Correlations

		استراتيجيات التأنيب الذاتي	محور الثاني
محور ثاني لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.336**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	1	0.336**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات التأنيب الذاتي	محور الثالث
محور الثالث لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.231**	1
	Sig. (2-tailed)	.0210	
	N	1526	1526
استراتيجيات التأنيب الذاتي	Pearson Correlation	1	0.231**
	Sig. (2-tailed)	.0210	
	N	1526	1526

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	محور الثالث
محور الثالث لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.211**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات إعادة التقييم الإيجابي	Pearson Correlation	1	0.211**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	محور الثالث
محور الثالث لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.351**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	1	0.351**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	محور الثالث
محور الثالث لمقياس الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	0.301**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي	Pearson Correlation	1	0.301**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		استراتيجيات حل المشكل	محور الثالث
محور الثالث لمقياس الفاعلية	Pearson Correlation	0.361**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526
استراتيجيات حل المشكل	Pearson Correlation	1	0.361**
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق يوضح نتائج الارتباط الفرضية الثانية (أساليب التفكير والفاعلية الذاتية).

Correlations

		الفاعلية الذاتية	التشريعي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	. 0,272**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
التشريعي	Pearson Correlation	. 0,272**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الحكمي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0,312**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الحكمي	Pearson Correlation	0,312**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	التنفيذي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	**0.453****
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
التنفيذي	Pearson Correlation	**0.453****	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	المحافظ
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.452**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
المحافظ	Pearson Correlation	0.452**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	المتحرر
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	1	0.361**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
المتحرر	Pearson Correlation	0.361**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الداخلي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.436**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الداخلي	Pearson Correlation	0.436**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الخارجي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	**0.317****
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الجارجي	Pearson Correlation	**0.317****	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

(01) تابع

Correlations

		الفاعلية الذاتية	المحلي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.301**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
المحلي	Pearson Correlation	0.301**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	العالمي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.136**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
العالمي	Pearson Correlation	0.136**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الهرمي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.512**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الهرمي	Pearson Correlation	0.512**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	الملكي
استراتيجيات التجنب مع التفكير الإيجابي	Pearson Correlation	1	0.326**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الملكي	Pearson Correlation	0.326**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الاقلي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.312*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الاقلي	Pearson Correlation	0.312*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		الفاعلية الذاتية	الفوضوي
الفاعلية الذاتية	Pearson Correlation	1	0.147*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	1526	1526
الفوضوي	Pearson Correlation	0.147*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	1526	1526

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ملحق الفرضية الرابعة:

Récapitulatif des modèles			
R	R-deux	Sig. (bilatérale)	N
0.780[a]	0.516	0.000	1526
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).			

ملاحق التالية تخص الفرضية الخامسة (فروق استخدام استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية باختلاف التخصص طلبة).

Group Statistics

استراتيجيات	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
حل المشكل	1.00	870	18.14	3.662	0.366
	2.00	656	23.20	4.171	0.391

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
حل المشكل	Equal variances assumed	9.454	0.002	5.327	1524	.005	0.6472	0.6332	1.107	7.100
	Equal variances not assumed			5.177	1501.263	.006	0.8852	0.6923	1.140	7.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم لاستراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي.

Group Statistics

استراتيجيات	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البحث عن الدعم الاجتماعي	1.00	870	14.08	3.609	0.365
	2.00	656	18.10	3.790	0.371

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
البحث الدعم الاجتماعي	Equal variances assumed	2.033	0.154	7.567	1524	.000	0.8029	0.896	1.607	9.100
	Equal variances not assumed			6.777	1503.21	.001	0.8888	0.928	1.540	9.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم لاستراتيجيات التجنب مع التفكير الايجابي.

استراتيجيات	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التجنب مع التفكير الايجابي	1.00	870	25.51	10.930	1.179
	2.00	656	28.31	12.394	1.526

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التجنب مع التفكير الايجابي	Equal variances assumed	6.157	0.013	7.54	1524	.000	5.353	1.896	1.207	6.100
	Equal variances not assumed			6.231	1503.21	.001	5.353	1.928	1.140	6.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم لاستراتيجيات التجنب مع التفكير الايجابي إعادة التقييم الايجابي

Group Statistics

استراتيجيات	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
إعادة التقييم الايجابي	1.00	870	18.75	3.434	0.3521
	2.00	656	13.65	3.414	0.3225

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
إعادة التقييم الايجابي	Equal variances assumed	0.214	0.644	3.158	1524	.000	2.353	1.296	1.307	8.100
	Equal variances not assumed			2.777	1503.21	.001	2.353	1.328	1.240	8.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم لاستراتيجيات التأنيب الذلتي.

