



جامعة وهران 2  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم: علوم التربية  
أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم  
التخصص: علم النفس التربوي

علاقة الضغوط النفسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء  
إستراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

تحت إشراف الأستاذ:

بوقسارة منصور

من إعداد الطالب:

مداحي العربي

أمام لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	هامل منصور
مقررا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر - أ	بوقسارة منصور
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	منصوري مصطفى
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	هني الحاج أحمد
مناقشا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر - أ	قمرأوي محمد
مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ محاضر - أ	بن موسى سمير

السنة الجامعية: 2018 / 2019





جامعة وهران 2  
كلية العلوم الاجتماعية  
قسم: علوم التربية  
أطروحة

للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم  
التخصص: علم النفس التربوي

علاقة الضغوط النفسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء  
إستراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

تحت إشراف الأستاذ:

بوقسارة منصور

من إعداد الطالب:

مداحي العربي

أمام لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة وهران 2	أستاذ التعليم العالي	هامل منصور
مقررا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر - أ	بوقسارة منصور
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	منصوري مصطفى
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	هني الحاج أحمد
مناقشا	جامعة وهران 2	أستاذ محاضر - أ	قمرأوي محمد
مناقشا	جامعة تيارت	أستاذ محاضر - أ	بن موسى سمير

السنة الجامعية: 2018 / 2019

## كلمة شكر

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا العمل.

أتقدم بجزيل الشكر و العرفان لأستاذي الفاضل بوقصارة منصور على مرافقته لي و إشرافه على إنجاز هذه الدراسة و الذي لم يبخل علي بتوجيهاته السديدة و إرشاداته القيمة.

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي الأفاضل على قبولهم مناقشة هذه الدراسة.

كما أقدم شكري إلى الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية على مساعدتهم في ترجمة ومراجعة المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

و لا يفوتني أن أشكر التلاميذ الذين شملتهم عينة الدراسة و الطاقم الإداري و التربوي العامل بالثانويات التي أجريت فيها هذه الدراسة.

و إلى كل من ساعدني و لو بكلمة طيبة.

## الملخص:

يهدف هذا البحث الى دراسة علاقة الضغوط المدرسية والتفاعل الصفّي بالدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ودراسة الفروق الجنسية في كل متغير من متغيرات الدراسة والكشف عن تأثير الضغوط المدرسية في الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف على عينة قوامها 756 تلميذا وتلميذة بواقع 311 ذكرا و445 أنثى، و لهذا الغرض تم استخدام مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان ( jian dong sun, 2011) ومقياس التفاعل الصفّي لوييلز (Wubbels, 1991) ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون ( Pintrich et al, 1991) ومقياس إستراتيجيات التصرف لاندلر ن س وباركر ج د ( Endler n s et Parker j d,1990) بعد ترجمتها من طرف الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة، وأسفرت المعالجة الإحصائية عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في كل من الضغوط المدرسية، الدافعية للتعلم واستراتيجيات التصرف ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية والدافعية للتعلم(قلق الامتحان) و وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفّي والدافعية للتعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية( ضغوط الدراسة) والدافعية للتعلم(الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و الدافعية للتعلم(قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف، كما أسفرت عن وجود تأثير للضغوط المدرسية في الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف.

## الكلمات المفتاحية:

الضغوط المدرسية، التفاعل الصفّي، الدافعية للتعلم، استراتيجيات التصرف

## Résumé

Cette recherche a pour objectif l'étude de la relation entre les stressés scolaires, les interactions en classe et la motivation de l'apprentissage en vue des stratégies des comportements des élèves du secondaire et l'étude des différences des sexes dans les variables de cette étude et de montrer aussi l'effet des stressés scolaires sur la motivation sur un échantillon de 756 élèves dont 311 élèves de sexe masculin et 445 de sexe féminin.

Le chercheur a opté pour la mesure des stressés scolaires le test de « Jian Dong sun, 2011 », et la mesure des interactions en classe de « Wubbels, 1991 », la mesure de la motivation de « Pintrich et al, 1991 » et la mesure des stratégies du comportement de « Endler n s et Parker j d, 1991 », après les traductions du chercheur avec l'aide et la révision de la part un groupe d'enseignants.

L'analyse des statistiques a montré l'existence de différence entre les deux sexes en ce qui concerne les stressés scolaires, la motivation de l'apprentissage et les stratégies du comportement et l'existence d'une relation corolaire entre les stressés scolaires et la motivation de l'apprentissage (anxiété examen). Comme il existe une relation corolaire entre les interactions en classe et la motivation et l'existence d'une relation corolaire entre la pression scolaire et la motivation de l'apprentissage en vue des stratégies du comportement. Cette recherche a abouti aussi à l'existence d'un effet de les stressés scolaires sur la motivation de l'apprentissage.

Mots clefs :

stressés scolaires - interaction en classe – motivation de l'apprentissage – stratégies du comportement.

## **Abstract**

The research aims at studying the relationship between school stress and the class interaction with learning motivation through the coping Strategies with pupils of the secondary school level. It Targets to study the gender differences at each Level of the variables of study, and and to reveal the influence of the school stress on the learning motivation through the coping Strategies of a sample of 756 students, 311boys and 445 girls where the researcher has used the school stress scale of (Jian Dong Sun,2011) , the class interaction scale of (Wubbels and al, 1991) , the learning motivation scale of (Pintrich and al, 1991) and coping strategies scale of ( Endller n s and parker j d,1990) after having interpreted by the researcher and revised by a group of teachers. The data gathered interprets the existence of gender differences which are statically significant regarding the variables of school stress, learning motivation and coping strategies. The study concludes also to the existence of the correlative relationship statically significant between the school stress and the learning motivation (exam anxiety), the correlative relationship statically significant between the school stress and the learning motivation, the correlative relationship between the school stress and the learning motivation through the coping strategies. There exists also a correlative relationship statically significant between the school stress (pressure study, attitudes towards study and grades, the self- expectations) and the learning motivation (exam anxiety) through the coping strategies. It reveals also the existence of influence of the school stress on the learning motivation through the coping strategies.

**Key Words :** School stress, Class interaction, Learning motivation, Coping strategies

## قائمة المحتويات

د	كلمة شكر	.....
هـ	الملخص	.....
و	Résumé	.....
ز	Abstract	.....
ح	قائمة المحتويات	.....
ف	قائمة الجداول	.....
ش	قائمة الأشكال	.....
1	مقدمة	.....
الفصل الأول تحديد الموضوع		
6	أهمية الدراسة	.....
6	أهداف الدراسة	.....
7	دواعي اختيار الموضوع	.....
7	إشكالية البحث	.....
8	فرضيات البحث	.....
9	التعريف الإجرائية	.....
الفصل الثاني الضغوط المدرسية		
11	تمهيد	.....
11	تعريف الضغط النفسي	.....
11	أولا باعتباره مثيرا	.....
11	ثانيا استنادا إلى نتائجه	.....
12	ثالثا تقييم الفرد للأحداث	.....
15	لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط	.....
16	النظريات المفسرة للضغوط النفسية	.....



16.....	أولا النسق النظري لـ هانز سيلبي (Selye .H)
18.....	ثانيا النسق النظري لسيلبيرجر (Spielberger)
19.....	ثالثا النسق الفكري لـ هانري موراي (Murray . H)
21.....	مفهوم الضغوط عند موراي
21.....	أنماط الضغوط عند موراي
21.....	قائمة الضغوط عند موراي
22.....	النسق الفكري الخاص بديناميكية البناء العاملي للضغوط و الحاجات
28.....	أنواع الضغوط
29.....	دور الإرشاد في إدارة الضغوط النفسية (2007)
29.....	مصادر الضغوط النفسية
32.....	دور الكفاءة الذاتية في مواجهة الضغوط
33.....	الخبرة العاطفية و دورها في مواجهة الضغوط
34.....	خلاصة
	الفصل الثالث التفاعل الصفي
36.....	تمهيد
36.....	تعريف التفاعل الصفي
38.....	أهمية التفاعل الصفي
39.....	العلاقة بين التلاميذ داخل الصف
40.....	التفاعل الصفي و الفعالية الذاتية
41.....	أنماط التفاعل الصفي
42.....	أنواع التفاعل الصفي
45.....	نماذج التفاعل الصفي في عملية التدريس

48	مهارات التفاعل الصفّي
49	أهمية الملاحظة الصفّيّة
49	معوّقات التفاعل في بيئة الصفّ الدراسي
50	الإدارة الصفّيّة وعلاقتها بالتفاعل الصفّي
50	القيم الاجتماعيّة للجماعة وعلاقتها بالتفاعل الصفّي
51	دور المعلم في التفاعل الصفّي
53	التربيّة النشطة و الدافعيّة للتعلّم
54	اتجاهات المدرسين نحو العمل المدرسي
58	التفاعل الصفّي ومشكلات المراهقة
59	استراتيجيات الأسئلة الصفّيّة
60	أسباب المشكلات الصفّيّة
61	البيئة الصفّيّة وعلاقتها بالتفاعل الصفّي
62	الاتجاه نحو العمل المدرسي
65	خلاصة
	الفصل الرابع الدافعيّة للتعلّم
67	تمهيد
67	تعريف الدافعيّة
71	تعريف الدافعيّة للتعلّم
74	طرق إثارة دافعيّة المتعلمين
77	الدوافع النفسيّة و أثرها في عملية التعلّم
78	أسباب تدني الدافعيّة للتعلّم
78	أولا الاستعداد للتعلّم

79	..... ثانيا الممارسات الصفية
80	..... علاقة الدافعية بالتعلم
83	..... دور المعلم في تنمية دوافع تلاميذه
85	..... خصائص الدافعية
86	..... أنواع الدوافع
89	..... النظريات المرتبطة بالدافعية
89	..... أ- النظرية الإنسانية لـ ماسلو (Maslo)
90	..... ب- نظرية التناظر المعرفي لـ فستنجر (Festinger)
91	..... ج- نظرية التعلم الاجتماعي لـ روتر (Rotter)
91	..... د- نظرية دينامية السمات في الدافعية لكاتل (Cattell)
92	..... ه- نظرية الحافز-الباعث لـ كلارك هل (Clark Hull)
92	..... هـ- نظرية العزو (الأسباب) لـ هايدر (Haider)
94	..... و- نظرية العجز المتعلم او المكتسب لـ سليجمان (Seligman)
95	..... ز- نظرية التقييم المعرفي لـ إدوارد ديسي وريتشارد ريون (Deci,E et Ryan ,R)
95	..... الضبط الذاتي والكفاءة المدركة
97	..... خلاصة
	..... الفصل الخامس استراتيجيات التصرف
99	..... تمهيد
99	..... تعريف استراتيجيات التصرف
101	..... تصنيف استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط
102	..... العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات مواجهة الضغوط
103	..... أولا المتغيرات الشخصية

105	..... ثانيا العوامل الموقفية
106	..... ثالثا عامل الجنس
107	..... رابعا عامل المراهقة
110	..... فنيات إدارة الضغوط
110	..... أهمية الاسترخاء في مواجهة الضغوط
111	..... المساندة الاجتماعية
119	..... خلاصة
	الفصل السادس الدراسة الاستطلاعية
121	..... تمهيد
121	..... حدود الدراسة
121	..... طريقة المعاينة
122	..... خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
122	..... أ- من حيث الجنس
122	..... ب- من حيث العمر
122	..... أدوات الدراسة الإستطلاعية
123	..... وصف الأدوات المستخدمة
124	..... أ - 1- طريقة إعطاء الأوزان
125	..... ب-2- طريقة إعطاء الأوزان
	ج- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et all,1991) ترجمة الباحث
125	..... بمساعدة مجموعة من الاساتذة*الملحق رقم (3)
125	..... ج-2- طريقة إعطاء الأوزان
127	..... ه- مقياس الإكتئاب لمركز الدراسات الوبائية لـرادلوف دس (Radloff d s,1977).

- هـ- 1- طريقة إعطاء الأوزان ..... 127
- و- كشف النقاط للفصول الثلاثة ..... 127
- ز- مقياس الدافع للإنجاز هـ ج هارمنز (H J Hermans) ترجمة عبد الفتاح موسى (1986) ..... 127
- طريقة إعطاء الأوزان ..... 128
- ح- مقياس تقدير الذات لروزنبارغ (1965) تعريب علي بوطاق ..... 129
- ح- 1- طريقة إعطاء الأوزان ..... 129
- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ..... 129
- أولا مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان (jian dong sun,2011) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* ..... 129
- 1- الثبات ..... 130
- 2- الصدق ..... 131
- ثانيا مقياس التفاعل الصفي لويبلز وآخرون (Wubels et al, 1991) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* ..... 132
- أ- الثبات ..... 132
- ب- الصدق ..... 133
- ثالثا مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al,1991) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* ..... 134
- أ- الثبات ..... 134
- ب- الصدق ..... 135
- رابعا مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker ) ( j d ,1990 ) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\* ..... 136

أ- الثبات .....	136
ب- الصدق .....	137
الفصل السابع الدراسة الأساسية	
تمهيد .....	139
متغيرات الدراسة الأساسية .....	139
أ- متغيرات مستقلة .....	139
ب- متغيرات وسيطية .....	139
ج - متغيرات تابعة .....	139
الحدود المكانية و الزمنية لإجراء الدراسة الأساسية .....	139
عينة الدراسة الأساسية .....	140
خصائص عينة الدراسة الأساسية .....	140
أ- من حيث الجنس .....	140
ب- من حيث العمر .....	140
ج- من حيث المستوى الدراسي .....	141
أدوات الدراسة الأساسية .....	141
وصف أدوات الدراسة الأساسية .....	142
1- مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان (jian dong sun , 2011) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة* .....	142
2- مقياس التفاعل الصفّي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة* .....	143
3- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة .....	144

4-	مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د (Endler n s et Parker j d)	144
(d)	ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة *	144
145	الاساليب الاحصائية المستخدمة	145
	الفصل الثامن عرض النتائج	
147	تمهيد	147
147	أولا اختبار الفرضية الأولى	147
149	ثانيا اختبار الفرضية الثانية	149
151	ثالثا إختبار الفرضية الثالثة	151
152	رابعا إختبار الفرضية الرابعة	152
154	خامسا الفرضية الخامسة	154
156	سادسا الفرضية السادسة	156
158	سابعا الفرضية السابعة	158
164	ثامنا الفرضية الثامنة	164
	الفصل التاسع مناقشة النتائج	
172	تمهيد	172
172	أولا مناقشة الفرضية الأولى	172
174	ثانيا مناقشة الفرضية الثانية	174
175	ثالثا مناقشة الفرضية الثالثة	175
178	رابعا مناقشة الفرضية الرابعة	178
181	خامسا مناقشة الفرضية الخامسة	181
182	سادسا مناقشة الفرضية السادسة	182
186	سابعا مناقشة الفرضية السابعة	186

189	.....	ثامنا مناقشة الفرضية الثامنة
195	.....	مناقشة عامة
198	.....	الإقتراحات
199	.....	المراجع
		الملاحق
219	.....	الملحق (1) طلب رخصة تربص
220	.....	الملحق (2) رخصة تربص
221	.....	الملحق (3) رخصة تربص
222	.....	الملحق (4) مقياس الضغوط المدرسية – الصيغة الأصلية
224	.....	الملحق (5) مقياس استراتيجيات التصرف – الصيغة الأصلية
225	.....	الملحق (6) مقياس التفاعل الصفي – الصيغة الأصلية
229	.....	الملحق (7) مقياس الدافعية للتعلم – الصيغة الأصلية
232	.....	الملحق (8) مقياس الضغوط المدرسية – ترجمة الباحث
233	.....	الملحق (9) مقياس التفاعل الصفي – ترجمة الباحث
235	.....	الملحق (10) مقياس الدافعية للتعلم – ترجمة الباحث
237	.....	الملحق (11) مقياس استراتيجيات التصرف – ترجمة الباحث
238	.....	الملحق (12) مقياس الدافع للإنجاز لهيرمنز – ترجمة عبد الفتاح موسى
241	.....	الملحق (13) مقياس تقدير الذات لروزمبرغ تعريب علي بوطاق
242	.....	الملحق (14) مقياس الاكتئاب لرادلوف



## قائمة الجداول

- الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس ..... 122
- الجدول رقم (2) يبين حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ..... 130
- الجدول رقم (3) يبين حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرومباخ ..... 131
- الجدول رقم (4) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي ..... 132
- الجدول رقم (5) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس التفاعل الصفي ... 133
- الجدول رقم (6) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد الدافعية للتعلم ..... 134
- الجدول رقم (7) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم ..... 135
- الجدول رقم (8) يوضح حساب معامل الثبات لمقياس مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker j d, 1990 ) ترجمة الباحث و مراجعة مجموعة من الأساتذة بطريقة إعادة الاختبار ..... 136
- الجدول رقم (9) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التصرف .... 137
- الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث الجنس ..... 140
- الجدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث المستوى ..... 141
- الجدول رقم (12) يوضح حساب الفرق في ضغوط الدراسة بين الذكور و الإناث ..... 147
- الجدول رقم (13) يوضح حساب الفرق في الاتجاه نحو الدراسة والنقاط بين الذكور والإناث ..... 148
- الجدول رقم (14) يوضح حساب الفرق في توقعات الذات بين الذكور و الإناث ..... 148
- الجدول رقم (15) يوضح حساب الفرق في القنوط بين الذكور و الإناث ..... 148
- الجدول رقم (16) يوضح حساب الفرق في القيادة بين الذكور والإناث ..... 149
- الجدول رقم (17) يوضح حساب الفرق في التفهم بين الذكور والإناث ..... 149
- الجدول رقم (18) يوضح حساب الفرق في المساعدة و الصداقة بين الذكور والإناث .. 150

- الجدول رقم (19) يوضح حساب الفرق في عدم الرضى بين الذكور والإناث ..... 150
- الجدول رقم (20) يبين حساب الفرق في التحكم في التعلم بين الذكور و الإناث ..... 151
- الجدول رقم (21) يبين حساب الفرق في الفعالية الذاتية بين الذكور و الإناث ..... 151
- الجدول رقم (22) يبين حساب الفرق في قلق الامتحان بين الذكور و الإناث ..... 152
- الجدول رقم (23) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة بين الذكور و الإناث ..... 152
- الجدول رقم (24) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال بين الذكور و الإناث ..... 153
- الجدول رقم (25) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التجنب بين الذكور و الإناث ... 153
- الجدول رقم (26) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية وبعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) ..... 154
- الجدول رقم (27) يوضح حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية وبعد الفعالية الذاتية ..... 155
- الجدول رقم (28) يوضح حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم (القلق الامتحان) . ..... 155
- الجدول رقم (29) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) ..... 156
- الجدول رقم (30) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) ..... 157
- الجدول رقم (31) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) ..... 157

الجدول رقم (32) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعد التحكم في التعلم... 158

الجدول رقم (33) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعد الفعالية الذاتية..... 159

الجدول رقم (34) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) ..... 159

الجدول رقم (35) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد التحكم في التعلم ..... 160

الجدول رقم (36) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الفعالية الذاتية..... 161

الجدول رقم (37) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد قلق الامتحان..... 161

الجدول رقم (38) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعدها ( التحكم في التعلم) ..... 162

الجدول رقم (39) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعدها ( الفعالية الذاتية) 163

الجدول رقم (40) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) ..... 163

أ- 1-الجدول رقم (41) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم ( التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكلة)..... 165

أ- 2-الجدول رقم (42) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكلة) ..... 165

أ- 3-الجدول رقم (43) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكل)..... 166

ب- 1-الجدول رقم (44) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال) ..... 167

ب- 2-الجدول رقم (45) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال) ..... 167

ب- 3-الجدول رقم (46) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال) ..... 168

ج- 1-الجدول رقم (47) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب) ..... 169

ج- 2-الجدول رقم (48) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب). 169

ج- 3-الجدول رقم (49) يوضح تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب) 170

## قائمة الأشكال

- الشكل رقم (1) يوضح حدوث الضغوط النفسية طبقا لنظرية هانز سيللي ..... 17
- الشكل رقم (2): نمط أحادي الاتجاه..... 46
- الشكل رقم (3): نمط ثنائي الاتجاه..... 46
- الشكل رقم (4): نمط ثلاثي الاتجاه..... 47
- الشكل رقم (5): نمط متعدد الاتجاهات ..... 47
- الشكل رقم (6) علاقة مستوى الدافعية بالأداء..... 82
- الشكل رقم (7): آلية عمل الدافع وفق نموذج الاتزان ..... 84
- الشكل رقم (8) تأثير البواعث والخبرات السابقة والحالية في ظهور الدافع. .... 85
- الشكل رقم (9) هرم ماسلو للحاجات (رونالد، ي، ريجيو، 1999: 230)..... 89
- الشكل رقم (10) يوضح تصور "هل Hull" للحافز و الدافعية ..... 92
- الشكل رقم (11) : استراتيجيات التصرف لمواجهة الضغوط حسب كوبر(1991)..... 102

## مقدمة:

تمثل الضغوط المدرسية ظاهرة يتميز بها هذا العصر خاصة في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية و الثورة المعرفية المتسارعة التي يعيشها العالم والتي تلزم أفراد المجتمع عامة وتلاميذ المدارس خاصة على التكيف و التفاعل معها، و من ثمة فقد حظي هذا الموضوع باهتمام العديد من الباحثين، حيث قام السلطاني(1994) بدراسة هدفت الى التعرف على الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق شملت عينة قوامها 640 طالبا وطالبة واسفرت النتائج على ان المراهق يتعرض الى الضغوط المدرسية وهي:العقوبة المدرسية، كثرة الامتحانات والواجبات المدرسية. (السلطاني،1994: 56)

ودراسة داود(1995) والتي هدفت الى التعرف على مصادر الضغوط التي يتعرض لها الطلبة في الصفوف من السادس الى العاشر أساسي وتألفت العينة من 320 طالبا و طالبة، حيث اسفرت النتائج على أن الطلبة يتعرضون لضغوطات تتعلق بالجو الصفي والخوف من الامتحانات وعدم احترام المعلم للطلبة والخوف من الفشل الدراسي(داود،1995: 372) وأجرى عباس والصباع(2000) دراسة للتعرف على الضغوط النفسية التي يواجهها طلبة مرحلة الإعدادية وشملت العينة 200 طالبا وطالبة من الصف السادس إعدادي وأظهرت أن الطلبة يعانون من الضغوط الآتية: الخوف من عدم الحصول على معدلات عالية وقلق المستقبل.(عباس والصباع،2000: 158) وليست المدرسة الجزائرية بمنأى عن هذه الضغوط التي تقف عائقا أمام المتعلمين لتحقيق أهدافهم، و إذا لم يتوفر لدى المتعلم التفاعل الصفي الإيجابي الذي يراعي قدراته و يلبي حاجاته و لم تتوفر لديه الاستراتيجيات الضرورية لمواجهة هذه الضغوط فإنها ستؤثر سلبا على توافقه النفسي والاجتماعي بشكل عام وعلى تكيفه المدرسي بشكل خاص، فإنه يسلك سلوكات سلبية داخل الصف و تنخفض دافعيته للتعلم مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي ويميل إلى الانسحاب من المواقف التعليمية.

واهتم الباحث بهذا الموضوع متبنياً العنوان الآتي: علاقة الضغوط المدرسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجية التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. وقام الباحث بمعالجة هذا البحث في تسعة فصول، حيث تناول في الفصل الأول تحديد إشكالية الدراسة و تساؤلاتها الفرعية، وقام بصياغة الفرضيات و تحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في هذه الدراسة.

و تناول في الفصل الثاني مفهوم الضغوط المدرسية، حيث تطرق الى تعريف الضغوط المدرسية و لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط و النظريات المفسرة للضغوط فتناول النسق النظري لهانز سيلبي و النسق النظري لسبيلبيرجر و النسق الفكري لهانري موراي و النسق الفكري الخاص بديناميكية البناء العملي للضغوط و الحاجات و نموذج الضغط لـ لازاروس و فولكمان. ثم تناول أنواع الضغوط و أهم مصادرها و دور كل من الكفاءة الذاتية و الخبرة العاطفية في مواجهة الضغوط.

أما الفصل الثالث فتناول فيه الباحث مفهوم التفاعل الصفي بتحديد تعريفه و أنواعه و أهميته، ثم تطرق الى دور كل من المعلم و الإدارة و البيئة الصفية و التربية النشطة و اتجاهات المعلمين نحو العمل المدرسي في عملية التفاعل الصفي و معوقات التفاعل الصفي و مشكلات المراهقة. و تناول في الفصل الرابع مفهوم الدافعية للتعلم، حيث تضمن تعريف الدافعية و النظريات المرتبطة بها، ثم قام بتحديد تصنيف الدوافع و خصائص الدافعية و ووظيفة الدافعية في عملية التعلم و طرق إثارتها لدى المتعلمين و يذكر أسباب تدني الدافعية للتعلم.

و تناول الباحث في الفصل الخامس مفهوم استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط، فقام بتقديم تعريفها و ذكر تصنيفاتها و العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات التصرف المناسبة، و قام بتسليط الضوء على بعض فنيات إدارة الضغوط كما تطرق الى أهمية أسلوب

الاسترخاء و دور المساندة الاجتماعية و الوضع الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة في تبني استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط .

و استهل الباحث الجانب الميداني لهذه الدراسة في الفصل السادس الذي تطرق فيه للدراسة الاستطلاعية بتقديم الهدف منها و حدودها المكانية و الزمنية التي أجريت فيها وتحديد طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث العمر و الجنس ثم قام بوصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية و التي شملت مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان، و مقياس الفاعل الصفي لويبلز و آخرون، و مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون، و مقياس استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط لأندلر ن س وباركر د س، و مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز، و مقياس تقدير الذات لروزنبارغ، و مقياس الإكتئاب لرادلوف و كذا كشف نقاط الفصل الثالث من السنة الدراسية 2015/2014 لعينة الدراسة الاستطلاعية، و قام بتحديد طريقة إعطاء الأوزان لكل أداة من الأدوات المستخدمة، ثم قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية التي تأكد الباحث خلالها أن مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان، و مقياس الفاعل الصفي لويبلز و آخرون، و مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون، و مقياس استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط لأندلر ن س و باركر د س. أصبحت جاهزة للاستخدام في الدراسة الأساسية. و تناول الباحث في الفصل السابع الدراسة الأساسية حيث استهلها بتقديم متغيراتها و تحديد مكان وزمان إجرائها و عينتها مبرزا خصائصها من حيث الجنس و العمر و المستوى الدراسي، و تطرق الى وصف الأدوات المستخدمة و الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية، و قدم طريقة الإجراء و تطبيق المقاييس المستخدمة.

و خصص الفصل الثامن لعرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية في الدراسة الأساسية و ذلك وفقا لترتيب الفرضيات. و تم في الفصل التاسع و الأخير مناقشة وتفسير



النتائج حسب ترتيب الفرضيات و ذلك وفقا للإطار النظري و الدراسات السابقة مع مراعاة خصائص العينة و الظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة. و أنهى الباحث هذا الفصل بمناقشة عامة.

الفصل الأول: تحديد الموضوع

## أهمية الدراسة:

تكمن أهمية موضوع البحث في إيجاد الحلول لعدد المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية وما يهدر من طاقات بشرية، حيث أن المقولة القديمة التي مفادها: أن أيام المدرسة هي اسعد أيام حياتنا لم يعد لها في هذه الآونة إلا قلة من الموافقين لها، ومن خلال مقابلاتي للعديد من المتدرسين لمست أن من بينهم من يتعرضون لضغوطات مدرسية أكبر من قدراتهم على تحملها أو مواجهتها، فالضغوط المدرسية واقع يعيشه المتعلم في جميع الأطوار التعليمية مما يعرقل مساره الدراسي. فإذا ما وجد المتعلم أمامه أساليب تمكنه من مواجهة هذه الضغوط و التعامل معها ايجابيا فانه بذلك يخطو خطوة إلى الأمام لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي مندفعاً بكل طاقاته إلى المعرفة والإبداع ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تكثيف الأبحاث في هذا الموضوع للتوصل إلى رؤية جديدة وتبصر أعمق في حياة المتعلمين، و تفاعلهم داخل الصف. ومن خلال ما سبق فإن موضوع هذه الدراسة ضروري و حيوي، حيث يدرس العلاقة بين الضغوط المدرسية و التفاعل داخل الصف بالدافعية للتعلم، و يكشف الفروق الجنسية في كل متغير من هذه المتغيرات، كما يحاول الكشف عن تأثير استراتيجيات التصرف في العلاقة بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي.

## أهداف الدراسة:

يهدف موضوع البحث الى دراسة علاقة الضغوط المدرسية و التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و الكشف عن الفروق الجنسية في كل من الضغوط المدرسية، التفاعل الصفي، الدافعية للتعلم و استراتيجيات التصرف، كما يهدف الى الكشف عن مدى تأثير استراتيجيات التصرف في العلاقة بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

## دواعي اختيار الموضوع :

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن العلاقة بين كل من الضغوط المدرسية و التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ذلك للتخفيف من حجم الضغوط المدرسية التي يعيشها المتعلم وذلك ببناء استراتيجيات تصرف يلجأ إليها هذا الأخير لمواجهة ما يعترضه من ضغوط ، و إيجاد الحلول للمشكلات التي يتخبط فيها كل من المعلم و المتعلم داخل حجرة الصف للحد من ظاهرة التسرب المدرسي و ما يهدر من طاقات بشرية و خاصة في مرحلة المراهقة، ولا يتحقق ذلك إلا بوجود تفاعل صفي ايجابي مبني على تحقيق التفاهم بين المعلم و المتعلم من جهة و بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى.

## إشكالية البحث:

تعاني المدرسة الجزائرية العديد من المشاكل خاصة ما نعيشه من ظواهر سلبية من أهمها ضعف الدافعية و الانسحابية من المواقف التعليمية والتسرب المدرسي، هذا ما يدفعنا كباحثين إلى البحث في كل ما له علاقة بسيرورات العملية التعليمية للحد من هذه المشاكل باعتبار أن المدرسة هي المصنع الحقيقي للطاقات والكوادر البشرية، حيث يصادف المتعلم يوميا مواقف ضاغطة تقف حاجزا في طريق بناء تعلماته إذا لم يتمكن من مواجهتها بتوظيف خبراته أو مساعدة معلميه بوضع استراتيجيات تصرف تمكنه من مواجهة هذه الضغوط و التكيف معها ايجابيا محققا بذلك توازنه النفسي والاجتماعي، هذا ما يمكنه من توظيف هذه الضغوط لصالحه فتكون بمثابة مصدر قوة تدفعه الى بذل المزيد من المثابرة والعزم من أجل تحقيق أهدافه، ومن هذا المنطلق فان موضوع البحث يتمحور في الإجابة عن الإشكالية الآتية:

هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً لكل من الضغوط المدرسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟  
وتتفرع عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات:

- 1- هل هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد الضغوط المدرسية بين الذكور والإناث؟
- 2- هل هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد التفاعل الصفي بين الذكور والإناث؟
- 3- هل هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث؟
- 4- هل هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد استراتيجيات التصرف بين الذكور والإناث؟
- 5- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية وأبعاد الدافعية للتعلم؟

- 6- هل هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد التفاعل الصفي وأبعاد الدافعية للتعلم؟
- 7- هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية وأبعاد الدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف؟

8- هل هناك تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف؟

### فرضيات البحث:

على ضوء هذه التساؤلات يقترح الباحث الفرضيات الآتية:

- 1- هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد الضغوط المدرسية بين الذكور والإناث.
- 2- هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد التفاعل الصفي بين الذكور والإناث.
- 3- هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور والإناث.
- 4- هناك فروق دالة إحصائياً في أبعاد إستراتيجيات التصرف بين الذكور والإناث.
- 5- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية وأبعاد الدافعية للتعلم.
- 6- هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد التفاعل الصفي وأبعاد الدافعية للتعلم.

7- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية وأبعاد الدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف.

8- هناك تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف

### التعريف الإجرائية :

**الضغوط المدرسية:**الضغوط المدرسية:هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الضغوط المدرسية لـ جيان دونغ سان(jian dong sun, 2011) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* و يشمل الأبعاد ( ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، العبء المدرك، توقعات الذات، توقعات الآخرين، القنوط).

**التفاعل الصفي:**هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التفاعل الصفي لويبلز(Wubbels , 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\* و يتضمن الأبعاد(توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي، التحكم في التعلم، قلق الامتحان، الفعالية الذاتية، قيمة المهمة).

**الدافعية للتعلم:**هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al, 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\* و يتضمن الأبعاد(توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي، التحكم في التعلم، قلق الامتحان، الفعالية الذاتية، قيمة المهمة).

**إستراتيجيات التصرف:**هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس إستراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker j d, 1990) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\*

و يشمل الأبعاد(الاستراتيجيات الموجهة نحو حل المشكلة، الاستراتيجيات الموجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب).

## الفصل الثاني: الضغوط المدرسية

## تمهيد:

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى مفهوم الضغوط النفسية بصفة عامة والضغوط المدرسية بصفة خاصة، حيث يذكر نشأة هذا المصطلح وبعض التعاريف والنظريات التي تفسره ثم يتطرق إلى مصادر الضغط ومراحل حدوثه والعوامل المرتبطة به مستندا في ذلك إلى ما توصلت إليها الأبحاث والدراسات في هذا المجال، و يبين ضرورة إعداد البرامج التدريبية لتحسين المتعلم ضد ما يعترضه من ضغوط.

## تعريف الضغط النفسي:

اختلف العلماء في تحديد تعريف موحد وشامل لمفهوم الضغط النفسي باختلاف وجهات نظرهم و اختلاف المدارس التي ينتمون إليها والنسق النظري الذي يتبنونه، حيث عرفوا الضغط باتجاهات مختلفة:

## أولا: باعتباره مثيرا:

1) تعريف هولمز (Holmes, 1982) : بأنه حدث مثير يلقي مطالب صعبة على الفرد. (Holmes, 1982 : 68)

2) تعريف تولور (Tolor, 1986) : بأنه تغيير يلقي عبئا على قدرات التكيف لدى الفرد (Tolor, 1986 : 48)

## ثانيا: استنادا إلى نتائجه:

1) تعريف سيلاي (Silai 1977) : بأنه استجابة فسيولوجية نتجت عن أحداث مزعجة. (Silai, 1977 : 20)

2) تعريف زيمباردو (Zimbardo, 1985) : نمط الاستجابة المحددة أو غير المحددة التي يقوم بها الكائن لحادث يخل بتوازنه و يرهقه أو يتجاوز قدراته على التكيف, Zimbardo (1985: 112)



### ثالثاً: تقييم الفرد للأحداث:

- 1) تعريف تايلور (Taylor 1975): هي عملية تقييم الأحداث كمواقف مهددة، والاستجابة لها عبر تغيرات معرفية وانفعالية و فيسيولوجية (Taylor 96 : 1975)
- 2) تعريف لازاروس (Lazarus ,1982): هي أحداث تتجاوز الإمكانيات البيئية (الداخلية و الخارجية) للمصادر التكيفية للفرد (Lazarus,1982 : 11)  
كما وردت تعاريف أخرى لمفهوم الضغط النفسي نذكر منها:  
أ- تعريف سبيك (Speck ,1993): بأنه صراع ضميري يقود الإنسان إلى الانطفاء وهو مشكلة معنوية يمكن حلها بتقويم الإنسان لنفسه حين يعرف ما هو صحيح وما هو خطأ.  
ب- تعريف باترسون (Patterson 1975): بأنه التفاعل المعقد بين فرد معين وبيئة محددة وهذا التفاعل يحدث عندما يشعر الفرد بالتهديد و التحدي.  
ج- تعريف زينب بدوي (2002): بأنه قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة المتعلم الخارجية، أسرية كانت أم مدرسية تخلق نتيجة لعدم مقدرة التلميذ على مواجهة هذه المشكلات. (زينب بدوي،2002: 15) .  
د- تعريف حسين و حسين (2006): بأنها حالة من عدم التوازن تنشأ لدى الطالب عندما يقارن بين المطالب و المواقف البيئية التي يتعرض لها وتمثل تهديدا أو ضررا لذاته وبين ما لديه من إمكانيات ومصادر شخصية و اجتماعية، فيجد أنها تتجاوز ما لديه من قدرات وإمكانيات. وتصاب تلك الحالة أعراض فيسيولوجية ونفسية وسلوكية سلبية. ويعرفانه أيضا بأنها حالة من التوتر الجسمي و النفسي التي يشعر بها الطالب والتي تنتج من ادراكه لعدم قدرته على مواجهة المواقف والاحداث التي يتعرض لها سواء في البيئة الاسرية أو المدرسية و أنها تمثل تهديدا وضررا لذاته. (حسين وحسين،2006: 182)

هـ- تعريف الغرير (2009) : التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ، فهو مطالب بأن يحقق النجاح في دراسته لإرضاء طموحه الشخصي أولاً ورد الجميل لأسرته و للمدرسة ثانياً، وقدراته على تحقيق ذلك. (أحمد نايل الغرير، 2009: 31)

و- تعريف عبد الباسط ابراهيم (2009) : بأنه عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفسية الاجتماعية و الظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ و يدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي. (عبد الباسط ابراهيم، 2009: 03)

و يوضح ليفن و سكوتش (Levine et Scotch) أن الضغط النفسي حالة تتميز باضطراب وعدم كفاية للوظائف المعرفية، و تتضمن المواقف التي يدرك فيها الفرد بأن هناك فرق بين ما يطلب منه سواء أكان داخليا أو خارجيا وقدرته على الاستجابة لها.

ويعرف كوكس ومكاي (Kox et Mackay) الضغط النفسي بأنه ظاهرة تنشأ من مقارنة الشخص للمتطلبات التي تطلب منه، وقدرته على مواجهة هذه المتطلبات. وتظهر هذه الاستجابات لمواجهة الضغط من محاولات الشخص في كلتا الناحيتين النفسية والفيزيولوجية المتضمنة حيل سيكولوجية ووجدانية على حضور الضغط.

بناء على ما سبق نستنتج أن الضغوط المدرسية هي حالة الضيق والتوتر التي يشعر بها المتعلم نتيجة إدراكه و تقييمه للموقف الذي يعترضه على أنه ضاغط يفوق قدرته على مواجهته سواء كان هذا الموقف بيئياً أو أسرياً أو مدرسياً والذي يمثل تهديداً لتوازنه النفسي و يعيق تحقيق أهدافه و طموحاته. والضغوط بشتى أنواعها هي تحصيل حاصل للتقدم الحضاري و التطور التكنولوجي المتسارع الذي أدى إلى ظهور حاجيات لدى الفرد للتكيف مع متطلبات هذا العصر و التي تشكل عبء على قدرته و مدى تحمله لهذه الأعباء ، إذ يمكن القول أن إنسان هذا العصر يعيش الضغوط بأشكالها لذا وصف العديد من العلماء الضغوط بأنها طاعون القرن العشرين الذي لا يمكن تجاهله.

وأشارت كوباسا (Kopasa, 1982) إلى أن تعرضنا للضغوط أمر حتمي لا مفر منه، حيث أن واقع الحياة محفوف بالعقبات و الصعوبات و أشكال الفشل والنكسات والظروف غير الملائمة و نحن لا نستطيع أن نتجنب الفشل أو الإحباط أو الفقد كما لا نستطيع أن نتجنب أو نهرب من التغيير في عملية النمو الشخصي في أي مرحلة عمرية من مراحل النمو. (Kopasa,1982 : 707)

وفي الوقت نفسه فإن عصرا بهذه الخصائص سيزرتب عنه الكثير من الضغوط النفسية التي تمثل خطرا على صحة الفرد وتوازنه وتهدد كيانه النفسي. وليس المتعلم بمنأى عن هذه الضغوط وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي والتي تتناسب مع مرحلة المراهقة التي تعد المرحلة الحرجة في حياة الفرد لما تعرفه من تغيرات نفسية وجسمية واجتماعية في محاولة منه لتحقيق ذاته لذا سلط الباحث الضوء في هذا الفصل على الضغوط المدرسية التي يصادفها المتعلم في هذه المرحلة الحرجة من حياته ليعين أنواع الضغوط و مصادرها وما تفرزه من مشكلات ترهق الفرد وتحول بينه وبين طموحاته من وجهة نظر الباحثين والمنظرين، وكيفية التعامل مع هذه الضغوط للاستفادة منها إيجابيا وجعلها مبعثا لرفع التحدي وتجديد الطاقات التي تمكن الفرد من تحقيق توافقه النفسي و المدرسي وبلوغ أعلى مراتب النجاح.

ويرى ميكنيوم بأن الضغوط النفسية ناتجة عن التعامل بين الفرد وبيئته ويؤكد دور العمليات المعرفية في تخفيفها من خلال ثلاث طرق مختلفة لمفهوم المعرفة والتي يتضمن الأحداث المعرفية والعمليات المعرفية والأبنية المعرفية. (سلامة، 1995 : 95)

وتستند نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي على مسلمة مفادها أن الفرد يتعامل مع الموقف من خلال إدراكه لهذا الموقف وعلى هذا الأساس يمكن تفسير الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد والتعرف على الطريقة التي يفكر بها وما يحمله من آراء و اتجاهات ومعتقدات نحو ذاته .

إذن هناك تفاعل مستمر بين المؤثرات البيئية والبناء المعرفي و السلوكي وأن البناء المعرفي يحدد طبيعة الحوار الداخلي بطريقة يطلق عليها ميكنيوم بالدائرة الخيرة والتي تتطلب إعادة التقييم المعرفي والذي يعد عاملا حاسما في الضغوط النفسية وأن هذا التقييم كفيل بمواجهتها بأساليب و طرق تكيفية تضمن للفرد تحقيق السعادة والاستقرار (الرشيدي، 1999: 28) .  
وقدم ميكنيوم إستراتيجيته المشهورة (التحصين ضد الضغوط النفسية) وهو أسلوب شامل يستخدم مهارات متعددة سلوكية ومعرفية تؤدي إلى تحسين مستوى التكيف العام للفرد.  
(الفسوس، 2006 : 55)

### لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط:

استعار علم النفس مصطلح الضغوط من الفيزياء والطب وهو يشير إلى المشقة أو الضغط الواقع في حياتنا اليومية. ويرجع سميث (Smith, 1993) المعنى الاشتقاقي للمصطلح إلى الأصل اللاتيني، فكلمة الضغط (Stress) مشتقة من الكلمة اللاتينية (Stictus) وهي تعني الصرامة، وتدل على الشعور بالتوتر وإثارة الضيق، والذي يرجع في أصله إلى الفعل (Stringere) والذي يعني يشد (Tighten) ومعنى هذا أن الضغط يشير إلى مشاعر الضيق و القلق الداخلية التي يتعرض لها الكثيرون في ظروف ما .  
وأستخدم مصطلح الضغط في القرن السابع عشر ليصف الشدة والصعوبات الهندسية نسبة إلى المهندس هوك (Hooke) والذي اهتم ببناء الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة، وطبقا لوجهة نظره أن الضغط ينشأ من تأثير العبء أو الحمل (Lood) على البناء ومن ثمة فإن الضغط هو استجابة البناء للحمولة والعبء. ومن هنا فإن صياغة هوك للضغط في مجال الهندسة كان لها تأثير واسع كنموذج لتفسير مصطلح الضغوط على الجهاز الفيزيولوجي و النفسي، ومنذ ذلك الحين تجسد مصطلح الضغط في العلوم الفيزيولوجية والطبية والاجتماعية (حسين و حسين، 2006 : 17 - 18)

## النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية المعقدة التي تفسر على أسس جسمية ، فسيولوجية ، عقلية معرفية، سيكولوجية و اجتماعية وقدمت في مجالها كثير من المبادئ النظرية التي كشفت عن طبيعتها و ديناميكيتها و نتائجها، و سيتم تناول ثلاثة من وجهات النظر التي تمثل ثلاثة أنساق فكرية اهتمت بتفسير الضغوط النفسية:

### أولاً: النسق النظري لـ هانز سيلبي (Selye .H) :

وكان لطبيعة تخصصه الدراسي تأثير كبير في صياغة نظريته، حيث تخصص في دراسة الفسيولوجيا و الأعصاب، و يظهر هذا التأثير من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الضاغط (Stressor). كما استخدم السم و الصدمات الكهربائية على الحيوانات كضواغط.

ويعتبر النسق الفكري لنظرية سيلبي أن الضغط متغير غير مستقل و هو استجابة لعامل ضاغط يميزه الشخص و يصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، و أن هناك استجابة أو نمط معين من الاستجابة يدل على أن الفرد يقع تحت تأثير بيئي مزعج (موقف ضاغط) وتعتبر هذه الاستجابة ضغطاً فعالاً. ويرى سيلبي أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضاغط عالمية هدفها هو المحافظة على الكيان و الحياة.

وحدد سيلبي ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط و هي تمثل عنده مراحل التكيف العام وهي:

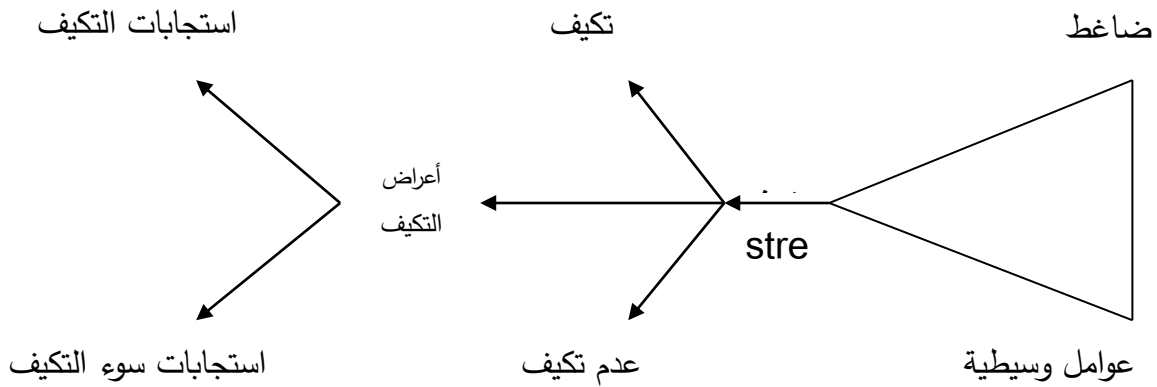
1- الفزع: و فيه يظهر الجسم تغيرات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط و نتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، و يوضح سيلبي أنه في حالة ما إذا كان الضاغط شديداً فإن مقاومة الجسم تنهار و تكون الوفاة.

2- المقاومة: و تحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف و هنا تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى، وتحل محلها استجابات أخرى تدل على التكيف. (الرشيدي، 1999: 50-51)

3- الاجهاد: و هي المرحلة التي يكون فيها الجسم قد تكيف، غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت و أنه إذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة و مستمرة لفترة طويلة ينتج عنها أمراض التكيف التي تحدث عند الضغط .

و ختم سيلبي نظريته بتعريف الضغط على أنه: " حالة من حالات الكائن الحي التي تشكل أساسا للتفاعلات التي يبدي فيها تكيفا أو التي يبدي فيها سوء تكيف.

و قد أوضح في كتابات لفين و اسكوتش (Levin et scotch) أن سيلبي قدم رسما توضيحا لنظريته.



الشكل رقم (1) يوضح حدوث الضغوط النفسية طبقا لنظرية هانز سيلبي

يوضح سيلبي من خلال هذا المخطط التوضيحي أنه يميز الضاغط على أنه متغير مستقل ينتج عنه ضغوط، و أن العوامل الوسيطة هي التي تقلل أو تزيد من تأثير الضاغط، و أن أعراض التكيف المترامن تظهر (تظهر في وقت واحد) ويقصد بها الضغوط الطارئة التي

تظهر في الكائن الحي مثل التغيرات الكيميائية وأخرى استجابات التكيف أو سوء التكيف مثل ضغط الدم و أمراض القلب.

ويضيف سيلي أن التهديد أو التغلب على المشكلات يعتمد على النشاط المعرفي للتقييم، ولكل تقييم نمط معين من الاستجابة. (الرشيدي، 1999: 53)

### ثانياً: النسق النظري لسبيلبيرجر (Spielberger) :

أ- نظرية الإدراك لسبيلبيرجر

وضع سبيلبيرجر (Spelberger , 1979) تفسيراً للضغوط النفسية معتمداً في ذلك على نظرية الدوافع ، حيث يرى أن الضغوط تلعب دوراً في إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع على ضوء إدراك الفرد لها.

وتحدد نظريته في ثلاثة أبعاد رئيسية الضغط (Stress) ، القلق (Anxiété) والتعليم (Enseignement) فيما يلي:

- 1- التعرف على طبيعة الضغوط وأهميتها في المواقف المختلفة
- 2- قياس مستوى القلق الناتج عن الضغوط في المواقف المختلفة
- 3- قياس الفروق الفردية حيال هذا القلق الناتج عن الضغط
- 4- توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق
- 5- توضيح تأثير التفاعلات السيكولوجية لدى الأفراد في خفض مستوى القلق لديهم
- 6- قياس نكاء الأفراد الذين تطبق عليهم برامج التعليم لخفض مستوى القلق ومعرفة قدراتهم على التعليم.

وترتكز هذه النظرية على المتغيرات المتعلقة بالمواقف الضاغطة و إدراك الفرد لها، حيث أن الضغط يبدأ بمثير يهدد حياة الفرد و إدراك الفرد لهذا المثير ورد الفعل النفسي المرتبط بالمثير. (نايل الغرير و أبو أسعد، 2009 : 64)

ويعد فهم نظرية سبيلبيرجر في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، حيث أقام نظريته على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة (Anxiety State) وقلق السمة (Anxiety Trait) . و سمة القلق استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق قلقاً يعتمد على الخبرة السابقة، بينما حالة القلق موقفية و تعتمد مباشرة على الظروف الضاغطة، ويربط سبيلبيرجر في نظريته بين قلق الحالة و الضغط و يعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبب لحالة القلق. ويهتم سبيلبيرجر في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة، و يحدد العلاقة بين حالات القلق الناتجة عنها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك الظروف الضاغطة. وبالرغم من اهتمامه بتحديد طبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق إلا أنه لا يساوي بين المفهومين (الضغط - القلق) فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل من الضغط، و تبدأ هذه العملية نتيجة التعرض لمثير خارجي ضاغط.

### ثالثاً: النسق الفكري لـ هانري موراي (Murray . H) :

ينفرد موراي بين منظري الشخصية بعمق الفهم للديناميات التي تحدث داخل الفرد من أجل انبثاق لحظة التكيف و إحداث التوازن النفسي ، و يتسم منهجه بالدينامية النفسية ومصطلحاته مفعمة بالحوية والحركة. فمصطلح اللحظة (Durance) يكون لدى الفرد مليئاً بالوقائع والتتابعات المتداخلة (Overlapping) ويعني موراي بهذا المصطلح الوحدة الزمنية من الحياة التي تتضمن جميع الوقائع المتداخلة و هي تشمل على التعقيد الطبيعي لوجود شخص ما

ودائماً تبنى النتائج على المقدمات، فالإنسان كادح في بيئته من أجل إزالة التوتر فيكون الترتيب (Ordination) وسيلة لذلك، حيث يتضمن البرامج المتتابعة والمخططات التي تنقل



الفرد من لحظة الأنية إلى تحقيق الهدف الذي يسعى إليه. فمفهوم الترتيب عند موراي يدل على أنه: "عملية عقلية على نفس مستوى المعرفة وأن هدف المعرفة هو الفهم التصوري الكامل للبيئة".

كما يتم إنجاز الهدف بالحركة بين النزعة للفعل (Drive) والنتائج النهائية. ويوضح موراي أن الإنجاز والقدرات صفتان تتوسطان النزعة للفعل والنتائج النهائية التي توجه ناحيتهما تلك النزعات.

ويصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة (Need) ومفهوم الضغط (Press) ويعتبرهما مفهومين مركزيين ومتكافئين في تفسير السلوك الإنساني، ويعد الفصل بينهما تحريفا خطرا.

ويلتقي كل من الضغط والحاجة في حوار دينامي يظهر في مفهوم الثيما (Thema) والذي يعني به وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز (الضغط) والحاجة. وهكذا فإنه من وجهة نظر موراي يصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات .

وللبحث في دينامية التفاعل بين الضغوط والحاجات يجب التعرف على مفهوم الحاجات عند موراي، حيث يضع تعريفا لمفهوم الحاجة باعتباره مركب تخيل مناسب أو مفهوم فرضي يمثل قوة في المخ، قوة تنظم الإدراك والتفهم غير المشبع في اتجاه معين، وتستثار الحاجة أحيانا استثارة مباشرة جراء عملية داخلية معينة، ولكن الأكثر أنها في حالة الاستعداد للاستثارة بوقوع واحدة من تلك الضغوط القليلة التي يغلب أن تكون ذات تأثير قوى بيئية و هكذا تعبر عن نفسها بدفعها بالكائن الحي إلى البحث عن أنواع معينة من الضغوط أو إلى تجنبها أو إذا ما حدث الاصطدام بها إلى الإصغاء إليها و الاستجابة لها.

## مفهوم الضغوط عند موراي:

يعتبر موراي الضغط خاصية لموضوع بيئي أو الشخص، تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته.

## أنماط الضغوط عند موراي:

استطاع موراي أن يميز بين نمطين من الضغوط هما:

أ- ضغط بيتا (Beta Press) : وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

ب- ضغط ألفا (Alpha Press) : وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

و يوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط غالبا بضغط بيتا و برغم ذلك من المهم اكتشاف المواقف التي تنتسح فيها الشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد و ضغوط ألفا الموجودة بالفعل.

و في مجال التمايز بين الموضوعات البيئية و قدرتها على جذب الفرد أو صده نحوها فإن موراي يستخدم مصطلح الشحنة الانفعالية العاطفية (Cathexis and Sentiment) للقيام بهذه المهمة فتكون هناك شحنة موجبة إذا كان الفرد يحب القيام بها فهو ينجذب إلى موضوع معين في حين توجد شحنة سالبة إذا استثار الموضوع الكره والتجنب ويفقد الموضوع قدرته على الجذب و يكون صادًا للفرد. أما في حالة أن يكون الموضوع جاذبا و منفرا في آن واحد فإن الفرد يوصف بأنه متناقض وجدانيا اتجاه الموضوع.

## قائمة الضغوط عند موراي:

قدم موراي قائمة لأهم الضغوط و هي على النحو التالي:

- 1- ضغط نقص التأييد الأسري: و يتضمن التنافر الحضاري، التنافر الأسري، التأديب المتقلب، انفصال الوالدين، تباين أحد الوالدين، الفقر وعدم الاستقرار المنزلي.
- 2- ضغط الأخطار والكوارث: الطبيعة و المرتفعات، المياه، الوحدة والظلام، الجو القارس و البرق، الحريق، الحيوانات.
- 3- ضغط النقص والضياع: في التغذية ،في الممتلكات، في الصحة وفي الشيوخ.
- 4- ضغط الاحتجاز والموضوعات الكابحة.
- 5- ضغط النبذ و عدم الاهتمام و الاحتقار.
- 6- ضغط الخصوم و الأقران المتنافسين
- 7- ضغط ولادة أشقاء.
- 8- ضغط العدوان: سوء معاملة الذكر الأكبر أو الأنثى الكبرى.
- 9- سوء المعاملة من جانب الأقران و الأقران المشاغبين.
- 10- ضغط العطف على الآخر و التسامح.
- 11- ضغط العطف من الآخر طلب الرفق.
- 12- ضغط الانقياد المدح و التقدير.
- 13- ضغط الانتماء و الصداقات.
- 14- ضغط الجنس: الاستعراض الجنسي، الإغراء الجنسي، الاتصال الجنسي.
- 15- ضغط المخاتلة أو الخداع.
- 16- ضغط الدونية: بدنيا، اجتماعيا و فكريا.

**النسق الفكري الخاص بديناميكية البناء العاملي للضغوط و الحاجات:**

و طبقا لنظرية موراي تكون الحاجات النفسية قوى دافعة لكنها لا تعمل بمفردها و إنما تتضافر مع القوى البيئية في ديناميكية من أجل انبثاق السلوك الإنساني، فالعوز الذي ينشأ

عن وجود الحاجة يهدد كيان الفرد و يهز استقراره واتزانه من التوتر والإلحاح لديه من أجل الإشباع، و يظل الإنسان يكدح و يناضل في بيئته و يبحث عن مسيرات تيسر له الإشباع و تحقيق اللذة، فيتواجه مع الأشخاص والموضوعات والمواقف و القوى البيئية و النماذج الاجتماعية و هذه أما تيسر أو تعيق الإشباع.

فإذا كانت هذه القوى ميسرة و قادرة على الإشباع زال التوتر و استعاد الإنسان إتزانه و انتظامه، أما في حالة كانت تعيق إشباع الحاجات المثارة تنشأ الضغوط، وهنا نكون إزاء حالتين يطلق عليهما مصطلح الضغوط:

أ- الحالة الأولى: حالة وجود ذاتي للأشخاص و القوى و النماذج والوضعيات الاجتماعية في المحيط الفيزيقي الذي يعيش فيه الإنسان، و هذا الوجود مادي بصرف النظر عن دلالة هذه الأشياء و يمكن أن نكشف عنه بالبحث الموضوعي و في هذه الحالة أطلق عليها موراي ضغط ألفا.

ب- الحالة الثانية: حالة دلالة الأشياء و الموضوعات و تنشأ عندما يكون لدى الفرد حاجة مثارة و ترتبط هذه الحاجة من أجل الإشباع ببعض الأشخاص والقوى و الوضعيات الاجتماعية، و فسر الفرد هذه القوى بأنها ضاغطة في اتجاه نحو الإشباع و فض التوتر ينشأ ما أطلق عليه موراي ضغط بيتا. فالاعتبار هنا يكون للتفسير و التأويل الذي يلجأ إليه الفرد فليست الموضوعات و المواقف هي الضاغطة في حد ذاتها ، و إنما هي تكون ضاغطة عندما يدركها و يفسرها الفرد على أنها كذلك. (الرشيدي، 1999: 67-68)

ب- نموذج لازاروس و فولكمان (Lazarus et Folkman , 1988) :

يرى أصحاب هذا النموذج أن الضغط النفسي هو علاقة متبادلة بين الفرد والبيئة، يقيمها الفرد على أنها مرهقة وتتجاوز مصادره وتعرض صحته للخطر، وأن جسم الإنسان يبذل جهدا للتكيف وإعادة التوازن حال تعرضه للخطر، مما يؤكد أن التكيف عملية نشطة ومستمرة.

وفي هذا الصدد يشير لازاروس وكوهن (Lazarus et Cohen , 1977) إلى نموذج يطلق عليه اسم التقييم المعرفي ويشمل التقييم الأولي و التقييم الثانوي. فأما التقييم الأولي فيشير إلى وصف الفرد للموقف على أنه مهدد وخطير (التصور الإدراكي) ، وأما التقييم الثانوي فيشير إلى استعمال الوسائل والعمليات المعرفية للتعامل مع الضغط النفسي والمواجهة. وهذا يتفق مع ما جاء به كل من إليس (Ellis) وبييك (Beck) ، ويرى لازاروس أن المواقف المسببة للضغط خارجية تقع في محيط الفرد وداخلية تمثل الجانب الشخصي والتي تمثل التصور الإدراكي نحو العالم الخارجي.

وحدد لازاروس وروسكيس (Lazarus et Roskiss, 1980) ثلاثة أساليب لمواجهة الضغط النفسي وهي:

- 1- حل المشكلات: وهي عملية منتظمة تشتمل على خطوات متسلسلة لعملية الاستبصار أثناء تفكير الفرد في حل المشكلة التي تواجهه.
- 2- الإدراك المعرفي: وهو أسلوب فعال يستطيع الفرد من خلاله تعلم التفكير الواقعي والتخلص من التشوهات الإدراكية في مواجهة المشكلات.
- 3- الاسترخاء: هو أسلوب فعال لإزالة التوتر والتخلص من الضغط الناتج عن المشكلات التي تعترضه.

ج- نظرية العجز المتعلم:

يرى أصحاب هذا النموذج أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم ويحددون ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يساعد في فهم مصادر الشعور بالعجز وأسبابه مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفهمه.

البعد الأول: عزو الفشل لأسباب داخلية (العزو الداخلي) أو لأسباب خارجية (العزو الخارجي) .

البعد الثاني: اتصاف العزو لدى الفرد بالثبات أي أن مسببات السلوك ستبقى في كل الأحوال.

البعد الثالث: مدى تطابق التفسير على مجال واحد من مجالات الحياة أو شموليته لمجالات عدة.

ولقد بين سليجمان وآخرون (Sligman et al) أن التفسيرات الداخلية والثابتة والشمولية هي التي تؤدي إلى تراجع في الدافعية والمعرفة والتكيف الانفعالي وتكون النتيجة عندئذ الشعور بالاكنتاب أكثر تكرارا و أشد عمقا و أطول مدة.

إن الفرد إذا عزا فشله إلى عوامل ثابتة يصعب تغييرها فانه سوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل في الموقف، وبالتالي فإن مصادره الذاتية ستكون غير قادرة على مجابهة الضغط النفسي مما يولد لديه مزيدا من الشعور الذاتي بالضغط النفسي.

د- نظرية العوامل الاجتماعية:

يرى أصحاب النظرية أن علاقة الفرد مع بيئته الاجتماعية قد تشعره بالاغتراب النفسي، وهذا يؤدي به إلى الشعور بالخسارة وعدم الوضوح و اللامعنى والعزلة وهي تشكل جانبا من الضغط النفسي.

إن مشكلات الفرد أغلبها تنتج من عوامل بيئية اجتماعية وبهذا فان البيئة الاجتماعية تؤثر مباشرة في الخبرة الشخصية، وينتج عن هذا التفاعل بين الفرد والبيئة مشكلات تكون سببا في الضغط النفسي لديه (جبريل، 1994: 73) .

الضغوط النفسية و المراهقة:

يرى صموئيل مغريوس (1957) أن من أهم السمات العامة للمراهقة العدوانية المتمردة، التمرد و الثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة ، والعناد والانتقام من الوالدين.

كما أشار إلى أن أهم العوامل المؤثرة في المراهقة التربوية الضاغطة المتمرمة وتسلط القائمين على تربية المراهق و قسوتهم والصحة السيئة ، وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية

فحسب، و نبذ الرياضة والنشاط الترفيهي وقلة الأصدقاء، وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والعاهات الجسمية وضآلة النمو الجسمي وتأخره، والتأخر الدراسي، وسوء توجيه الأبناء من طرف الوالدين وعدم إشباعهم لحاجاتهم وميولهم. (زهرا، 1985: 403) كما يرى زهران (1988) أن أهم المشكلات الانفعالية والاجتماعية التي يتعرض لها المراهق الحساسية، التهيجية وسهولة الاستثارة، والتناقض الانفعالي ومشاعر الغضب والثورة والتمرد والعدوانية ومخالفة المعايير الاجتماعية بطريقة "خالف تعرف". (زهرا، 1988: 78) وترى الشربيني (2006) أن من أهم مظاهر النمو الاجتماعي لمرحلة المراهقة أنها تمر على سلطان الأسرة والمدرسة والمجتمع بوجه عام، وتأكيد للحرية الشخصية والاستقلال وإثبات الذات، ولهذا فهي تتأثر في تطورها بمدى تحررها من قيود الأسرة، حيث يتميز سلوك المراهق بالرغبة في مقاومة السلطة، خاصة إذا توفرت الأسباب التي تدعو المراهق إلى التمرد ضد من يمثل السلطة في حياته.

وأشارت بهادر (1994) أنه يمكن التنبؤ بالتمرد النفسي والسلوك السلبي لدى المراهق في حال إهمال المدرسة والبيت لزيادة حاجاته للاعتراف به، احترام وإشباع حاجاته للاستقلال وإثبات الذات، فإذا ما حدث ذلك فإن المراهق يلجأ إلى تكوين مجموعات خاصة به من الأصدقاء و يحاول أن يخفي تصرفاته عن والديه، وقد يثور ضدهم في محاولة للحصول على حريته و استقلاله مما يوقع الوالدين في حالة حيرة لاعترافهم بأن المراهق غير معد لتوفير تلك الحرية له.

ويرى ماريو (Mario,2007) أن العلاقات الوالدية الحسنة و ذات الكفاءة العالية مع الأبناء المراهقين تقلل من مستويات العنف والتمرد. وأشار أيوجين وآخرون ( Eugene et al ,2007) أن هجرة الأمهات عن أبنائهن المراهقين يعد من أهم أسباب المشكلات السلوكية والاكنتاب والعنف لديهم .

كما أكدت ذلك دراسة كابرن وآخرون (Capron et al, 2007) ودراسة سوزان وآخرون (Sousan et al, 2006) حيث أشارت نتائجها إلى أن العائلات غير المترابطة تعتبر عاملا قويا وخطيرا مسببا للاكتئاب وللمشاكل السلوكية والعاطفية لدى الأبناء وخاصة لدى البنات (ياسرة أبو هدرس، 2010: 82)

المدرسة والضغط النفسية:

المهمة الرئيسية للمراهق هي المصالحة مع الذات واكتشاف من هو فعلا وما الذي يهتم به، إنها وقت الصراع مع كون الشخص يمثله ذاتك فعلا وما يرغب المجتمع في أن يكون عليه. وتنتقل خلال المدرسة المتوسطة إلى الثانوية ثم إلى الكلية وغرف الصف، وساحة المدرسة والملاعب المدرسية ويمكن أن تحدث قدرا كبيرا من الضغط ، وتدخل المدرسة كمسبب محتمل للضغط النفسي، من حيث أنها المكان الذي يضغط فيه على المتعلم من اجل النجاح الأكاديمي والرياضي والاجتماعي. وتستمر هذه الضغوط من مرحلة تعليمية إلى أخرى وبالرغم من النجاح الذي يحققه الفرد في المدرسة الابتدائية أو المتوسطة إلا أن خبرة المراهق المدرسية مختلفة باختلاف البيئة الفيزيائية للمدارس والثانويات والتغيرات الفيزيولوجية التي تحدث في أجسامهم من خلال عملية النمو (النضج) .

كما كشفت دراسة الباوي (2009) أن المدرسة يمكن أن تكون مصدرا من مصادر الضغط النفسي كصعوبات التعلم والخوف من الامتحانات، والعقبات المدرسية، الفصل المدرسي وصعوبات التكيف مع قوانين المدرسة إلى جانب مشكلة التكيف مع الأقران. (الباوي، 2009: 318)

وفي نفس السياق أكدت دراسة جيمس وهاتفني (James et Hatfie) والتي هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى ضغوط نفسية في المجال الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى أن أهم هذه العوامل هي الضغوط الوالدية والأقران و المدرسة والخوف من الفشل الدراسي.



## أنواع الضغوط:

ينظر إلى الضغط بأنه استجابة داخلية لما يدركه الفرد من مؤثرات داخلية أو خارجية تسبب تغيراً في توازنه وهناك نوعان من الضغوط:

أ- ضغط إيجابي (Eustress) : ويتمثل في مستوى الاستجابة الداخلية التي تحرك أداء الشخص السليم لوظائفه وتسهله، ويوجد هذا النوع من الضغوط في جميع أشكال النشاط البيولوجي على الأرض، وهو مفيد في الإنتاج وعمل التغييرات الضرورية في أسلوب الحياة وهي التغييرات التي تفيد الفرد في المحافظة على حياته وزيادة سعادته، وبدون هذا النوع من الضغوط لن يكون هناك تغير أو نمو أو إنتاجية.

ب- ضغط سلبي (Distress) : ويتمثل في مستوى الاستجابة الداخلية التي تجعل الفرد أقل قدرة على أداء وظائفه. (علي اسماعيل، 1999: 75)  
مراحل الضغط النفسي:

يرى سيلاي (Silyle) أن استجابة الجسم في أي موقف أو متطلب بيئي يتضمن ثلاث مراحل أساسية:

1- مرحلة التحذير أو الصدمة (Alarm Stage): حيث تنشط العضوية لمواجهة التهديد، بإفراز هرمون الأدرينالين و تسارع التنفس و نبضات القلب وتضع نفسها في حالة الإستعداد أو الهرب (Fight or Flight) .

2- مرحلة المقاومة (Résistance Stage): تعمل العضوية على القيام بعملية الدفاع عن نفسها تجاه مصدر التهديد.

3- مرحلة الانهك (Exhaustion Stage): عند فشل العضوية في التغلب على التهديد الذي يسببه الضغط النفسي المتواصل و عندما تستهلك العضوية مصادرها الفسيولوجية في محاولة المقاومة يؤدي ذلك إلى الإنهيار الانفعالي أو الجسمي.

4- ويطلق سيلاي على النموذج مصطلح متلازمة التكيف العام ((G.A,S). ناصر لميس،1995).

#### دور الإرشاد في إدارة الضغوط النفسية (2007) :

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي نفسي لإدارة الضغوط معرفيا لدى لاعبي كرة القدم حيث شملت العينة 21 لاعبا تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية تتكون من 11 لاعبا ومجموعة ضابطة تتكون من 10 لاعبين وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر والتحصيل الدراسي وفي درجة القلق النفسي. واستخدم مقياس القلق النفسي الخاص بالمنافسة الرياضية التي وضعه مارتنيز وزملاؤه ((Martins et al , 1990، وأعد صورته للعربية أسامة كامل راتب وطبقه في البيئة العراقية (سليمان، 2001) ويتضمن المقياس ثلاث مكونات هي:القلق المعرفي (Cognitive Axxiéty) ، القلق الجسمي ( Sematic Anxiéty) والثقة بالنفس (Self Confidence) ،حيث توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة في القلق المعرفي والقلق الجسمي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ولمصلحة المجموعة التجريبية في القلق المعرفي، بينما لم تظهر فروقا ذات دلالة في متغير الثقة بالنفس. وفيما يخص نتائج الاختبار القبلي والبعدي في عينة المجموعة التجريبية أظهرت وجود فروق ذات دلالة معنوية في جميع أبعاد المقياس.

وأكدت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لإدارة الضغوط النفسية وأهمية استخدام التدريب على المهارات النفسية لنجاحها في التعامل مع الضغوط بطريقة معرفية وعقلية إيجابية لتحقيق نتائج متميزة في الأداء والانجاز الرياضي.

#### مصادر الضغوط النفسية:

ينشأ الضغط النفسي لدى الفرد نتيجة تعرضه لأحداث تتضمن إعاقة واقعية أو متخيلة لحاجاته و أهدافه وتأخذ هذه الإعاقة أشكالا منها الإحباط وهو ناتج عن إعاقة إشباع حاجة

ما، والصراع وهو ناتج عن وجود حاجات متضاربة لدى الفرد. (( Davidson et Cooper,1983 ; 57

كما ينشأ الضغط النفسي عند الشعور بالتهديد و يرجع هذا الشعور إلى توقع العجز في التعامل مع موقف ما في المستقبل، و يختلف عن الإحباط في أنه لم يصبح أمرا واقعيا و إنما متخيل أو متوقع مستقبلا ، و يكون التهديد أشد خطرا إذا تعلق الأمر بتقدير الفرد لذاته. (sch , 1981 : 231 et Deut Hultsth)

و يعد الملل مصدرا للضغط النفسي عندما تخلو الحياة من مثيرات مناسبة حيث يشعر الفرد بالتوتر. (Glass et Singer , 1972 ; 05)

و يرى كريج (1996) Craig أن الاضطهاد النفسي هو أشد مصادر الضغط النفسي لدى الأطفال و يتضمن:

- أ- الرفض (Rejection) وهو رفض مطالب الطفل بطريقة فظة.
  - ب- إيذاء المشاعر والإهمال ويتمثل في سلوك البرود (Coldness) وعدم الاهتمام وإهمال التواصل .
  - ج- الإذلال ((Degradation: ويأخذ أشكالا كإذلال الطفل أمام الآخرين أو نعتة بالغباء أو مقارنته بالآخرين.
  - د- الإرهاب: ويعني إجبار الطفل على مشاهدة العنف الذي يمارس ضد الآخرين.
  - هـ- العزل (Isolation) : و هو عدم السماح للطفل باللعب مع أقرانه أو حجزه في حجرة أو حرمانه من الأشياء التي يحبها .
  - و- الاستغلال: ويعني الحصول على فوائد من خلال استغلال ضعف الطفل.
- (Craig,1996 : 481)

وتؤدي أحداث الحياة دورا مهما في الضغط النفسي لاسيما تلك التي تتضمن تغيرات مفاجئة مثل التغير في الحالة الاقتصادية أو في العلاقات مع الآخرين. (Wend,1973)28  
(: Dohren

وفيما يتعلق بالأطفال فتؤكد معظم الدراسات أن مصادر الضغط النفسي ذات أساس اجتماعي انفعالي. (Krantz et Raisen, 1997 : 89)

وتقع أهمية أحداث الحياة المثيرة للضغط النفسي في نطاق الأسرة و المدرسة كما تعود إلى عوامل أخرى في البيئة، أما فيما يتعلق بالأسرة فتؤدي دورا مهما في إحداث الضغط النفسي لدى الأطفال والمراهقين و يصير الأمر أشد خطورة إذا أدى الصراع الأسري إلى انفصال الوالدين، حيث يرى شيلدز وآخرون (Shilds et al , 1994) أن ذلك يؤدي بالطفل إلى الشعور الدائم بالتهديد ولإسيما في فقدان الحب، كما يحدث لدى الطفل شعورا مستمرا بالخسارة و توقع الخسارة مستقبلا. وفي هذا الصدد يشير لوثر وآخرون (Luther et al,1997) أن انفصال الوالدين أكبر مأساوية لدى الأطفال حتى من وفاة أحدهما، كما أن وفاة أحد من الإخوة يشكل مصدرا للضغط النفسي لدى الطفل حيث يؤدي به إلى شعور مزدوج بالخسارة، الأول ناجم عن الوفاة (فقدان الأخ) و الثاني ناجم عن حالة الأسى لدى الوالدين مما يقلل من دعمهما له. (Luther et al 1997 : 42)

وفي هذا السياق كشفت دراسة غيث و بنات وطقش (2009) والتي هدفت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي التي يعاني منها طلبة المراكز الريادية للموهوبين والمتفوقين واستراتيجيات التعامل معها، حيث أظهرت النتائج أن الانفعالات والمشاعر والمخاوف من أهم مجالات مصادر الضغوط يليه التحصيل الدراسي وأقلها المجال الاقتصادي والمالي والعلاقات مع الوالدين والإخوة. وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الضغوط تعزى لمتغير الجنس.

وأظهرت النتائج أن أكثر استراتيجيات التعامل مع الضغوط هي العدوان اللفظي والجسدي ثم الطرق المعرفية، وأقلها الانعزال. كما أظهرت أن هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام إستراتيجيات ممارسة عادات معينة لصالح الذكور، و أن هناك ارتباطا ذو دلالة إحصائية بين استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي وجميع مصادر الضغوط باستثناء التحصيل الدراسي. (غيث، بنات و طقش، 2009: 246)

### دور الكفاءة الذاتية في مواجهة الضغوط:

بناء على ما قدمه باندورا (Bandura,1985) في نظريته للتعلم الاجتماعي، فإن الأفراد يمتلكون نظاما ذاتيا هو الذي يمكنهم من السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم. وهو نظام يتضمن قدرات و تخطيط الإستراتيجيات والقدرة على التأمل الذاتي و تقييم المواقف، و من ثمة التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهام. ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة و الفعل و ذلك بأن المعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم و عن توقعاتهم حيال نتائج جهودهم تثر بقوة على الطرائق التي يتصرفون بها. إن الكفاءة الذاتية تجعل الأفراد يختارون المهام التي فيها يستشعرون أنهم أكفاء واثقون ، و في المقابل يتجنبون المواقف التي يستشعرون فيها أنهم محدودي الكفاءة .

كما تلعب الكفاءة الذاتية دورا مهما في تحديد حجم المجهود الذي سي بذل والى متى سيثابر الفرد في مواجهة العقبات، وتؤثر أيضا على أنماط التفكير ومن ثمة الردود الانفعالية و السلوكية. (Pajares, 1996 : 550)

وتشير دراسة شيركوف وزملاؤه (Chirkov et al ,2007) أن الأفراد من ذوي تقرير المصير يكونون من ذوي دافعية التحصيل العالية، و يكونون أكثر نجاحا في دراستهم ويشعرون بأنهم أفضل سيكولوجيا ولديهم رفاهية ذاتية أي خبرات انفعالية ايجابية عالية ، وهم أكثر اهتمام بالتعلم من غيرهم (Chirkov et al ,2007 : 214)

كما كشف الربابعة (2015) عن ارتفاع مستوى المعوقات الذاتية و التعليمية لدى أفراد العينة من طلبة المرحلة الثانوية، حيث حلت المعوقات سابقة الذكر في أعلى المراتب لدى الطلبة غير الناجحين في حين حلت في أدنى المراتب لدى الطلبة الناجحين و يعزو الباحث ذلك إلى أن من ذوي التحصيل المتدني يعانون من تدن في مستوى العمليات المعرفية المسؤولة عن التعلم، مما يعرضهم لمواجهة العديد من المشكلات الدراسية كتدني الدافعية و عدم القدرة على التركيز و صعوبة التكيف مع البيئة المدرسية و تدني في مستوى الكفاءة الذاتية (الربابعة، 2015: 386)

### الخبرة العاطفية و دورها في مواجهة الضغوط:

يرى فريجدا (Frijda,1987) أن الخبرة العاطفية تمثل و تعرض المفهوم الفردي ذا المعنى، و وفقا لنظريته فإن العواطف تتجمع في نوعين (النوع المسر، والنوع غير المسر أو المؤلم) و أن السرور والألم يكونان إشارات متزامنة مع حالة التنافس وحالة اللاتنافس بين الأهداف والأحداث والتوقعات ويرى أن العواطف تؤثر على قدرة الأفراد على التفكير وتوقعاتهم ومعتقداتهم. (Frijda,1987 : 52)

فالأفراد الذين يعيشون في مجتمع يتميز بالتفاعل الاجتماعي المستمر في الجوانب المعرفية والاجتماعية والعاطفية يكونون أكثر وعي بأنفسهم وتنظيم وضبط وخبرة. فالخبرات العاطفية مهمة في العلاقات الاجتماعية وفي سياق التفاعلات المستمرة، وذات تأثير في زيادة طاقة الفرد وقدرته على تنظيم الأفكار بل وتحويلها إلى أفعال حيث يرى الباحث أن هذه الخبرات تكون بمثابة السند والوسيلة التي تمكن الفرد من التحكم والسيطرة على انفعالاته وقدرته على تجهيز معلوماته والتفكير العقلاني السليم في تقييم المواقف التي تعترضه ومواجهتها بفعالية. (Frijda,1987 : 58)

## خلاصة:

إن الضغوط المدرسية أمر في غاية التعقيد وتعدد الدراسات والأبحاث واختلاف وجهات النظر في تعريفه و تفسيره و مصادره و مسبباته دليل على ذلك، إلا أنها تنطلق من مسلمة مفادها أن تعرض الأفراد للضغوط أمر حتمي فعمر هذه الضغوط من عمر الإنسان، وأن حجم الضغوط وتأثيره يختلف من فرد لآخر حسب لتركيبه النفسي وما يمتلكه من قدرات معرفية وخصائص شخصية وما يتوفر لديه من دعم ومساندة وانتماء اجتماعي داخل الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق. كما خلص الباحث إلى ضرورة إعداد برامج ارشادية ودورات تدريبية لفائدة المتعلمين وخاصة لمن هم في مرحلة المراهقة.

## الفصل الثالث: التفاعل الصفي



## تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل مفهوم التفاعل الصفّي حيث يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية ويستتله بتقديم بعض التعاريف ثم يبرز أهميته و أنماطه و أنواعه و يعرض بعضاً من نماذجه و المهارات التدريسية التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم، ثم يتطرق الى معوقاته و العوامل المرتبطة به البيئية (أسرية أو مدرسية)، الشخصية ، الاجتماعية و النمائية مركزاً على مرحلة المراهقة، ثم يعرض استراتيجيات التصرف داخل الصف و اتجاهات المعلم و المتعلم نحو العمل المدرسي و المشكلات الصفية التي تعيق مسار هذه العملية .

## تعريف التفاعل الصفّي:

أ. تعريف فارعة حسن: بأنه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف. (فارعة حسن، 1991:15)

ب . يعرفه ناجي دسيقورس بأنه "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه واتجاهات التلاميذ نحو التعلم". (ناجي دسيقورس، 1991:205)

ج- ينظر بيج وآخرون (Bige et al 1979) إلى التفاعل بين المعلم والتلاميذ على أنه: "التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ". (بيج وآخرون، 1979: 337)

د- تعريف سوانسون Swanson:

العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك .

هـ- تعريف ميريل Merrill:

بوصفه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر. (اسعد وطفة وجاسم الشهاب، 2004: 24)

و- ويرى نشواتي (1985) والقلا و ناصر(1995) بان التفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم ويتضمن كذلك عملية إيصال الأفكار و المشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين (الزغولو المحاميد، 2007: 32)

ز- تعريف ديوي Dewey وهمبر Humber (1966):

أشار ديوي Dewey وهمبر Humber (1966) إلى أن التفاعل الاجتماعي يحدث في إطار مرجعي تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضوع التفاعل، ويمكن القول بان التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم ببعض الآخر وما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم .

أما بالنسبة للبيئة الصفية فان التفاعل الصفي هو الاستجابات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وما تفسر عنه هذه الاستجابات من تغير في سلوكيات التلاميذ وفي اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم.

ويتضح هذا في سلوك التلاميذ أثناء وجودهم في حجرة الدراسة و هم يجلسون ويستمعون، ينتبهون و يرفعون أيديهم، يكتبون و يجيبون و يقيمون إجابات زملائهم وغير ذلك من السلوكيات المرتبطة بتوجيهات المعلم وتعليماته.( رياض عبد الرحيم وآخرون، 1996: 91)

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من

الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو عملية التعلم، ويتضمن أيضا عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين.

هذا ويسهم التفاعل الصفّي في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلم فعال. كما ينمي مهارات الضبط الذاتي والقيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم. (الزغول والمحاميد، 2007: 33)

#### أهمية التفاعل الصفّي :

يشكل التفاعل بين المعلم والتلاميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس بل يؤدي أيضًا إلى اكتساب التلاميذ لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ وذلك لكون التربية عملية اجتماعية. كما يؤثر الجو الاجتماعي النفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلاميذ، الذي يؤثر بدوره على دافعية التلاميذ والتي تؤثر بدورها على تحصيل التلاميذ وعلى قدراتهم على بلوغ الأهداف التربوية، ولهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي إيجابي ويتفاعل صفّي ملائم، و بدافعية مرتفعة، هم الأكثر قدرة على التعلم . (يعقوب نشوان، 1993:162)

إن نجاح الموقف التعليمي داخل الصف يتطلب حدوث تفاعل بين المعلم و المتعلم و اكتسابه معارف و قيم و اتجاهات تمكنه من مسابرة عصره ليكون نافعا لنفسه و لمجتمعه.(ألفرا، 2004: 3)

كما أن الافراد الذين يجتمعون حول هدف أو مهمة مشتركة يميلون الى التواصل و التفاعل و تبادل الافكار فيما بينهم لتحقيق نوع من التكيف، و هذا ما يحدث في غرفة الصف و ينعكس أثره على تعلم التلاميذ و نموهم المعرفي، الاجتماعي، النفسي و الانفعالي.

و يسهم التفاعل الصففي في تخليص المعلم من دور الملحق صاحبالمعرفة و الذي تركز عليه عملية التعلم الى دور المنشط و الموجه في هذه العملية و تغيير النظرة الى المتعلم بتحويله من متلق مستجيب لما يقدمه المعلم الى مشارك و مبادر نشط في بناء تعلماته. فالتفاعل الصففي الناجح يساعد على التواصل و تبادل الافكار و يزيد من نشاط و حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي كما يمكنهم من تطوير اتجاهاتهم بشكل ايجابي.(الجاغوب، 2002: 65)

ويساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية ونحو زملائهم، حيث ينمي لديهم مهارات الاستمتاع والتعبير والمناقشة وذلك لما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية، كما يرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ويقوي تعلمهم. (عزيز ابراهيم، 2002: 41)

ويرى يوسف قطامي (1992) بأن التفاعل الصففي يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريقة إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريس داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه، ويزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والإنسحابية إلى حالة البت والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو قضية صفية. (قطامي، 1992: 204)

#### العلاقة بين التلاميذ داخل الصف:

إن علاقة التلاميذ بعضهم ببعض داخل الصف، تنعكس في تفاعلهم من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، قد يكون تفاعلا إيجابيا يأخذ مظاهر الحب والإخاء والتعاون والمشاركة

والمنافسة الشريفة والعمل المنتج وقد يكون تفاعلا سلبيا يأخذ مظاهر الفرقة والكراهية الهدامة. كما تتحدد علاقة التلاميذ بعضهم ببعض على أساس أعمارهم ومراحل نموهم وحاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية، ولذا نجدهم يحاولون إشباع هذه الحاجات بشتى الطرق والأساليب، فهم بحاجة إلى حب الإطلاع والمعرفة فتجدهم يكثر من الأسئلة، وفحص الأشياء، والبحث في مكوناتها، وهم بحاجة إلى تأكيد ذواتهم والشعور بتقديرهم وتقدير أعمالهم وإلى اكتساب رضى الغير وإعجابه، وإلى الشعور بالأمن والطمأنينة و الانتماء إلى الجماعات، وبناء صداقات وإلى الحركة الجسمية كاللعب والانطلاق، لذا وجب على المدرسة كبيئة اجتماعية تربوية، أن تعمل على إشباع هذه الحاجات من خلال تهيئة بيئة سليمة للتعلم وذلك بإعداد أنشطة متكاملة تعليمية، اجتماعية وترفيهية ونخص بالذكر دورها التعليمي داخل الصف الدراسي وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلمين بالمشاركة الفعالة، وبناء نظام صفي يضمن جواً تعليمياً يقوم على أساس أخذ وعطاء والمنافسة المنظمة والحوار البناء بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين المدرسين. و بما ان المدرس هو سيد الموقف داخل حجرة الصف، فإنه يملك القدرة على تحديد أسلوبه التعليمي المتكيف مع حاجات تلاميذه، إن ذلك يكون في ضوء الطرق التربوية الصحيحة وأن يراعي الظروف المحيطة به (سرحان، 1981: 202)

#### التفاعل الصفّي و الفعالية الذاتية :

تناول باندورا (Bandura, 1995) مفهوم الفعالية الذاتية في إبراز دور العوامل الاجتماعية و المعرفية في عملية التعلم و ما يحدث بينها من تفاعل، حيث عرفها بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها. و هي ثقة الفرد بقدرته على تنظيم و تنفيذ مهارته المعرفية والسلوكية والاجتماعية للأداء الناجح في مهمة ما. (باندورا، 1995: 15)

و يرى باندورا أن الفاعلية الذاتية تعد المحرك الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لان السلوك الإنساني يعتمد أساسا على ما يعتقد الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية الضرورية للتفاعل الناجح في المواقف الحياتية. (باندورا، 1997: 22)

### أنماط التفاعل الصفي:

تشكل العلاقات التربوية داخل غرفة الصف محتوى ومضمون التفاعل الصفي والعلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية، الوجدانية والعلمية التي تنشأ بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى عبر مسارات مختلفة، أي أن العلاقة التربوية داخل الصف الدراسي تشكل نمطاً معيارياً للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلمين والذي يتحدد من خلال عدد من النظم والضوابط الثقافية والاجتماعية التي يميلها المجتمع داخل المؤسسة المدرسية.