Group Statistics

استراتيجيات	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التأنيب الذلتي	1.00	870	16.93	3.577	0.3594
	2.00	656	12.57	3.368	0.3328

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التأنيب الذاتي	Equal variances assumed	2.192	0.139	5.743	1524	.000	0.8829	0.996	1.507	9.130
	Equal variances not assumed			4.717	1503.21	.001	0.8088	0.828	1.640	9.127

ملاحق التالية تخص الفرضية السادسة (فروق استخدام اساليب التفكير باختلاف التخصص طلبة).

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير التشريعي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التشريعي	1.00	870	23.36	4.360	0.395
	2.00	656	23.16	4.408	0.410

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التشريعي	Equal variances assumed	0.340	0.560	-1.215	1524	0.225	2.313	1.191	1.417	8.200
	Equal variances not assumed			-1.205	1500.263	0.235	2.313	1.129	1.440	8.667

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير التنفيذي.

Group Statistics

اساليب	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التنفيذي	1.00	870	25.99	4.233	0.412
	2.00	656	26.75	4.204	0.398

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب التنفيذي	Equal variances assumed	0.621	0.431	-0.289	1524	0.772	1.353	1.235	1.007	5.110
	Equal variances not assumed			-0.269	1518.23	0.782	1.353	1.145	1.040	5.777

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الحكمي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الحكمي	1.00	870	23.34	4.504	0.450
	2.00	656	23.51	4.264	0.426

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الحكمي	Equal variances assumed	0.514	0.473	-0.737	1524	0.461	1.313	1.213	1.001	6.124
	Equal variances not assumed			-0.747	1501.32	0.471	1.343	1.231	1.120	6.133

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير المتحرر

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المتحرر	1.00	870	25.49	4.676	0.467
	2.00	656	23.39	4.810	0.481

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب المتحرر	Equal variances assumed	0.733	0.392	1.957	1524	0.015	1.353	1.396	1.007	7.100
	Equal variances not assumed			1.767	1502.25	0.025	1.423	1.328	1.040	7.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير المحافظ.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحافظ	1.00	870	25.27	4.522	0.452
	2.00	656	23.79	4.755	0.475

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب المحافظ	Equal variances assumed	0.974	0.324	2.058	1524	0.040	1.201	1.099	1.256	6.100
	Equal variances not assumed			1.954	1501.45	0.050	1.406	1.105	1.489	6.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الداخلي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الداخلي	1.00	870	25.60	4.383	0.483
	2.00	656	25.84	4.311	0.431

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الداخلي	Equal variances assumed	0.031	0.859	1.170	1524	0.242	1.443	1.260	1.407	7.600
	Equal variances not assumed			1.167	1503.23	0.252	1.500	1.299	1.340	7.867

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الخارجي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الخارجي	1.00	870	23.58	4.535	0.453
	2.00	656	23.98	4.400	0.440

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الخارجي	Equal variances assumed	0.046	0.831	1.615	1524	0.107	1.153	1.496	1.407	8.200
	Equal variances not assumed			1.625	1501.65	0.117	1.253	1.328	1.340	8.267

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير العالمي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العالمي	1.00	870	24.22	4.689	0.468
	2.00	656	24.42	4.746	0.474

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب العالمي	Equal variances assumed	0.137	0.711	0.869	1524	0.385	1.423	1.396	1.307	8.190
	Equal variances not assumed			0.879	1501.45	0.395	1.403	1.228	1.440	8.667

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير المحلي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحلي	1.00	870	26.18	4.402	0.402
	2.00	656	24.82	4.754	0.475

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب المحلي	Equal variances assumed	2.432	0.119	2.774	1524	0.006	1.356	1.296	1.407	8.100
	Equal variances not assumed			2.784	1503.65	0.016	1.486	1.328	1.340	8.667

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الهرمي

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الهرمي	1.00	870	22.79	4.281	0.428
	2.00	656	27.23	4.312	0.431

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الهرمي	Equal variances assumed	0.062	0.803	4.302	1524	0.000	1.453	1.396	1.107	7.892
	Equal variances not assumed			4.312	1503.56	0.010	1.353	1.228	1.140	7.863

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الملكي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الملكي	1.00	870	23.48	4.388	0.433
	2.00	656	26.08	4.338	0.433

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الملكي	Equal variances assumed	0.020	0.885	2.649	1524	0.008	1.453	1.366	1.207	8.100
	Equal variances not assumed			2.659	1503.71	0.018	1.235	1.288	1.140	8.167

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الفوضوي.