و يرى غينووث (Guinoth) ان جانبا مهما في بيئة التعلم هو المناخ الاجتماعي العاطفي في الصف، ويتمثل موقفه في أن المشكلات التأديبية ستخفض بشكل ملحوظ إذا خلق المدرسون جوا من الهام لمشاعر الطلاب، وتركيزه للمدرسين هو انه ينبغي عليهم أن يتعاملوا بإيجابية مع عواطف الطلبة وان يدركوا أن أنماط تواصلهم تؤثر بصورة قوية على تقديرهم لذواتهم. فهو يذكر المدرسين بان الطلاب بشر ينبغي أن يعاملوا باحترام.

### 1- التفاعل الصفي الديمقراطي:

وهو التفاعل الصفي الذي يقوم على أسس ديمقراطية تهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناءً على معطيات العلوم السلوكية (علم النفس التربوي) ويجسد هذا التفاعل المبادئ التربوية والنفسية الحديثة التي تركز قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلم والمتعلمين ويشكل المناخ الديمقراطي الجو المناسب لبناء تفاعل ايجابي يظهر في تفعيل الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الإيجابي، وهذا

من منطلق التفاعل الديمقراطي داخل المؤسسة التربوية، كما تؤكد الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس على أن تفتح العقل وبناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود المناخ الصفّي الذي يحيط بالناشئة. فالسلوك الديمقراطي يقوم على الأسس التالية:

أ . المشاركة الاجتماعية.

ب . فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.

ج . تقبل الآخرين على مبدأ المساواة.

د . الاعتماد على لغة الحوار والإقناع وعدم اللجوء إلى العنف أو الصراع.

### أنواع التفاعل الصفّي:

يشمل التفاعل الصفّي نوعين من التفاعل:

#### 1- التفاعل الصفّي اللفظي:

وتلعب اللغة (الكلام) دوراً أساسياً في عملية التعلم، حيث لا يمكن حدوث تعلم دون وجود اتصال لفظي بين طرفي العملية التفاعلية المعلم والمتعلم وهذا ما يسمى التفاعل الصفّي اللفظي، حيث يرى الموسوي (1989) بأنه حجر الزاوية في أي تعليم صفّي وللكيفية التي يكون عليها هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم أثر كبير في تحقيق أهداف التعلم .

ولمعرفة طبيعة التفاعل الصفّي اللفظي بين المعلم والمتعلم بشكل دقيق وموضوعي ظهر أسلوب تحليل التفاعل الصفّي اللفظي، والذي يقوم أساساً على تحويل ألفاظ الكلام المتبادل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب والتي من خلالها يتم تقييم أداء المعلم وتطويره، ومدى استجابة المتعلمين خلال الموقف التعليمي ويعتمد أسلوب التفاعل اللفظي داخل الصف على طريقة الملاحظة باعتبارها أداة لجمع البيانات وقياس السلوك

التدريسي ومن أهم بطاقات الملاحظة بطاقة فلاندرز، والتي طورها حمدان (1986) إلى أداة حمدان لتحليل التفاعل اللفظي والتي وصفها بأنها ملائمة لطبيعة التفاعل الصفي في المجتمعات العربية أكثر من بطاقة فلاندرز إلا أنهما تتفقان في تحليل التفاعل الصفي اللفظي والذي يشمل ثلاثة أصناف:

1 - حديث المعلم

2-حديث المتعلم

3 - الصمت و الفوضى: وهو انقطاع التواصل بين المعلم والمتعلم أو التدخل في عملية التعلم، والذي لا يستطيع الملاحظ أن يصنفه فيما إذا كان كلام المعلم أو المتعلم. و قسم فلاندرز سلوك المعلم من حيث التأثير إلى قسمين هما:

أ- التأثير غير المباشر: و يشمل الفئات التالية :

أ-1- تقبل المشاعر: يتقبل المعلم ما يشعر به متعلموه و يعترف بأن له الحق في التعبير عن مثل هذا الشعور، ولا يعاقبهم عليهم يستعمل المعلم في هذا الموقف عبارات تدل على قبول شعور طلابه، وتشمل هذه الفئة كذلك عبارات يعبر من خلالها الطالب عن مشاعره في مواقف سابقة، وتشير إلى شعور بالفرح أو الاستياء في الوقت الحاضر أو تنبؤ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت أحداث سارة أو مؤلمة.(الحارثي، 2010: 29)

أ-2- الثناء و التشجيع: وتشمل بعض الدعايات التي يقصد بها إزالة التوتر مثل قول المعلم هذا عمل جيد، أو قوله أعجبتني هذه الفكرة أما التشجيع فيتضمن العبارات كقوله "حدثنا أكثر عن فكرتك، استمر".

أ-3- قبول الأفكار: في هذه الفئة يتقبل المعلم أفكار المتعلمين وليس ما يعبرون عنه من مشاعر، فيلخص المعلم فكرة المتعلم أو يوضح ما قاله.

أ-4- توجيه الأسئلة: وتتضمن أسئلة المعلم التي يتوقع إجابة المتعلمين عنها أو لا يتوقع الإجابة عنها مثل قول المعلم "لماذا تركت مقعدك؟" فهنا يطلب المعلم من المتعلم العودة



إلى مكانه، وتصنف الأسئلة إلى نوعين: أسئلة معبرة وهي التي تحد بين حرية المتعلم في التعبير عن رأيه وتتصف إجابتها بـ (صحيح) أو (خطأ) وأسئلة واسعة تعطي للمتعلم الحرية في الإجابة والتعبير عن أفكاره ومشاعره.

ب- التأثير المباشر: وينقسم إلى:

ب-1- الشرح والتلقين: حيث يقوم المعلم بتقديم معلومات أو حقائق أثناء إلقاء الدرس أو محاضرة، وقد تتخلله إبداء ملاحظات أو أسئلة لطلب توضيح أو الشرح أو التفسير.

ب-2- إعطاء التوجيهات: في هذه الفئة يقدم المعلم توجيهات وأوامر للمتعلمين ويتوقع منهم تنفيذها والالتزام بها.

ب-3- النقد وتبريرات السلطة: وتتضمن ما يوجهه المعلم من عبارات نقد قصد تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه كما تشمل أيضا عبارات توضيحية لسلطته، ودفاعه عن نفسه وتبريرات لمواقفه وأفكاره.

3- الصمت والفوضى: يسجل في هذه الفئة فترات التداخل بين كلام المعلم وكلام المتعلمين حيث يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث، كما يسجل أيضا لحظات الصمت أو السكون التي لا يتحدث فيها المعلم أو المتعلم.

تعد عملية التعلم عملية تواصل وتفاعل دائمين و متبادلين و متميزين بين المعلم والتلاميذ من جهة، والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى.

و توصل فلاندرز (Flanders) إلى أن التفاعل اللفظي في الصف هو الذي يحدد مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع، فالمعلم التسلطي يشجع طلبته على الخنوع، والمعلم الديمقراطي يشجع الطلبة على الحوارية، ويزيد من رغبتهم وميولهم نحو مادة الدراسة. وأن المعلم المباشر يكون طلبته أقل تحصيلاً وأكثر خوفاً ووجلاً من الطلبة الذين يتعلمون عند معلم غير مباشر. (رفيدي وصافي، 2001) عن (ربيحة عليان وآخرون، 2011: 03).

2- التفاعل الصفي غير اللفظي:

يعتبر التفاعلاصفي غير اللفظي نوع من أنواع التواصل المهم جدا وعلى درجة من الأهمية نفسها مع أهمية التفاعل أو التواصل اللفظي ومن وسائل الاتصال غير اللفظي:

1- تغيرات الوجه: إن الوجه المبتسم يعطي المتعلم شعورا بالأمل و التشجيع والاهتمام بما يقوله أو يفعله على خلاف الوجه العبوس الذي يعكس عدم الاهتمام والرفض.

2- الدعابات والضحك: تساعد المتعلم على الاسترخاء و الوثوق بالمعلم و تخلق أجواء دافئة ومريحة للتعلم.

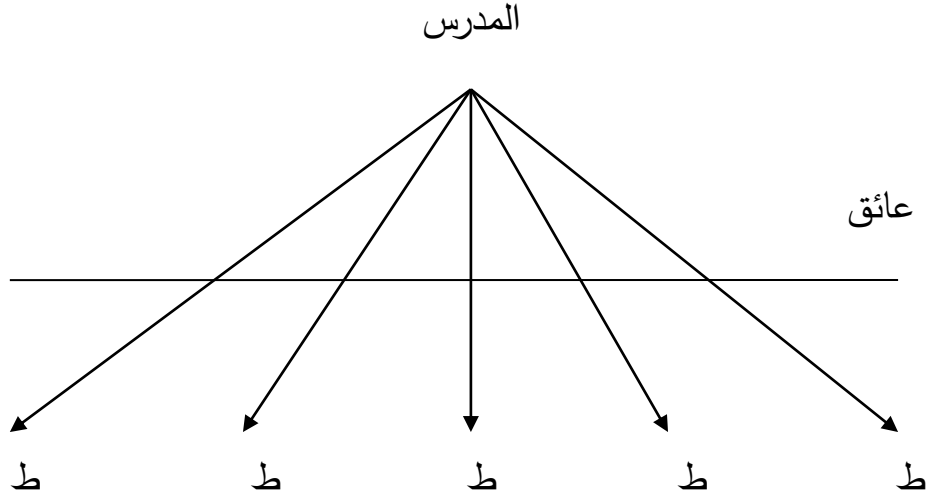
3- التواصل بالنظر: التواصل بالعين مع المتعلم والاقتراب منه بشكل تدريجي وعدم التحديق فيه، خاصة أولئك التلاميذ المتسمين بالخجل الذين يحتاجون لوقت أكبر لاستعادة ثقتهم بأنفسهم و بالآخرين.

4- الصمت: احترام رغبة المتعلم في اختيار مشاركته، و تجنب حث التلاميذ على التحدث رغما عنهم، وإعطائهم الوقت الكافي لإشراك الآخرين في خبراتهم. (العمامرة، 2007: 85-86)

### نماذج التفاعل الصفي في عملية التدريس:

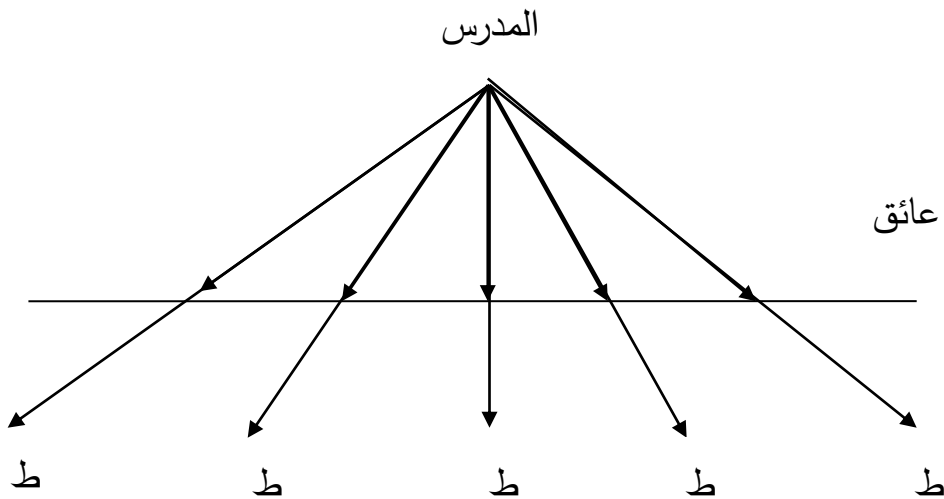
يرى الباحثون أن عملية التدريس و التي تهدف إلى تنمية مواهب المتعلم الفردية تتوقف على الحد من سيطرة المدرس في إدارته للصف ليكون هناك تعاون بين مجموعات الصف، حيث يظهر كل فرد نشاطه وجهده بما ييسر عمل المجموعة ككل .

فالمتعلم ينشط ويبادر عندما لا يكون المدرس مسيطراً ويترك للتلاميذ حرية التعامل والتفاعل مع البيئة، وعندما لا يفرض المدرس أفكاره على التلاميذ ويسمح لهم بأن يتناقشوا معه ويفكروا ويخططوا وينفذوا، ويكون دوره دور المرشد الموجه .  
وهناك عدة نماذج توضح العلاقة بين المعلم والتلاميذ منها:



الشكل رقم (2): نمط أحادي الاتجاه

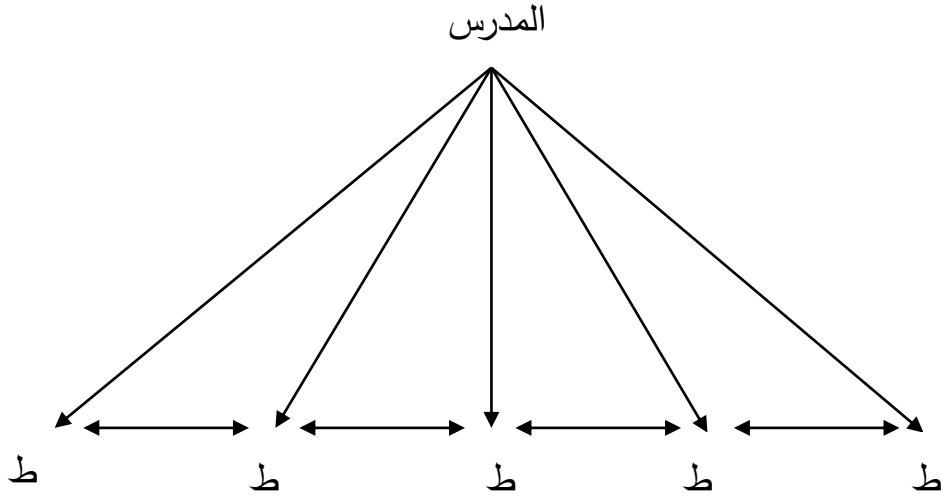
(1) في الشكل السابق رقم (1) يلاحظ أن المعلم هو المحور الذي يوجه، والذي تدور من حوله العملية التعليمية، فهو يلقي و يشرح الدرس، والتلاميذ يستمعون له ويتلقون المعرفة، وفي هذا الوضع لا تلقى أسئلة التلاميذ التشجيع المناسب، وتنتقل المعرفة باستمرار في اتجاه واحد، أي من المعلم للتلاميذ، وفكرة التلاميذ عن المعلم تنشئ عائقًا بينهم وبينه .



الشكل رقم (3): نمط ثنائي الاتجاه

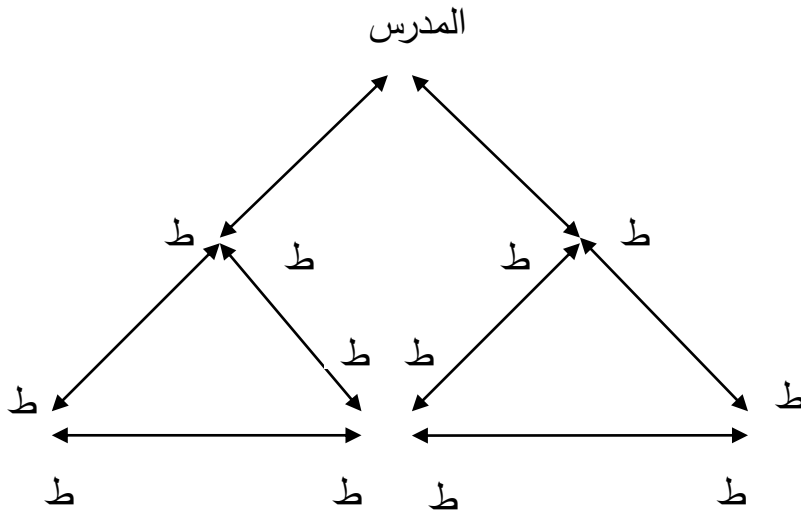
(2) أما في الشكل السابق رقم (2) فإن المعلم يتنازل عن جزء من وضعه كمحور للسلطة والمعرفة، فهو يدعم الإلقاء والشرح بالأسئلة للتأكد من تتبع التلاميذ له، ولكنه لا يسمح

بالمناقشة أو الحوار بين التلاميذ أنفسهم، وقد يسمح بمناقشة بعض البيانات التي قدمها، و العملية تسير إلى حد ما في اتجاهين ولكن ما يزال متجهًا من المعلم وإليه ويتقلص الحاجز أو العائق بين المدرس وتلاميذه داخل الصف شيئًا فشيئًا.



الشكل رقم (4): نمط ثلاثي الاتجاه

(3) وفي الشكل السابق رقم (3) يسمح المدرس بالحوار والمناقشة بينه وبين تلامذته ويسمح لهم في نفس الوقت بمناقشة بعض النقاط التي يكون قدمها لهم، وسلطة المعلم هنا تقل بدرجة ملموسة، ولكنه لا يزال يسيطر على مجرى الأمور.



الشكل رقم (5): نمط متعدد الاتجاهات

4) وفي الشكل السابق رقم (4) لم يعد المعلم هو المحور الموجه للعمليات التعليمية والفصل هنا مقسم إلى مجموعات يتعاون أفرادها على فحص ومناقشة المسائل والمواضيع التي يقدمها أو التي يقترحها أحدهم، وتتعاون المجموعة بكاملها على حل تلك المواضيع مستعينة بتجارب ومعرفة وخبرة أفرادها، وهي لا تلجأ للمدرس إلا إذا شعرت بحاجة ماسة لتلك المساعدة. (رياض عبد الرحيم و آخرون، 1996: 100)

### مهارات التفاعل الصفّي:

تعد عملية التعلم عملية تواصل وتفاعل دائمين و متبادلين و متميزين بين المعلم والتلاميذ من جهة، والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية بعينها ومن أهمها مهارة التفاعل الصفّي وتعني مجموعة من الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم وتلاميذه، بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الموقف التعليمي، و رفع كفاءة العملية التعليمية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها.

وقد كشفت البحوث والدراسات في هذا الموضوع على وجود أربع مهارات تدريسية كفيلة بحدوث تفاعل صفّي إيجابي بين المعلم و تلاميذه وهي كما يلي:

أ- مهارة صياغة و توجيه الأسئلة الصفّية.

ب- مهارة استثارة الدافعية.

ج- مهارة تنويع المثيرات.

د- مهارة الاتصال و التعامل الإنساني.

ولاشك أن أفضل ما يسعى إليه المدرس هو توطيد العلاقة الطيبة بينه وبين تلاميذه القائمة على الود والثقة وتبادل الحوار.

## أهمية الملاحظة الصفية:

تعد الملاحظة الصفية من الخطوات الرئيسية في عملية التعلم الصفّي، فهي تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهدافها. فالملاحظة الصفية هي وسيلة إشرافية لا يمكن الاستغناء عنها في إدارة الأنشطة التعليمية الصفية، ويكمن الهدف من الملاحظة الصفية في جمع معلومات هامة عن سلوك المتعلمين أثناء التفاعل الصفّي، بالإضافة إلى جمع بيانات حول خصائصهم والمشكلات التي يواجهونها، وذلك بهدف تحسين عملية التعلم. وغالبا ما تتم الملاحظة الصفية من طرف الإدارة المدرسية، بغرض تقديمها للمعلم من أجل تنمية قدراته في إدارة التعلم الصفّي، و بلوغ أعلى درجة في تفعيل عملية التعلم.

(الزغول والمحاميد، 2007: 33)

## معوقات التفاعل في بيئة الصف الدراسي:

تتلخص وظيفة المدرس في مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم لشخصيته في المجالات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وهذا النمو السليم يظهر في السلوكيات السليمة التي تنبئ عن مقدار توافق التلميذ مع ذاته وتكيفه مع الآخرين، ولكن التغيرات الاجتماعية في المجتمعات الحديثة تجعل الطفل يواجه الكثير من المواقف والأمر ويتكيف معها بطريقة من الطرق، كما أن أساليب التربية غير السوية كالنبد من قبل الوالدين و الإهمال، التفرقة في المعاملة و التسلط والحماية الزائدة كلها عوامل من شأنها ان تؤثر على نفسيته وتشعره بالقلق و الإحباط والتوتر النفسي،بالإضافة إلى المعاملة المدرسية المتمثلة في الثواب و العقاب و توقعات الآخرين منه.كل ذلك يجعل الطفل يسلك سلوكا غير مقبول يظهر فيما يطلق عليه المشكلات السلوكية، وتظهر في الكذب و الغش و اللامبالاة و تحدي سلطة الأب و المعلم، و إهمال الواجبات المدرسية.

و في دراسة بثينة قنديل (1981) حول المشكلات النفسية و السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، اتضح من نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات انتشارا: فرط النشاط الحركي، كثرة الكلام داخل الفصل، شدة الخجل و إهمال الواجبات المدرسية. (رياض عبد الرحيم، 1996: 101)

### الإدارة الصفية وعلاقتها بالتفاعل الصفّي:

اختلفت وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، حيث حصرها البعض في الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، في حين يرى آخرون أنها مجموعة من الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية، لكن ما يلحظ من خلال وجهات النظر هذه أنها اقتصررت على الجوانب الإدارية فقط ولم تأخذ الطابع الشمولي لها. ويرى عبد السميع وحوالة (2005) أن الإدارة الصفية هي مجموعة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم بالإضافة إلى توفيرها متطلبات و ظروف نجاح عملية التعلم و التعليم لدى المتعلمين. (الزغول والمحاميد، 2007: 22)

### القيم الاجتماعية للجماعة وعلاقتها بالتفاعل الصفّي:

إن للجماعة تأثيرا على الفرد في مختلف مراحل حياته، ويزداد تأثيرها خلال مرحلة المراهقة، ففي هذه المرحلة العمرية يحتاج الفرد للشعور بالانتماء إلى الجماعة والتفاعل مع أفرادها، حيث يكتسب خلال تفاعله اتجاهات وقيماً معينة، ويتبنى معايير يستخدمها في الحكم على سلوك المعلمين وأولياء الأمر. وهكذا يبرز دور الجماعة في عملية التطبيع الاجتماعي للفرد، فهي تشكل مجالاً لتعلم الفرد كيف يضبط نفسه، ويوجه ذاته، وكيف يتكيف مع مجتمعه وعاداته وقيمه واتجاهاته.

ويستطيع المعلم أن يفيد من خلال الاتجاهات والقيم المجتمعية السائدة لدى المتعلمين، فيوظفها في العملية التعليمية، ومثل ذلك اتجاهات التلاميذ نحو التعاون والمشاركة، التي يمكن أن تقيد في انجاز المشاريع والأنشطة التي يشارك المتعلمون في اختيارها وتحديد أهدافها وبذلك يتخذ المعلم دوره الحقيقي كمنظم وميسر للتعلم داخل الصف، فإذا حرص المتعلم على تحمل مسؤوليته في العمل داخل الجماعة، كان حريصاً على النظام والنجاح، ويضمن هذا النمط التفاعل المستمر بين أعضاء الجماعة وتبادل الخبرات فيما بينهم فيكونون بذلك قد تعلموا أساليب التواصل والقيادة، وتبادل الأدوار والتفكير الناقد وإصدار القرارات والأحكام، وكذلك تحمل المسؤولية وممارسة الحرية المسؤولة، مما يسهم في بناء شخصياتهم (العمارة، 2007 : 70) .

#### دور المعلم في التفاعل الصفّي:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في عملية التفاعل الصفّي، حيث يلعب دوراً هاماً في تقديم الأداء والأنشطة المدرسية، وفي تفهم شخصيات التلاميذ ورعايتهم، فكلما كانت علاقة المعلم مع تلاميذه علاقة ود وتفاهم وديمقراطية كلما استطاع تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية، وتحقيق هذه العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه مهمة صعبة فلا يتسنى له ذلك إلا إذا عرف المعلم حاجات تلاميذه ودوافعهم وميولهم ومشاعرهم ومشكلاتهم، و أن يتمتع بمهارة في جذب انتباههم لما يقول ويفعل، ويرى جون ديوي أن المعلمين الجيدين يمكن أن يغيروا كثيرا في شخصيات الأطفال الذين يعلمونهم ويغرسون فيهم قدرة جيدة على التصور الذاتي والتحصيل الأكاديمي .

كما أكد جون ألاسكا في قوله إن المقررات الدراسية التي يدرسها طيلة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، كذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى شكل المعاني والأثاث. لكن النتائج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين



مختلفة، وهذا الاختلاف يتضح فيما اكتسبوا من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات، وما أضيف لشخصياتهم من سمات، و هذا يرجع إلى العنصر الفعال والمميز في العملية التعليمية ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

و يرى ابن خلدون أن البشر يأخذون معارفهم و أخلاقهم و ما يتحلون به من المذاهب و الفضائل تارة علما و تعليما و إلقاء و تارة محاكاة و تلقينا بالمباشرة، الا أن حصول الملكات من المباشرة و التلقين أشد استحكما و أقوى رسوخا. و لهذا فإن من أولويات المعلم الى جانب اهتمامه بتعزيز تعلم طلابه و تطويره، و الوعي بالعوامل المؤثرة في مستوى إنجازهم و تفهمها و بإيجاد مناخ دراسي فعال و آمن، أن يعتني بنفسه بتحقيق مستوى راق من السلوك و اللباقة و بذل أقصى ما يمكنه للمحافظة على أخلاقيات المهنة و الآداب العامة.(باركلي و ستانفورد، 2005)

وأن التزام المتعلمين بأخلاقيات التعلم يسهم في رفع مستوى النشاط المعرفي و تحديد نوعية المناخ الانفعالي داخل غرفة الصف و يقع في نفسية المعلم وقعا حسنا، فيقرب المتعلم منه و يستخرج له من علمه و خبراته و تجاربه أكثر مما كان مخططا له. (التل، 1998)

و يشبع المناخ المدرسي بعلاقات إنسانية سليمة و يضمن استمرارية استقراره و المحافظة على تنظيمه و تفاعله.(غباري، 1989) و(سرحان، 1996)

كما يؤثر هذا الالتزام بشكل إيجابي و فعال في تحقيق الصحة النفسية لأعضاء المجتمع المدرسي و في تماسكهم و زيادة إنتاجيتهم و شيوع روح المبادرة لديهم(رضوان، 1978)

و في دراسة قام بها لي شين(Li chen , 2005) هدفت الى الكشف عن مدى تأثير كل من المعلمين و الوالدين و الأقران في مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة بلغت 270 من طلبة الثانوية في هونج كونج(Hang Kong) الى أن أكثر مصادر الدعم تأثيرا في التحصيل الدراسي هو المعلم ثم الوالدين و يليهما الاقران ، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة احصائيا بين دعم المعلم و الوالدين و الاقران في تحصيل الطلاب بطريقة

مباشرة أو غير مباشرة، خاصة في زيادة التفاعل و المشاركة الصفية. (الربابعة، 2015: 287)

و هدفت دراسة كيم وفريك (Kim et Frick , 2011) إلى استقصاء العوامل التي تثير دافعية الطلبة للتعلم المباشر الذاتي، و استقصاء مستوى الدافعية لدى المتعلمين و تحديد العوامل المرتبطة بتغير الدافعية لديهم، وقد خلصت الدراسة الى وجود أربعة عوامل أساسية تؤثر في دافعية المتعلم هي : الاهتمام، و إدراك أهمية التعلم، الثقة بالنفس، و الرضا. و ارتباط هذه العوامل بشكل صريح مع التعلم الذاتي المباشر سيمكن المتعلم من تحقيق أهداف التعلم بنجاح. (أحمد، 2015: 591)

و أكد سكينر و آخرون (Skinner et al, 1990) أن المعلمين الأكفاء يستطيعون تقوية الدافعية الداخلية لدى طلابهم من خلال جعلهم يشعرون بأنهم مسيطرون و مسؤولون عن بناء تعلماتهم، و مديح المعلمين يساعد على تطوير كفاياتهم الذاتية و تزيد من مستوى الدافعية الداخلية لديهم.

و يرى الباحث أن دافعية الطلبة للتعلم تظهر من خلال تفاعلهم مع المدرسين و سعيهم الدائم من أجل التعلم و استخدامهم لاستراتيجيات و طرائق متعددة مناسبة لكل مادة تعليمية يدرسونها، كما لديهم اهتمام واسع و دائم الى تحسين مستوى آدائهم، و لديهم القدرة على إدارة الوقت للاستفادة منه على أكمل وجه و تنظيم موضوعات الدراسة تبعاً لأهميتها و تنظيم جهودهم في الدراسة و المثابرة رغبة في تحقيق التفوق. (أحمد، 2015: 603 )

#### التربية النشطة و الدافعية للتعلم:

قام الان ليوري ومجموعة من الباحثين (Alain Lieury et al(1997) بدراسة تناولت الصفيين الثالث والرابع الثانويين في التعليم الزراعي حول حقوق المستهلكين والمؤسسات التي تضمن هذه الحقوق، حيث هدفت إلى تحسين الدافعية بإيجاد مواقف تعني التلاميذ بالعمل

في مجموعات صغيرة، تحليل المواقف، لعب ادوار، عمل لوحات. وصف يتبع النظام التقليدي في التعليم مستخدمين استمارة قبلية واستمارة بعدية لقياس فعالية البرنامج المتبع، حيث شملت كل استمارة أسئلة مفتوحة وأسئلة ذات خيارات متعددة. وقد توصل الباحثون إلى أن مجموعة التلاميذ الذين طبق عليهم أسلوب التربية النشطة أكثر كفاءة وأكثر اهتماماً بالعمل، ذلك يعكس الدافعية الداخلية، ليستنتجوا بان دخول التلاميذ في تمارين والطلب منهم القيام بمبادرات في اختيار لعب الأدوار أو عرض لوحات، كان يخلق لديهم دافعية أكبر ويعطيهم الشعور الايجابي بالكفاءة التي تترافق مع فعالية أفضل في التحصيل الدراسي.

(مريم سليم، 2003 : 506)

و في ذات السياق يرى كامبر و بلونغ (2003, kember et bledng) أن دافعية الطلاب و أدائهم يتحسنان عندما يتم تعديل أسلوب التعلم، بحيث يلائم ميولهم، و توصي الدراسة بتحمل التربويين مسؤولية فهم تنوع طلابهم، و تنويع استراتيجيات التعلم بهدف التكيف مع ميول الطلاب (376 : 2003 , kember et bledng) عن (حاج موسى، 2015: 590)

#### اتجاهات المدرسين نحو العمل المدرسي:

ويقصد بها أنماط التعامل التي يتبناها المدرس مع تلاميذه وضبطه لحجرة الدراسة، وتظهر هذه الاتجاهات من خلال طبيعة التفاعل داخل الصف بين المدرس و تلاميذه وإدراك وتقييم التلاميذ لسلوك المدرس معهم، سواء من خلال التصريح اللفظي أو الاستجابة الانفعالية ولكل اتجاه خلفية فكرية واجتماعية نابغة من المجتمع الذي يعيش فيه، ومستوى العلاقات الاجتماعية، ولقد حددت الدراسات التي أجريت في المدارس عن طريق الملاحظة والاستبيان، مجموعة من اتجاهات المدرسين:

## 1- الاتجاه التسلطي:

ويعتمد المدرسون الذين يتبنون هذا الاتجاه إلى استخدام القوة والقهر لضبط سلوك التلاميذ وعدم السماح بحرية الحركة والكلام في الصف الدراسي أو التعبير عن آرائهم ففي دراسة أجراها أندرسون ورفاقه والتي كشفوا فيها عن سلوك المعلم نحو التلاميذ وجدوا أن اتجاه التسلط هو الذي يتبناه المدرس في تفاعله مع التلاميذ داخل الصف ويظهر ذلك على نحو يجعل التلاميذ يتصرفون وفقا لمعاييره و أعراضه الخاصة دون الاهتمام بخبراتهم أو رغباتهم أو قدراتهم العقلية والمعرفية ويتصف سلوكه عادة بمحاولة استخدام العنف وإصدار الأوامر والتهديد والتوبيخ والتعنيف. (أولسون، 1962: 574 )

ويرجع محمود حسن ( 1981) ميل المعلم للنمط التسلطي في تفاعله داخل حجرة الدرس إلى تصور المعلم لطبيعة العلاقة بينه و بين التلميذ، فهو يرى أن هناك فارق و مسافة معينة بينه وبين تلاميذه وأن مرتبة المدرس تقع في مرتبة أعلى من مرتبة التلميذ، فهذا التصور يملئ عليه الاتجاه التسلطي و التباعد الاجتماعي في معاملته للتلميذ وضبط سلوكه (عامر، 2003 : 150)

كما يمكن إرجاع ميل المعلم إلى الاتجاه التسلطي إلى طبيعة توقع المعلم لسلوك التلميذ السوي، وأن شخصية التلميذ غير مهمة وأن التلميذ مشوش و مشاكس في الصف أو خوف المعلم من سيطرة التلميذ عليه، وعصيانه لأوامره.

كما تلعب شخصية المعلم دورًا هامًا في اختيار هذا الاتجاه من خلال حاجته إلى السيطرة على الآخرين وحب الظهور والمكانة، وفرض شخصيته على الآخرين والأنانية والشعور بالقوة.

## 2- الاتجاه الديمقراطي:

هناك فريق من المدرسين من يتبنون الاتجاه الديمقراطي داخل حجرة الصف حيث يتميزون بالتسامح مع تلاميذهم داخل القسم، ويفسحون المجال للتلاميذ للتعبير عن إرادتهم ورغباتهم

وحاجتهم، ويتغاضون عن الهفوات والتجاوزات التي يقع فيها بشكل لا يخل بالنظام الصفي، ويظهر هذا النمط من التفاعل بشكل أوضح من خلال تقبل المعلم لمشاعر التلميذ، كعدم توبيخه أو جرح عواطفه أو السخرية منه أو إرهاقه بالواجبات، ويظهر كذلك في تقبل التلميذ كما هو بسيئاته وحسناته إضافة إلى التشجيع والتحفيز على المشاركة وبذل المزيد. (عامر، 2003 : 151)

كما أن هناك مجموعة من الاتجاهات التي يتبناها المعلمون قد أشار إليها سيلبرمان استخلصها من مجموعة من الدراسات التتبعية لسلوك المعلم اتجاه تلاميذه في الصف، فهو يرى أن المعلمين يتبنون أربع اتجاهات رئيسية في عملية التنشئة الصفية:

أ- اتجاه التعلق:

و يتمثل في حب شديد من قبل المعلم نحو التلميذ، وارتباط عاطفي شديد ورغبة في بقاء التلميذ بجوار المدرس ويعرف هذا الاتجاه بالإجابة على التساؤل إذا كان باستطاعتك أن تحتفظ بأحد التلاميذ في صفك لعام آخر فمن تختار.

ب- اتجاه الاهتمام:

ويتحدد هذا الاتجاه من خلال حماسة المعلم في مساعدة التلميذ وحرصه على أن يفهم الدرس جيدا ويتحصل على علامات مرتفعة، كما يلوح المعلم بعبارات ترفع من معنوياته وتشجيعه على العمل مهما كانت أخطاؤه أو نقائصه.

ج- اتجاه اللامبالاة:

يظهر على الاتجاه من خلال عدم شعور المعلم بوجود تلميذ معين وعدم اخذ هذا التلميذ نصيبه من الاهتمام، ويتجسد ذلك في عدم سؤال المعلم عن هذا التلميذ أو توجيه أسئلة إليه أثناء الحصة الدراسية أو عدم الاكترار بتحصيله الدراسي سواء كان تحصيله منخفضا أو عاليا.

د- اتجاه النبذ:

هذا الاتجاه ينطوي على دوافع البغض والرفض النفسي والوجداني من قبل المعلم نحو التلميذ فهو لا يطبق النظر إليه أثناء الحصة ولا يتسامح معه، ولا يتمنى أن يبقى ضمن المجموعة الصفية. (نشواتي، 1987: 253)

وبصفة عامة يتأثر ميل المعلمين إلى إحدى فئات هذه الاتجاهات بثلاث متغيرات أساسية مستوى التحصيل للتلميذ و قدرة التلميذ على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفّي ومدى توافقه النفسي وتكيفه المدرسي وطاعته للنظم والقواعد الصفية.

يلاحظ من خلال الدراسة في تحديد هذه الاتجاهات إلى أنها تتطابق مع اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم في التنشئة الأسرية، هذا يدل على أن للمعلم أو المعلمة في حجرة الدراسة دورا يتطابق مع دور الأم أو الأب في البيت، مع وجود بعض التباين بين البيئة الاجتماعية الأسرية والبيئة الصفية من الجهد في التعلم والفهم (عامر، 2003: 151)

لاشك أن لكل اتجاه استجابات انفعالية معينة، حيث أن الاتجاه التسلطي يدفع إلى زيادة درجة العدوانية لدى التلاميذ و الميل إلى المعارضة وحب التخريب، ففي دراسة قام بها كل من ليفين Lewin وليبيت Lippitte و وايت Whaite على مجموعة من الأطفال في سن العاشرة تم تعريض زمرة من المجموعة إلى التعامل وفق الاتجاه التسلطي والزمرة الثانية إلى الاتجاه الديمقراطي.

وقد بينت هذه الدراسات أن نسبة العداء في الزمرة التي تعرضت لنمط الاتجاه التسلطي كانت أكثر بثلاثين مرة مقارنة مع المجموعة التي عوملت بنمط الاتجاه ذي السلوك الديمقراطي. كما بينت هذه الدراسة أن استجابة مغايرة إزاء السلوك التسلطي لقائد المجموعة، حيث أظهر الصبيان نمونجا غير عدائي تمثل في السلوك الجامد كانهدام الابتسامة وعدم المبادرة والكلام إلا انه مباشرة عند مغادرة القائد للحجرة يتحول هذا السلوك إلى انفجار عدواني نتيجة الشعور بنوع من الحرية .

أما الاتجاه الديمقراطي الذي يسود الصف فمن شأنه أن يدفع بالتلاميذ للمزيد من المشاركة الاجتماعية داخل الصف ويزيد الحيوية والنشاط، كما يؤدي إلى اتجاهات ايجابية إزاء المعلم الذي يتبنى هذا الاتجاه فتتسأ علاقة الثقة والصدقة بين التلاميذ والمدرس كما يعالج الكثير من العقد النفسية و يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي وتحقق إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية بتقدير الذات والأمن والاستقلالية.

(عبد الفتاح، 1989: 38 )

### التفاعل الصفّي ومشكلات المراهقة:

تعتبر المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد لأنها تمثل اكبر عملية انتقال إلى عالم الرجولة أو عالم الأنثوية والتغيرات التي تطرأ على المراهق في شتى جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، هذه التغيرات تسبب للمراهق كثيرا من المشكلات التي تنتج عنها في كل جانب ولاشك أن التفاعل الصفّي هو جانب من هذه الجوانب لان المراهق يقضي فترة طويلة داخل الصف الدراسي، يتفاعل خلالها مع معلمه وأقرانه، لذا يجب على التربويين تهيئة المناخ الصفّي الملائم لصياغة الحلول الناجعة للتعامل مع هذه المشكلات. وعلى المعلم باعتباره فردا ناضجا أن يأخذ بعين الاعتبار هذه التغيرات التي تطرأ على متعلميه، ويأخذ بيد المراهق لينمو نموا سليما ويساعده على الاندماج كعضو نافع في الجماعة الصفية.

ومن أهم المشكلات التي تصادف المعلم داخل الصف هي المشكلات العقلية والمعرفية حيث يتميز المراهق في هذه المرحلة بالنضج العقلي والقدرة على التفكير المعنوي والمجرد، فيظهر عنده حب الاستطلاع بشكل عميق في كل ما يحيط به ولا يقنع بالإجابات السطحية التي لا تتفق مع نضجه العقلي ولذا فمن الخطأ إهمال هذه الرغبة وإلا فإنه ستتطفئ لديه هذه الرغبة إلى المعرفة والبحث والتحري عن الحقائق فيتأثر نكاؤه ويقف تفكيره، لذا يجب إشباع

تلك الحاجات العقلية المعرفية لدى المراهق وتنميتها وذلك بتشجيعه على توجيه الأسئلة ومناقشة كل ما يعترضه وتوجيهه إلى القراءة الجادة السليمة بدلا من الانهماك في قراءة الروايات البوليسية والجنسية لضمان ارتقاء تفكيره ونضجه العقلي السليم (ظاظا و رافع، 1973 : 76-77)

### استراتيجيات الأسئلة الصفية:

الإستراتيجية هي خطة لتوجيه الأسئلة التي تخدم العملية التعليمية بما يسمح للوصول إلى الهدف بأقصى درجاته وفي أبسط ما يمكن حتى ترفع من مستوى استجابات التلاميذ. وتعتبر الأسئلة الصفية أساس العملية التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية، تجعل من المتعلم عضوا فعالا ناشطا داخل غرفة الصف، ومن المعلم الموجه والمرشد إلى تعلم فعال، قادرا على الوصول بتلامذته إلى الأهداف المسطرة . وأداة تمكن المتعلم من التفكير الذهني بمستويات ذهنية مختلفة فالمعلم الكفاء هو الذي يتمكن من مداعبة أذهان تلامذته بالقيام بالعمليات العقلية واكتشاف إمكاناتهم و بناء معارفهم وتوظيف قدراتهم.

#### 1- استراتيجيات تصرف المدرس في الصف:

يركز المدرسون على الصفوف المسندة إليهم في بداية السنة الدراسية، بغرض إدارتها وحسن تسييرها و ضبط سلوكيات تلاميذهم. و يتطلب هذا الأمر من المدرسين اعتماد أساليب و استراتيجيات فعالة، تمكنهم من تحقيق أهدافهم، و حسن التصرف حسب كل موقف و اتجاه كل تلميذ في حدود ما تسمح به القوانين. و بالرغم من أن المدرسين يبدو لديهم نوعا من النمطية و الثبات في التعامل مع المواقف الحياتية التي يتعرضون لها، إلا أنهم قد يظهرون نوعا من المرونة في سلوكياتهم وضعفا في ثبات تعاملهم إذا ما تعلق الأمر بأدوارهم مع المشكلات المرتبطة بها. (خليل الشراوي، 1993)



وقد تختلف هذه الاستراتيجيات من موقف لآخر ومن تلميذ لآخر، حيث يتبنى المدرس أساليب التسامح مع التلاميذ الذين يحبهم و الأكثر انجذابا له، في حين قد يتبنى أساليب القسوة في موقف مماثل مع تلاميذ آخرين يكون أكثر نفورا منه.

## 2- استراتيجيات تصرف التلميذ في الصف:

يرى بودرولت و فونتان (Boudreault et Fontaine,1983) أن مرحلة التعليم الثانوي تمثل بالنسبة للتلاميذ المنتمين إليه مجالا واسعا للأمال و في الوقت ذاته مجالا للتحديات، كما أنها تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تتناقض فيها سلوكيات التلاميذ بين النضج و الشعور بالمسؤولية والسلوكيات الصبانية. (عبد الله الهاجري،1993) عن كولمان وفيرر (Colemane et webber) في حين يستقر بعض التلاميذ على نوع من السلوكيات تميزهم عن الآخرين، وإما أن تكون هذه السلوكيات سلبية أو ايجابية، فهي إستراتيجية تصرف تحدد المسافة التفاعلية و نوعها وشدتها بينهم وبين مدرسيهم أو بينهم وبين بقية زملائهم. إن استراتيجيات التصرف التي يتبناها التلميذ ترتبط بتلك الاستراتيجيات التي يتبناها مدرسه و يمارسها عليه. فالتلميذ المنبوز في الصف، هو ذلك التلميذ المشاغب وغير المستقر و الفوضوي، و يكون انجازه عادة ضعيفا. (ري، 2004) و تختلف استراتيجيات تصرف التلاميذ حسب النوع الاجتماعي، حيث أن الذكور أكثر ممارسة للسلوك العنيف من الإناث، فالتلميذات يتبنين إستراتيجية تصرف تتميز بأنها غير مباشرة في مواجهة سلوك المدرس الذي لديهن تمثلا سلبيا اتجاهه، وذلك لاعتبارات تتعلق بوضع الأنثى الاجتماعي الذي يفرض عليها الظهور بمظهر محترم. (منصوري،2003: 76)

## أسبابالمشكلات الصفية:

يرى العمارة (2007) أن هناك عدة أسباب للمشكلات الصفية وقد ذكر أبرزها فيما يلي:

أ- الملل والضجر:

حيث يصاب المتعلم بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية و لذا على المعلم أن يقوم بإجراءات للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر وذلك بإثارة تفكير المتعلمين، و أن يقوم بعرض أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول، وان يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه و يثير جوا من التشويق داخل الصف، و يراعي استعداد تلاميذه فيما يقدمه من أنشطة تعليمية.

ب- الإحباط والتوتر:

يشعر التلاميذ أحيانا بالإحباط والتوتر في المواقف التعليمية داخل الصف، تحولهم من حالة النظام والانضباط الصفي إلى تلاميذ مشاكسين ومخلين بالنظام الصفي. ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك زيادة التعلم الفردي بمستوى مرتفع عن تفكير المتعلم وعدم اللجوء إلى فترات راحة أو تقديم دعابة بين الأنشطة الصفية، و عدم ارتباط بعض الأنشطة بحاجات وواقع المتعلم. (العميرة، 2007: 57)

ج- الميل إلى جذب الانتباه :

يعمد المتعلمون ذوا المستوى التحصيلي المنخفض عادة إلى جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق القيام بسلوكيات سيئة و مزعجة، بغرض لفت الانتباه. ويمكن أن يقوم المعلم بتفادي هذه الظاهرة بإرضاء هؤلاء، وذلك بتوزيع الانتباه العادل بين تلاميذه وإعادة الثقة في أنفسهم، والاهتمام بتنمية التفكير لدى هؤلاء، بإعطائهم أنشطة تتوافق مع استعداداتهم و قدراتهم.

**البيئة الصفية و علاقتها بالتفاعل الصفي:**

وتشمل البيئة الصفية المادية وما تحمله من أثاث ووسائل ومقاعد وإضاءة والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام الذي يسود غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى أثناء حدوث الموقف التعليمي.

تلك البيئة الصفية التي تتأثر بالمواقف التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة ويرتبط بها من ثبات التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب مع المعلم عبر خبرات تعليمية وسيطية. و في هذا الصدد لاحظ ونستين (Weinstein,1983) أن هناك علاقة بين مستوى التحصيل لدى كل التلاميذ و المناخ الصفّي، حيث اشترك الجميع في هذه النظرة الإيجابية من خلال عامل واحد هو التحصيل. و أكدت هذه النتيجة دراسة موس و موس (Moos et Moos,1978) التي هدفا من خلالها الى الكشف عن العلاقة بين التغيب و المناخ الصفّي في الفصول التي تعرف نسبة عالية من التغيب حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين التغيب و المنافسة العالية و الضبط و ضعف الدعم من طرف المدرس. (هامل منصور، 2008: 66)

#### الاتجاه نحو العمل المدرسي:

لا شك أن البيئتين الأسرية و المدرسية تشكلان محور عملية التنشئة الاجتماعية فضلا عن العمل المدرسي، الذي يسهم في تنمية مختلف الوظائف النفسية لدى المتعلم و أن اتجاهات المتعلم نحو مدرسته تعتبر بمثابة التنظيمات النفسية الثابتة نسبيا التي تسهم في تحديد استجاباته نحو المواقف المختلفة في بيئته المدرسية، و يتجلى ذلك في صورة أنماط سلوكية قابلة للموقف أو رافضة له.

و لقد أوضح هاند hund مفهوم الاتجاه نحو العمل المدرسي بأنه يجمع بين عناصر الرضى عند المتعلم نحو مدرسته أو عدم رضاه، فهي تشمل شعوره بالانتماء و قوة الرابطة بينه وبين مدرسيه، و ديمقراطية النظام المدرسي و العلاقة بين العمل المدرسي و الحاجات الحقيقية لحياة المتعلم. وقد كشفت البحوث والدراسات في التفاعل الصفّي على وجود مهارات تدريبية كفيلة بحدوث تفاعل صفّي بين المعلم وتلاميذه نحددها فيما يلي:

أ- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

ب- مهارة استثارة الدافعية.

ج- مهارة تنويع المثيرات.

د- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني.

توضح الدراسات التي قام بها كل من أوستن oston ونورثن northon بأن الاتجاه العام للتلميذ نحو مدرسته، إنما تتأثر بعلاقته بمدرسيه، وبزملائه، و انطباعه نحو إدارة مدرسته، واستجاباته نحو البرامج الدراسية المقررة.

وقد توصل بويل powel وبيرجين bergen من خلال دراستهما إلى أن الطلاب المتوافقين مع الأسلوب المرن الذي تمارسه الإدارة قد أظهروا حباً كبيراً لمدرستهم وحققوا تحصيلاً دراسياً مرتفعاً وتوافقاً اجتماعياً عالياً داخل المدرسة، على عكس الطلاب غير المساييرين لهذا الأسلوب، فقد أظهروا نقصاً في تكيفهم الاجتماعي الذي أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومع تطور البحث العلمي في هذا المجال اشتغل فريق من الباحثين على الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو البيئة المدرسية وعوامل التكوين العقلي للفرد (الذكاء والتفكير الابتكاري ومستوى التحصيل الدراسي) ومن بينهم ويليامز williams الذي أجرى دراسته على عينة من طلاب الثانوية بلغ قوامها 188 طالبا قسمها إلى فئتين: الأولى تضم تلاميذ ذوا الاتجاهات الموجبة والثانية تضم تلاميذ ذوا الاتجاهات السالبة.

وقد أسفرت النتائج عن تفوق أفراد المجموعة الأولى مما يدل على أن الاتجاهات الموجبة ترفع من قدراتهم العقلية، وترفع مستواهم التحصيلي، وتخلق لديهم مشاعر الرضى والارتياح. و من خلال ما سبق نستخلص أن الطلاب الذين يشعرون بأن المدرسة (إدارة، مدرسون، موظفون) يسهرون على توفير ما يحتاجون إليه ويعاملونهم معاملة عادلة دون تمييز فهؤلاء تكون لديهم اتجاهات موجبة نحو بيئتهم المدرسية، هذه الاتجاهات تعمل على تحرير طاقتهم

النفسية، وتدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق مستوى تحصيلي أفضل وتخلق نوعاً من الاتزان الانفعالي، وترفع من درجة توافقهم النفسي، المدرسي و الاجتماعي.

## خلاصة:

أثارت عملية التفاعل الصفّي وما يحدث داخل الصف اهتمام العديد من الباحثين (شوب وآخرون، 1997، Chaub et al) والمؤسسات البحثية في النصف الثاني من القرن الماضي وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات إلى قناعة راسخة أن التفاعل الصفّي ما يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من التطور وذلك من خلال تكثيف البحوث والدراسات في هذا المجال لكي يرقى إلى مستوى يمكنه من مسايرة متطلبات العصر والمستجدات في المجال التربوي، فالكثير من التربويين أمثال سبرينج (Spring 2002) ومهان (Mehan 1982) يربطون بين انخفاض تحصيل المتعلمين وبين ما يجري داخل الصف. ويرى عقل (2002) أن العملية التعليمية عملية شراكة بين المعلم والمتعلم من خلال ما يسمى بالجو العائلي والبيئة الآمنة والعلاقة السائدة بين المعلم والمتعلم، لذا فدراسة عملية التفاعل الصفّي ضرورية وحيوية.

## الفصل الرابع: الدافعية للتعلم

## تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الفصل الدافعية للتعلم، فيستهلها بتقديم تعريفها و تصنيفها و وظيفتها و طرق إثارتها، كما يتطرق الى أسباب تدني مستوياتها لدى المتعلمين و دور المعلم في تنميتها و يسلط الضوء على النظريات المرتبطة بالدافعية و خصائصها و أنواعها

## تعريف الدافعية:

أ- تعريف الهنداوي والزعول (2002):

حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوك ويتم توجيهه ومدته بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن و تحقيق الغرض الذي يرتبط بها .

ب- تعريف سوريال (1989):

حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين. (الزعول و المحاميد، 2007: 96)

ج- تعريف هاب hebb 1991:

الدافعية عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد. (الزعول و المحاميد، 2007: 96)

د- تعريف فتحي مصطفى الزيات (1996):

يعرف الزيات الدافع بأنه حالة شعورية أو حاجة وحافر يقود أو يؤدي إلى القيام بسلوك ما. كما يمكن تعريفه بأنه مثير داخلي شعوري أو لا شعوري بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعادته التوازن البيولوجي أو النفسي (الزيات، 1996 : 452)



تعريف قوتفريد (Gottfried,1994): يشير مفهوم الدافعية للتعلم حسب قوتفريد الى مثابة الطلاب و استمتاعهم بالتعلم و الاهتمام بكل ما هو جديد، و حب الاستطلاع و التواصل في التعلم و انجاز المهمة الصعبة و إدراك الكفاءة و التفوق في الأعمال التي يقومون بها. (gottfried , 1994 : 18)

يصنف مصطفى الزيات الدوافع إلى:

أ- دوافع بيولوجية أو الأولية أو الفسيولوجية المنشأ:

وتتميز بالخصائص الآتية:

- 1- أنها تتصف بالشدة والحدة والإلحاح في طلب الإشباع.
- 2- أنها تختزل تماما ويزول أثرها بمجرد إشباعها.
- 3- أنها لا يمكن الاعتماد عليها في التعلم الإنساني.
- 4- أنها فطرية موروثية وليست بيئية مكتسبة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي.

ب- دوافع ببيكولوجية المنشأ:

وهي تمثل دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها أو اكتسابها من الإطار الثقافي الحاضر لها. ولهذا فان أساليب إشباعها تختلف باختلاف خصائص الإطار الثقافي وأساليب التنشئة الاجتماعية، كما تختلف باختلاف ذكاء الفرد وقيمه ومستوى تعليمه أو ثقافته أو الأصول الاجتماعية التي ينتمي إليها وتنقسم إلى نوعين: الدوافع الداخلية الفردية وتشمل الدوافع الآتية :

1- دافع الفضول أو حب الاستطلاع .

2- دافع الكفاءة أو المنافسة.

3- دافع الانجاز

ج- الدوافع الخارجية الاجتماعية:

وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها في مختلف المواقف الإنسانية وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشأ خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة أو مكتسبة وهي ضرورية لتكامل الشخصية الإنسانية.

وتشير دراسات وبحوث "لندجرين Lindgrine 1976، ولترز Waltez كروبا Kroba، لندجرين 1979" إلى أن أهم الدوافع الاجتماعية هي دافع الانتماء Need for affiliation، دافع القوة أو السيطرة Need for power.

ويضيف "ماكلياند" Mackliland الدافع للانجاز إلى الدوافع الاجتماعية.

ظهر في علم النفس الدوافع نماذج متقدمة لتفسير عمل الدوافع، وهذه النماذج ركزت على كيفية ظهور الدافع و العوامل التي تساعد ظهوره، و وظيفته، و درجة ظهوره بين الأفراد.

ويشير بالضرورة إلى أن الكائن الحي يسعى دائما إلى حالة الاتزان أو الاستقرار وان الكائن الحي يتعرض في سير تفاعله مع المحيط (فيزيائي، مادي، اجتماعي) إلى ظهور حالة من اللاتوازن أو اللااستقرار، هذه الحالة تستوجب على الكائن الحي السعي للوصول إلى الحالة التوازن وهذا ما يؤدي إلى ذكر النموذجين التاليين في تفسير عمل الدوافع:

أ- نموذج الاتزان أو تجانس الوسط الداخلي.

ب- نموذج البواعث أو الانفعالات والجوانب المعرفية.

يفسر النموذج الأول عمل الدوافع على النحو الآتي:

يؤدي ظهور الحاجة إلى توليد الدافع الذي يؤدي إلى ممارسة سلوك هادف لإشباع الحاجة القائمة، فإذا ما تحقق ذلك يختفي الدافع بسبب وصول الكائن الحي إلى حالة الاتزان.

إن ظهور الحاجة لا تنشأ من فراغ بل تنشأ عندما يبدأ الجسم بمقارنة حالته الراهنة بحالته المثلى (معياري مرجعي) فإذا ظهر هناك اختلاف يقرر الجسم بان هناك حاجة وبالتالي يخلق

نوع من التوتر، والذي لا يزول إلا بإتباع هذه الحاجة.

إن مصدر ظهور الحاجة يعود إلى النقص أو الزيادة عن المعدل الطبيعي في الجوانب النفسية والفسولوجية، كما إن التنافر المعرفي هو احد المصادر الأساسية لظهور الحاجات.

(محمود بن يونس، 2007: 28-29)

و تصنف الدوافع إلى عدة أنواع وذلك ما يفسر إصرار السلوكات الإنسانية في تنوعها وشدتها وأنماطها والتي تعزى إلى أنواع الدوافع وعليه توجد تصنيفات عديدة للدافع نذكر منها.

دوافع شعورية (واعية): وهي الدوافع التي يعيها الإنسان ويدركها بحيث انه عندما يعي الفرد دوافع سلوكاته فإنه يتوصل إلى حلول للعديد من الاضطرابات المتعلقة لهذا السلوك.

فهذه الدوافع هي مفاهيم افتراضية وإجرائية معاً، وهي التي تضي على الإنسان أدميته وتحضره، وهذا ما أكده أنصار الاتجاه الفرويدي الجديد.

دوافع لا شعورية (لا واعية): وهي الدوافع التي يشعر بها الفرد ولا يعيها وتكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام مقاييس الإسقاط أو العزو. وتنقسم هذه الدوافع حسب مدرسة التحليل النفسي إلى دوافع لا شعورية مؤقتة. (أو شبه شعورية) والتي يمكن الكشف عنها من خلال ملاحظة السلوك والدوافع التي تحركه، وهناك دوافع لا شعورية دائمة (دوافع مكبوتة قديمة) لا يمكن الكشف عنها والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلاً فلتات اللسان وزلات القلم.

4- غير أن فانويي Fanouillet يعقب على هذا التعريف بقوله:

"إن هذا التعريف يجعل من الدافعية مرتبطة بتلك القوى الموجودة في الوضعيات، حيث يعتبر السلوك مدفوعاً، وباعتبار إن كل سلوك يتطلب نوعاً من القوة، فالدافعية إذن موجودة

في أي سلوك" (فانويي Fanouillet، 2003: 49)

فالباحث يركز على شدة القوة التي توجه السلوك لبلوغ الهدف، فالطفل الذي يتباطأ في طريقه إلى المدرسة لا يمكن القول عنه بأنه لا يملك دافعية التعلم بل دافعيته للتعلم ضعيفة.

فالتعريف الأخير ينظر إلى الدافعية من منطلق تفاعل الفرد مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي إلا انه عاجز عن بيان فعالية الفرد ككائن مدرك ومفكر.

ولهذا توجهت المقاربات الحديثة إلى التأكيد على المعارف والمدرجات التي يفترض أن يكون لها دور أساسي في توجيه وتحديد السلوك.

وتبرز هذه النظرة الحديثة للدافعية فيما يقدمه (فيو Viau) أن:

"الدافعية مفهوم ديناميكي يرتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه والتي تجعله يختار نشاطا ما، ويقبل عليه بإصرار لانجازه من اجل بلوغ الهدف". (كورين وزملاؤه Corinne et al, 2005)

ومن خلال ما سبق، فالدافعية الإنسانية وبصفة خاصة الدافعية للتعلم تحدها التصورات والمعتقدات والأفكار التي تنتج من تفاعل الفرد مع محيطه لتقود السلوك وتوجهه نحو بلوغ هدف ما .

### تعريف الدافعية للتعلم:

تعرف الدافعية عموما بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. (بيهلر سنومان Biehler & Snowman، 1990: 317)

و لقد اختلفت التعاريف لدافعية التعلم باختلاف اتجاهات الباحثين والنظرية التي يتبناها الباحث، و ورد في هذا الصدد هذه التعاريف.

#### 1- تعريف الدافعية للتعلم (النظرية السلوكية):

الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أداءاته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (بيهلر وسناومان Biehler & Snowman، 1990: 519)

## 2- الدافعية للتعلم (النظرية الإنسانية):

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية: فقد قامت بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل ، ومن ثم إلى إبداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.

أي أن الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية هي: " حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و المحافظة على تحقيق الذات". (كلارك Klark، 1989: 164)

## 3- الدافعية للتعلم (النظرية المعرفية):

حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (بيهلر وسناومان، 1990: 520)

## 4- الدافعية للتعلم (النظرية التحليلية):

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر التحليلية "فترى أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم ، ولذلك فان سلوك الفرد ومن ضمنه تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية" ولا بد من توفر مفاهيم وخبرات سابقة ضرورية لها. (جانيه Gagné، 1985 : 182)

## 5- الدافعية للتعلم (النظرية الاجتماعية المعرفية):

يعرفها كل من (شانك Schink، 1990) و (وينر Weiner، 1990) و(ريان فيو Ryan، 1994، Vio) أنها: "حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم عن نفسه وعن محيطه والتي تحثه أو تحرضه أو تلح عليه لاختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في إتمامه لأجل تحقيق هدف معين.

ويتضمن هذا التعريف للدافعية للتعلم من وجهة نظر اجتماعية معرفية ما يلي:

## 1- نظرة ديناميكية تتغير باستمرار.

2- من خلالها تتفاعل إدراكات التلميذ، سلوكاته ومحيطه.

3- لغرض بلوغ هدف معين.

و تعتبر الدافعية عنصرا أساسيا في عملية التعلم لذا ينبغي على القائمين في مجال التربية والتعليم أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط للعملية التعليمية وتنفيذها، حيث أكد العديد من العلماء والباحثين على أهمية الدافعية وكيفية إثارتها، و إستمراريتها في زيادة المتعلمين لبذل الجهد والمثابرة في تحقيق نتائج التعلم، وأن عدم تحقيق هذه النتائج يعود سببه إلى تباين في مستوى الدافعية لدى المتعلمين والفروق الفردية لديهم، ويرجع غياب أو ضعف الدافعية إلى عدم قدرة المعلمين على إثارة الدافعية لدى متعلميهم وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عمليات التعلم. (كيلر Keller، 1987) عن (الزغول، 2007: 100)

يتبين من خلال ماسبقأنه لا يحدث أي تعلم دون دافع معين سواء كان داخليا أم خارجيا، لأن نشاط الفرد وتعلمه تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف، وللدافعية في عملية التعلم وظائف عديدة من أبرزها:

1- الوظيفة الإستثنائية: لأن الدافع لا يسبب السلوك إنما يستثيره، وأحسن درجة إستثارة هي الدرجة المتوسطة لأن نقص الإستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل عند التعلم وزيادتها الكبيرة تؤدي إلى تشتت الإنتباه.

2-الوظيفة الإنتقائية: هي إنتقاء السلوك الملائم بحيث توجه السلوك نحو مثير معين.

3-الوظيفة الباعثة للدوافع: هو ما يحرك السلوك نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فالاهتمام بمادة معينة يكون أكبر عندما يرتبط بهذه المادة باعث أكبر أو ثواب أكبر. سلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات مميزة:

أ- حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

ب- حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

ج- انتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.

د- انتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك. والحالة الأولى والثالثة هي حالات باعثة تعمل على تقوية السلوك.

4- الوظيفة التوجيهية للسلوك: توجيه السلوك نحو هدف معين.

5- الوظيفة التوقعية: هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا سوف ينجم عن سلوك معين، غير أنه يمكن تلخيصها في ثلاثة وظائف أساسية:

الأولى: تحرير الطاقة الانفعالية الموجودة في الفرد.

الثانية: تركيز الطاقة في الموقف التعليمي مما يجعله يستجيب له ويهمل نوعا ما المواقف الأخرى.

الثالثة: تجعل الفرد يحدد الأهداف مما يجعله يحافظ على الاستمرارية في السلوك حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده. (محمد ملحم، 2006: 150-152)

و ترى العزة (2005) أن الدافعية تمثل الرغبة في إحراز النجاح و التفوق و تجنب الفشل في مختلف المهام التي تحتاج الى تقييم الذات. و هنا تعتبر الدافعية للتعلم مهمة جدا لدى المتعلم حيث يحقق من خلالها ذاته و أهدافه و مستقبله الدراسي. (خنيش، 2015: 112)

### طرق إثارة دافعية المتعلمين:

فيما يلي بعض طرق إثارة الدافعية للمتعلمين نحو مواضيع التعلم:

أولا: إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم و يتحقق ذلك من خلال:

1- إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميتها وفوائد تحقيقها من قبلهم.

2- تقديم الدرس بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين.

3- تغيير المناخ الصفّي داخل القسم.

ثانيا: الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين وذلك ب:

1- تنويع الأنشطة التعليمية.

2- تنوع أساليب وطرائق التدريس.

3- استخدام الوسائل وتنويعها مما يخدم العملية التعليمية.

4- تغيير نبرات الصوت والحركات.

5- تجنب مشتتات الانتباه.

**ثالثا: إشراك المتعلمين في فعالية الدرس ويتحقق بـ:**

1- إتاحة المجال أمام المتعلمين للعب الأدوار خلال عملية التعلم وتشجيع العمل التعاوني.

2- الأخذ بعين الاعتبار مدى ملائمة الطرق والأساليب المستخدمة مع بيئة المتعلمين، النضج والفروق الفردية بينهم.

**رابعا: التعزيز الايجابي لسلوك المتعلمين وذلك من خلال :**

1- التنوع في إجراءات التعزيز ليشمل المعززات الرمزية والمادية

2- توفير التغذية الراجعة للمتعلمين وتمكينهم من الوقوف عند أخطائهم لتفادي الوقوع فيها (التصحيح الذاتي).

3- تعزيز الثقة بالذات لدى المتعلمين من خلال عزو النجاح الذي يحققونه.

ونظرا لأهمية الدافعية في مجال التحصيل الدراسي ودورها في فعالية عملية التعلم فقد طور كيلر (Keller) نموذجا لتصميم عملية التدريس ويرتكز على جوانب الدافعية، وقد اشتمل على شريحة هامة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد، الأداء والتوقع وقيمة النتائج المترتبة، ويتألف من أربعة أبعاد يشمل كل بعد على إجراءات وإستراتيجية تمكن المعلم من إثارة الدافعية و استمراريتها لدى المتعلمين (ريجلوث reigeluth، 1983) وفي ما يلي عرض موجز لنموذج كيلر:

البعد الاول: خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم، ويشتمل على الإجراءات الآتية:

1- إثارة وجذب الانتباه لدى المتعلمين، إدخال عنصر التشويق، تغيير في البيئة الصفية،

أهمية الدرس و أهدافه.



2- الإثارة المعرفية وحب الاستطلاع لدى المتعلمين وذلك بإثارة التساؤل لديهم.

3- التنوع: ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والأنشطة الصفية.

البعد الثاني:ملاءمة المحتوى لدوافع المتعلم:

ويعني شعور المتعلم بمحتوى التعلم على انه مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويساهم في تحقيق

اهدافهم المستقبلية ويتم ذلك من خلال:

1- تكييف وتوجيه الأهداف التعليمية.

2- إشباع دوافع المتعلمين.

3- تقريب المحتوى من أذهان المتعلمين.

البعد الثالث:تعزيز الثقة لدى المتعلمين ويتم في تعزيز السيطرة الذاتية على مواقف التعلم من

خلال خلق دوافع لدى المتعلمين بتحقيق النجاح ويتم ب:

1- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبليّة.

2- تمكين المتعلمين من السيطرة على البيئة التعلّمية.

3- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي.

4- التنوع في المهارات والأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية.

5- عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه.

6- تبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم.

البعد الرابع:تحقيق الإشباع لدى المتعلمين ويتم باستخدام المعززات والمكافآت كالتشجيع

ومنح شهادات التقدير وعرض أعمال المتعلمين وعزو ذلك إلى جهودهم الذاتية.

(الزغول، 2007 : 102 - 103)

## الدوافع النفسية و أثرها في عملية التعلم:

يخضع التعلم في سرعته ونتائجه إلى مجموعة من الدوافع الذاتية أو الداخلية ومجموعة من الدوافع الخارجية ومن أهم الدوافع النفسية التي يبرز أثرها بوضوح في التعلم نذكر ما يلي:

أ- الرغبة التلقائية والتهيؤ النفسي للتعلم حيث كلما كان الشخص مهيباً ومستعداً رغباً في التعلم كلما زاد إقباله على بذل الجهد، أما مفاجأة المتعلم من غير تحضير أو تهيؤ لذهنه من شأنه أن يبطئ عملية التعلم. ومن الواضح أن إدراك المتعلم للهدف أو الفائدة التي يجنيها من تعلمه تساعد على إقباله على التعلم برغبة تلقائية.

(محمد خليفة بركات، 1989: 223)

ب- الربط بين موضوعات التعلم والحاجات النفسية للمتعلم على أساس دراسة سيكولوجية الدوافع يمكن للمدرس أن يبني موضوعات التعلم بأن يأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية الطبيعية والميول الفطرية لمتعلميه، فمن الأحسن أن يستغل الدافع الطبيعي إلى الجمع والاقتران وحب التملك في تعليم الكثير من الحقائق والاتجاهات التربوية مثل توجيه المتعلمين إلى جمع طوابع البريد، وتعليمهم الحقائق الجغرافية والتاريخية والحسابية بالدراسات التي تدور حول هذه الهواية.

ج- الثواب والعقاب وأثرها في التعلم:

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يعمل على خلق شعور بالرضا والارتياح عند المتعلم، سواء أكان ذلك بالتشجيع العاطفي أو اللفظي أو التشجيع المادي كإعطاء الجوائز أو النقود. أما المقصود بالعقاب فهو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح عند المتعلم مثل: التأنيب، الزجر والقسوة.

فقد أثبتت تجارب علم النفس على الحيوان و الإنسان أن التعلم يكون أسرع وأكثر جدوى إذا أحيط بجو من التشجيع والتقدير، وأن الثواب والمكافأة لهما اثر كبير في تحسين نتائج التعلم.

كما وجد أيضا أن العقاب بمختلف أنواعه يؤدي إلى نتائج عكسية في التعلم أي إلى تقليل القابلية للتعلم، ولهذا ينادي المربون بالتشجيع والإرشاد بدل العقاب، وبالحب والعطف بدل التعنيف والكراهية بحيث تسود العلاقات الودية بين المعلم والمتعلم. (محمد خليفة بركات، 1989: 244)

د- معرفة النتائج كدافع للمزيد من التعلم:

تؤكد التجارب على اثر المنافسة في التعلم، فقد وجد أن إشعار المتعلم بنتائج تعلمه ومقارنتها مع نتائج زملائه وإشعاره بمدى تقدمه أو تأخره، يعتبر من أقوى دوافع التعلم، بينما وجد أن إهمال المتعلم وعدم إشعاره بما أحرزه من تقدم أو تأخر من شأنه أن يؤدي بالمتعلم إلى الملل والتراخي وبطء التعلم.

كما تؤكد التربية الحديثة أهمية متابعة تقدم المتعلم بالنسبة لنفسه انجح من متابعة هذا المتعلم مقارنة بزملائه تجنباً للمنافسة التي تتأثر بالفروق الفردية. (محمد خليفة بركات، 1989: 245)

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية بأنها:

" حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل ". (نايفة قطامي، 1999: 172)

أسباب تدني الدافعية للتعلم:

يعتبر تدني الدافعية للتعلم الصفي ظاهرة أكاديمية سلبية يعنى بها المربون أو المعلمون و يمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية:

أولاً: الاستعداد للتعلم:

ويقصد به " الحالة التي يكون فيها المتعلم قادراً على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له ".

وقد حدد بياجيه Piaget نوعين من الاستعداد، فأما النوع الأول فهو الاستعداد النمائي حيث افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده للاستيعاب وتمثل الخبرة التي تقدم له، ضرب مثالا على ذلك، عدم قدرة الطفل على استيعاب مفهوم الاحتفاظ بالوزن على التغيير الشكل في سن ثلاث سنوات، لذلك يتحدد توازن الطفل واستيعابه للخبرة التي تقدم له بما توفره المرحلة التطورية من استعداد وتهيؤ.

وقد حدد جانيه Gagné من خلال منظوره المعرفي الاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة، "إذ افترض أن كل خبرة تقدم للطلبة تتطلب توافر خبرات سابقة كما تتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي..

لذلك فهو يرى انه حتى يتسنى للمتعلم فهم او استيعاب الخبرة الجديدة

#### ثانيا: الممارسات الصفية:

إن سلوك الطلبة داخل الصف هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية والاجتماعية الصفية، فالطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد ان أخذها بعين الاعتبار عند فهم سلوك الطالب التحصيلي و دافعيته للتعلم (يوسف قطامي،1989). كما أن نظرية المجال تضيف بعدا هاما في فهم أسباب تدني الدافعية للتعلم التي تعزى إلى وجود المتعلم (الطالب) في مجال أو صف من الطلبة الذين يشكلون خلفية اجتماعية لسلوك ذلك الطالب.

كما افترض ليفين Lewin في مفهومه للبيئة السيكولوجية أن العناصر التي تدخل في مجال إدراك الفرد ويستوعبها كعناصر أو كمتغيرات تدخل في اعتباره المعرفي. (نايفة قطامي، 1999: 174)

وسنركز في هذا المجال على العناصر الصفية المهمة في أداء المتعلم تلك العناصر التي تشد انتباه المتعلمين إليها، ويتفاعلون معها ومنها:

أ- الجو الصفي السائد، وما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، إذ يعتبر الجو الصفي العدواني منقراً للتعلم أو للبقاء في الصف.

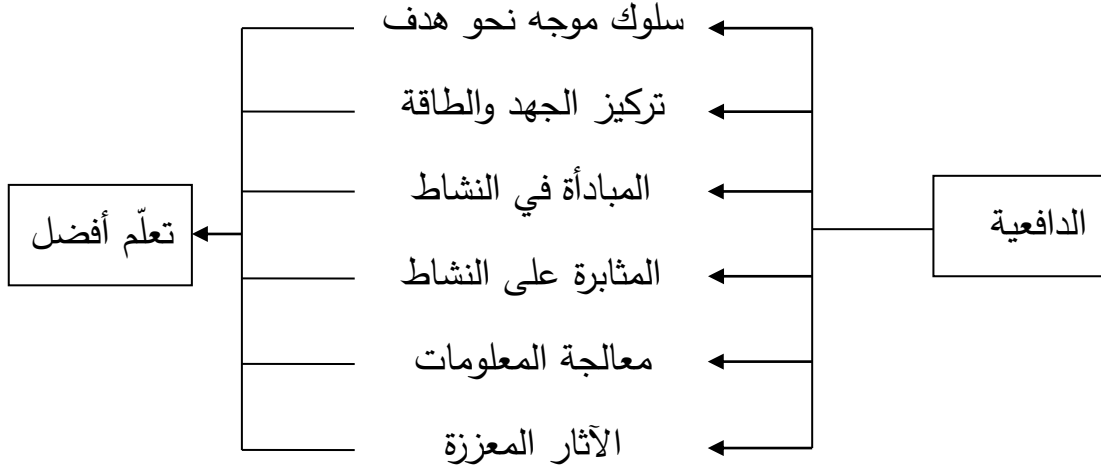
ب- التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية مما يحيل بعض الطلبة إلى طلبة عاجزي التعلم، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية. (Sprinthal & Sprinthal، 1987) عن (نايفة قطامي، 1999: 175)

ج- التباين في أعمار الطلبة وأجسامهم مما قد يتيح لبعض الطلبة استغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية ويعتبر ذلك جواً منقراً للتعلم والتعايش (Woolfolk، 1990) عن (نايفة قطامي، 1999: 175)

#### علاقة الدافعية بالتعلم:

تهتم المدرسة الحديثة خاصة ما جاء في التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالدوافع كطاقة كامنة لدى الفرد تثير سلوكه وتوجهه وتحافظ على بقاءه و استمراريته لتحقيق الهدف من الموقف التعليمي، يظهر ذلك من خلال ما يظهره المتعلم من استجابات داخل الصف الدراسي كإقباله على موضوع التعلم واهتمامه بالواجبات وقوة تركيزه وانتباهه ومبادرته ورغبته في تحقيق الهدف من النشاط التعليمي.

فالدافعية تزيد من مثابرته ما يؤثر على طريقة معالجته للمعلومات والتعامل معها وبالتالي تحسين أدائه ونجاحه. (عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2005: 173)

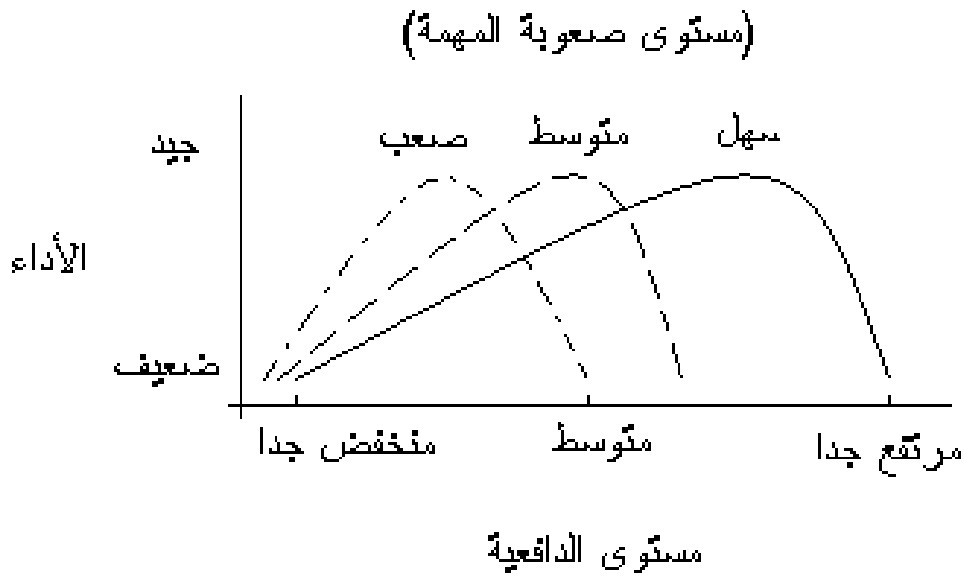


شكل رقم (5) تأثير الدافعية على التعلم

و من منطلق مبدأ أساسيين تمثل في أنه هناك سبب وراء كل سلوك وبما أن عملية التعلم هي كل تغيير في السلوك فإن للدافعية دور هام في عملية التعلم و أن اختلاف استجابات الفرد للمواقف المتشابهة وزيادة كفاية المتعلم لدرجة قد تفوق المتوقع منه في موقف من المواقف التعليمية أو قلة كفايته في موقف مشابه لهو أفضل دليل على أن سبب هذا الاختلاف هو حالة الكائن الحي الداخلية (دافعية إلى التعلم) فإذا كانت درجة دافعية الفرد نحو الموقف التعليمي قوية فإن ذلك كفيل بفاعلية نشاطه التعليمي واستمراره إلى الوصول إلى تحقيق الهدف رغم ما يصادفه من عقبات، فيعمل جاهدا على التخلص منها أما إذا لم يصل إلى الهدف من النشاط لأسباب خارجة عن إرادته وجدنا الفرد يحاول العودة إلى نشاطه كلما سنحت له الفرصة. (رمزية الغريب، 1975: 497)

كما أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة عملية التعلم على أهمية الدوافع حيث انقسمت وجهات النظر بالنسبة للدوافع إلى وجهتين متميزتين الأولى فريق التكاملين، فقد اهتموا بالتركيز على أهمية الدوافع كعوامل موجهة للسلوك نحو تحقيق الهدف حيث يرون أن الدافع هو نوع من التوقع يوجه سلوك الكائن حيث يستعد الفرد للقيام بسلوكات معينة لإزالة التوتر وإعادة التوازن فوظيفة الدافع إذن هو إحداث موقف الاستعداد أو التأهب للعمل في

اتجاه معين لتحقيق الهدف وقد أطلقوا على هذا الاتجاه "الاتجاه السيكولوجي" أما الفريق الثاني فإنه يرى أن الدوافع تحرك الكائن إلى النشاط وقيمتها الكبرى للتعلم هي أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الحاجة بحيث تزيد من فرص حدوثها في المواقف المشابهة فالتعلم في نظريهم عملية نمو وظيفي موجه لفعل الدوافع أو عمليات التدعيم من إعادة تكرار الاستجابة في المواقف المشابهة. (رمزية الغريب، 1975: 499).



#### الشكل رقم (6) علاقة مستوى الدافعية بالأداء

يتضح من خلال الشكل السابق رقم (6) ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا السياق، حيث تشترك في نتيجة عامة مفادها أن ازدياد الأداء مرتبط بزيادة مستوى الدافعية إلى أن تصل إلى أعلى مستوى، إلا أن الزيادة الأكثر من اللازم في مستوى الدافعية ينتج عنه ضعف الأداء (ارنون و ويتيج، 1981: 258)

قانون بيركس ودودسون :

ينص هذا القانون على أنه كلما كانت المهمة صعبة بصورة أكثر، تطلب مستويات دافعية أقل، لكن تنتج الحد الأقصى من الأداء.

ومن خلال ما ذكر يتبين أن هناك علاقة عكسية بين مستوى الدافعية والأداء بحيث تأخذ المنحنيات المبينة شكل U. (ارنون و ويتيج، 1981: 266).

### دور المعلم في تنمية دوافع تلاميذه:

رغم أن المعلم يجد نفسه مطالبا بتنمية الدوافع والميول والاتجاهات وطموحات تلامذته إلا أنه يبقى عاجزا على ذلك لأنه لم تتضح له بدقة معالم الطريق الذي يتبعه وقلة الأبحاث العلمية التي عملت على تنمية هذه الدوافع، لهذا كانت الحاجة ماسة إلى تحليل عملية نمو الدافع بدقة، وقد قام البورت (Albort) ببعض المحاولات لتوضيح كيف تنمو الميول، وصفات الشخصية، وكيف تكتسب صفة الدفع، فذكر أن بعض الصفات المزاجية وصفات الشخصية التي يكتسبها الفرد أثناء تفاعله مع المحيط تقوى وتتمكن من صاحبها، وتعمل كدافع لسلوك صاحبها فيما يعرض له من مواقف الحياة. ( رمزية الغريب، 1975: 505 )

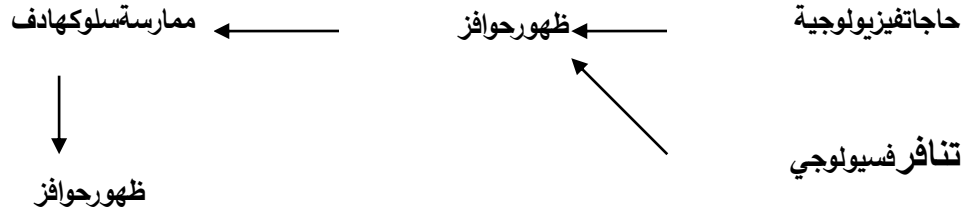
و أشار ويلك (Willke,2004) الى دور المعلم في زيادة الدافعية من خلال دراسته التي هدف من خلالها الى التعرف على تأثير الدافعية للإنجاز و فعالية المعلم في تحقيق استراتيجيات التعليم لدى عينة مكونة من 170 معلما في مرحلة التدريس الأساسية و الثانوية وقد أظهرت النتائج وجود تأثير موجب و دال احصائيا للدافعية في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعليم بفعالية.(Willke,2004 :11)

و يرى وودورت (Woodworth) أن اكتساب الفرد عادة معينة ثابتة نسبيا عقب قيامه بنوع من السلوك وحدث أن اشبع حاجة قوية لدى الفرد، فيستقل هذا السلوك عن تلك الحاجة، ويكتسب الخصائص الديناميكية للدافع ويعمل بدور أعلى لتحريك نشاطه وتوجيهه، ويضرب مثلا على ذلك طفل اخذ يقوم بفريضة الصلاة والذهاب إلى المسجد إرضاء لأبيه وكسبا لمحبهه وعطفه، فلما كان له ذلك شعر بالسعادة والرضا، هذه السعادة جعلت السلوك الذي



قام به انفصل عن الدافع الأول، ويعمل وحده كدافع بعد أن اكتسب الخصائص الديناميكية للدافع. ( رمزية الغريب، 1975: 506 ).