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفوضوي	1.00	870	23.01	4.668	0.466
	2.00	656	23.27	4.728	0.472

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
اسلوب الفوضوي	Equal variances assumed	0.845	0.358	0.477	1524	0.633	1.413	1.096	1.207	6.900
	Equal variances not assumed			0.487	1542.63	0.643	1.258	1.028	1.140	6.893

ملحق يوضح نتائج فروق بين طلبة (العلميين و الأدبيين) في استخدامهم اسلوب التفكير الاقلي

Group Statistics

اساليب التفكير	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاقلي	1.00	870	23.81	4.245	0.424
	2.00	656	24.13	4.276	0.427

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
	Equal variances assumed	0.022	0.883	1.562	1524	0.119	1.423	1.496	1.307	7.890

ملاحق التالية تخص الفرضية السابعة (فروق درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية باختلاف التخصص طلبة).

Group Statistics

	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفاعلية.الذاتية	1.00	870	43.77	5.53	1.006
	2.00	656	42.05	6.38	1.260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الفاعلية الذاتية	Equal variances assumed	5.21	.56	2.213	1524	0.541	2.345	1.132	1.320	7.284
	Equal variances not assumed			1.987	1521.26	0.551	2.345	1.212	1.418	7.215
	Equal variances not assumed			1.572	1501.53	0.129	1.355	1.388	1.248	7.986

ملاحق التالية تخص الفرضية الثامنة (فروق استخدام اساليب التفكير باختلاف جنس الطلبة).

Statistiques de groupe

الأساليب	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Test de Levene		Test d'échantillons indépendants		
					F	Sig.	t	DDL	Sig. (bilatérale)
التشريعي	ذكر	936	22.650	5.4080	0,340	0,440	-1.315	1524	0,315
	أنثى	590	23.870	3.3600					
التنفيذي	ذكر	936	27.540	3.5240	0,621	0,121	-1.769	1524	0,522
	أنثى	590	25.120	1.7330					
الحكمي	ذكر	936	23.500	4.1140	0,514	0,343	-1.437	1524	0,461
	أنثى	590	23.340	3.5210					
المتحرر	ذكر	936	22.590	3.6100	0,713	0,232	1.235	1524	0,315
	أنثى	590	26.290	4.6760					
المحافظ	ذكر	936	23.260	3.7150	0,884	0,150	1.012	1524	0,060
	أنثى	590	25.800	5.3220					
الداخلي	ذكر	936	26.120	3.1310	0,931	0,859	1.18	1524	0,232
	أنثى	590	25.320	3.6830					
الخارجي	ذكر	936	23.060	2.8000	0,046	0,831	1.625	1524	0,108
	أنثى	590	24.500	2.5350					
العالمي	ذكر	936	24.920	4.3550	0,137	0,711	1.569	1524	0,335
	أنثى	590	23.720	4.6110					
المحلي	ذكر	936	24.720	4.0540	2,432	0,119	1.774	1524	0,356
	أنثى	590	26.280	3.9020					
الهرمي	ذكر	936	26.130	4.4140	0,072	0,803	-1.202	1524	0,225
	أنثى	590	25.890	4.1810					
الملكي	ذكر	936	25.450	4.6680	0,020	0,885	-1.210	1524	0,412
	أنثى	590	24.070	5.1880					
الأقلي	ذكر	936	24.340	4.4000	0,046	0,831	1.615	1524	0,107
	أنثى	590	23.600	4.5350					
الفوضوي	ذكر	936	23.100	3.9280	0,845	0,358	0.837	1524	0,533
	أنثى	590	23.180	4.1180					

ملاحق التالية تخص الفرضية التاسعة (فروق درجات الطلبة على مقياس الفاعلية الذاتية باختلاف الجنس).

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الفاعلية.الذاتية	1.00	936	44.22	6.80	1.103
	2.00	656	42.76	4.84	1.053

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الفاعلية الذاتية	Equal variances assumed	2.72	.071	1.162	1524	0.24	1.241	1.244	1.127	6.234
	Equal variances not assumed			1.172	1521.26	0.24	1.232	1.241	1.132	6.225