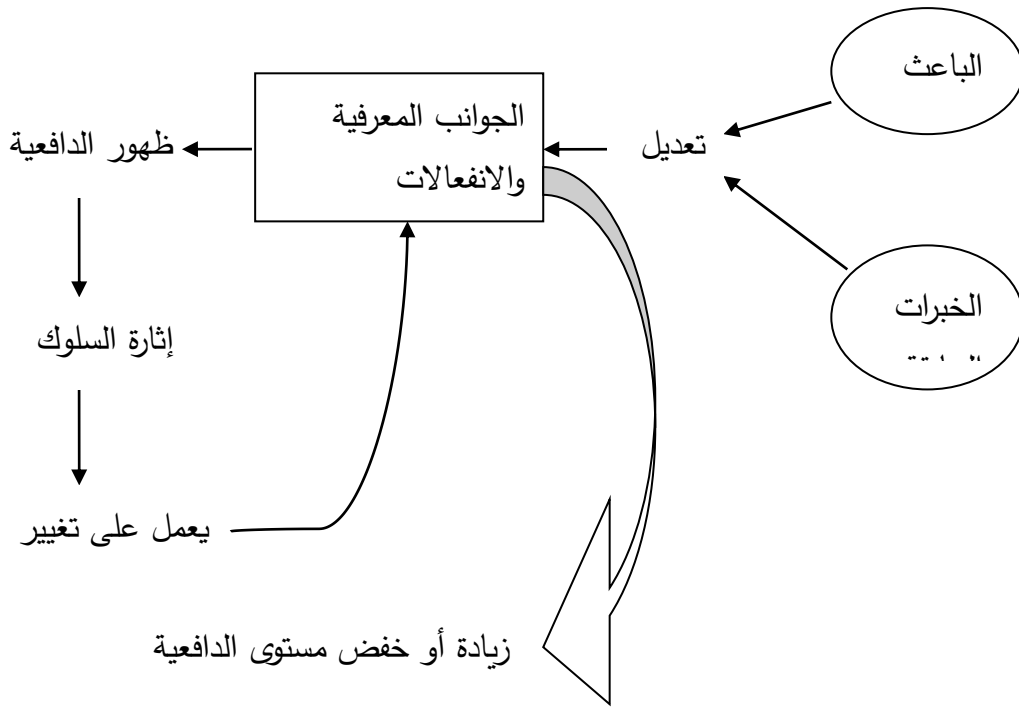
عمل الدافع وفقا نموذج الاتزان:



### الشكل رقم (7): آلية عمل الدافع وفق نموذج الاتزان

يتبين من خلال النموذج السابق رقم (7) أن ظهور الحاجة يؤدي إلى توليد الدافع و الذي يؤدي إلى ممارسة سلوك بهدف اشباع تلك الحاجة، و عندما يحدث الاشباع يختفي الدافع مما يؤدي إلى إطفاء السلوك المرتبط بهذه بالحاجة و بذلك يصل الكائن الحي إلى حالة الاتزان. و بالتالي فظهور الحاجة لا ينشأ من فراغ بل يظهر عندما يبدأ الجسم بمقارنة حالته الراهنة بحالته المثلى و التي تعتبر معيارا مرجعيا، فإذا وجد أن هناك اختلاف بين الحالتين عندها يقرر الجسم بأن هناك حاجة و هذه الحاجة تخلق نوعا من التوتر الذي لا يزول الا بإشباع هذه الحاجة. (بن يونس: 2007، 28)

ويظهر تفسير النموذج الثاني أي نموذج البواعث والانفعالات والجوانب المعرفية في الشكل الآتي.



### الشكل رقم (8) تأثير البواعث والخبرات السابقة والحالية في ظهور الدافع.

يتبين من خلال الشكل رقم (8) الاختلاف بين النموذجين الأول والثاني في آلية عمل الدوافع إذ يركز في هذا النموذج على تفسير عمل الدوافع اليكولوجية ( المعرفية، الانفعالية والاجتماعية)، حيث يبدو أن حالات الاتزان لا تلعب دوراً أساسياً في عمل هذه الدوافع و إنما يعتبر كل من البواعث و الانفعالات و الجوانب المعرفية هي القوى المسيطرة على آلية عمل الدوافع.

و من خلال تفسير النموذجين السابقين يمكن القول بأن عمل الدوافع ينشأ نتيجة التفاعل المتبادل بين المفاتيح الداخلية و الخارجية للدوافع عند الانسان أي أن السلوك ليس أستجابة لمثيرات داخلية فحسب بل هو استجابة للتفاعل بين المثيرات الداخلية و الخارجية. (بن

يونس، 2007: 30)

### خصائص الدافعية:

تتميز عملية لدافعية بعدة خصائص من أهمها:

- أ- عملية عقلية عليا غير معرفية
- ب- عملية افتراضية وليست فرضية.
- ج- عملية إجرائية قابلة للقياس والتجريب بأساليب مختلفة.
- د- قابلة للتقييم والتقويم.
- هـ- فطرية ومتعلمة ، شعورية ولا شعورية
- و- ثنائية العوامل: ناتجة عن تفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية واجتماعية)
- ز- تختلف من شخص لآخر من حيث شدتها ودرجتها.
- ح- تفسير السلوك وليس وصفه.
- ط- تؤدي الدافعية إلى أنواع مختلفة من السلوك من شخص إلى آخر أو عند الشخص نفسه، حسب الظروف المرتبطة به.
- ي- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي والنفسي والتعلم من جهة أخرى، وبهذا الدافعية مفهوم مجرد غير قابل للملاحظة المباشرة، بل يتطلب أدوات للكشف عنها، ولكننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية، الانفعالية والاجتماعية (محمود بن يونس، 2007: 24-25)

### أنواع الدوافع:

تنقسم الدوافع الى:

أ- دوافع أولية:

لا يلعب التعلم دورا في تغييرها أو تعديلها إلا فيما يتعلق بوسائل إشباع تلك الحاجة، فلو جئنا بشخصين أولهما متحضر والثاني بدائي فان كلاهما يشعر بانقباض المعدة إثناء

الجوع، ويدركان حاجتهما إلى الطعام وينزعان إلى إشباع الحاجة ولكنهما يختلفان في طريقة إشباع هذه الدوافع.

ب- الدوافع الثانوية:

وهي الدوافع التي يلعب فيها التعلم دورا كبيرا، وهي متعددة ومختلفة من فرد لآخر أو في الفرد نفسه تبعا لمرحلة نموه أو تبعا للموقف الذي يحدث فيه، ولذا فتأثير الدوافع تأثير نسبي، فقد يتغير الدافع لدى طالب في مرحلة الثانوي فعلا، يسعى للحصول على تقديرات تمكنه من متابعة دراسته في إحدى الكليات (كلية الطب) ثم يصادف موقفا اجتماعيا أو اقتصاديا له أو لأسرته فتتغير دافعيته ويتجه إلى حيث يجد وظيفة ثابتة تخلصه من هذا الموقف، هنا يدفعه دافع ثانوي (رمزية الغريب، 1975: 500)

ومن الممكن للمعلم الفعال إن يستغل هذه الدوافع الثانوية مثل الميول، الرغبات، الاتجاهات وحاجة المتعلم إلى استحسان الزملاء وارتفاع مستوى الطموح و الحصول على بعض المحفزات (كالجوائز الأدبية والمالية) فهذه الدوافع يستطيع المعلم أن يسخرها لخدمة عملية التعلم (رمزية الغريب، 1975: 501).

تعددت التعريفات لدافعية التعلم باختلاف نظرة علماء النفس لمفهوم الدافعية واختلاف النظريات التي تفسر هذا المفهوم وسنعرف فيما يلي بعض هذه التعريفات :

1- تعرف الدافعية للتعلم بأنه: "حالة خاصة من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم". (غباري، 2008: 5).

2- الدافعية للتعلم "حالة متميزة من الدافعية العامة، تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لأهداف التعلم، والتحسين في مجال الخبرة، عن طريق بذله جهود وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلى مكافأة ورضا ذاتي" (الرافعي ، 2009 : 14 )

3- ومن التعاريف التي توصف بكونها شاملة لمختلف عناصر الدافعية نجد التعريف الذي يقترحه كل من فاليريون valiran d وتيل Thill ومؤداه إن الدافعية هي "ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية أو الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك. ويلخص هذا التعريف أربع نقاط أو مؤشرات للدافعية والمتمثلة في:

1- إطلاق السلوك

2- توجيه السلوك نحو هدف ما.

3- شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف.

4- ديمومة السلوك أو استمراره. (كورين وزملاؤه Corinne et al، 2005: 21)

ج- الدافعية الداخلية والدافعة الخارجية:

أكدت السلوكية على دور التعزيز لتفسير الدافعية للتعلم والمتمثلة في المكافآت التي يحصل عليها الفرد نتيجة قيامه بالنشاط المطلوب منه حيث أن السلوك المعزز يعاود الظهور مستقبلاً، وهذا ما أكدته تجارب "طلمان Tolman" على الفئران للمقارنة بين كفاءات تعلم ثلاث ما تسمى بـ "التعلم الكامن" حيث خلص من خلال هذه التجارب بان الذاكرة التي تنطبع فيها المعلومات، يمنعها انعدام التعزيز من اختيار المفيد منها، فليس ثمة فرق في نظر فأر في متاهة بين غرفة هدف لا طعام (بدون مكافأة) فيها وبين أي مسلك مسدود من مسالك المتاهة. (الان ليوري، فابيان فينويي، 2003) لكن تجارب هارلو Harlow على القردة في اللعب بميكانيزمات من نوع (puzzle) تؤكد أنها تقوم بذلك من اجل النشاط في حد ذاته حيث اقترح تصنيف الحاجة إلى الممارسة والفضول كدافعية داخلية. (ليوري، 2004 : 269)

و يعرف كل من ديسي Deci و ريان Ryan الدافعية الداخلية على أنها دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن الفرد ينجز نشاطاً ما

بمحض إرادته للوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، ويرافقه في ذلك شعور الفرد بالراحة والمتعة والإثارة والرضا (فانويي Fanouillet، 2003: 61)

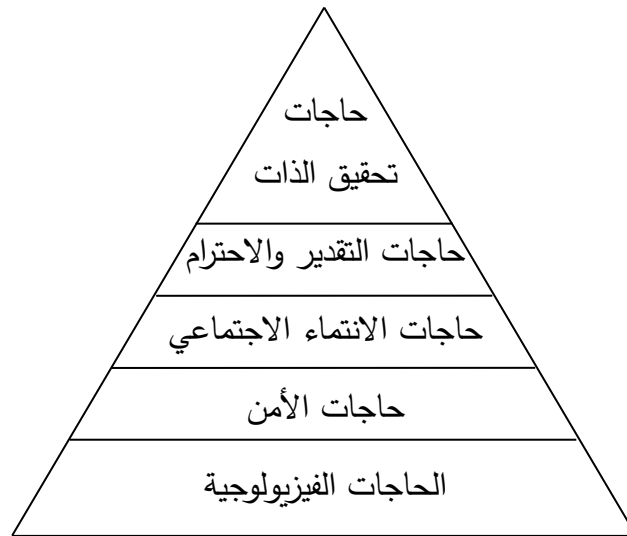
أما الدافعية الخارجية فهي تخص كل السلوكات التي يقوم بها الفرد ليس من أجل النشاط الذاتي، وإنما بالأهمية التي يفرضها المحيط.

**النظريات المرتبطة بالدافعية:**

#### أ- النظرية الإنسانية لـ ماسلو (Maslo) :

يعد ابرهام ماسلو (A، Maslo) من أبرز مؤسسي الاتجاه الإنساني في علم النفس، حيث اقترح نظريته للدوافع اشتهرت باسم هرم ماسلو للحاجات، أكد من خلالها أن هناك عددا من الحاجات النمائية المتباينة تؤدي دورا مهما في دافعية الإنسان. (رونالد ي ريجيو، 1999: 229)

وجاءت هذه النظرية بمثابة انتقاد لكل من المدرسة التحليلية والتي اعتبرت أصول السلوك بيولوجية تتمثل في غرائز الموت والحياة، والمدرسة السلوكية التي اعتبرت السلوك مدفوعا بعوامل كالتعزيز والحرمان والحوافر والمكافآت. وترتكز هذه النظرية على تأثير سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات إي أن كل سلوك وراءه حاجات معينة كما هو مبين في الشكل الاتي:



الشكل رقم (9) هرم ماسلو للحاجات (رونالد، ي، ريجيو، 1999: 230)

يرى ماسلو من خلال الشكل السابق رقم ( ) أن مفهوم تحقيق الذات مفهوم نمائي يسعى المتعلم الى تحقيقه، و لن يتأتى له ذلك الا إذا أتم اشباع حاجاته الأساسية المتمثلة في تحقيق الصحة الجسمية و النفسية، و حدد ماسلو خمس حلجات أساسية رتبها هرميا من القيعدة الى أعلى الهرم وهي: الحاجات الفسيولوجية ، حاجات الأمن ، حاجات الحب و الانتماء، حاجات تقدير الذات وفي أعلى الهرم نجد حاجات تحقيق الذات.

و لاختبار هرم ماسلو تخيل أن لدى المتعلم نقص في حاجة من الحاجات السابقة و كيف سيؤثر ذلك على آدائهم فعلى سبيل المثل فالمتعلم الجائع لن يكون جادا في عملية التعلم لأن الجوع سيتغلب على كل اهتماماته، و بالمثل سيجد المتعلم الخائف صعوبة في التركيز في نشاطه التعليمي، و المتعلم الذي يشعر بالعزلة و الرفض الاجتماعي سوف يرفض المشاركة في الأنشطة الصفية. و إذا شعر المتعلم بعدم الاحترام و التقدير من قبل المعلم و الآخرين فسوف يكون عرضة للقلق و عدم الارتياح مما يؤثر سلبا على إقباله و مثابرتة في الأنشطة التعليمية (غباري،2008: 75)

#### ب- نظرية التنافر المعرفي فستنجر (Festinger):

قام فستنجر (Festinger,1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بان دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي، أي عندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته. (محمود بن يونس، 2007: 113)

### ج- نظرية التعلم الاجتماعي لروتر (Rotter):

يرى روتر Rotter أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم كفاية أكاديمية ولديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعّمات (Stipek1998) كما يشير إلى أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك فمثلا عندما يشاع أن المعلم ينحاز إلى الذكور فلا يعطي للبنات تقديرات مرتفعة فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن وبالتالي على سلوكهن وبالتالي يوضح روتر أنه إذا تكونت لدى الفرد مثل هذه المعتقدات فمن الصعب أن تتغير وهي تؤثر على سلوكه تأثيرا فعالا ( زايد، 2003) عن (سوزان، 2012: 60)

### د- نظرية دينامية السمات في الدافعية لكاتل (Cattell):

هدف كاتل (Cattell) إلى ضبط العوامل التي على أساسها يمكن تفسير السلوك البشري الذي أطلق عليه اسم الشبكة الدينامية.

قام كاتل Cattell بدراسته مستخدما منهج التحليل العامل وهو منهج إحصائي يهدف معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها البعض ، ولقد انتهى بذلك إلى وجود فئتين متنوعتين من العوامل ذات التأثير الدافعي:

**الفئة الأولى:** خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة مع ما يصاحبها من النزعات الوجدانية.

**الفئة الثانية:** فأطلق عليها اسم عوامل "العاطفة" ويعني بها مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد.

وتتضمن هذه النظرية ثلاثة أبعاد هي:

أ- تشير هذه النظرية إلى المنشأ الحيوي للدافعية والذي يقوم على أساس عامل اجتماعي (

أي أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية)

ب- تقدم هذه النظرية مقاييس للسمات الأساسية للدافعية.



ج- تقدم تفسيرات علمية موضوعية لحالات اضطرابات في شدة الدافعية.

هـ- نظرية الحافز-الباعث لـ كلارك هل (Clark Hull) :

وتقوم هذه النظرية على افتراض انه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل على خفض شدة الحافز ومكونات الدافعية في ظل نظرية الحافز هي:

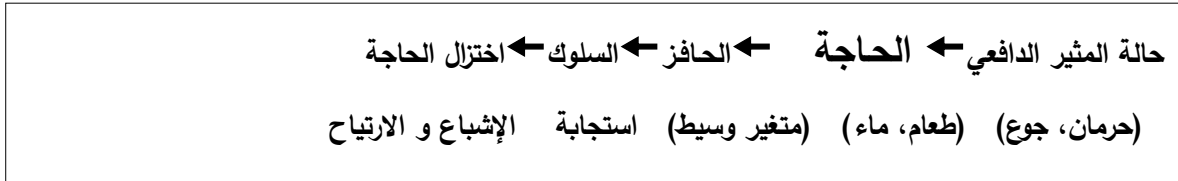
1 . حالة الحافز

2 . الهدف الموجه للسلوك الذي تستثير حالة الحافز

3 . تحقيق الهدف الملائم

4 . خفض حالة الحافز والوصول للإشباع عندما يتم تحقيق الهدف

ويعتبر كلارك هل Clark Hull من رواد نظرية الحافز حيث ينظر هل إلى الحافز على انه متغير وسيط بين المعاناة التي تستثيرها الحاجة والسلوك الخافض أو المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف والتي تعمل على خفض أو اختزال الحاجة. ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الحاجة، الحافز والسلوك:



الشكل رقم (10) يوضح تصور "هل Hull" للحافز و الدافعية

(الزيات، 1996 : 461 )

هـ- نظرية الغزو (الأسباب) لـ هايدر (Haider) :

الغزو هوآلية معرفية يستطيع الفرد بواسطتها إعطاء معنى لحدث ما بعد إدراكه وذلك من خلال ربطه بأسبابه وأصوله (نور الدين وآخرون، 1998: 4 )

يعود أصل النظرية إلى العالم الألماني هايدر (Haider) إذ يرى أن الإنسان ليس مجرد مستجيب للحوادث كما هو الحال في النظرية السلوكية، إنما مفكراً في سبب حدوثها و أن سلوك الفرد في الحاضر هو الذي يؤثر على سلوكه مستقبلاً ويرى هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم. وهو عبارة عن ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، حيث أن إدراك الفرد لسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وإن لم تكن تلك المعتقدات حقيقة (قطامي و قطامي، 2000:185) و وفقاً لهذا السياق المعرفي يقوم الفرد بتفسير نجاحه أو فشله على نحو يحفظ له توازنه المعرفي و النفسي.

واقترح وينر (Weiner) أربعة عوامل كتفسيرات سببية للنجاح أو الفشل وهي:

1-البعد الداخلي/الخارجي

2-البعد الثابت/المتغير ( قنيليون وآخرون، 1990: 201)

فعزو النجاح أو الفشل لعاملي القدرة والجهد هي عزوات داخلية، لكن عامل القدرة ثابت أما الجهد فهو متغير في الزمن.

كما أن عزو النجاح والفشل لعاملي صعوبة المهمة والحظ هي عزوات خارجية، إلا أن الأول(صعوبة المهمة) ثابت أما الثاني (الحظ) فهو متغير ويرى وينر (Weiner) أن هذه الأبعاد مهمة في تحديد دافعية الفرد ويضرب أمثلة على ذلك عن علاقة الشعور بالرضى وتقدير الذات و العزو الذي يرافقهما والشعور بالإثم والخجل و العزو الذي يرافقهما أن عزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد إلى الشعور بالخجل و الإثم بينما عزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي إلى الشعور بالفخر وتقدير الذات.

أما عزو الفشل لأسباب خارجية فيؤدي إلى الشعور بالغضب بينما عزو النجاح لأسباب خارجية يؤدي إلى الاعتراف الجميل (قطامي و قطامي، 2000: 187)

و- نظرية العجز المتعلم او المكتسب لـ سليجمان (Seligman):

لاحظ سليجمان (Seligman) ان تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع السيطرة عليه يقوده إلى تجنب القيام بأي سلوك حتى لو كان بإمكانه التحكم فيه لو قام بذلك السلوك (قطامي و قطامي، 185:2000)

فقد افترض سليجمان بأن الفرد يتعلم العجز أي تجنب القيام بأية محاولة ويصبح ذلك ملمحا من ملامح أدائه في المواقف المشابهة أي يصبح العجز متعلما. (عبد الرحمان عدس، 456:1999)

وعرف ماير Maier العجز المتعلم على انه: "حالة تعلمت العضوية فيها النتائج غير متحكم بها بواسطة الاستجابات الصادرة عنها، الشيء الذي ينتج عنه نوع من السلبية تجاه المثيرات المزعجة المحتملة" (ليوري Lieury، 284: 2004) وهذا مرتبط بنظريات التعلم وبنظرية الإشراف خاصة، حيث ينظر في هذه الحالة إلى العلاقة بين الاستجابة والنتيجة على أنها الاحتمال الشرطي لظهور النتيجة .

فكل سلوك يتبعه اثر ايجابي يكون ذلك بمثابة التعزيز المستمر له، أما السلوك الذي لا يحدث أثرا أو نتيجة يتجه إلى الانطفاء.

ويقوم الفرد إثر ذلك بتعميم العجز المتعلم على المواقف المشابهة (ليوري Lieury، 2004: 285) ويبين ذلك تفسيراً لضعف الدافعية الذي يرجع لإدراك الفرد بعدم جدوى محاولاته لتجنب المثير المزعج أو حل المشكل المطروح.

وقام الباحثان ديسي Deci و كونلي Konnelly بالتحقق من فرضية اثر التعزيز على تعلم العجز في إطار التوجه المعرفي حيث قدم لمجموعتين من الأفراد عددا من المشكلات غير القابلة للحل، حيث قاما بتعزيز المجموعة الأولى ايجابيا بغض النظر عن نتائجها وقاما بتعزيز المجموعة الثانية سلبيا فكانت النتائج أن كلا التعزيزين قادا المجموعتين إلى حالة العجز المتعلم لدى أفرادها .

من هنا اتضح أن التعزيزات (الإيجابية أو السلبية) غير كافية لتفسير ظاهرة العجز المتعلم الذي استدعى التفكير في مدركات الفرد في تفسيراته التي يتبناها حيال ظاهرة العجز، و أصبح من الضروري البحث في الدافعية للتعلم عامة والعجز المتعلم خاصة.

ز- نظرية التقييم المعرفي لـ إدوارد ديسي وريتشارد ريون (Deci, E et Ryan ,R) :

قام ادوارد ديسي وريتشارد ريون Deci.e et Ryan.R بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تعرض على الفرد من المحيط واقترحا نظرية التقييم المعرفي التي مفادها أن دافعية الفرد تتطور وتأخذ أشكالاً مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات: الكفاءة المدركة والضبط الذاتي ويوضح الشكل كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي و أثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد.

نلاحظ من خلال الشكل ظهور حالة ثالثة والمتمثلة في حالة غياب الدافعية أو مايسمى بمستوى الصفر للدافعية والتي تظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها وهو مايعرف بحالة العجز.

#### الضبط الذاتي والكفاءة المدركة:

من خلال ماسبق ندرك أن تقدير الفرد لكفاءته بأنها إيجابية من شأنه أن يرفع مستوى الدافعية لديه والعكس صحيح فإذا كانت التغذية الراجعة اختيارية، حيث لا يشعر الفرد بالضغط لانجاز نشاط ما فتكون المعلومات المحصلة عليها بمثابة فرصة للفرد لكي يصحح أخطاءه، وبالتالي فإدراك الفرد لمدى كفاءته مرتبط بالسياق الذي يوجد فيه. (73 : 2003 ,

(Fanouillet

كما تلخص نظرية الفاعلية الذاتية المدركة لصاحبها البيرت باندورا Albert Bandura

وكذلك نظرية التقييم المعرفي لكل من ديسي وريون Deci et Ryan

كيف يمكن أن يؤثر تفاعل إدراك الفرد لكفاءته مع الضبط الذاتي للسلوك (الاختيار الحر)  
على الدافعية عند الأفراد. ( Lieury, 2004 : 280 )

## خلاصة:

إن سلوك الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة معقد للغاية و ليس من السهل فهمه وتحليله، إلا أن الدراسات و الأبحاث في هذا المجال تتفق على أن هناك دافع وراء كل سلوك، هذه الدوافع منها ما هو مرتبط بحالة الفرد الداخلية (كميوله , حاجاته و اتجاهاته) ومنها ما هو مرتبط بالبيئة الخارجية (كالحافز، الثواب، البيئة المحيطة) وبما أن التعلم هو كل تغيير أو تعديل في السلوك فان موضوع" الدافعية للتعلم" شغل اهتمام العديد من الباحثين في الدراسات التي تعنى بالمجال التربوي والنفسي من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشاكل التي تعاني منها المدرسة و الخروج بها الى بر الأمان، وذلك بوضع مناهج وبناء استراتيجيات تعليمية كفيلة بتحقيق حاجات المتعلم و تتلاءم مع قدراته عبر مراحل النمو التي يمر بها سواء من الجانب النفسي، الفسيولوجي، الاجتماعي أو الانفعالي ، والوصول الى مخرجات تعليمية تتوافق مع متطلبات عالم الشغل في ظل التطورات التكنولوجية السريعة التي يعرفها العالم و الأهداف المستقبلية المراد تحقيقها.

## الفصل الخامس: استراتيجيات التصرف

## تمهيد:

يتعرض الفرد في حياته اليومية الى ضغوطات متعددة، تختلف من حيث مصدرها، شدتها وديمومتها ومن حيث أنها عادية مألوفة أو غير مألوفة، مما يستوجب عليه التعامل معها و مواجهتها باستخدام استراتيجيات تصرف فعالة تتناسب مع نوع الحدث الضاغط من أجل خفض حدته والسيطرة عليه أو التعامل معه بمرونة سعيا الى تحقيق التوازن النفسي و لما لا الاستفادة منه مستقبلا باعتباره تجربة حياتية ناجحة، لذا يخصص الباحث هذا الفصل لمفهوم استراتيجيات التصرف، فيتطرق الى تعريفها و تصنيفها و العوامل المؤثرة في تحديدها ( شخصية و موقفية)، كما يستعرض بعض الدراسات والأبحاث تناولت هذا الموضوع و التي كشفت عن علاقة هذا المفهوم بكل من عامل الجنس، المراهقة، المساندة الاجتماعية، الجانب الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة ، الصلابة النفسية، مركز الضبط و التفكير الإيجابي، ليتطرق في الأخير الى ضرورة الاهتمام بالموضوع وبشريحة المتعلمين بتزويدهم ببرامج إرشادية تكون سندا لهم لاختيار أنسب الاستراتيجيات التي تمكنهم من مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط.

### تعريف استراتيجيات التصرف:

#### 1- تعاريف القواميس النفسية:

أ- تعريف كمبريدج (1995): أنها القدرة على التعامل بنجاح مع الموقف الصعب أو الحظ السيئ/العائر (304 : 1995 , Cambridge)

ب- تعريف وولمان (1973):و يشير الى سلوك المواجهة (Coping Behavior) كما عرفه ماسلو على أنه: نمط من أنماط السلوك يهدف الى تسهيل عملية تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به. في حين عرف وولمان مصطلح أسلوب المواجهة بأنه: أحد الوسائل التي يلجأ اليها الفرد بهدف التأقلم مع الضغوطات، و استغلال الفرص المتاحة أمامه أفضل استغلال،



كما يشير هذا المصطلح الى ذلك النمط الفريد الذي يلجأ الفرد الى بنائه في خضم جهوده الرامية الى تحقيق التكيف.(Wolman , 1973 : 79)

ج- تعريف الانسكلوبيديا (Encyclopedia): بأنها عملية إدارة المواقف الصعبة و بذل الجهد لحل المشاكل الشخصية و البينشخصية و العمل على خفض أو تقليل أو التغلب على الضغوطات أو الصراعات.(أبو نجيلة، 2009: 72)

2- تعريف فرنهام و تراينر (Furnham et Traynar , 1999):

بأنها مجموعة من الأساليب السلوكية و المعرفية للتعامل مع المواقف و الأحداث التي يتعرض لها الفرد و التي تكون إما أساليب إيجابية مثل التركيز على المشكلة و حلها أو أساليب سلبية مثل التجنب و الهروب و نكران المشكلة.

3- تعريف كرونكفست ، كلانج و بجورفيل (Cronqvist , Klang et Bjorvell , 1999): بأن استراتيجيات التصرف تتمثل في أساليب يتخذها الفرد للتعامل مع الضغوط و التي تؤدي في النهاية إلى خفض التوتر الذي يشعر به. نفس المرجع السابق

4- تعريف لازاروس (Lazarus , 2000): هي مجموعة المحاولات المعرفية و السلوكية التي يقوم بها الفرد في تعامله مع المواقف الضاغطة سواء كانت هذه المحاولات موجهة نحو الانفعال في خفض الألم الانفعالي الناشئ عن الحدث الضاغط أو الموجهة نحو حل المشكلة لتعديل مصدر الحدث الضاغط و التحكم في المشكلة.(الضغوط النفسية، 2016:

8)

5- تعريف عبد الباسط (1994): مجموعة النشاطات و الاستراتيجيات الديناميكية، سلوكية أو معرفية التي يسعى الفرد من خلالها لمواجهة الموقف الضاغط سواء لحل المشكلة أو لتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليها.(عبد الباسط، 1994: 165)

6- تعريف ابراهيم(1994):هي مجموعة الاستراتيجيات يسعى من خلالها الفرد الى تطويع الموقف الضاغط و حل المشكلة و تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه.( ابراهيم ، 1994: 56)

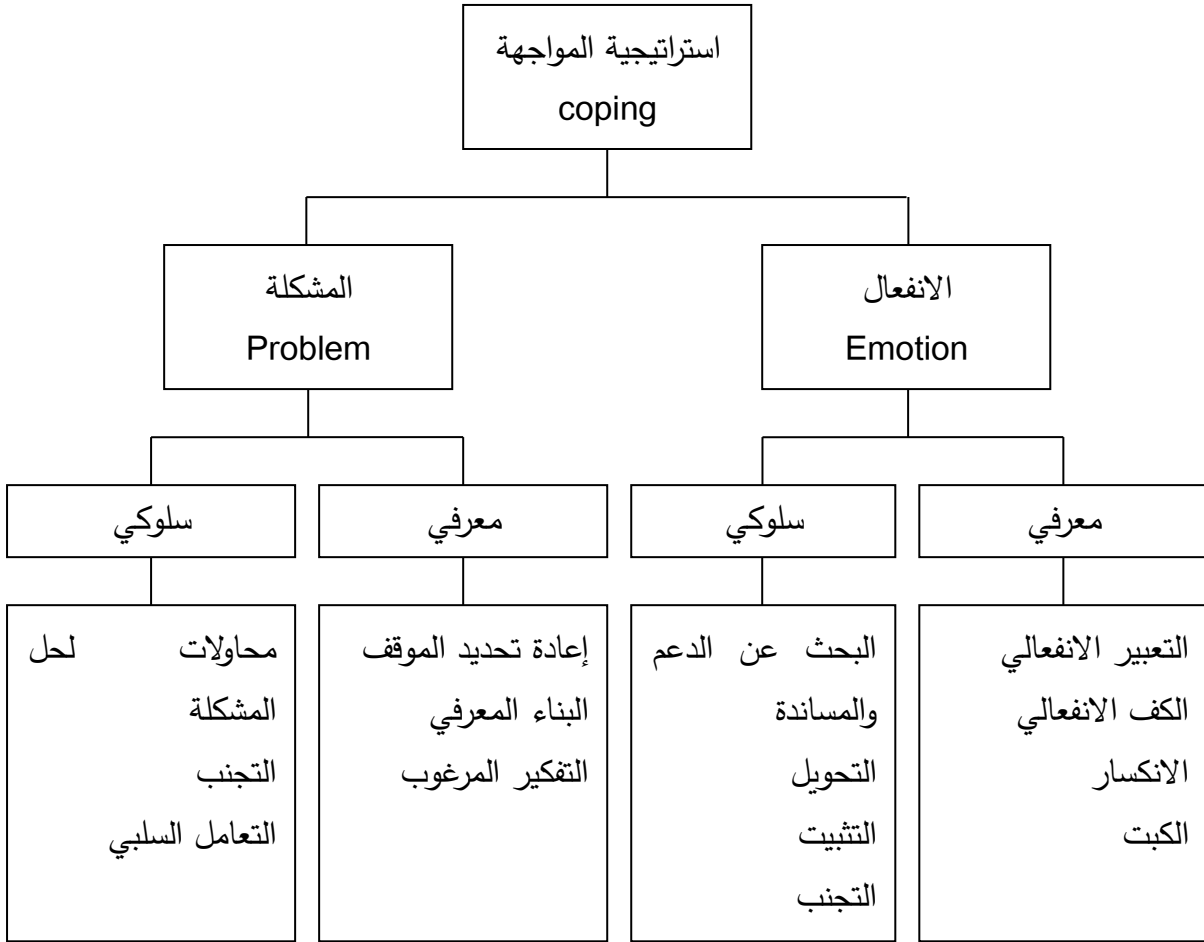
#### تصنيف استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط :

كشفت دراسة كوك و هيينز (Cook etHeppnes ,1997)و التي هدفت الى التعرف على مقاييس المواجهة مع الضغوط للتوصل الى أبعاد المواجهة ، وتألقت العينة من 369 طالبا و طالبة من جامعة ميدسترون،حيث استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات المواجهة و قائمة استراتيجيات المواجهة ، وقائمة التعامل مع المواقف الضاغطة. و توصلوا الى وضع نموذج مكون من أربعة أبعاد لمواجهة الضغوط النفسية و هي تحديد المشكلة و مواجهتها و حلها ، التحكم في الانفعالات و تجنب المشكلة ، التحرر السلوكي، و المساندة الاجتماعية.

أما حسن مصطفى(1994) فقد صنف استراتيجيات التصرف إزاء مواجهة الضغوط في المجتمع المصري الى سبعة استراتيجيات: العمل من خلال الحدث، الالتفات الى اتجاهات و أنشطة أخرى، التجنب و الانكار، طلب المساندة الاجتماعية، اللاحاح و الاقتحام القهري، العلاقات الاجتماعية و تنمية الكفاية الذاتية. في حين صنفها عبد الباسط(1994) الى خمس فئات:

- 1- العمليات السلوكية الموجهة نحو المشكلة.
- 2- العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال.
- 3- العمليات المعرفية الموجهة نحو المشكلة.
- 4- العمليات المعرفية الموجهة نحو الانفعال.
- 5- العمليات المختلفة السلوكية و المعرفية.(حسين و حسين، 2006: 126-127)

و في هذا السياق يوضح كوبر (coper , 1991) استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط في الشكل التالي:



الشكل رقم (11) : استراتيجيات التصرف لمواجهة الضغوط حسب كوبر (1991)

العوامل المؤثرة في تحديد استراتيجيات مواجهة الضغوط:

يرى وشنجتون و كازلر (wechington et kessler, 1991) أن الأفراد يختلفون في استخدام استراتيجيات المواجهة في الاستجابة للأحداث الضاغطة و أن هناك عوامل عدة تؤثر في اختيار استراتيجيات المواجهة ، ومن هذه العوامل ما يتعلق بخصائص الشخصية لدى الفرد كنمط الشخصية ومركز الضبط وفعالية الذات والصلابة النفسية، ومنها ما يتعلق بالموقف الضاغظ ذاته (عوامل موقفية ) حيث تسهم الى حد بعيد في تحديد استراتيجيات المواجهة وتتمثل هذه العوامل الموقفية في :

أ - طبيعة الحدث الضاغط ونوعه من حيث هو مزمن او حاد او جديد، أي ان الفرد يمكن ان يكون قد واجه هذا النوع من الضواغط في الماضي ام انها جديدة.

ب - قدرة وقابلية الفرد على التنبؤ بحدوث الموقف الضاغط، بمعنى وجود علامات ومحاذير تدل على الحدث الضاغط فضلا عن المدة التي يستغرقها ودرجة التهديد والضرر والتحدي التي يدركها الفرد.

ج - عدم التأكد المعلوماتي المحيط بالموقف: وهي تشير الى احتمالات نقص المعلومات او عدم وضوحها والقدرة على تفسير ما يحدث.

د - المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من الاخرين.

فكل هذه العوامل لها دور كبير في تحديد نوع الاستجابة للموقف الضاغط. (طه و سلامة، 2006: 122 و 123)

إضافة الى تلك العوامل فان المتغيرات الديمغرافية من النوع والعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي تؤثر هي الأخرى في تحديد نوع استراتيجيات المواجهة لمواجهة المواقف الضاغطة

ومن ثمة فان استراتيجيات المواجهة تختلف باختلاف خصائص وطبيعة الموقف الضاغط واختلاف المتغيرات الديمغرافية ونمط الشخصية لدى الافراد (طه و سلامة ، 2006 :

( 123 )

### أولاً: المتغيرات الشخصية

يسهم نمط شخصية الفرد في مدى قدرته على مواجهة الضغوط ويتجلى ذلك من خلال:

#### 1 - مركز الضبط (locus of control):

ظهر هذا المفهوم على يد جوليان روتر (1954) وذلك من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، و يشير مركز الضبط أوالتحكم الى كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في

حياته وإدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته. فعندما يعزو الفرد إنجازاته وأعماله وما يحققه من نتائج سلبية أو إيجابية إلى الحظ والصدفة أو قوة الآخرين فإن هذا الفرد يندرج ضمن فئة ذوي مركز الضبط الخارجي وفي المقابل فإن الفرد الذي يعزو إنجازاته وإخفاقاته إلى جهوده وقدرته الشخصية فإنه يندرج ضمن فئة ذوي مركز الضبط الداخلي.

وعلى هذا الأساس فإن الأفراد منقسمون من حيث مركز الضبط إلى فئتين:

أ - فئة مركز الضبط الداخلي : وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم ويسعون في محاولات جادة للتحكم والسيطرة عليها، ولديهم القدرة على رؤية التوقعات والأحداث وبالتالي يتعاملون مع المواقف الضاغطة بأساليب واستراتيجيات ملائمة .

ب- فئة مركز الضبط الخارجي: فهم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت حكم قوى خارجية ولا يستطيعون التأثير فيها ويفتقرون إلى القدرة على السيطرة والتحكم في الأحداث ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث وبالتالي يتعاملون إزاء المواقف الضاغطة بأساليب مواجهة غير ملائمة وغير فعالة. (طه و سلامة ، 2006: 124)

وفي هذا الصدد يشير لازاروس وفولكمان (1984) إلى أن القدرة على التحكم في الحدث الضاغط تشكل وتحدد أسلوب المواجهة لدى الفرد، فالأفراد عندما يدركون الموقف الضاغط على أنه قابل للتغيير فإنهم يسعون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على جوهر المشكل. في حين أنهم عندما يرون الحدث على أنه غير قابل للتعديل فإنهم يميلون إلى استخدام أساليب المواجهة الاحجامية مثل الابتعاد عن مواجهة الموقف. ويكون ذلك مبنياً على افتراض أن الأفراد الذين لا يستطيعون التحكم في المواقف يعانون كثيراً من العجز وعدم القدرة على مواجهتها . كما كشفت نتائج الدراسة التي قام بها ريز وكوبر ( Rees et cooper , 1992 ) عن ضغوط العمل أن الأفراد من ذوي الدرجة المرتفعة من الضبط المدرك يستخدمون استراتيجيات مواجهة فعالة مثل السعي نحو المساندة الاجتماعية، ويستخدمون استراتيجيات المواجهة التي تركز على المهمة ، وبالتالي يكونون أكثر قدرة على

حل مشكلاتهم. كما أنهم يميلون إلى التقييم الإيجابي لقدراتهم وإمكاناتهم الداخلية، وذلك مقارنة بذوي مركز الضبط الخارجي، حيث يكونون أقل ثقة بالنفس ولديهم تقييم منخفض لقدراتهم وإمكاناتهم الداخلية في التعامل مع المواقف الضاغطة التي تعترض حياتهم.

كما كشفت نتائج الدراسة التي قام بها بروسشور و آخرون (Brosschor et al, 1994) أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي يستخدمون استراتيجيات مواجهة فعالة مثل حل المشكلات و التعبير عن الغضب. في حين أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يستخدمون استراتيجيات مواجهة سلبية مثل التجنب. ومن ثمة يشعرون بالإكتئاب و القلق. وتأسيسا على ما تقدم فإن الفروق بين الأفراد في إدراكهم لمدى قدراتهم على التحكم في الأحداث الضاغطة تمثل فروقا جوهرية في أساليب تعاملهم معها، وهذا ما يشير إلى إمكانية اعتبار مركز الضبط الداخلي والخارجي بمثابة أساس يعتمد عليه في دراسة الفروق بين الأفراد في أساليب مواجهتهم للمواقف الضاغطة. (طه و سلامة، 2006: 125)

## 2- تقدير الذات و استراتيجيات المواجهة:

كشفت نتائج دراسة شان (Chan, 1993) (أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة و الايجابية في مواجهة المشكلات و المواقف الضاغطة في حين أن الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض يستخدمون استراتيجيات المواجهة السلبية التي تركز على الانفعال مثل الإنكار و الميل إلى الانسحاب و تعاطي المخدرات. وعليه فإن تقدير الذات يعد مؤشرا مهما يسهم إلى حد بعيد في تحديد سلوك المواجهة لدى الأفراد إزاء المواقف الضاغطة. (طه و سلامة: 2006، 126)

## ثانيا: العوامل الموقفية:

تلعب العوامل الموقفية دورا مهما في تحديد أساليب مواجهة الضغوط، أي أن الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في مواجهة الضغوط ليست ثابتة، بل هي نوعية و موقفية يختارها الفرد

وفقا للتقييم المعرفي لمصدر الضغط و المصادر المادية و الشخصية و الاجتماعية المتاحة له. وهذا ما يؤكد أن أساليب المواجهة تختلف لدى الأفراد تبعا لنوع و طبيعة الحدثالضاغط وينطبق ذلك على الأطفال و المراهقين في أنهم يستخدمون استراتيجيات مختلفة اتجاه المواقف المختلفة التي يتعرضون لها. ويشير كل من لازاروس و فولكمان الى أن استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة يستخدمها الفرد عندما يكون قادرا على التحكم و السيطرة على الموقف أو أن الموقف عرضة للتغيير، أما المواقف التي يدركها الفرد على أنها غير قابلة للتحكم و السيطرة عليها فإنه يميل الى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال في التعامل معها.

و في ذات السياق يرى نيجرو (Negro , 1996) أن المراهقين الذين يعيشون الموقف الضاغط في مجال الأسرة مثل موقف انفصال الوالدين أو مرض فرد في الأسرة قد يميلون الى استخدام أسلوب حل المشكلة عندما يدركون أنهم يستطيعون تغيير الموقف، أما عندما يدركون الموقف على أنه غير قابل للتغيير فيميلون الى استخدام استراتيجيات الابتعاد و التجنب و الهروب (طه و سلامة ، 2006: 134- 135)

### ثالثا: عامل الجنس:

هدفت دراسة أمل، الأحمد و رجاء، محمود مريم(2009) الى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق- و دراسة الفروق في أساليب المواجهة تعزى لمتغير الجنس ، حيث توصلت الباحثتان الى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور و الإناث في استخدام أسلوب حل المشكلات و أسلوب البحث عن المكافآت و للإشارة فقد استعانتا بمقياس أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة الذي طوره موس(Moos,1988).(أحمد و مريم، 2009: 14)

هدفت دراسة سيرمني (Sarmany,1994) الى تحديد مصادر الضغوط في بيئة المدرسة كما يدركها الطلاب و طرق مواجهتها، حيث تكونت عينة الدراسة من 53 طالبا، و استخدم مقياس مواجهة الضغوط للمراهقين و استبانة الضغوط المدرسية. و توصلت الدراسة الى أن الطلبة استخدموا استراتيجيات مواجهة الضغوط المتمثلة في البحث عن المساندة ، و أظهرت النتائج أن الطلبة أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية من الطالبات.

#### رابعا:عامل المراهقة:

هدفت دراسة ديدج و آخرون ( Deadage et al , 1997) الى التعرف على استراتيجيات المواجهة للضغوط النفسية و التنبؤ بها لدى المراهقين، حيث تألفت عينة الدراسة من 54 طالبا و طالبة في المرحلة الإعدادية ، و توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في مستوى الإحساس بالضغوط النفسية و طرق مواجهتها يعزى لمتغير الجنس و لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في سلوكيات الاستجابات الانفعالية و التي كانت شديدة لدى الفتيات.

وكشفت الدراسات الطويلة للأطفال و المراهقين الذين يرتبطون بالضغوط بشكل متواصل أنهم أظهروا سلوكيات مثل الاكتئاب و العدوان و تعاطي المخدرات و ارتفاع معدلات الانتحار. وبالتالي فإن استخدام الطفل و المراهق لأساليب تعامل سيئة التوافق إزاء ما يعترضهم من ضغوط هي عوامل تهدد بشكل صريح النمو النفسي في الطفولة و المراهقة.( Hampel et Pétermann , 2005 ; 73)

وهدفت دراسة برسيم (2014) الى التعرف على الكفاية في التعامل مع الضغوط لدى المراهقين العراقيين و الجزائريين، حيث شملت عينة الدراسة 650 مراهقا بنسبة 59,40% إناث من المجموع الكلي و مناصفة 325 مراهقا من كل بلد. و توصلت الدراسة الى أن مستويات إدراك الضغوط في مختلف مجالاتها كانت متشابهة الى حد ما بين



المراهقين من كل بلد، حيث كانت الضغوط الناجمة عن المدرسة في المرتبة الأولى تلتها الضغوط المرتبطة بالوالدين ثم المرتبطة بالمستقبل و في الأخير الضغوط المرتبطة بالأقران. كما أظهرت النتائج تفوق المراهقين الذكور من كل بلد في استخدام أسلوب التفاوض و التماس الدعم على المراهقات، و بينت كذلك اختيار المراهقين من كلا البلدين لأسلوب التفاوض و طلب الدعم كاستجابة للضغوط المدرسية. (برسيم، 2014: 54)

وأظهرت دراسة هوفمان و آخرون (Hofman et al,1995) الى التعرف على مرحلة النمو لدى المراهقين و أساليب مواجهة الضغوط النفسية في حياتهم ، و تألفت عينة الدراسة من 44 فردا تتراوح أعمارهم بين 12 و 23 سنة، حيث تم استخدام مقياس مسح أحداث الحياة الضاغطة و استبانة لطرق مواجهتها (الانفعالية والمعرفية و العلمية و التوجه نحو الأداء) أن أكثر الطرق فعالية لمواجهة الضغوط النفسية هي الطرق المعرفية و أن الطرق الانفعالية كانت أقل فاعلية. و هدفت دراسة ديانا (Diana , 1988) الى التعرف على فعالية برنامج للتحكم في الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين، و تألفت عينة الدراسة من 54 مراهقا في المرحلة الثانوية، قسمت العينة الى مجموعتين ، مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة، و استخدمت الباحثة برنامجا ارشاديا وفق استراتيجية المواجهة و أسلوب التحكم المعرفي و مهارة الاسترخاء. و توصلت الدراسة الى انخفاض في مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة المجموعة التجريبية حيث أكدت على دور مهارة الاسترخاء و أسلوب التحكم المعرفي في مواجهة مستوى الضغوط النفسية.

و هدفت دراسة بريك (2004) إلى التعرف على استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية، و تكونت عينة الدراسة من 228 طالبا و طالبة من مدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن. و كشفت أن الموهوبين يواجهون ضغوطا اجتماعية و أنهم يستخدمون أساليب تعامل معينة للتخفيف من حدة الضغوط منها مساعدة الآخرين و المسايرة و انكار الموهبة و استخدام الفكاهة . كما

كشفت عن أثر كل من الجنس و العمر في استراتيجيات التعامل المستخدم ، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا لإنكار الموهبة من الذكور .

و خلصت هذه الدراسة الى أن هناك العديد من الأساليب و التي تحدد نمط الإستجابة التي يقوم بها الطلبة في المواقف الضاغطة مثل الأساليب المعرفية، البحث عن الدعم الاجتماعي، الأساليب الانفعالية أسلوب التقويم الإيجابي وأسلوب الانعزال.(بريك، 2004: ) كماهدفت دراسة جاسم (2014) الى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة و استراتيجيات التعامل معها، حيث توصلت الى أن أعلى درجات الضغط النفسي سجلت عند الذكور بين (20 و 25 سنة) و أن أغلب مصادر الضغوط لديهم ناتجة عن المشكلات الأسرية و المشكلات المدرسية. وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة بين كل من مصادر الضغط النفسي بين الطلبة طبقا لنوعهم و أعمارهم. و أن أكثرهم اختار أسلوب حل المشكلات و إجراء التمارين الرياضية و قراءة القرآن كأعلى نسب مئوية لديهم للتعامل مع الضغوط التي تواجههم.( جاسم، 2014: )

هدفت دراسة بوشكار و لامب (Puskard et Lamb,1991)الى التعرف على أحداث الحياة والمشكلات و الضغوط لدى المراهقين، و استراتيجيات مواجهتها، و تألفت عينة الدراسة من 69 مراهقا، حيث استخدم الباحثان مقياس أحداث الحياة و قائمة موني (Mony) للمشكلات و مقياس الضغوط و مقياس مواجهة الضغوط. و توصلت الدراسة الى أن أكثر المشكلات لدى المراهقين هي المشكلات العاطفية و مشكلات التوافق المدرسي و الخلافات الأسرية كما أن أكثر استراتيجيات المواجهة استخداما من قبل المراهقين هي التحكم و السيطرة الذاتية.

أشارت القيار(2002) فيدراسته التي أجريت في العراق إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الضغوط النفسية بين طلبة المرحلة الثانوية و طلبة الجامعة، حيث كان الفرق لصالح

طلبة المرحلة الثانوية و عزت الباحثة هذه النتيجة الى أن طلبة المرحلة الثانوية يمرون  
بمرحلة نمائية تتميز بها مرحلة المراهقة. (القيار، 2002:123)

### فنيات إدارة الضغوط:

لاشك أن التعرف على فنيات إدارة الضغوط يساهم بشكل كبير في خفض الضغوط التي  
يتعرض لها الفرد و تلعب دورا مهما في تحسين جودة الأداء و نوعية الحياة و تحقيق قدر  
ملائم من التوافق النفسي و الجسمي و من بين هذه الفنيات:

1- فنيات إدارة الضغوط جسميا و فسيولوجيا: وتتضمن التمرينات الجسمية و التغذية  
المتوازنة و التأمل .

2- فنيات إدارة الضغوط سلوكيا : و تتضمن التدريب على الاستجابات التوكيدية و إدارة  
الوقت و تعديل أسلوب الحياة لدى الفرد.

3- فنيات إدارة الضغوط معرفيا: و تتضمن التخيل و وقف الأفكار و أحاديث الذات  
والتدريب على حل المشكلات.(حسين و حسين، 2006: 146)

### أهمية الاسترخاء في مواجهة الضغوط:

يعد أسلوب الاسترخاء أحد الفنيات الفعالة التي تستخدم في مواجهة الضغوط، و يقوم هذا  
الأسلوب على مسلمة مفادها أن الاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للقلق فالفرد لا يمكن أن  
يكون مسترخيا و قلقا في نفس الوقت فالنقيضان لا يجتمعان.

و للاسترخاء فوائد نفسية و فسيولوجية عدة تتمثل في الهدوء و زيادة الثقة بالنفس و تقدير  
الذات و زيادة التركيز و الانتباه و تقوية الذاكرة نفسيا، و خفض معدل دقات القلب و  
استرخاء العضلات و خفض التوتر فسيولوجيا ، حيث يقوم الجهاز العصبي الباراسمبثاوي  
بإعادة الجسم الى حالته الطبيعية و بالتالي تحقيق الإتزان النفسي و الفسيولوجي (نفس  
المرجع السابق : 51)

## المساندة الاجتماعية:

المساندة الاجتماعية من المتغيرات الموقفية التي تلعب دورا فعالا في تحديد أساليب المواجهة وإدارة الضغوط و هي تمثل عاملا موقفيا يؤثر في إدراك الفرد للحدث الضاغط وفي كيفية مواجهته ، كما أنها تلعب دورا مهما في التخفيف من الآثار الناجمة عن الأحداث الضاغطة. و يؤكد لازاروس و فولكمان (1984) أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا يلجأ اليه الافراد في المواقف الضاغطة، حيث تساعدهم في التعامل معها و تفيدهم في التنبؤ بأساليب المواجهة التي يستخدمها في التعامل مع الضغوط . فأسلوب حل المشكلة أو إعادة التقييم الإيجابي للموقف الضاغط الذي يتبناه الفرد في مواجهة الضغط يرتبط بشكل قوي بالمساندة الاجتماعية ، في حين أن أسلوب تحدي المشكلة أو الأبتعاد عنها لا يرتبط بالمساندة الاجتماعية لأن الفرد لا يكون في حاجة الى المساندة الاجتماعية ولا يريد لها.

و تتمثل المساندة الاجتماعية في اعتقاد الفرد عن إمكانية وجود أشخاص مهمين يمكنه أن يثق فيهم، ويعتقد أنهم يستطيعون أن يعتنوا به و يحبوه و يقفون الى جانبه في أوقات الضغوط و الأزمات و على هذا الأساس فإن المساندة الاجتماعية تتوقف على مدى عمق العلاقة بين الفرد و الآخرين المحيطين به و المهمين في حياته.

و يشير كوهين و ويلز (Cohen et Wills,1985) الى أن المساندة الاجتماعية تأخذ أشكالا و أنواعا مختلفة، فقد تكون مساندة انفعالية و تتضمن الإعجاب و الثقة و تقديم الحب و التعاطف و الاهتمام و الإصغاء الى الآخرين أو تكون مساندة معلوماتية، و ذلك من خلال تزويد الفرد بالمعلومات و المهارات و تقديم النصح و الاقتراحات التي تساعده على مواجهة الأزمات و التعامل معها.

و هناك المساندة الإجرائية أو الوسيلىة و تتضمن تقديم العون المالى و الإمكانيات المادية و الخدمات اللازمة، و هناك أيضا المساندة الوظيفية و تتمثل في المصادر الجسمية و النفسية المتاحة للفرد من خلال العلاقات الاجتماعية الوثيقة مع الآخرين. و خلاصة القول أن المساندة الاجتماعية يمكن إدراكها من خلال ثلاثة زوايا مختلفة:

أن العلاقات الاجتماعية المختلفة و المضطربة للفرد مع الآخرين تصبح في ذاتها مصدرا للضغط، كالصراعات داخل الأسرة مع الرفاق في العمل كل هذه الضغوط البيئشخصية ترتبط بشكل دال بمستوى مرتفع من الضيق و المشقة النفسية و يكون لها تأثير سلبي على توافق الفرد.

و يشير بولجر و آخرون (Bolger et al,1989) الى أن الصراع الزوجي أو التوتر في العلاقة مع الأصدقاء يعد مؤشرا مهما في الشعور بالإكتئاب و المشقة النفسية .

و كشفت دراسة بيكو (Pico,2001) التي هدفت الى البحث في العلاقة بين أساليب المواجهة للمشكلات في مرحلة المراهقة، و بعض متغيرات حالتهم الصحية. و تألفت العينة من 1039 طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، و تناولت الدراسة أربع متغيرات وهي أساليب المواجهة السلبية و أساليب المواجهة بتحليل المشكلات و أساليب المجازفة و أساليب البحث عن المساندة أن المواجهات السلبية و البحث عن المساندة أكثر استخداما لدى المراهقات و أما الاساليب الاخرى فكانت أكثر استخداما لدى الذكور.

### الوضع الإجماعي و الإقتصادي للأسرة و استراتيجيات التصرف:

يلعب الوضع الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة دورا مهما في تحديد استراتيجيات التصرف لدى الفرد عند تعرضه للأحداث الضاغطة ، و في هذا الصدد يرى كل من هولاهان و موس (Holahan et Moos,1987) أن الأفراد من ذوي المكانة الاجتماعية و الاقتصادية العليا أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة الإجمامية . (أبو نجيلة،2009: 101)

فاعلية البرامج الإرشادية في مواجهة الضغوط:

هدفت دراسة الأميري(2001) الى التحقق من فعالية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في اليمن، و قد تألفت عينة الدراسة من 24 طالبا قسموا الى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين و مجموعة ضابطة. واستخدم الباحث برنامجا إرشاديا تضمن استراتيجيات التحصين ضد الضغوط و استراتيجيات حل المشكلة. و توصل الى أن البرنامج الإرشادي الذي طبق على العينتين التجريبيتين أثبت فاعلية في خفض الضغوط النفسية لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة هيل(Hal et Torres,2002)الى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جماعي للتخفيف من الضغوط النفسية لدى المراهقين، و تألفت عينة الدراسة من 20 مراهقا تراوحت أعمارهم بين 16 و 20 سنة. واستخدم الباحث برنامجا إرشاديا يعتمد على إستراتيجية حل المشكلات و إستراتيجية الاسترخاء و إستراتيجية إدارة الضغوط و الإستراتيجية المعرفية العقلية و توصل الباحث الى نتائج تؤكد فعالية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضغوط لدى المراهقين (نايف،2012: ).

و هدفت دراسة هانز(Hains,1992)الى التعرف على فاعلية التحصين ضد الضغوط النفسية في محيط المدرسة الثانوية، حيث تألفت عينة الدراسة من ست طلاب و استخدم الباحث مقياس القلق و مقياس الاكتئاب و مقياس الغضب و مقياس تقبل الذات ، و برنامجا علاجيا يتكون من ثلاث جلسات تستعمل على التدريب على إعادة البناء المعرفي و استراتيجيات حل المشكلات و مهارة الاسترخاء. وتوصلت الدراسة في نتائجها الى فعالية التحصين ضد الضغوط النفسية في انخفاض دال للقلق و الغضب.

و هدفت دراسة الزواوي(1992) الى التعرف على فعالية التدريب على حل المشكلات في مواجهة التوتر النفسي و زيادة مهارات القدرة على حل المشكلات، حيث تألفت العينة من 63 طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات في قائمة التوتر النفسي من طالبات الصف العاشر في مدرستين ثانويتين و قسمت العينة الى مجموعتين، إحداها تجريبية و أخرى

ضابطة. و استخدم الباحث مقياس التوتر النفسي و قائمة حل المشكلات . و توصل الى وجود فروق دالة احصائيا في درجات التوتر النفسي بين المجموعتين التجريبية و الضابطة و لصالح المجموعة الضابطة.

### التفكير الايجابي و استراتيجيات المواجهة:

أظهرت نتائج دراسة كوزاكا (Kosaka , 1996) أن الاستجابة السلبية للضغوط النفسية تؤدي الى فقدان الثقة و صعوبة التفكير بشكل ايجابي (Kosaka , 1996 :40). و أكد الداھري (2008) أن استمرار تعرض الفرد للضغوط سواء كانت من بيئته الداخلية أو الخارجية مع فشله في التعامل معها تسبب له التعب و الاجهاد العصبي(الاهري، 2008:167). فالتفكير الايجابي يساعد على تحقيق الشخصية السوية التي تتمتع بمظاهر سلوكية ايجابية كالراحة النفسية و الطمأنينة و الكفاية في العمل و الادراك الواقعي للقدرات و الثقة بالنفس و التفاؤل و الادراك الاجتماعي و القدرة على مواجهة الضغوط و التعامل معها ايجابيا (المرونة و التوافق) و القدرة على التحمل و ضبط الذات و الثبات الانفعالي(الانصاري و كاظم، 2008 :112).

ويرى حجازي(2012) أن التفكير الايجابي هو مفتاح البناء و النماء و الذي يحتاج الى عمليات ذهنية واعية أي الى اليقظة الذهنية التي تنربص بالرؤى السلبية و تظهرها على السطح في مقابل واجهة الوعي ، والعمل على مجابتهها و لجمها ، و افساح المجال للرؤى الايجابية خاصة في الوضع الراهن و الذي يدعونل الى التغيير و التحول الى التفكير الايجابي ، بحيث يكون الانسان هو صانع هذا التغيير و تبديل الواقع و تدبر وسائل السير على درب تحقيق الاهداف و الفاعلية في تنفيذها.(حجازي،2012 :108)

### دور الصلابة النفسية في مواجهة الضغوط:

يعتبر مفهوم الصلابة النفسية(Psychological Hardiness) أحد خصائص الشخصية والتي لها دور مهم في مقاومة و مواجهة الأحداث الضاغطة، وقد قدمت كوباسا

(Kopasa,1982) هذا المفهوم نتيجة لدراسة قامت بها و التي هدفت من خلالها الى التعرف على الأسباب الكامنة وراء أن بعض الأفراد لا يخضعون للمرض تحت مستويات الضغوط المرتفعة و هذا المفهوم عند كوباسا يوازي مفهوم الإحساس بالتماسك (Coherence) الذي قدمه أنتونوفسكي (Antonovsky). و طبقا لوجهة نظر كوباسا (Kopasa,1982) التي تأثرت بالفكر الفلسفي الوجودي الذي يرى أن الإنسان في حالة صيرورة مستمرة ، حيث يركز في تفسيره لسلوك الإنسان على المستقبل لا على الماضي و يرى أن دافعية الفرد تنشأ أساسا من البحث المستمر النامي عن المعنى و الهدف من الحياة (Madi,2004)، حيث ترى أن مفهوم الصلابة النفسية هو خاصية تنشأ من خبرات الطفولة المعززة و ثرية التنوع، وهذه الخاصية تظهر في المشاعر و السلوكيات التي تتصف بالالتزام و الضبط والتحدي و التي تمثل المكونات الرئيسية لمفهوم الصلابة النفسية ومن هنا فإن الفرد الذي يتميز بالصلابة النفسية تكون لديه القدرة على توقع الأزمات ومواجهتها، و أن الصلابة النفسية تمثل مصدرا من مصادر الشخصية لديه و التي يستند عليها الفرد في مواجهة الضغوط و التخفيف من آثارها. (طه و سلامة ، 2006 : 130)

و أدركت كوباسا نقط التقاطع بين أساليب مواجهة الضغوط مع التوجه نحو المستقبل، حيث أقرت بأن الشخصية الصلبة تتمتع بثلاث خصائص:

1- القدرة على الانخراط و الالتزام تجاه حياتها أو تجاه المجتمع.

2- القدرة على التحكم و التأثير في مجريات أمور حياتها .

3- الاعتقاد بأن التغيير مثير للتحدي. (Lambert et al,2003)

و على ذلك فقد نشأ مصطلح الصلابة النفسية كمجموعة من المعتقدات عن النفس في تفاعلها مع ما يجري في العالم من حولنا و التي تمدنا بالشجاعة و الدافعية، و تحول التغييرات الضاغطة من مصادر مثيرة للقلق و الاضطراب إلى فرص محتملة و تشمل الصلابة النفسية ثلاث مكونات تعرف ب(3 C S) و هي : الالتزام و التحكم و التحدي



و تؤكد كوباسا أن الصلابة النفسية تلعب دورا مهما في مقاومة الضغوط و الإنهاك النفسي، حيث أنها تعدل من إدراك الفرد للأحداث و تجعلها أقل أثرا، فتكسب الفرد قدرا من المرونة وبالتالي فهي تزيد من قدرات الفرد لمواجهة الضغوط التي تعترضه.(عباس،2010: 174) كما أظهرت دراسة هناه و مورسي (Hannah et Morresse,1978) أن الصلابة النفسية تيسر عمليات الإدراك و التقييم و المواجهة التي يقوم بها الفرد فتؤدي الى التعامل الصحيح مع المواقف الضاغطة و ذلك من خلال :

- 1- تعدل من إدراك الأحداث الضاغطة و تجعل تأثيرها أقل حدة .
- 2- استخدام أساليب مواجهة مرنة تختلف باختلاف الموقف الضاغط.
- 3- تزيد من المساندة الاجتماعية كأسلوب من أساليب المواجهة.
- 4- توجه الفرد الى تغيير أسلوب حياته مثل نظامه الغذائي أو تمارينه الرياضية مما يجنبه الإصابة بالأمراض الجسمية.

أما مخيمر(1996) فيرى بأنها : " نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه و أهدافه و قيمه و الآخرين من حوله ، و اعتقاد الفرد بأن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث و يتحمل مسؤولية ما يتعرض له من مواقف. وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير و ضروري للنمو أكثر من كونه تهديدا و إعاقة له" (مخيمر، 1996 : 284 )

و من خلال معرفتنا لمكونات الصلابة النفسية سنلقي الضوء على مكون التحكم لما له من قيمة في دراستنا، حيث يشير فولكمان الى أن التحكم يتضمن اعتقاد الفرد بإمكانية تحكمه في المواقف الضاغطة التي يتعرض لها و يعرف (Wiebe,1991) التحكم بأنه اعتقاد الفرد بتوقع حدوث الأحداث الضاغطة و رؤيتها كمواقف و أحداث شديدة قابلة للتناول و التحكم فيها (Wiebe,1991 :89)

كما يرى مخيمر(1996) أن التحكم هو اعتقاد الفرد بالتحكم و السيطرة فيما يلقاه من أحداث، و أن يتحمل المسؤولية الشخصية عن حوادث حياته، و أنه القدرة على اتخاذ القرارات و الاختيار بين البدائل و تفسير و تقدير الأحداث و المواجهة الفعالة.(مخيمر، 1996: 15)

و كشف فونتانا(Fontana ) أن التحكم يمر عبر ثلاث مراحل أساسية هي: المبادأة ، الإدراك و الفعل. و يفسر ذلك بأن الفرد يبدأ في التعامل مع الموقف الضاغط عبر اتخاذ القرار المناسب اتجاهه، فإذا كان هذا القرار يهدف لتغيير الموقف فإنه يمثل إتمام مرحلة المبادأة ثم الدخول في مرحلة الإدراك و تعني فهم الفرد التام للموقف الذي يتعرض له، و تحديد مصادر الخطر و المعوقات التي تحول دون التعامل معه، كما يتم في هذه المرحلة تحديد الفرد لقدراته و مصادره الذاتية الكفيلة بحمايته من آثار هذا الموقف للوصول الى مرحلة الفعل أو اتخاذ القرار الذي يقوم به الفرد تجاه الحدث الضاغط و تحديد مصادره للقضاء عليه.

و يأخذ اتخاذ القرار أشكالاً مختلفة، إما أن تكون أفعالاً موجّهة لحل المشكلة أو أفعالاً غير موجّهة كتجاهل أو تجنب الموقف الضاغط.(جيهان،2002)

أما الرفاعي (2003) فيرى أن التحكم يتضمن أربعة أشكال وهي:

أ- القدرة على اتخاذ القرارات و الاختيار بين البدائل المتاحة: و يحسم اتخاذ القرار طريقة التعامل مع الحدث الضاغط سواء بإنهائه أو تجنبه أو التكيف معه و لذا يرتبط هذا الشكل بطبيعة الحدث نفسه و ظروف حدوثه.

ب- التحكم المعرفي: و يعني استخدام العمليات الفكرية للتحكم في الحدث الضاغط كالتفكير في الموقف و إدراكه بطريقة إيجابية و متفائلة و تفسيره بصورة منطقية و واقعية في محاولة للسيطرة عليه و ضبطه، و البحث عن المعلومات حول طبيعة الموقف الضاغط

و أسباب حدوثه و إمكانية التنبؤ به و العواقب الناجمة عنه، فيتهيأ الفرد لمواجهةته و تقل الأعراض المصاحبة لحدوثه و تسهل السيطرة عليه.

ج- التحكم السلوكي: و يقصد به القدرة على التعامل مع الموقف بصورة علنية و ملموسة، بمعنى تحكم الفرد في أثر الحدث الضاغط من خلال القيام ببعض السلوكات لتعديله أو تغييره.

د- التحكم الاسترجاعي: و يرتبط التحكم الاسترجاعي بمعتقدات الفرد و اتجاهاته السابقة عن الموقف و طبيعته و تقييمه على أنه ذو معنى و قابل للتناول و السيطرة عليه مما يؤدي الى تخفيف أثر ذلك الموقف.(الرفاعي، 2003: 127)

بالرغم من التباين الواضح لما ورد في الدراسات السابقة سواء من حيث منهج أو مجتمع الدراسة أو الهدف منها و الأدوات المستخدمة إلا أن النتائج المستخلصة منها كلها تصب في أن استراتيجيات التصرف تلعب دوراً أساسياً في مواجهة ما يتعرض له الفرد يومياً من ضغوط، حيث تمكنه من استعادة توازنه و استقراره النفسي و هو عامل مهم في المحافظة على الصحة النفسية للفرد، و أن هذه الاستراتيجيات تأخذ عدة أشكال إلا أنها تتحدد في ثلاث استراتيجيات أولها موجهة نحو حل المشكلة و استراتيجيات موجهة نحو الانفعال و استراتيجيات التجنب، و لجوء الفرد لإحدى هذه الاستراتيجيات يكون نتيجة ما يمتلكه من عوامل شخصية (التفكير الإيجابي، الصلابة النفسية، التحكم و الفعالية الذاتية)، و موقفية(نوع الضاغط) و بيئة اجتماعية( المساندة الاجتماعية والوضعية الأسرية). كما اتفقت هذه الدراسات على بناء استراتيجيات تصرف لتحسين الفرد ضد ما يواجهه من ضغوط.

## خلاصة:

استراتيجيات التصرف لمواجهة الضغوط هي سلسلة من المجهودات المبذولة معرفيا وسلوكيا و انفعاليا من طرف الفرد سعيا منه لاستعادة توازنه النفسي الذي فقده بسبب تعرضه لحالة من الضغط، و تختلف هذه الاستراتيجيات من فرد لآخر حسب قدراتهم و ادراكهم للموقف أو الحدث الضاغط الذي يتعرضون له و تقييمهم له من حيث درجة تأثيره و ديمومته و قابليته للتحكم و السيطرة. ومن خلال واقعا المعاش فإن طلاب المدارس و الثانويات يتعرضون يوميا الى ضغوط مختلفة من حيث مصدرها و شدتها، ناهيك عما تمثله مرحلة المراهقة فهي في حد ذاتها مصدر للضغط نتيجة التغيرات التي تفرزها لدى الفرد فسيولوجيا، نفسيا، انفعاليا واجتماعيا في محاولة منه لاستعادة توازنه وتحقيق ذاته في ظل الصراع القيمي بين ما هو أصيل يجب المحافظة عليه و ما هو حديث يجب مسابته و التكيف معه، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تصرف متعددة كفيلة بمواجهة هذه الضغوط و لما لا الاستفادة منها باعتبارها دافعا لتأكيد الذات و تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي و المدرسي.

## الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية

## تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية أول خطوة من خطوات الدراسة الميدانية، الغرض منها هو تحديد المجتمع الأصلي و معرفة خصائصه، كما يتم من خلاله تحديد عينة الدراسة و ضبط طريقة المعاينة، و التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة.

## حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية: قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية تسرات تسغات ببلدية الحمادنة ولاية غليزان.

ب- الحدود الزمنية: أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2015/01/12 الى 2015/05/13

## طريقة المعاينة:

تم اختيار العينة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية، حيث قام الباحث بالتقرب من إدارة الثانوية للتعرف على عدد التلاميذ المتمدرسين والقائمة الاسمية للتلاميذ في كل قسم، ثم قام بكتابة رقم كل تلميذ على ورقة بيضاء و طيها ليتم السحب العشوائي للمطويات و كتابة أسماء التلاميذ الذين تتناسب أسماؤهم مع الأرقام الموجودة على المطويات المسحوبة، و بعد التقرب من التلاميذ الذين تم اختيارهم لكسب ثقتهم و طمأننتهم وإقناعهم و تحديد مواعيد معهم لإجراء الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية 47 فردا، وتم استبعاد 6 استمارات لعدم ملئها بطريقة صحيحة لتحديد العينة الاستطلاعية بـ 41 فردا بواقع 17 ذكرا و 24 أنثى.

## خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ- من حيث الجنس:

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس:

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
58,54%	24	أنثى
41,46%	17	ذكر
100%	41	المجموع

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (1) أن عينة الدراسة الاستطلاعية شملت 17 ذكرا و هو ما يمثل نسبة 41,46% من حجم العينة و 24 أنثى و هو ما يمثل نسبة 58,54% من حجم العينة، وعليه فإن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

ب- من حيث العمر:

بلغ الحد الأدنى لعينة الدراسة الاستطلاعية 15,25 سنة، أما الحد الأعلى فقد بلغ 20,67 سنة، حيث بلغ المتوسط العمري 18,79 سنة بانحراف معياري بلغ 1,79 سنة.

## أدوات الدراسة الإستطلاعية:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات الآتية:

أ- مقياس الضغوط المدرسية لـ جيان دونغ سان (jian dong sun, 2011) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة\*

ب - مقياس التفاعل الصفي لويبلز و آخرون (Wubels et al , 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة\*

ج - مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al, 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة\*

- د- مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker )  
ج d ,1990 ) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\*  
ه- كشف النقاط للفصول الثلاثة لأفراد العينة الإستطلاعية.  
و- مقياس الدافع للإنجاز لهارمانز ترجمة عبد الفتاح موسى(1986)  
ز- مقياس تقدير الذات لروزنبارج(1965) تعريب علي بوطاق  
ح- مقياس الإكتئاب لمركز الدراسات الوبائية لـ رادلوف د س (Radloff d s,1977)

#### وصف الأدوات المستخدمة:

أ- مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان(jian dong sun, 2011) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة\*: و يتكون من 16 بندا تتوزع على 6 أبعاد و هي كالآتي:

- 1- الاتجاه نحو الدراسة و النقاط: و يشمل البندين رقم: 1، 8.
- 2- القنوط : و يشمل البنود رقم: 4، 5، 6، 11.
- 3- العبء المدرك: و يشمل البنود رقم: 2، 3، 7.
- 4- توقعات الذات: و يشمل البنود رقم : 14، 15، 16.
- 5- توقعات الآخرين: و يشمل البندين رقم: 09، 10.
- 6- ضغوط الدراسة: و يشمل البندين رقم: 12، 13.

و هذه البنود تقيس مستوى الضغوط المدرسية التي يعيشها المتعلم، بحيث يطلب من كل فرد أن يعبر عن رأيه بصدق حسب حالته باختيار إجابة واحدة من بين خمس إجابات (غير موافق بشدة، غير موافق، متردد، موافق، موفق بشدة)، و كل هذه البنود مصاغة في الاتجاه الإيجابي.



## أ - 1 - طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات وفق سلم ليكرت الخماسي، بحيث يحصل الفرد على إجابته في كل بند على الدرجات من 1 إلى 5 على التوالي، و على هذا الأساس تكون أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي 16 و أعلى درجة هي 80. تشير الدرجة العالية إلى المستوى العالي من الضغوط المدرسية.

ب - مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels, 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة \*الملحق رقم (3): وهو عبارة عن استمارة مكونة من 48 بنداً، تنحصر في 8 أبعاد وهي كالآتي:

1- القيادة: و يتضمن البنود ذات الأرقام: 1، 5، 9، 13، 17، 21.

2- التفهم: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 6، 10، 14، 18، 22.

3- التأكد: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 3، 7، 11، 15، 19، 23.

4- اللوم و التوبيخ: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 4، 8، 12، 16، 20، 24.

5- المساعدة والصدقة: و يتضمن البنود ذات الأرقام: 25، 29، 33، 37، 41، 45.

6-المسؤولية والحرية: ويتكون من البنود المرقمة: 26، 30، 34، 38، 42، 46.

7-عدم الرضى: و يتضمن البنود المرقمة كما يلي: 27، 31، 35، 39، 43، 47.

8-الحزم و الصرامة: يتكون من البنود المرقمة: 28، 32، 36، 40، 44، 48.

وهذه البنود مصاغة في الاتجاه الايجابي وتتضمن 27 بنداً، و هي البنود المرقمة كما يلي:

1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 26، 28، 29،

32، 33، 34، 36، 37، 38، 41، 42، 45، 46.

أما البنود المتبقية فهي مصاغة في اتجاه سلبي وهي التي تحمل الأرقام التالية: 3، 4، 7،

8، 11، 12، 16، 19، 20، 23، 24، 27، 30، 31، 35، 39، 40، 43، 44،

47، 48.

## ب-2- طريقة إعطاء الأوزان:

يتم إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث انه في البنود الموجبة تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. أما في البنود السالبة، فانه تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي. بذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 48 و أعلى درجة هي 240.

## ج- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et all,1991) ترجمة الباحث بمساعدة مجموعة من الاساتذة\*الملحق رقم (3)

هو عبارة عن مقياس يتكون من 31 بنداً، كل بند عبارة عن جملة ناقصة تليها 7 فقرات مكملة لها، وتتكون من ستة أبعاد:

1) توجه الهدف الداخلي: ويتكون من البنود ذات الأرقام التالية: 1، 16، 22، 24.

2) توجه الهدف الخارجي: وتشمل البنود المرقمة كما يلي: 7، 11، 13، 30.

3) التحكم في التعلم: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 9، 18، 25.

4) قلق الامتحان: و يشمل البنود المرقمة كما يلي: 3، 8، 14، 19، 28.

5) الفعالية الذاتية: ويتكون من البنود ذات الأرقام: 5، 6، 12، 15، 20، 21، 29، 31.

6) قيمة المهمة: و يشمل البنود ذات الأرقام: 4، 10، 17، 23، 26، 27.

و هذه البنود مصاغة في اتجاه موجب و تشمل 26 بنداً. أما 5 بنود المتبقية فهي مصاغة في الاتجاه السالب وهي تحمل الأرقام التالية:

## ج-2- طريقة إعطاء الأوزان:

يتم إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث تعطى البنود ذات الاتجاه الايجابي الدرجات من 1 إلى 7 على التوالي. في حين تعطى البنود السالبة و هي البنود رقم: 3، 8، 14،

19، 28 الدرجات من 7 إلى 1 بالترتيب، و على هذا الأساس تكون ادنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 31، وأعلى درجة يمكنه الحصول عليها هي 217.

تشير الدرجة العالية إلى المستوى المرتفع للدافعية للتعلم.

د- مقياس إستراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker j d, 1990 ) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* :و يتكون من 21 بنداً تشمل ثلاثة أبعاد هي:

أ- الاستراتيجيات الموجهة نحو حل المشكلة:و تشمل البنود الآتية: 2، 6، 8، 11، 13، 16، 19

ب- الاستراتيجيات الموجهة نحو الانفعال:و تشمل البنود الآتية: 3، 5، 10، 12، 14، 17، 20

ج - استراتيجيات التجنب:و تشمل البنود الآتية: 1، 4، 7، 9، 15، 18، 21  
طريقة إعطاء الأوزان:

تعطى البنود الموجبة و هي البنود رقم:1، 3، 5، 7، 9، 10، 12، 13، 14، 16، 17، 19، 20، 21 الدرجات من 1 إلى 5 على التوالي، أما البنود السالبة و هي البنود رقم: 2، 4، 6، 8، 11، 15، 18 فتعطى الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي و على هذا الأساس تكون أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها الفرد هي 21، في حين أن أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي 105.

تشير الدرجة العالية الى المستوى العالي لاستراتيجيات التصرف التي يتبناها الفرد في مواجهة الضغوط المدرسية.

هـ - مقياس الإكتئاب لمركز الدراسات الوبائية لـ رادلوف د س (Radloff d s,1977)

و يتكون من 20 بندا تقيس مدى تكرار حالة الاكتئاب التي شعر بها المتعلم خلال أسبوع مضى، و يجيب الفرد باختيار إجابة مناسبة توافق حالته من بين أربع إجابات (نادرا، قليلا، أحيانا، دائما) و هي مصاغة في الاتجاه الإيجابي و السلبي.أنظر الملحق رقم ( )

هـ - 1- طريقة إعطاء الأوزان:

تعطى الأوزان وفق تتبع الدرجات على سلم ليكرت الرباعي، حيث تعطى البنود الإيجابية الدرجات من 1 الى 4 على التوالي، في حين تعطى البنود السلبية الدرجات: 4، 3، 2، 1 على التوالي، وبذلك فإن أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي 20 و أعلى درجة هي 80. تعبر الدرجة العالية على مستوى الاكتئاب العالي.

و- كشوف النقاط للفصول الثلاثة :

و الذي يكشف لنا المعدل السنوي الذي أحرزه كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية للسنة الدراسية: 2015/2014 .

ز- مقياس الدافع للإنجاز هـ ج هارمنز (H J Hermans)ترجمة عبد الفتاح موسى (1986):

أعد هذا المقياس هـ ج هارمنز (H J Hermans) حيث قام بحصر جميع المظاهر المرتبطة به، حيث حصرها في عشرة مظاهر الأكثر شيوعا و هي:

1- مستوى الطموح المرتفع.

2- السلوك الذي تقل فيه المغامرة، وهي الصفات المميزة لمرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل.

3- قابلية التحرك إلى الأمام.

4- المثابرة.

5- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6- إدراك سرعة مرور الوقت.

7- الاتجاه نحو المستقبل.

8- اختيار مواقف المنافسة.

9 - البحث عن التقدير.

10- الرغبة في الأداء الأفضل.

و يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 بنداً متعددة الاختيارات وهي مشتقة أساساً من التحليل التجمعي لـ 90 عبارة متعددة الاختيارات. و قام فاروق عبد الفتاح موسى (1981) بحذف بند واحد، ليصبح هذا المقياس في نسخته العربية يتكون من 28 بنداً، و هي مصاغة على شكل جمل ناقصة، تليها أربع أو خمس فقرات مكملتها، و ما على المفحوص إلا أن يختار ما ينطبق عليه بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة. و هذه البنود مصاغة في الاتجاه الإيجابي بواقع 19 بنداً و 9 بنود مصاغة في الاتجاه السلبي.

### طريقة إعطاء الأوزان:

يتم إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث انه في البنود الموجبة تعطى الفقرات المكملتها: أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي، أما في البنود السالبة والتي تتكون من 9 بنود، فانه تعطى الفقرات المكملتها أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي. و بذلك تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد هي 28، و أعلى درجة هي 129.

تشير الدرجة العالية الى المستوى العالي للدافع للإنجاز.

## ح- مقياس تقدير الذات لروزنبارغ(1965) تعريب علي بوطاق:

و يتكون من عشرة بنود وهي عبارة عن جمل تعبر عن مستوى تقدير الفرد لذاته تليها أربع صيغ تقييمية لكل عبارة وهي مقسمة وفق سلم ليكرت الرباعي على النحو التالي: موافق بشدة- موافق- غير موافق- غير موافق بشدة. و هذه العبارات مصاغة في الاتجاهين الإيجابي و السلبي.(بوقصارة، 2008: 247)

## ح- 1- طريقة إعطاء الأوزان:

يتم إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث تعطى على كل إجابة لكل بند من البنود الموجبة الدرجات من 1، 2، 3، 4 على التوالي، أما البنود السالبة: فتعطى الدرجات 4، 3، 2، 1 على التوالي و على هذا الأساس تكون أدنى درجة يتحصل عليها الفرد هي 10 و أعلى درجة هي 40.

تشير الدرجة العالية إلى مستوى تقدير الذات العالي.

## الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان(jian dong sun,2011) ترجمة

الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\*:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب ثبات و صدق المقياس.

---

أ. سرير محمد، أ. محاضر أ، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر .

أ. بومعزة قادة، أ. تعليم ثانوي ، مكنون ، ثانوية تزغات تسرات، دائرة الحمادنة، ولاية غليزان، الجزائر .

أ. بوط يمينة، أ. تعليم ثانوي، مكنونة، ثانوية عدة بن عودة، غليزان، الجزائر .

أ. سي أحمد بومدين، أ. تعليم ثانوي، ثانوية بن عطية عبد القادر، ولاية غليزان، الجزائر .

## 1- الثبات:

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار و طريقة الاتساق الداخلي.

أ- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين الاختبارين الأول و الثاني مدة أسبوعين و توصل الباحث من خلال المعالجة الاحصائية الى معاملات الثبات المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) يبين حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار

الأبعاد	معاملات الثبات
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,83
العبء المدرك	0,23
توقعات الذات	0,86
توقعات الآخرين	0,29
ضغوط الدراسة	0,91
القنوط	0,88

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن قيمتي معامل الثبات المحصل عليها للبعدين التاليين: العبء المدرك وتوقعات الآخرين كانتا ضعيفتين حيث بلغت قيمتهما 0,23 و 0,29 على الترتيبو لذلك سيتخلى عنهما الباحث في الدراسة الأساسية. أما الأبعاد التالية: الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، ضغوط الدراسة، القنوط فقد بلغت قيما جيدة، حيث تراوحت ما بين 0,83 و 0,91 وهذا ما يسمح للباحث باستخدامها في الدراسة الأساسية.

ب- طريقة الاتساق الداخلي: و تم ذلك بحساب معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس ككل، حيث توصل الباحث الى معاملات الثبات التالية:

### الجدول رقم (3) يبين حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرومباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,89
العبء المدرك	0,28
توقعات الذات	0,93
توقعات الآخرين	0,34
ضغوط الدراسة	0,94
القنوط	0,91

يتبين من خلال الجدول رقم(3) أن قيم معاملات الثبات المحصل عليها بطريقة ألفا لكرومباخ لأبعاد المقياس: الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، ضغوط الدراسة، القنوط كانت جيدة، حيث تراوحت قيمهم ما بين 0,89 و 0,94 و هذا ما يسمح باستخدامها في الدراسة الأساسية، أما بالنسبة لبعدي العبء المدرك و توقعات الآخرين فلم تبلغا قيمتين كافيتين مما سيؤدي بالباحث الى التخلي عنهما في الدراسة الأساسية.

#### 2- الصدق:

للتأكد من صدق المقياس قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان(jian dong sun,2011) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة ومقياس الاكتئاب لمركز الدراسات الوبائية لرادلوف د س (Radloff d s, 1977) بتطبيقهما على أفراد العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,46 وهي تدل على أن هناك ارتباط جيد بين المقياسين و هذا ما يؤكد صدق المقياس. و بعد التأكد من الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهزا للاستخدام في الدراسة الأساسية.



ثانياً: مقياس التفاعل الصفي لويبلز وآخرون (Wubels et al, 1991) ترجمة الباحث  
بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة \*

أ-الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث على طريقتين:

أ-1- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين الاختبارين الأول و الثاني مدة أسبوعين توصل الباحث من خلال المعالجة الاحصائية الى معاملات الثبات المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي

الأبعاد	معامل الثبات
القيادة	0,51
التفهم	0,50
التأكد	0,26
اللوم و التوبيخ	0,12
المساعدة والصدقة	0,59
المسؤولية و الحرية	0,10
الحزم والصرامة	0,21
عدم الرضى	0,55

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (4) أن نتائج معامل الثبات المحصل عليها في الأبعاد التالية: التأكد، اللوم والتوبيخ، المسؤولية والحرية، والحزم والصرامة لم تبلغ معاملات ثبات كافية، حيث تراوحت قيمها ما بين 0,10 و 0,26، لذا سيؤدي الباحث إلى التخلي عنها. أما الأبعاد: القيادة، التفهم، المساعدة والصدقة، عدم الرضى فقد بلغت معاملات ثبات جيدة تراوحت ما بين 0,50 و 0,59 و هي قيم تفي بالغرض الذي أستخدمت من أجله.

## أ- 2- طريقة الاتساق الداخلي:

و لحساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس مع المقياس ككل و توصل إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (5) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس التفاعل الصفي

الأبعاد	معامل الثبات
القيادة	0,57
التفهم	0,59
التأكد	0,31
اللوم و التوبيخ	0,18
المساعدة والصدقة	0,63
المسؤولية و الحرية	0,15
الحزم والصرامة	0,28
عدم الرضى	0,61

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (5) أن الابعاد (التأكد، اللوم و التوبيخ، المسؤولية والحرية، الحزم و الصرامة) بلغ معامل الثبات قيما ضعيفة تراوحت ما بين 0,15 و 0,31 مما أدى بالباحث الى الاستغناء عن استخدامها في هذه الدراسة أما الابعاد (القيادة ، التفهم، المساعدة و الصدقة، عدم الرضى) فقد بلغت معاملات الثبات قيما جيدة تراوحت ما بين 0,57 و 0,63 و هي قيم كافية تفي بالغرض الذي استخدمت من أجله.

## ب- الصدق:

استخدم الباحث للتأكد من صدق المقياس صدق المحك، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية و التي حصلوا عليها على مقياس التفاعل الصفي ودرجاتهم في تحصيلهم الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,37 و هي قيمة تدل علنارتباط جيد، وهذا ما يؤكد صدق المقياس.

وبحساب الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهزا للاستخدام في الدراسة الأساسية.

ثالثا: مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون (Pintrich et al,1991) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\*:

أ- الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باستخدام طريقتين:

أ- 1- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين الاختبار الأول و الثاني مدة أسبوعين و توصل الباحث من خلال

المعالجة الاحصائية الى معاملات الثبات المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (6) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد الدافعية للتعلم:

الأبعاد	معاملات الثبات
توجه الهدف الداخلي	0,20
توجه الهدف الخارجي	0,16
قيمة المهمة	0,19
التحكم في التعلم	0,51
الفعالية الذاتية	0,61
قلق الامتحان	0,57

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (7) أن معاملات الثبات للأبعاد: توجه الهدف الداخلي،

و توجه الهدف الخارجي وقيمة المهمة لم تصل إلى درجة كافية من الثبات، حيث تراوحت ما

بين 0,16 و 0,20 ما أدى بالباحث إلى التخلي عنها في الدراسة الأساسية. أما الأبعاد

التالية: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية و قلق الامتحان، فبلغت معاملات ثبات جيدة تفي

بغرض الدراسة الذي استخدمت لأجله، حيث تراوحت ما بين 0,51 و 0,61. وهذا ما يدل

على صلاحية استخدامها في الدراسة الأساسية.

أ-2- طريقة الاتساق الداخلي: و ذلك بحساب معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد مع المقياس ككل، حيث توصل الى النتائج الموضحة في الجدول الموالي:

الجدول رقم (7) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	معاملات الثبات
توجه الهدف الداخلي	0,26
توجه الهدف الخارجي	0,21
قيمة المهمة	0,23
التحكم في التعلم	0,58
الفعالية الذاتية	0,62
قلق الامتحان	0,64

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (7) أن معامل الثبات ألفا لكرومباخ لم يبلغ قيم كافية في الأبعاد (توجه الهدف الداخلي، توجه الهدف الخارجي، قيمة المهمة) حيث تراوحت قيمها ما بين 0,21 و 0,26. أما الأبعاد (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) فقد بلغ معامل الثبات القيم التالية: 0,62، 0,77، 0,75 و هي قيم جيدة تقى بالغرض الذي أستخدمت لأجله.

ب- الصدق:

استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة الصدق التلازمي، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الدافعية للتعلم و درجاتهم التي حصلوا عليها على مقياس الدافع للانجاز لهارمينز ترجمة عبد الفتاح موسى(1986)، حيث بلغ معامل الارتباط 0,40 وهي قيمة جيدة تؤكد صدق المقياس. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهزا للاستخدام في الدراسة الأساسية.

رابعاً: مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker j d ,1990 ) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الاساتذة\*:

أ- الثبات:

استخدم الباحث لحساب معامل الثبات طريقتين:

أ- 1- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار، حيث بلغت الفترة الزمنية بين الاختبارين الأول و الثاني مدة أسبوعين و توصل الباحث من خلال المعالجة الاحصائية الى معاملات الثبات المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (8): يوضح حساب معامل الثبات لمقياس مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د ( Endler n s et Parker j d, 1990 ) ترجمة الباحث و مراجعة مجموعة من الأساتذة بطريقة إعادة الاختبار:

الأبعاد	معاملات الثبات
استراتيجيات موجهة نحو المشكلة	0,75
استراتيجيات موجهة نحو الانفعال	0,53
استراتيجيات التجنب	0,68

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (8) أن أبعاد استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب) قد بلغت معاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيمها ما بين 0,53 و 0,75 مما يدل على أنها تصلح للاستخدام في الدراسة الأساسية.

أ- 2- طريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث للتأكد من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد المقياس المستخدم كما هو مبين في الجدول التالي:

**الجدول رقم (9) يوضح حساب معامل الثبات لأبعاد مقياس استراتيجيات التصرف**

الأبعاد	معاملات الثبات
استراتيجيات موجهة نحو المشكلة	0,79
استراتيجيات موجهة نحو الانفعال	0,58
استراتيجيات التجنب	0,69

يتضح من خلال الجدول رقم(9) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس(استراتيجيات موجهة نحو المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب) قد بلغت قيمة جيدة تراوحت ما بين 0,58 و 0,79 وهذا ما يؤكد ثبات المقياس.

**ب- الصدق:**

للتأكد من صدق مقياس استراتيجيات التصرف استخدم الباحث صدق المحك، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين مقياس استراتيجيات التصرف و مقياس تقدير الذات لروزنبارج تعريب علي بوطاق حيث توصل الى معامل ارتباط يقدر بـ 0,62 و هو معامل ارتباط جيد يدل على أن المقياس صالح للاستخدام في الدراسة الاساسية.

## الفصل السابع: الدراسة الأساسية

## تمهيد:

بعدما أنهى الباحث الدراسة الاستطلاعية التي مكنته من ضبط طريقة المعاينة و التحقق من صلاحية الأدوات المستخدمة شرع الباحث في الدراسة الأساسية و التي تناولها في هذا الفصل.

## متغيرات الدراسة الأساسية:

تشمل هذه الدراسة مجموعة من المتغيرات منها المستقلة و الوسيطة و متغيرات تابعة و هي كالاتي:

### أ- متغيرات مستقلة:

1- الضغوط المدرسية

2- التفاعل الصفّي

### ب- متغيرات وسيطة:

1- إستراتيجيات التصرف

### ج - متغيرات تابعة:

1- الدافعية للتعلم

## الحدود المكانية و الزمنية لإجراء الدراسة الأساسية:

- أ- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الأساسية في ثلاث ثانويات بولاية غليزان وهي: ثانوية الشهيد تسغات تسرات بدائرة الحمادنة، ثانوية الجديدة ببلدية وادي الجمعة دائرة الحمادنة و ثانوية الشهيد بن عطية عبد القادر ببلدية أولاد يعيش دائرة عمي موسى.
- ب- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 06 نوفمبر من سنة 2016 الى يوم 25 ماي سنة 2017.



## عينة الدراسة الأساسية:

بعدما تمت الموافقة على إجراء هذه الدراسة قام الباحث بالتقرب من الثانويات المذكورة سابقا بهدف جمع المعلومات عن عدد التلاميذ في كل ثانوية و توزيعهم طبقا لجنسهم و مستوياتهم ثم قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية و ذلك بكتابة أرقام الأقسام على الأوراق و طيها، ثم السحب العشوائي لهذه المطويات و كتابة الأقسام الملائمة لأرقام المطويات التي شملتها عملية السحب، حيث بلغت عينة الدراسة الأساسية 756 تلميذا وتلميذة.

## خصائص عينة الدراسة الأساسية:

### أ- من حيث الجنس:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	311	41,14%
أنثى	445	58,86%
المجموع	756	100%

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (10) أن عدد الذكور بلغ 311 ذكرا و هو ما يمثل نسبة 41,14% من المجموع الكلي، و أن عدد الإناث بلغ 445 أنثى و هو ما يعادل نسبة 58,86% من المجموع الكلي. وعليه فإن حجم الإناث يفوق حجم الذكور.

### ب- من حيث العمر:

بلغ الحد الأدنى لعينة الدراسة الأساسية 15,39 سنة و حدا أعلى بلغ 21,35 سنة، حيث بلغ المتوسط العمري 18,46 سنة و انحراف معياري قدره 0,81 سنة.

ج- من حيث المستوى الدراسي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث المستوى:

النسبة المئوية	التكرار	المستوى
12,17%	92	السنة الأولى
26,19%	198	السنة الثانية
61,64%	466	السنة الثالثة
100 %	756	المجموع

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (11) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية في السنة الأولى بلغ 92 فردا بنسبة مئوية قدرها 12,17%، أما في السنة الثانية فبلغ 198 فردا بنسبة مئوية 26,19% في حين بلغ في السنة الثالثة 466 فردا بنسبة مئوية قدرها 61,64%.

يلاحظ أن حجم أفراد العينة في السنة الثالثة يفوق حجم أفراد العينة في السنة الثانية ويفوق حجم أفراد العينة في السنة الأولى على التوالي.

أدوات الدراسة الأساسية:

بعدما تأكد الباحث من صلاحية المقاييس المستخدمة من حيث الخصائص السيكومترية وجاهزيتها للاستخدام، فإن المقاييس المستخدمة في الدراسة الأساسية هي :

1- مقياس الضغوط المدرسية لـ جيان دونغ سان (jian dong sun) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* و يشمل الأبعاد التالية: ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط.

2- مقياس التفاعل الصفي لويبلز و آخرون (Wubbels 1991) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* و يشمل الأبعاد التالية: القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى.

3- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش آخرون (Pintrich et al 1991) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* و يشمل الأبعاد التالية: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان.

4- مقياس استراتيجية التصرف لـ أندلر ن س و باركر ج د (Endler n s et Parker j d) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\* و يشمل الأبعاد التالية: استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب.

وصف أدوات الدراسة الأساسية:

1- مقياس الضغوط المدرسية لجيان دونغ سان (jian dong sun , 2011) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\*:

و يتكون من 11 بندا تتوزع على 4 أبعاد تقيس مستوى الضغوط المدرسية التي يعاني منها المتعلم و هي: الاتجاه نحو الدراسة والنقاط، توقعات الذات، ضغوط الدراسة و القنوط، بحيث يجب كل فرد من أفراد العينة باختيار الإجابة المناسبة من بين خمس إجابات متتابعة موزعة على التوالي وفق سلم ليكرت الخماسي وهي : غير موافق بشدة، غير موافق، متردد، موافق، موافق بشدة.

طريقة التصحيح:

تبقى طريقة التصحيح كما هي و التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية بحيث تعطى الدرجات 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي بالنسبة للبنود الموجبة في حين تعطى الدرجات 5،

4، 3، 2، 1 على التوالي بالنسبة للبنود السالبة. إلا أنه تحذف الأبعاد التي لو تحقق معاملات ثبات جيدة، و بالتالي تكون أدنى درجة يتحصل عليها المتعلم على هذا المقياس هي 11 وأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 55.

2- مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة\*:

يتكون هذا المقياس من 24 بندا، تنحصر في أربعة أبعاد وهي: القيادة، التفهم، المساعدة والصدقة، وعدم الرضى.

وهذه البنود عبارة عن جمل ناقصة تليها 5 فقرات مكملة موزعة وفق سلم ليكرت الخماسي :  
أبدأ، قليلا، باعتدال، كثيرا، دائما. وهي مصاغة في الاتجاه الايجابي و الاتجاه السلبي.

البنود الايجابية وتتضمن 19 بندا، و هي البنود المرقمة كما يلي:

1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 29، 33، 37، 41، 45.

البنود السلبية و تتضمن 5 بنود وهي البنود المرقمة كما يلي: 27، 31، 35، 39، 43، 47.

**طريقة التصحيح:**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية مع حذف بنود الأبعاد التي لم يتوصل فيها على قيم ثبات كافية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لاجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي البنود الموجبة تعطى الإجابات: أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. أما في البنود السالبة فتعطى الإجابات : أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 5، 4، 3، 2، 1. وعليه تكون أدنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي 24، و أقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 120.

3- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al 1991) ترجمة الباحث بمساعدة و مراجعة مجموعة من الأساتذة:

يتكون مقياس الدافعية للتعلم من 17 بنداً تتحصر في ثلاثة أبعاد تحقق الباحث من ثباتها وهي: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية و قلق الامتحان، وهذه البنود عبارة عن جمل ناقصة تليها سبع فقرات مكملّة، وهي موزعة بالتدرج حسب سلم ليكرت السباعي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 وهي مصاغة في الاتجاه الايجابي و الاتجاه السلبي. البنود الايجابية وهي مرقمة كما يلي: 2، 5، 6، 9، 12، 15، 18، 20، 21، 25، 29، 31.

البنود السلبية: وهي مرقمة كالتالي: 3، 8، 14، 19، 28.

#### طريقة التصحيح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، مع حذف بنود الأبعاد التي لم يتوصل فيها على قيم ثبات كافية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لاجابية البنود او سلبيتها، ففي البنود الايجابية تعطى الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 على التوالي، أما في البنود السلبية فتعطى الدرجات: 7، 6، 5، 4، 3، 2، 1. وعليه تكون أدنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي 17 و أقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 119.

تشير الدرجة العالية في هذا المقياس إلى دافعية تعلم عالية.

4- مقياس استراتيجيات التصرف لـ أندلر ن س و باركر (Endler n s et Parker)

(j d) ترجمة الباحث بمساعدة ومراجعة مجموعة من الأساتذة\*:

و يتكون من 21 بنداً تتوزع على ثلاثة أبعاد تمثل استراتيجيات التصرف المستخدمة وهي:

أ- استراتيجيات تصرف موجهة نحو حل المشكلة:و تشمل البنود: 2، 6، 8، 11، 13، 16، 19.

ب- استراتيجيات تصرف موجهة نحو الانفعال: و تشمل البنود: 3، 5، 10، 12، 14، 17، 20.

ج- استراتيجيات التجنب: و تشمل البنود: 1، 4، 7، 9، 15، 18، 21.

### طريقة التصحيح:

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي اعتمدت في الدراسة الاستطلاعية، بحيث تعطى البنود الموجبة الدرجات من 1 الى 5 على التوالي. أما البنود السالبة فتعطى الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي و على هذا الأساس تكون أدنى درجة يتحصل عليها الفرد 21 وأعلى درجة 105.

### الاساليب الاحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث لمعالجة البيانات المتحصل عليها في هذه الدراسة حزمة الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss 20 و هذه الأساليب تمثلت فيما يلي:

### الاحصاء الوصفي: و يتمثل في :

1- التكرارات

2- النسب المئوية

3- المتوسط الحسابي

4- الانحراف المعياري

### الاحصاء الاستدلالي: ويتمثل في :

1- إختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

2- معامل إرتباط بيرسون.

3- النموذج الخطي العام.

## الفصل الثامن: عرض النتائج

## تمهيد:

بعدما تم الإنتهاء من إجراء الدراسة الأساسية قام الباحث بتصحيح إجابات أفراد العينة الأساسية على المقاييس المستخدمة و تدوين المعطيات على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss20) قصد معالجتها إحصائيا، حيث أسفرت عن نتائج سيقوم الباحث بعرضها في هذا الفصل وفقا لترتيب فرضيات هذه الدراسة.

## أولا: اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروقا دالة إحصائيا في أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) بين الذكور و الإناث.

## ضغوط الدراسة:

الجدول رقم (12) يوضح حساب الفرق في ضغوط الدراسة بين الذكور و الاناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	444	9,59	2,485	2,36	0,01
ذكر	306	9,14	2,749		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (12) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في ضغوط الدراسة بين الذكور والإناث.



ب - الاتجاه نحو الدراسة و النقاط:

الجدول رقم (13) يوضح حساب الفرق في الاتجاه نحو الدراسة و النقاط بين الذكور والاناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	442	13,23	3,165	2,92	0,01
ذكر	308	12,55	3,064		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (13) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0,01 في الاتجاه نحو الدراسة و النقاط بين الذكور و الاناث.

ج - توقعات الذات:

الجدول رقم (14) يوضح حساب الفرق في توقعات الذات بين الذكور و الاناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	444	12,62	2,121	6,31	0,01
ذكر	305	11,56	2,472		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (14) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 في توقعات الذات بين الذكور و الاناث.

د - القنوط:

الجدول رقم (15) يوضح حساب الفرق في القنوط بين الذكور و الاناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	442	12,33	2,303	7,53	0,01
ذكر	304	11,01	2,432		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (15) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 في القنوط بين الذكور و الإناث.

يتضح من خلال الجداول السابقة رقم (12، 13، 14، 15) وجود فروق دالة إحصائياً في الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه هو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) بين الذكور و الإناث. وعليه تكون الفرضية الأولى قد تحققت.

#### ثانياً: اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروقا جنسية دالة إحصائياً في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى).  
أ- في القيادة:

الجدول رقم (16) يوضح حساب الفرق في القيادة بين الذكور والإناث.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	434	20,70	4,086	2,255	دال عند 0,05
ذكر	301	19,97	4.570		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (16) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 في القيادة بين الذكور والإناث.

#### ب - التفهم:

الجدول رقم (17) يوضح حساب الفرق في التفهم بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	438	20,42	4,783	1,802	غير دال
ذكر	307	19,78	4,823		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (17) عدم وجود فرق دال إحصائياً في التفهم بين الذكور والإناث.

#### ج - المساعدة و الصداقة:

الجدول رقم (18) يوضح حساب الفرق في المساعدة و الصداقة بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	435	18,06	4,504	1,794	غير دال
ذكر	303	17,45	4,718		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (18) عدم وجود فرق دال إحصائياً في المساعدة و الصداقة بين الذكور والإناث

#### د - عدم الرضى:

الجدول رقم (19) يوضح حساب الفرق في عدم الرضى بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	436	20,59	4,954	1,79	غير دال
ذكر	296	19,93	4.877		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (19) عدم وجود فرق دال إحصائياً في عدم الرضى بين الذكور والإناث.

يتبين من خلال الجداول السابقة رقم (17، 18، 19) عدم وجود فروق دالة احصائياً في

أبعاد التفاعل الصفي ( التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) بين الذكور و الاناث.

أما فيما يخص بعد القيادة كما هو مبين في الجدول السابق رقم (16) يوضح وجود فرق دال

إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 بين الذكور و الإناث. وعليه فإن الفرضية الثانية لم

تتحقق عدا في بعد القيادة.

**ثالثاً: إختبار الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروقا دالة احصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الأمتحان) بين الذكور و الإناث.

**أ- التحكم في التعلم:**

**الجدول رقم (20) يبين حساب الفرق في التحكم في التعلم بين الذكور و الإناث:**

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	438	22,55	4,244	3,11	دال عند 0,01
ذكر	304	21,56	4229		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (20) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في التحكم في التعلم بين الذكور والإناث.

**ب - الفعالية الذاتية:**

**الجدول رقم (21) يبين حساب الفرق في الفعالية الذاتية بين الذكور و الإناث:**

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	434	43,55	7,709	2,83	دال عند 0,01
ذكر	302	41,91	7,789		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (21) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث.

ج - قلق الامتحان:

الجدول رقم (22) يبين حساب الفرق في قلق الامتحان بين الذكور و الاناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدالة
أنثى	433	15,84	6,459	3,64	دال عند 0,01
ذكر	303	17,59	6,337		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (22) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 في قلق الامتحان بين الذكور والإناث.

يتبين من خلال الجداول السابقة رقم (20، 21، 22) أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور و الاناث. و عليه تكون الفرضية الثالثة قد تحققت.

رابعا: إختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك فروقا دالة إحصائية في أبعاد استراتيجية التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب) بين الذكور و الاناث  
استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة:

الجدول رقم (23) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة بين الذكور و الاناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدالة
أنثى	435	17,18	4,279	0,76	غير دال
ذكر	301	17,43	4,285		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (23) عدم وجود فرق دال إحصائيا في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة بين الذكور والإناث.

## استراتيجية موجهة نحو الانفعال:

الجدول رقم (24) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال بين الذكور و الإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	434	17,50	4,905	2,47	دال عند 0,05
ذكر	296	18,38	4,459		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (24) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05 في استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال بين الذكور والإناث.

## ج - استراتيجية التجنب:

الجدول رقم (25) يبين حساب الفرق في استراتيجيات التجنب بين الذكور و الإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أنثى	431	22,05	4,967	6,35	دال عند 0,01
ذكر	303	19,77	4,545		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (25) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 في استراتيجيات التجنب بين الذكور والإناث، و لصالح الإناث.

يتضح من خلال الجدولين السابقين رقم (24، 25) أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب) بين الذكور والإناث. أما فيما يخص الجدول رقم (23) فيوضح عدم وجود فرق دال إحصائياً في بعد استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة. وعليه تكون الفرضية الرابعة قد تحققت جزئياً.

#### خامسا: الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية و أبعاد الدافعية للتعلم.

أ- 1- بالنسبة للتحكم في التعلم:

الجدول رقم (26) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية وبعد الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم)

أبعاد الضغوط المدرسية	حجم العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	736	0,04	غير دال
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	736	0,01	غير دال
توقعات الذات	735	0,05	غير دال
القنوط	732	0,08	دال عند 0,05

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (26) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم). أما في بعد الضغوط المدرسية(القنوط) و الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم) فقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0,08 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05. وعليه فإن الفرضية الخامسة لم تتحقق في أبعاد الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) أما في بعد الضغوط المدرسية (القنوط) فقد تحققت.

أ- 2- بالنسبة للفعالية الذاتية:

الجدول رقم (27) يوضح حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية وبعد الفعالية الذاتية .

أبعاد الضغوط المدرسية	حجم العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	731	-0,16	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	730	-0,02	غير دال
توقعات الذات	730	0,05	غير دال
القنوط	727	0,07	دال عند 0,05

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (27) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 و 0,05 على التوالي بين بعدي الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، القنوط) وبعد الدافعية للتعلم(الفعالية الذاتية). في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين بعدي الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و بعد الدافعية للتعلم(الفعالية الذاتية). و عليه فإن الفرضية الخامسة قد تحققت في بعدي الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، القنوط)وبعد الدافعية للتعلم(الفعالية الذاتية).

أ-3- بالنسبة لقلق الامتحان:

الجدول رقم (28) يوضح حساب معامل الارتباط بين أبعاد الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم(القلق الامتحان).

أبعاد الضغوط المدرسية	حجم العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	730	-0,26	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	730	-0,25	دال عند 0,01
توقعات الذات	729	-0,11	دال عند 0,01
القنوط	727	-0,16	دال عند 0,01



يتضح من خلال الجدول السابق رقم (28) أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة والنقاط، توقعات الذات، القنوط) وبعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان). و عليه فإن الفرضية الخامسة قد تحققت.

يتضح من خلال الجداول رقم (26، 27، 28) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان)، و عليه فإن الفرضية الخامسة قد تحققت. أما بالنسبة لبعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم و الفعالية الذاتية) فلم تتحقق.

#### سادسا: الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

#### 1- بالنسبة للتحكم في التعلم:

الجدول رقم (29) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم):

أبعاد التفاعل الصفي	حجم العينة	ر	الدلالة
القيادة	725	0,11	دال عند 0,01
التفهم	732	0,17	دال عند 0,01
المساعدة و الصداقة	726	0,119	دال عند 0,01
عدم الرضى	720	0,11	دال عند 0,01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (29) وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم). و عليه فإن الفرضية السادسة قد تحققت بالنسبة لبعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم).

## 2- بالنسبة للفعالية الذاتية:

الجدول رقم (30) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية)

أبعاد التفاعل الصفي	حجم العينة	ر	الدلالة
القيادة	718	0,16	دال عند 0,01
التفهم	727	0,22	دال عند 0,01
المساعدة و الصداقة	720	0,13	دال عند 0,01
عدم الرضى	715	0,16	دال عند 0,01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (30) أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية). وعليه فإن الفرضية السادسة قد تحققت في بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية)

## 3- بالنسبة لقلق الامتحان:

الجدول رقم (31) يبين حساب معامل الارتباط بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان):

أبعاد التفاعل الصفي	حجم العينة	ر	الدلالة
القيادة	721	0,08	غير دال
التفهم	726	0,09	دال عند 0,05
المساعدة و الصداقة	720	0,04	غير دال
عدم الرضى	715	0,16	دال عند 0,01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (31) أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين بعدي التفاعل الصفي (التفهم، عدم الرضى) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان). في حين لا

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين بعدي التفاعل الصفي (القيادة ، المساعدة و الصداقة) و بعد الدافعية للتعلم ( قلق الامتحان).

من خلال الجداول السابقة رقم ( 29، 30، 31 ) يتبين أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاعل الصفي(القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و الدافعية للتعلم ( التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) و عليه فإن الفرضية السادسة قد تحققت.

#### سابعا: الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة،الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و أبعاد الدافعية للتعلم ( التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف(استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب).

#### 1- حسب الاستراتيجيات الموجهة نحو حل المشكلة:

أ-بالنسبة للتحكم في التعلم:

الجدول رقم (32) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة،الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعد التحكم في التعلم:

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	111	-0,08	غير دال
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	115	0,16	غير دال
توقعات الذات	111	0,07	غير دال
القنوط	114	-0,10	غير دال

من خلال الجدول السابق رقم (32) يوضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة).

ب- بالنسبة للفعالية الذاتية:

الجدول رقم (33) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعد الفعالية الذاتية:

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدالة
ضغوط الدراسة	111	-0,28	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	114	-0,15	غير دال
توقعات الذات	111	0,05	غير دال
القنوط	114	-0,09	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (33) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف ( استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة).

ج- بالنسبة لقلق الامتحان:

الجدول رقم (34) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان):

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدالة
ضغوط الدراسة	110	0,31	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	114	0,28	دال عند 0,01
توقعات الذات	110	0,36	دال عند 0,01
القنوط	113	0,16	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (34) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد القنوط و بعد قلق الامتحان .

من خلال الجداول السابقة رقم (32، 33، 34) يتضح أن هناك تأثير للضغوط المدرسية في الدافعية للتعلم في بعدها (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (الموجهة نحو حل المشكلة).

2- على ضوء استراتيجيات التصرف (الموجهة نحو الانفعال):

أ- بالنسبة للتحكم في التعلم:

الجدول رقم (35) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد التحكم في التعلم:

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	123	0,00	غير دال
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	122	0,01	غير دال
توقعات الذات	121	-0,01	غير دال
القنوط	121	-0,06	غير دال

من خلال الجدول السابق رقم (35) يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد التحكم في التعلم على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال). و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال.

ب- بالنسبة للفعالية الذاتية:

الجدول رقم (36) يوضح علاقة أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الفعالية الذاتية:

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	124	-0,12	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	122	0,03	غير دال
توقعات الذات	122	-0,03	غير دال
القنوط	122	-0,03	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (36) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الفعالية الذاتية على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)، ما عدا في بعد ضغوط الدراسة. و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بالنسبة لبعء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال.

ج- بالنسبة لقلق الامتحان:

الجدول رقم (37) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد قلق الامتحان:

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	122	0,25	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	121	0,17	غير دال
توقعات الذات	120	0,04	غير دال
القنوط	120	0,11	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (37) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال). في حين توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الضغوط المدرسية في بعدها

(ضغوط الدراسة) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان)، بحيث بلغ معامل الارتباط القيمة 0,25 و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 . و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال.

من خلال النتائج الموضحة في الجداول السابقة (35، 36، 37) يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف (الموجهة نحو الانفعال). و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق.

### 3- حسب الاستراتيجيات التجنب:

أ- بالنسبة للتحكم في التعلم:

الجدول رقم (38) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعدها (التحكم في التعلم):

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	144	-0,08	غير دال
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	142	0,05	غير دال
توقعات الذات	145	0,06	غير دال
القنوط	142	-0,03	غير دال

من خلال الجدول السابق رقم (38) يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب). و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التجنب .

ب- بالنسبة للفعالية الذاتية:

الجدول رقم (39) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم في بعدها (الفعالية الذاتية):

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	144	-0,32	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	142	-0,10	غير دال
توقعات الذات	145	0,03	غير دال
القنوط	142	-0,05	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (39) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية)، في حين أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بعد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب)، حيث بلغ معامل الارتباط القيمة (-0,32) و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01. و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التجنب .

ج- بالنسبة لقلق الامتحان:

الجدول رقم (40) يوضح العلاقة بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان):

أبعاد الضغوط المدرسية	العينة	ر	الدلالة
ضغوط الدراسة	143	0,22	دال عند 0,01
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	141	0,22	دال عند 0,01
توقعات الذات	144	0,20	دال عند 0,05
القنوط	141	0,10	غير دال



يتضح من خلال الجدول السابق رقم (40) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب). أما في بعد الضغوط المدرسية (القنوط) فلم تبلغ قيمة معامل الارتباط مستوى الدلالة الاحصائية ، وعليه فإنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد الضغوط المدرسية (القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان). و عليه فإن الفرضية السابعة قد تحققت بالنسبة لاستراتيجيات التجنب.

من خلال النتائج المبينة في الجداول رقم (38، 39، 40) يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف. و عليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق.

#### ثامنا: الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أن هناك تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف.

#### النموذج الخطي العام:

أ- بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة:

أ- 1-الجدول رقم (41) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكلة)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	3,94	دال عند 0,05
القنوط	4,32	دال عند 0,05
توقعات الذات	0,02	غير دال
ضغوط الدراسة	0,04	غير دال

الجدول السابق رقم (41) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة)

أ- 2-الجدول رقم (42) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكلة)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,03	غير دال
القنوط	20,11	دال عند 0,01
توقعات الذات	3,39	غير دال
ضغوط الدراسة	0,03	غير دال

الجدول السابق رقم (42) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة)

أ- 3-الجدول رقم (43) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو المشكل)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,03	غير دال
القنوط	0,87	غير دال
توقعات الذات	3,89	غير دال
ضغوط الدراسة	10,80	دال عند 0,01

الجدول السابق رقم (43) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة).

من خلال الجداول السابقة رقم ( 41، 42، 43 ) يتضح من خلال مقارنة قيمة(ف) المحسوبة مع قيمتها الجدولية، أنه يوجد تأثير للضغوط المدرسية(الاتجاه نحو الدراسة والنقاط، القنوط) على الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة، و عليه فإن الفرضية الثامنة تتحقق جزئياً بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة.

ب- بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال:

ب- 1-الجدول رقم (44) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,02	غير دال
القنوط	0,65	غير دال
توقعات الذات	0,05	غير دال
ضغوط الدراسة	0,03	غير دال

الجدول السابق رقم (44) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم في بعدها(التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف(استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)

ب- 2-الجدول رقم (45) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم(الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	1,28	غير دال
القنوط	4,71	دال عند 0,05
توقعات الذات	0,04	غير دال
ضغوط الدراسة	0,00	غير دال

الجدول السابق رقم (45) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)

ب- 3-الجدول رقم (46) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة الانفعال)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,21	غير دال
القنوط	7,43	دال عند 0,01
توقعات الذات	0,29	غير دال
ضغوط الدراسة	2,90	غير دال

الجدول السابق رقم (46) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال).

من خلال الجداول السابقة رقم (44، 45، 46) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية، و عليه فإنه لا يوجد تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة. و عليه فإن الفرضية الثامنة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال.

ج- بالنسبة لاستراتيجيات التصرف (التجنب):

ج- 1 - الجدول رقم (47) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,24	غير دال
القنوط	0,08	غير دال
توقعات الذات	1,53	غير دال
ضغوط الدراسة	3,34	غير دال

الجدول السابق رقم (47) يوضح حساب قيمة تحليل التباين المتعدد لأبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب).

ج- 2 - الجدول رقم (48) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب).

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,12	غير دال
القنوط	11,75	دال عند 0,01
توقعات الذات	8,37	دال عند 0,05
ضغوط الدراسة	0,02	غير دال

الجدول السابق رقم (48) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب)

ج- 3- الجدول رقم (49) يوضح النموذج الخطي العام لأبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب)

أبعاد الضغوط المدرسية	ف	الدلالة
الاتجاه نحو الدراسة و النقاط	0,15	غير دال
القنوط	3,02	غير دال
توقعات الذات	1,75	غير دال
ضغوط الدراسة	0,97	غير دال

الجدول السابق رقم (49) يوضح حساب قيمة (ف) للنموذج الخطي العام الذي يبين تأثير أبعاد الضغوط المدرسية على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات التجنب)

من خلال الجداول السابقة رقم ( 47، 48، 49) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية، و عليه فإنه لا يوجد تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة. و عليه فإن الفرضية الثامنة لم تتحقق بالنسبة لاستراتيجيات التجنب

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح وجود تأثير للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف (الموجهة نحو حل المشكلة). و عليه فإن الفرضية الثامنة قد تتحقق جزئياً.

## الفصل التاسع: مناقشة النتائج



## تمهيد:

يقوم الباحث في هذا الفصل بمناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية من خلال المعالجة الإحصائية، و ذلك وفقا لترتيب الفرضيات المصاغة في هذه الدراسة معتمدا في ذلك على الإطار النظري و ما توصلت إليه الدراسات السابقة، و خصائص العينة التي شملتها هذه الدراسة و الحالة الاجتماعية و الثقافية للمجتمع الذي استمدت منه.

## أولا: مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الضغوط المدرسية بين الذكور و الإناث، حيث تم التأكد من تحقق هذه الفرضية و ذلك من خلال ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية التي أبانت عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 في أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الإتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) بين الذكور و الإناث.

و تؤيد نتائج دراسة محمد صالح برقايوي (1971) وكرياقو وبرات (kiryacou et 1985) و pratt) و تورنير (Turner1990) و هاشمي (1991) النتيجة التي توصل إليها الباحث حيث كشفت جميعها عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط بين الذكور و الإناث.

كما تتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة عبد الكريم عطا كريم (2014) والتي هدفت الى الكشف عن العلاقات بين الضغوط النفسية لدى المراهق و مفهوم ذاته، حيث أبانت عن وجود فرق دال احصائيا في الضغوط لدى الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13 و20 سنة بين الذكور و الإناث.

وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه لبوازدة(2016) في دراسته حول الضغوط النفسية و علاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، حيث أبانت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الذكور و الإناث.(لبوازدة، 2016: 150)

و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتائج دراسات أخرى كدراسة ابراهيم يعقوب(1982) و دراسة أحمد اوزي و الدريج(1984) و التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط لدى الطلاب بين الذكور و الاناث.

كما تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصلت إليه دراسة الكيكي(2007) التي أجراها على عينة شملت 130 طالبا و طالبة من الطلبة المتميزين في مركز محافظة نينوي بالعراق تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية، حيث أبانت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الضغوط بين الذكور و الاناث.

ولا تتفق أيضا مع ما كشفت عنه دراسة نوال السيد(2009) التي هدفت من خلالها الى دراسة تأثير الضغط النفسي على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على البكالوريا، حيث توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي بين الذكور و الإناث.

ويفسر الباحث النتيجة التي توصل إليها في هذه الدراسة إلى خصائص العينة طبيعة المجتمع الذي اشتقت منه عينة الدراسة و خلفيته الاجتماعية والثقافية ، حيث يتعين على الذكور إثبات ذواتهم خارج البيت بمحاولة الاندماج في المجتمع الذي ينتمون إليه و ذلك من خلال التفاعل مع الأقران ومحاولة تقديم المساعدة لهم في حل مشاكلهم ، فالعلاقات الكثيرة للمراهقين و عدم التوافق بين متطلبات المجتمع و البيئة الأسرية و المدرسية تعرض المراهق لضغوط داخلية و خارجية في محاولات منهم للتكيف مع ما يفرضه كل وسط من الأوساط المذكورة سابقا مقارنة بالإناث اللاتي يفرض المجتمع عليهن تحديد علاقاتهن الاجتماعية و اجتناب الدخول في مواطن المشكلات و الصراعات الاجتماعية، كما يمكن أن تعود الفروق إلى الاختلاف في درجة تقبل الضغوط و استراتيجيات مواجهتها بين الذكور و الإناث .

## ثانيا: مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد التفاعل الصفي بين الذكور و الإناث، وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو موضح في الجداول رقم (16،17، 18، 19) على عدم تحقق هذه الفرضية ، حيث أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد التفاعل الصفي (التفهم، المساعدة والصدقة، عدم الرضى) بين الذكور و الإناث. أما في بعد القيادة فقد بلغت قيمة معامل دلالة الفروق 2,25 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى 0.05 .

و تتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة موركس و إيركوت ( Morkos et Erkot . 1984) حول السمات التي يحبها الطلبة في أساتذتهم كالقدرة على اتخاذ القرارات و المهارات في التدريب و المرونة في المعاملة و التي كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أومفينغ (Omving . 1989) و التي أكدت من خلالها أن الجنس لا يتأثر بالتفاعل الصفي.

وتتشابه مع دراسة فواز عقل (2008) التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية كما يراه طلبة الثانوية في مدينة نابلس و التي أسفرت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائية في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية .(عقل،2008: 142).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما كشف عنه أولاد حيمودة و شيبوط(2018) من خلال دراستهما حول التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصلا الى نتيجة مفادها عدم وجود فروق دالة إحصائية في التفاعل الصفي بين الذكور و الاناث.( أولاد حيمودة و شيبوط، 2018: 19)

و تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه منصورى (1996) في دراسته حول سلوك المعلم و انجاز المتعلم حيث أقر بوجود فرق دال إحصائياً بين الذكور و الإناث و قد استدل على ذلك بأن إناث العينة أبدن تأثراً كبيراً بشخصية المعلم، و أن الإناث أكثر تأثراً بالمظاهر وأسرع تفاعلاً معها، و هن حريصات أكثر على المحافظة على ماء الوجه و الظهور بمظهر لائق. (منصورى، 1996: 15 )

كما تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع الدراسة التي قام بها فريق عمل (2010) حول قياس درجة المعلمين النشط في العملية التعليمية على عينة قوامها 9550 تلميذاً في الطورين الأساسى و الثانوى باستخدام بطاقة فلاندرز للملاحظة ، حيث كشفت نتائجها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس إنخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور. (عليان وآخرون، 2011)

و يعزو الباحث النتيجة التي توصل إليها إلى وحدة المرحلة العمرية و خصائص هذه المرحلة و التي يسعى من خلالها المراهق إلى إثبات ذاته و تعزيز روح الانتماء إلى الجماعة، كما أنه خلال عملية التفاعل الصفى تذوب الفروق الجنسية بين المتعلمين، بحيث ينصب اهتمام المتعلمين و هدفهم الوحيد في بناء التعلّمات و الوصول الى الهدف التعليمى باختيار أنسب الطرائق التعليمية الكفيلة بتحقيق ذلك وبالتالي الشعور بنوع من السعادة والرضى و الثقة بالنفس وإثبات الذات داخل الصف و تحقيق انتمائهم الاجتماعى.

### ثالثاً: مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث، حيث كشفت المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجداول رقم (20)،

(22، 21) عن وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية ، قلق الامتحان) .

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هارينش و ريان (Harinch et Rayan1983) حيث قاما بتطبيق مقياس الدافعية والنزوح للفشل و النجاح على عينة قوامها 9582 تلميذا من أمريكا و 1700 تلميذا من اليابان، بمتوسط عمري يقدر ب 16 سنة تقريبا، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية بين الذكور و الإناث (أبو شقة، 2008: 144).

و تتشابه هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها فاروق عبد الفتاح موسى (1984) من خلال دراسة على عينة قوامها 499 طالبا و طالبة ينتمون الى الجامعة السعودية ، يتوزعون من حيث الجنس الى 362 ذكرا و 137 إناثا، حيث توصل الى وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية بين الذكور و الإناث (أبو شقة، 2008، 144).

كما تتفق هذه النتيجة معما توصلت إليه دراسة خضير (2016) و التي هدفت الى الكشف عن مستوى دافعية القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية و المتوسطة في محافظة أربد و ما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري الصف و الجنس، و الكشف عن العلاقة بين دافعية القراءة و بيئة الصف الاجتماعية. و تكونت عينة الدراسة من 574 طالبا و طالبة من طلبة الصف الخامس و السادس و السابع الأساسية في محافظة أربد تم إختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، و لتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس دافعية القراءة (MRQ) لبيكر و ويفيلد (Baker & Wigfield,1999) و أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى دافعية القراءة ككل و أبعادها الفرعية بين الذكور و الإناث. (خضير، 2016: 375)

في حين تختلف النتيجة التي توصل اليها الباحث مع ما توصلت إليه قونترايد ( Gotfrid 1985) في دراستها من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية على عينة من التلاميذ من المستوى الرابع الى المستوى التاسع ، حيث أبانت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا

تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ في الدافعية في مواد القراءة و الرياضيات و الدراسات الاجتماعية. (حسن، 1998: 55)

كما تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة روثر و سميث و هال (Rother et Smith et Hul, 2005) على عينة من تلاميذ الثانوي قوامها 1030 تلميذا و تلميذة ينتمون الى 12 ثانوية، حيث توصلوا الى نتيجة مفادها عدم وجود فروق في الدافعية بين الذكور و الاناث (عبد الباسط، 2005: 84)

و يعزو الباحث هذه النتيجة الى الاختلاف في الاساليب المستخدمة لتحقيق الذات بين الذكور و الاناث و خاصة في مرحلة المراهقة، و التي من بين العوامل التي تحدد مساراتها عامل التنشئة الاجتماعية التي تعرض لها كل فرد، حيث ترى الأنثى أن تحقيق النجاح و التفوق في دراستها هو السبيل الوحيد لتحقيق مكانة مرموقة لها في المجتمع و بالتالي فهي تعمل على التركيز في دراستها و تبذل قصارى جهدها في فهم المقررات الدراسية و انجاز الواجبات في وقتها المحدد و تسعى الى تأكيد ذاتها و كسب رضى و احترام أقرانها و معلميها و أفراد أسرتها، هذا ما يجعلها تشعر بالارتياح و الطمأنينة داخل الوسط المدرسي. أما الذكور فيسعون الى تحقيق ذواتهم من خلال تحقيق إنتمائهم الاجتماعي سواء داخل الصف أو خارجه، كما يمكن أن يكون هذا التباين بين الذكور و الإناث الى طبيعة المجتمع الذي يمنح البنين الحرية في التنقل و زيارة جماعة الرفاق أكثر من البنات اللواتي يرتبط تنقلهن أو زيارة إحدى الصديقات بقبول ذلك من طرف أفراد أسرهن و فقا لشروط محددة يجب التقيد بها و احترامها و إلا رفض طلبهن. لذا ينشغل الذكور عن دراستهم مما يؤثر على دافعتهم للتعلم، حيث ينتابهم الملل ويشعرون بالضيق و التوتر داخل الصف نتيجة عدم قدرتهم على التعامل مع الضغوط المدرسية والتكيف مع ما تفرضه المدرسة من قوانين تضبط حركتهم و سلوكياتهم.

#### رابعاً: مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك فروق دالة إحصائية في استراتيجيات التصرف بين الذكور و الإناث، حيث أفادت نتائج المعالجة الإحصائية عن وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور و الإناث في بعدي استراتيجيات التصرف ( استراتيجيات موجهة نحو الانفعال و استراتيجيات التجنب) في حين ذابت الفروق بين الذكور و الإناث في بعد استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة.

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة ديدج و آخرون ( Deeedge et al.1997) و التي هدفت الى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط و التنبؤ بها لدى المراهقين ، حيث تألفت عينة الدراسة من 54 طالبا و طالبة من المرحلة الاعدادية و أسفرت عن نتيجة مفادها وجود اختلاف في مستوى الإحساس بالضغوط النفسية و طرق مواجهتها بين الذكور و الإناث، كما توصلت كذلك إلى وجود اختلاف في استراتيجيات التصرف الانفعالية بين الذكور و الإناث.

و تتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتيجة دراسة بيكو (Bico, 2001) و التي هدفت الى البحث في العلاقة بين أساليب المواجهة للمشكلات في مرحلة المراهقة، حيث تألفت العينة من 1039 طالبا و طالبة من المرحلة الثانوية و توصلت الى أن أسلوب البحث عن المساندة أكثر إستخداما لدى المراهقين و أما الأساليب الأخرى فكانت أكثر استخداما لدى المراهقات و هذا ما يدل على وجود اختلاف في استراتيجيات مواجهة الضغوط بين الذكور و الإناث.

كما تؤيد أيضا دراسة بريك (2004) النتيجة الحالية، حيث هدفت الى التعرف على استراتيجيات التعامل التي يستخدمها الموهوبون في مرحلة المراهقة لمواجهة الصعوبات الاجتماعية، و تكونت عينة الدراسة من 288 طالب و طالبة من مدرسة اليوبيل للموهوبين في الأردن وقد كشفت النتائج أن الموهوبين يواجهون ضغوطا اجتماعية و أنهم يستخدمون

أساليب تعامل معينة للتخفيف من حدة الضغوط، منها مساعدة الآخرين، والمسايرة، وانكار الموهبة واستخدام الفكاهة كما كشفت عن أثر كل الجنس والعمر في استراتيجيات التعامل المستخدمة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا لإنكار الموهبة من الذكور. وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك العديد من الأساليب التي تحدد الإستجابات التي يقوم بها الطلبة في المواقف الضاغطة كالأساليب المعرفية، البحث عن الدعم الاجتماعي، والأساليب الانفعالية، وأسلوب التقويم الإيجابي وأسلوب الانعزال. (بريك، 2004)

كما تتشابه معنتيجة دراسة حسان (2012) والتي هدفت الى الكشف عن الفروق في استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة المتفوقين و المتأخرين دراسيا تبعا لمتغير الجنس و التخصص العلمي و المستوى الدراسي حيث تكونت عينة الدراسة من (108) من طلاب الجامعة منهم (67) من المتفوقين و (41) من المتأخرين تراوحت أعمارهم ما بين 18 و 25 سنة، طبق عليهم مقياس استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة الضاغطة و من بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في إستراتيجيات التجنب تبعا لمتغير الجنس، حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى جوهريا من الذكور في المجموعتين. (فاضل، 2012: 2)

و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة برسيم (2014) و التي هدفت الى التعرف على الكفاية في التعامل مع الضغوط لدى المراهقين العراقيين و الجزائريين، حيث شملت عينة قوامها 650 تلميذا و تلميذة بنسبة 59.40% إناثا و منصفة ب 325 تلميذا و تلميذة من كل بلد. و أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استراتيجيات التصرف في مواجهة الضغوط بين الذكور و الاناث من كل بلد .

و تختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة أمل الأحمد و رجاء محمود (2009) و التي هدفت الى تحديد أساليب التعامل مع الضغوط لدى الشباب الجامعي و دراسة الفروق في أساليب المواجهة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين



الذكور و الإناث في أسلوب حل المشكلة و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصلت إليه كل من سعاد منصور غيث و سهيلة محمود بنات و حنان محمود طقس في دراستهن التي هدفن من خلالها الى التعرف على مصادر الضغط النفسي التي يعاني منها طلبة المراكز الرياضية للموهوبين و المتفوقين، و استراتيجيات التعامل معها، و أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة احصائيا بين الذكور و الاناث في استخدام استراتيجيات المواجهة (أمل الأحمد و رجاء محمود، 2009: 14).

و يعزو الباحث هذه النتيجة الى التباين في الأساليب و الطرق التي يلجأ إليها كل من الذكور و الاناث سعيا منهم الى تجنب و درء الخطر الناجم عما يعترضهم من ضغوط و ذلك حسب خصائص عينة الداسة و المجتمع الذي أستمدت منهم خلال ما يفرضه من عادات و تقاليد تفرض نفسها على الفرد كل حسب جنسه، حيث أن تجاوزها ليس بالأمر الهين إذ تؤدي بالفرد الى النبذ و السخط من قبل المجتمع، حيث تعمل الأنثى على تجنب المواقف و الاحداث الضاغطة و عدم الدخول في صراعات و خاصة مع المعلمين حيث أنها أكثر قدرة على كبت انفعالها للتكيف مع ما يعترضها من ضغوط و أكثر تقبل لآراء الآخرين و تحاول دائما تجنب المواقف الضاغطة و تجاهلها، كما أن الإناث يلجأن بصفة مستمرة الى المساندة الاجتماعية و طلب المساعدة ممن يثقن بهم من أفراد العائلة أو يلجأن الى التحدث مع إحدى الصديقات، بالإضافة الى ذلك فإن الاناث أكثر شعورا بالخطر الذي تحدثه الضغوط فتجدهن يستغرقن في التفكير و أحلام اليقظة مدة طويلة مما يسبب لهن بعض الاضطرابات الجسمية والنفسية كالشعور بالأرق وصعوبة النوم و الصداع فيلجأن الى تناول العقاقير والمهدئات. أما الذكور فهم أكثر اندفاعا و جرأة في مواجهة ما يعترضهم من ضغوط و خاصة في مرحلة المراهقة في محاولة منهم لفرض سيطرتهم لإثبات وجودهم و تحقيق نواتهم أمام الآخرين. كما يلجأون الى استخدام استراتيجيات انفعالية أو تجنبية في محاولة للابتعاد عما يعترضهم من ضغوط و إيجاد مواقف أخرى بتبني سلوكيات سلبية

كتصفح مواقع الانترنت أو السهر مع الأصدقاء الى وقت متأخر من الليل، فيصبحون عرضة لكل أشكال الانحراف كاللجوء الى التدخين أو تعاطي المخدرات.

#### خامسا: مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات و القنوط) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم ، الفعالية الذاتية و قلق الامتحان)، و قد أظهرت النتائج من خلال المعالجة الاحصائية كما هو موضح في الجدولين رقم (26، 27) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات و القنوط) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم ، الفعالية الذاتية). في حين أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (28) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات و القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان).

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من طه و سلامة(2006) حيث أكدوا أن الأحداث و المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلاب و التي يكونون غير قادرين على التعامل معها تجعلهم أكثر عرضة للخطر، حيث تؤثر على جوانبهم الشخصية و تعيق مسارهم الدراسي و تخفض قدراتهم على الانجاز(طه و سلامة، 2006: 180)

كما تتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه بوقسارة و حمري(2015) من خلال دراستهما التي هدفت الى معرفة علاقة الضغط النفسي بالدافعية الاكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية حيث توصلوا الى نتيجة مفادها وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغط النفسي و الدافعية الأكاديمية. (بوقسارة و حمري، 2015: 143)

و هذا السياق توصلت خلوفي(2017) من خلال دراستها الى نتيجة مشابهة حيث كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط الدراسية و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.(خلوفي، 2017: 194)

و يعزو الباحث النتيجة المتوصل إليها إلى أن الضغوط المدرسية مفهوم في غاية من التعقيد فبالرغم من أن المتعلمين يعيشون في نفس الفترة العمرية و في ظروف بيئية متشابهة ويمارسون نفس النشاطات التعليمية و يتعرضون لنفس الضغوط المدرسية الا أن ما يسمى ضغطا بالنسبة للفرد يراه الآخر أمرا اعتياديا، وأن مستوى الضغط يختلف من فرد لآخر و ذلك حسب ما يمتلكه من سمات شخصية و حسب ما يكتسبه من خبرات و ما يتاح له من وسائل و دعم معنوي أو مادي، فإذا أدرك المتعلم أن هذه الضغوط تفوق قدراته و إمكانياته ولم يتمكن من السيطرة عليها أو التكيف معها فأنها ستعكس سلبا على الدافعية للتعلم لديه، حيث يختل توازنه النفسي يشعر بالتوتر و العجز و يصعب عليه متابعة مساره التعليمي و تتخفصحماسته و قدرته على الانتباه و التركيز فيسلك سلوكات انسحابية من النشاطات التعليمية و يشعر بالخجل من نفسه و من الآخرين عندما يعجز عن اتخاذ القرارات المناسبة اتجاه الموقف الضاغط و عن استغلال الفرص المتاحة له لإظهار قدراته و إثبات وجوده فتسوء علاقاته مع الزملاء و معلميه و تتخفص لديه روح الاجتهاد والمثابرة للوصول الى تحقيق أهدافه التعليمية.

#### سادسا: مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم ، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) و قد كشفت نتائج المعالجة الاحصائية كما هو مبين في الجداول رقم (29، 30، 31) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد

التفاعل الصفّي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم ، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) و بالتالي تكون الفرضية السادسة قد تحققت.

و تتفق النتيجة المتوصل إليها مع ما توصل إليه كل من نيناس (Nines1996) و شومبر (Chamber 1997) من أن سمات شخصية المعلم الفاعل أن يتفهم المرحلة العمرية لتلاميذ و أن يكسب ثقتهم به و يعدل بينهم في المعاملة و يشجعهم على روح المبادرة و يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف المرغوب فيه.

كما تتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه فيو (Viau, 1997) الذي يقر بأن العديد من الدراسات تؤكد على الأثر الذي يمكن للمعلم أن يحدثه في متعلميه من حيث دافعتهم لبذل الجهد اللازم و الرغبة و المثابرة (دوقة و لورسي، 2007 : 75)

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه ميلر (Miller,2001) حيث تشير الى أن دافعية الطلاب و أدائهم يتحسنان عندما يتم تعديل أسلوب التعلم بحيث يلائم ميولهم، و توصي ميلر بضرورة تحمل التربويين مسؤولية فهم تنوع طلابهم و بناء استراتيجيات تعليمية بطرائق متعددة بهدف التكيف مع كافة ميول الطلاب.(Miller , 2001 : 128)

و يؤيد ويلك (Willke , 2004) هذه النتيجة من خلال دراسته التي هدفت الى التعرف على تأثير الدافعية للإنجاز و فعالية المعلم في تحقيق استراتيجيا التعليم لدى عينة مكونة من 170 معلما و معلمو في مرحلة التعليم الاساسية و الثانوية، و قد أظهرت النتائج وجود تأثير موجب و دال إحصائيا للدافعية في قدرة المعلم على تحقيق استراتيجيات التعلم بفعالية.(Willke, 2004 : 62)

وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصل إليه حسين، عبد الفتاح، حميد(2009) في دراستهم حول أنماط التفاعل اللفظي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات وعلاقته

بدافعيتهم للتعلم والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط التفاعل الصفّي السائد و دافعية الطلبة للتعلم. (حسين، عبد الفتاح وحמיד، 2009: 320)

و توصلت بوضياف نوال(2013) الى نتيجة مماثلة لما توصل إليه الباحث حيث كشفت من خلال دراستها على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاعل الصفّي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

و تتشابه نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أمزيان و خطاب(2015) حيث توصلنا من خلالها الى أن هناك علاقة بين إستراتيجيات التعلم التعاوني والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.(أمزيان و خطاب، 2015: 202)

كما تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها خضير (2016) حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين دافعية القراءة و بيئة الصف الاجتماعية و كان بعد الدعم الأكاديمي من المعلم أقوى المتنبئات بدافعية القراءة. (خضير، 2016: 375)

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أحلام(2018) حيث كشفت أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين التدريس وفق نموذج فينك و الذي يهدف الى تطوير مهارات الطالبات و قدراتهن في المناقشة و الحوار و التحليل و توظيف الأسئلة في المواقف التعليمية الجديدة و هذا ما ساعد على خلق تفاعل صفّي إيجابي أتاح لهن الفرصة للمشاركة في الأنشطة التعليمية و شجعهن على التفكير في المعلومات المقدمة في حجرة الصف مما أدى الى الرفع من دافعيتهن للتعلم من خلال إقبالهن و استجابتهن للمثيرات الصفية و الإجابة على الأسئلة بإجابات إبداعية على نحو نشط و فعال.(أحلام، 2018: 120)

و تتفق أيضا هذه النتيجة مع ما توصل إليه أولاد حيمودة و شيبوط(2018) من خلال دراستهما حول التفاعل الصفّي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الى

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاعل الصفّي (الحوار، الإيماءات) و الدافعية للتعلم. (أولاد حيمودة و شيبوط، 2018: 19)

و يعزو الباحث هذه النتيجة الى أن التفاعل الصفّي المبني على التفاهم و المساعدة و الثقة و الاحترام و التنوع في الأنشطة و الوضعيات التعليمية وفق متطلبات المادة الدراسية وحاجات المتعلم و طبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها و الفروق الفردية التي تميز كل فرد عن الآخر والمبنية على أساس أن المتعلم هو محور العملية التعليمية حيث يبني معارفه بنفسه من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيته للتعلم، حيث يشعر المتعلم بالحرية و الرضى عن نفسه داخل الصف فيسعى بكل قوته للقيام بنشاطاته التعليمية دون كلل أو ملل متحدياً بذلك كل الصعوبات التي تقف في طريقه، و يعمل على تنمية كفاءته التعليمية بتطوير استراتيجياته للتحكم في التعلم بالتركيز و ضبط النفس و تنظيم الوقت و بذل ما بوسعه في حل الواجبات المدرسية و المذاكرة من شأنه أن يمكنه من الحصول على درجات عالية تزيد من معنوياته و تعزز ثقته بنفسه و تكسبه احترام الجميع فيحقق بذلك تقديره الذاتي وانتمائه الاجتماعي داخل الصف المدرسي.

كما أن للدافعية للتعلم دوراً كبيراً في حدوث عملية التفاعل الصفّي، حيث تعمل على توجيه سلوك المتعلم نحو أهداف محددة، فتحفزه على بذل المزيد من الجهود و تشجعه على المبادرة و تحدد درجة المثابرة التي يبذلها في نشاط تعليمي ما، و تمكنه من تحديد المخرجات تعد كل نشاط تعليمي للاستفادة منها و توظيفها مستقبلاً. كما تقوم الدافعية للتعلم على ضبط و توجيه سلوك المتعلم و تنظيم خبراته و بذلك تضمن استمرارية التفاعل الصفّي الى غاية تحقيق الأهداف التعليمية.

بالإضافة الى ذلك فإن تحديد الهدف من النشاط التعليمي في بداية كل حصة أمام أعين المتعلمين و اعتقادهم بإمكانية الوصول إليه له تأثير قوي على الرفع من دافعتهم للتعلم

لبلوغ ذلك الهدف و أن تدريب المتعلم على تحديد أهداف خاصة به يجعله أكثر اهتماما و أكثر فاعلية للوصول إليه.

و يؤكد ذلك سكينر و آخرون (skinner et al, 1990) من أن للمعلم دور مهم و جوهري في استثارة و تقوية الدافعية لدى المتعلمين و ذلك من خلال جعلهم يشعرون بأنهم مسؤولون عن بناء تعلماتهم و قادرون على التحكم فيها و توظيفها في نشاطاتهم اليومية كما أن تشجيع المعلم يساعد المتعلم على تنمية كفاءته و يزيد من مستوى دافعيته للتعلم

### سابعا: مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الأمتحان) على ضوء إستراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، لاستراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب). و كشفت نتائج المعالجة الإحصائية عما يلي:

1- عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء إستراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب). وعليه فإن الفرضية السابعة لم تتحقق بين أبعاد الضغوط المدرسية و بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم).

2- عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء إستراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب).

3- هناك علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين بعد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة) و بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب).

4- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات التجنب).

5- هناك علاقة إرتباطية دالة لإحصائياً عند مستوى 0,01 بين بعد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء إستراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال)

6- عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو الانفعال).

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه سيث (Seath , 2004) في دراسته التي هدفت الى معرفة طبيعة الدافعية الأكاديمية و قدرتهم على إدارة الذات ، فضلا عن شرح الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في برنامج التعليم الفردي ( DSI ) داخل قسم علم النفس و أظهرت النتائج أن هناك فروق بين الطلبة الناجحين و غير الناجحين في معتقداتهم الخاصة بعمليات التعليم و فعالية الذات و القدرة على إدارة الذات و تنظيمها كما يقيسه مقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) الذي أعده بينترش وآخرون (Pintrich et al , 1991) و أكدت أن هناك خمسة عوامل تزيد من الدافعية الأكاديمية وهي : المعتقدات الخاصة بالتعليم، فاعلية الذات، تنظيم الذات، التحكم في الوقت، و بيئة الاستذكار. أي أن هذه العوامل تؤثر



بوضوح في خفض مستوى قلق الامتحان و بناء استراتيجيات تصرف فعالة في مواجهة مصادر الضغوط. (Seath , 2004)

و في هذا السياق أكد بول (Ball) أن الدافعية العالية تزيد من قدرة الافراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب على حل مشكلاتهم، و تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها و اتباعها بشكل حثيث للوصول الى الحل، و يمتاز الأفراد ذوو الدافعية العالية بقدرتهم على وضع خطط مستقبلية منطقية في تصوراتهم للمشاكل التي يواجهونها و التي تمتاز في نظرهم بأنها متوسطة الصعوبة و في المتناول و يمكن تحقيقها. (بوحمامة وآخرون، 2006: 4)

كما تتشابه النتيجة المتوصل إليها مع ما توصلت إليه خلوفي (2017) من خلال دراستها حول الضغوط الدراسية و علاقتها بالدافعية للتعلم على عينة قوامها (200) تلميذا و تلميذة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط حيث أبانت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط الدراسية (ضغوط المقررات الدراسية ، ضغوط البيئة المدرسية) و الدافعية للتعلم. (خلوفي، 2017: 194)

و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد (2018) و التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضغوط النفسية بأنواعها كما يدركها الطالب و الدافعية للإنجاز بأبعادها المختلفة. (أحمد، 2018: 99)

و يعزو الباحث ذلك الى أن تعرض المتعلمين للضغوط المدرسية أمر يخبرونه يوميا، إلا أن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات تصرف إيجابية و فعالة في مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط بفضل توظيف ما يمتلكون من خبرات و قدرات معرفية يجعلهم يدركون درجة هذه الضغوط و أن بإمكانهم التحكم و السيطرة عليها ولما لا الاستفادة منها بتحويلها من ضغوط سلبية الى ضغوط إيجابية تكون محفزا و دافعا جديدا لبذل الجهد و المثابرة، حيث يشعرون بالمسؤولية اتجاه أنفسهم في بناء تعلماتهم و اتجاه الآخرين بكسب ثقة أفراد الأسرة و الاقران و المعلمين، فيسهرون على المذاكرة الفعالة و يسعون الى إيجاد الحلول للمشكلات التي

يواجهونها و تحديد أهدافهم بدقة للسعي الى تحقيقها بنجاح،مجتازين بذلك كل الصعوبات التي تقف في طريقهم. كما أن استخدام استراتيجيات تصرف فعالة و إيجابية تساعد المتعلم على تشخيص الضغوط التي يواجهها و أن يفكر في إيجاد الحلول المناسبة التي تعيد له حالة الاستقرار و توازنه النفسي و الاجتماعي داخل الصف أو خارجه و بالتالي يكون قادرا على مواصلة مساره التعليمي بكل نشاط و حيوية. أما إذا فقد المتعلم لهذه الاستراتيجيات أو لم يحسن اختيارها بشكل يتناسب مع ما يمتلكه من قدرات و سمات شخصية وطبيعة هذه الضغوط من حيث درجتها و ديمومتها و البيئة التي تغذيها فإنه سيقع تحت تأثير ما يعترضه من ضغوط مدرسية تؤدي به الى العجز و الاستسلام لها و الانسحاب من المواقف التعليمية، حيث يشعر بالتوتر و عدم الرضى عن نفسه و عن الآخرين فتتخفف دافعيته الى أدنى مستوياتها و يفشل في متابعة مساره الدراسي و يكون في متناول رفقاء السوء و عرضة لكل الأخطار الاجتماعية كسوء الخلق و الادمان على التدخين أو تعاطي المخدرات. إذا فاستراتيجيات الصرف لها دور كبير في تشخيص و معالجة المتعلم لما يعترضه من ضغوط و التخفيف من حدتها و التكيف معها لإستعادة توازنه النفسي و زيادة مستوى الدافعية للتعلم و استمراريته الى غاية إشباع حاجاته و تحقيق أهدافه التعليمية .

#### ثامنا: مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على أن هناك تأثير للضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) على الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (استراتيجيات موجهة نحو حل المشكلة، استراتيجيات موجهة نحو الانفعال، استراتيجيات التجنب) وأسفرت النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الاحصائية على ما يلي:

أ- بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة:

أ-1- التحكم في التعلم:

تبين من خلال الجدول السابق رقم (41) أن قيمة (ف) بلغت 3,94 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  وهذا ما يؤكد أنه يوجد تأثير لبعد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط) على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة

#### أ- 2- الفعالية الذاتية:

من خلال النتائج المتوصل إليها كما هو موضح في الجدول السابق رقم (42) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  و هذا ما يدل على أنه ليس هناك تأثير لأبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، ضغوط الدراسة) على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة.

أما بالنسبة لبعد القنوط فقد بلغت (ف) قيمة (20,11) و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  و هو مؤشر يدل على أن هناك تأثير واضح لبعد الضغوط المدرسية (القنوط) على الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة.

#### أ- 3- قلق الامتحان:

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية كما هو مبين في الجدول السابق رقم (43) أن قيمة (ف) لم تكن دالة عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  و هذا ما يدل على عدم وجود تأثير واضح لأبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) على أبعاد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو حل المشكلة. أما في بعد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة) فقد بلغت قيمة (ف) 10,80 و هي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يؤكد أن هناك تأثير للضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة)

على الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (الموجهة نحو حل المشكلة).

ب- بالنسبة لاستراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال:

ب-1- التحكم في التعلم:

تبين النتائج المتوصل إليها كما هو مبين في الجدول السابق رقم ( 44 ) أن قيمة (ف) لم تبلغ مستوى الدلالة الاحصائية  $\alpha \geq 0,05$  و هذا ما يدل على أنه ليس هناك تأثير لأبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال

ب- 2- الفعالية الذاتية:

تبين من خلال الجدول السابق رقم ( 45 ) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  وهذا ما يؤكد عدم وجود تأثير لأبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات) على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية)، أما في بعد الضغوط المدرسية (القنوط) فقد تبين أن له تأثير واضح على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4,71) وهي دالة عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$ .

ب-3- قلق الامتحان:

أسفرت نتائج المعالجة الاحصائية كما هو مبين في الجدول رقم ( 46 ) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  و هذا ما يدل على أنه ليس هناك تأثير واضح لأبعاد الضغوط المدرسية (الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، ضغوط

الدراسة) على بعد قلق الامتحان على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال. أما بالنسبة لبعء الضغوط المدرسية(القنوط) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (7,34) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $0,05 \geq \alpha$  و هذا ما يدل على أن بعد القنوط له تأثير واضح على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف الموجهة نحو الانفعال.

ج - وفق استراتيجيات التصرف (التجنب):

ج - 1- التحكم في التعلم:

توصل الباحث من خلال المعالجة الاحصائية كما هو مبين في الجدول السابق رقم (47) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $0,05 \geq \alpha$  وهذا ما يؤكد أنه ليس هناك تأثير لأبعاد الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) على بعد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم) على ضوء استراتيجيات التصرف (التجنب).

ج - 2- الفعالية الذاتية:

أظهرت نتائج المعالجة الاحصائية كما هو مبين في الجدول السابق رقم ( 48 ) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $0,05 \geq \alpha$  و هذا ما يدل على أنه ليس هناك تأثير لأبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط) على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية). أما في بعدي الضغوط المدرسية (القنوط، توقعات الذات) فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على التوالي (11,75) و هي دالة عند مستوى الدلالة (0,01) و(8,37) و هي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $0,05 \geq \alpha$  و هذا ما يدل على أن يوجد تأثير لبعدي الضغوط المدرسية( القنوط، توقعات الذات) على بعد الدافعية للتعلم (الفعالية الذاتية) على ضوء استراتيجيات التصرف (التجنب).

ج - 3- قلق الامتحان:

تبين من خلال النتائج المتوصل إليها كما هو مبين في الجدول رقم (49) أن قيمة (ف) لم تكن دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0,05$  وهذا ما يؤكد أن أبعاد الضغوط المدرسية (ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) لم يكن لها تأثير واضح على بعد الدافعية للتعلم (قلق الامتحان) على ضوء استراتيجيات التصرف (التجنب).

و لتفسير و مناقشة هذه النتائج لجأ الباحث الى الاعتماد على الدراسات العلائقية بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف عوضاً عن التأثير وذلك بسبب نقص الدراسات في هذا السياق سواء العربية منها أو الأجنبية و ذلك حسب اطلاع الباحث.

و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حسين و نادر (1999) الى أن تعرض الطلبة للضغوط النفسية بصورة مستمرة و عدم قدرتهم على مواجهتها يؤدي الى بعض الاضطرابات المعرفية مما قد ينشأ عنه التشوه المعرفي في تقييم الفرد لنفسه و للآخرين (حسين و نادر، 1999: 169)

كما تؤيد دراسة عبد الرحمن (2000) ما توصل إليه الباحث، حيث يبين أنه الى جانب ما تحدثه الضغوط النفسية من آثار على الفرد في النواحي الوظيفية و السيكولوجية كالتوتر و الصداع و عدم الثقة في الآخرين و تجاهلهم للمواقف و نسيانهم للمواعيد فإن هذه الضغوط لها آثار سلبية في النواحي المعرفية كالنسيان و صعوبة التركيز و ضعف قوة الملاحظة و انخفاض في مستوى الدافعية. (عبد الرحمن، 2000: 44)

و تتفق هذه النتيجة مع ما نتيجة دراسة الصباغ و عباس (2000) حيث أظهرت أن الطلبة يعانون من ضغوط نتيجة صعوبة المواد الدراسية و كثافتها و كثرة الواجبات المدرسية و أهم هذه الضغوط هي الخوف الذي ينشأ قبل الامتحانات من عدم الحصول على معدلات مرضية بالإضافة الى احساسه بعدم مراعاة المعلمين و الإداريين لوضعه الإجتماعي و

الاقتصادي، حيث أن تعرض الفرد لهذه الضغوط إذا لم تتوفر لديه استراتيجيات مناسبة كفيلة لمواجهتها فإنها ستؤثر سلبا على الدافعية لديه.

كما تؤيد دراسة عليوي(2013) النتيجة التي توصل إليها الباحث حيث كشفت أن الطالب يعاني خلال مساره الدراسي من عدة ضغوط يومية و هذا يؤثر مباشرة على صحته النفسية و العقلية و خاصة على دافعيته للتعلم(عليوي، 2013: 304)

في ذات السياق أكدت نوال السيد(1998) عن العايب(2016) أن الضغوط المترتبة عن الامتحان كالخوف من الفشل يزيد من دافعية المتعلم كما أن الضغوط المناسبة من الأولياء و المعلمين من شأنه أن يرفع من دافعية المتعلم من خلال التحضير الجيد و المثابرة لتحقيق النجاح. و ترى العايب (2016) أن الضغط الزائد على التلميذ يخلف آثارا سلبية على دافعيته للتعلم و على مردوده الدراسي، أما إذا كان الضغط في حدود معقولة فإنه يمكن أن يكون دوره إيجابيا في عملية التعلم من خلال إثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، و توصلت من خلال دراستها الى وجود فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، (العايب ، 2016: 11)

و يفسر الباحث ذلك بأن الضغوط المدرسية تتولد لدى المتعلم نتيجة إدراكه لها و إدراكه لذاته كدوره في المجتمع و المسؤولية الملقاة على عاتقه و مدى قدرته على تحقيق أهدافه، حيث تؤثر هذه الضغوط على دافعية المتعلم فتؤدي الى انحراف عن حالة التوافق و الاستقرار النفسي كما تحدث خلا على مستوى الوظائف المعرفية في تنظيم عملية التعلم حيث يجد المتعلم صعوبة في الانتباه والتركيز في بناء التعلّمات و في عملية التغذية الراجعة كما يشعر بالتوتر و التوتر و عدم الرضى عن الدراسة، و في هذا السياق أكد محمد عبد العال الشيخ(1997) عن سيد عبد العظيم(2001) أن التلميذ الذي يخاف من الفشل يعاني العديد من المشكلات النفسية والمدرسية و يكون مفهومه لذاته سالبا و تكون دوافعه للتعلم فائرة.(سيد عبد العظيم، 2001: 267) إلا أن استخدام المتعلم لاستراتيجيات تصرف في

مواجهة مثل هذه الضغوط تساعده على تشخيصها من حيث مصدرها و مسبباتها و التفكير الجيد بتنظيم خبراته ومكتسباته و تحكمه في تعلماته و تحقيق مفهومه لذاته،يجعله يدرك هذه الضغوط بأنها في متناوله و بإمكانه السيطرة عليها و تجاوزها فيستعيد بذلك توازنه النفسي و الرضى عن نفسه و ثقته في قدراته فيكون محل احترام و تقدير من طرف زملائه و معلميه ويسعى بكل حزم و مثابرة لتحقيق ما يصبو إليه.

كما أن المراهق الذي يتمكن من استخدام استراتيجيات تصرف فعالة في مواجهة ما يخبره من ضغوط مدرسية عادة ما يتسم بالذكاء الانفعالي الذي يجعله قادرا على توظيف قدراته المعرفية وخبراته مما يعزز ثقته بنفسه و يكون أكثر قدرة على التعامل مع ما يعترضه من ضغوط و يكون أكثر دعما و مساندة من قبل أفراد أسرته و أقرانه و معلميه من خلال التفاعل معهم لكسب ثقته و احترامهم له و هذا ما يجعله في منأى عن استخدام استراتيجيات غير مناسبة في مواجهة الضغوط و تأثيراتها السلبية داخل الصف و خارجه محققا بذلك توافقه النفسي و المدرسي مما يؤدي به الى زيادة مستوى الدافعية للتعلم وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.

### مناقشة عامة:

تم في هذا البحث دراسة الفروق الجنسية في كل من الضغوط المدرسية، التفاعل الصفي، الدافعية للتعلم واستراتيجيات التصرف. و الكشف عن علاقة الضغوط المدرسية و التفاعل



الصفى بالدافعية للتعلم كخطوة أولى ثم دراسة علاقة الضغوط المدرسية بالدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات كخطوة ثانية

و دراسة تأثير الضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف. و أظهرت النتائج وجود فروق جنسية في التفاعل الصفى و عدو وجودها في الضغوط المدرسية، الدافعية للتعلم و استراتيجيات التصرف.

و كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الضغوط المدرسية(ضغوط الدراسة، الاتجاه نحو الدراسة و النقاط، توقعات الذات، القنوط) و الدافعية للتعلم(قلق الامتحان) ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الصفى والدافعية للتعلم. و وجود علاقة ارتباطية جزئية بين الضغوط المدرسية و الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف، و أن هناك تأثير مباشر جزئي للضغوط المدرسية على الدافعية للتعلم على ضوء استراتيجيات التصرف. و تمت مناقشة و تفسير هذه النتائج وفق الأطر النظرية و خصائص العينة و الخلفية الثقافية و التنشئة الاجتماعية و سمات الشخصية التي يتميز بها أفراد العينة و المرحلة النمائية التي يمرون بها .

و تعد هذه الدراسة في غاية من الأهمية نظرا للنتائج المتوصل إليها ولندرة هذا النوع من الدراسات خاصة في الوطن العربي عامة والمجتمع الجزائري خاصة، حيث تعتبر نتائج هذه الدراسة مرجعا مهما بالنسبة للفاعلين في المجال التربوي في بناء مناهج تعليمية وتسطير برامج تكوينية و إرشادية لفائدة الأساتذة و المرشدين من جهة و المتعلمين من جهة ثانية و خاصة الذين يمرون بمواقف ضاغطة ناهيك عن المرحلة العمرية التي تعتبر في حد ذاتها مرحلة حرجة نتيجة للتغيرات الجسمية و الفسيولوجية التي يخبرها المراهقون لتحسينهم ضد هذه الضغوط بتبني استراتيجيات كفيلة لمواجهة ما يعترضهم من ضغوط و لما لا الاستفادة منها مستقبلا بمساعدة المتعلم على إيجاد الحلول لتخطي الأزمات و الاقبال على التعلم و زيادة المثابرة لاستعادة توازنهم النفسى و الرفع من مستوى دافعتهم للتعلم ، كما يبقى التفاعل

الصفى و ما يجري داخل الصف من علاقات الود و التفاهم و المساعدة بين المعلم و المتعلم من جهة و بين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، و التنوع في استراتيجيات التعلم للقضاء على الملل والروتين بما يضمن إشباع حاجات المتعلمين من أهم العوامل التي تستثير دافعيتهم للتعلم و تكسبهم الثقة بالنفس و تقدير الذات داخل جماعة الصف و تعزز انتماءهم الاجتماعي للوصول الى تحقيق الذات و استثمار طاقاتهم من أجل بلوغ أقصى درجات النجاح.

## الإقتراحات:

نظرا لأهمية هذا البحث واستنادا الى النتائج المتوصل إليها يقترح الباحث إجراء بحوث مكملة في هذا المجال.

## المراجع:

- 1- إبراهيم، الفقي (2010) قوة التفكير، المركز الكندي للتنمية البشرية.
- 2- ابراهيم، بن عبد العزيز الدعيلج(2010) مناهج و طرق البحث العلمي، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.
- 3- ابراهيم، عبد الستار(2005) الضغوط النفسية - نافذة نفسية على لبصحة والمرضى، منشورات كلية الطب، جامعة الملك فيصل، السعودية.
- 4- ابراهيم، ناصر (2000) أسس التربية، دار عمار للنشر و التوزيع عمان، الاردن.
- 5- ابن خلدون، عبد الرحمن (د ت) مقدمة ابن خلدون. بيروت، المكتبة التجارية،
- 6- أبو دف، محمد خليل و منصور، نعمة عبد الرؤوف(2011) دور الاستاذ الجامعي في تعزيز مناهج التفكير السليم لدى طلبته في ضوء المعايير الاسلامية، مجلة الجامعة الاسلامية ، سلسلة الدراسات الانسانية، مج(19) ع(1): 67-133.
- 7- أبو دلو، جمال(2009) الصحة النفسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.
- 8- أبو عزام، أمل علاء الدين ( 2005 ) أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، رسالة دكتوراه ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 9- أبو نجيلة (2009) الصحة النفسية وقضايا المجتمع، مركز البحوث الإنسانية والتنمية الاجتماعية، فلسطين، غزة.
- 10- أثر برنامج إرشادي على إدارة الضغوط النفسية(2007)
- 11- أحلام، جميل(2018) أثر نموذج فينك في تحصيل مادة مبادئ علم النفس لدى طالبات الصف الخامس الأدبي و دافعيتهن العقلية، مجلة الاستاذ، كلية التربية، الجامعة المستنصرية. ع(667): 99-122.

- 12- احمد، إسماعيل حجي (2000)، إدارة بيئة التعلم و التعليم، النظرية و الممارسة داخل القسم و المدرسة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 13- أحمد، بن صالح موسى الزهراني(2018) الضغوط النفسية المدركة و علاقتها بدافعية الإنجاز و التوافق الأكاديمي، مجلة العلوم التربوية و النفسية مج(2) ع(16): 99-129.
- 14- أحمد، حاج موسى (2015) العلاقة بين استراتيجيات التعلم و الدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية الثالثة، مجلة الآداب، جامعة البعث، ع (111)
- 15- احمد، شبشوب (1991)، علوم التربية، الدار التونسية، المؤسسة الوطنية للكتاب.
- 16- أحمد، نايل الغرير وأحمد، عبد اللطيف أبو أسعد(2009) التعامل مع الضغوط. دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان،الأردن.
- 17- ارنون ويتيج (1983)، مقدمة في علم النفس. ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر.
- 18- اسعد، وطفة و جاسم، الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي. لبنان، دار الشهاب الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.
- 19- الأسود، الزهرة (2008)، مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته. رسالة ماجستير، غير منشورة. الجزائر، جامعة ورقلة.
- 20- أمزيان، بهية و حسين خطاب(2015) أثر إستراتيجيات التعلم التعاوني على زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، مجلة سلوك، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، مج(2) ع(1): 202- 220 .
- 21- أمل الاحمد و رجاء محمود مريم (2009). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة العلوم التربوية و النفسية ج (10)، ع (1) : 1129.

- 22- الان، ليوري و فابيان، فانويي(2000)، الدافعية و النجاح المدرسي، ترجمة: محمد الطيب سعداني، مراجعة علال بن العزمية، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
- 23- الانصاري، بدر محمود و كاظم، علي مهدي (2008) قياس التفاوض و التفاوض لدى طلبة الجامعة، دراسة ثقافية مقارنة بين الكويتيين و العمانيين. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين مج (9) ع (4): 107-131.
- 24- أنور، رياض عبد الرحيم و آخرون (1996) علم النفس التربوي، دينامية التفاعل في حجرة الدراسة، دار الشرق، قطر، الدوحة.
- 25- أولاد حيمودة، جمعة و شيبوط، لخضر (2018) التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، مج(6) ع(1): 19-33.
- 26- الباوي، علي هاشم جاش (2009) مصادر الضغط النفسي لدى الاطفال كما يدركها المعلمون، العراق، مجلة علوم إنسانية، ع (42): 03-19.
- 27- برسيم، على عبد الحسن(2014) الكفاية في التعامل مع الضغوط لدى المراهقين العراقيين و الجزائريين. مجلة البحوث التربوية و النفسية، ع (41): 5483.
- 28- بشرى، أحمد جاسم(2016) الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة آداب، المستنصرية، بغداد ، ع (74).
- 29- بن صالح هداية (2015) الضغط النفسي و تأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي ع(11) جوان: 86-97.
- 30- بن طاهر، التيجاني (2008) مصادر الضغوط النفسية كما يدركها الطلبة الجامعيون وعلاقتها بقلق المستقبل، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر العدد(1): 262-285

- 31- بن لادن، سامية محمد(2001) المناخ الدراسي و علاقته بالتحصيل و الطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية و علم النفس، جامعة عين شمس القاهرة ع(25):210-225.
- 32- بوحمامة، جيلاني و عبد الرحيم، أنور رياض و الشحومي، عبد الله(2006) علم نفس التعلم و التعليم، الأهلية للنشر و التوزيع ، الكويت.
- 33- بوضياف نوال(2013) التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، مج(2) ع(3): 259- 272.
- 34- توفيق هارون الرشيدى ( 1999) الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
- 35- ثائر أحمد غباري (2008) الدافعية النظرية و التطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان، الاردن .
- 36- ثائر غباري و خالد ابو شعيرة (2008)، علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية، عمان، مكتبة المجمع العربي.
- 37- الجاغوب، محمد عبد الرحمن(2002) النهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- 38- جوزيف لومان حسين عبد الفتاح (1989) إتقان أساليب التدريس، الأردن، مركز الكتب الأردني.
- 39- حامد، زهران (1988) التوجيه و الإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
- 40- حامد، زهران (1985) علم نفس النمو، الطفولة و المراهقة ،عالم الكتب، القاهرة .
- 41- حجازي، مصطفى(2012) إطلاق طاقات الحياة (قراءات في علم النفس الإيجابي)، التنوير للطباعة و النشر، بيروت، لبنان.
- 42- حسن علي حسن (1998) سيكولوجيا الإنجاز، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

- 43- حسن مصطفى تنيرة (2010) أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية. فلسطين، جامعة غزة الإسلامية.
- 44- حسن، حسن مصطفى(2003) الاضطرابات النفسية في الطفولة و المراهقة: الاسباب، التشخيص، العلاج. دار القاهرة، القاهرة.
- 45- حسن، عبد المعطي (1994) ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والأندونوسي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع(8): 47-88.
- 46- حسن، عبد المعطي(2006) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، مكتبة الزهراء، القاهرة.
- 47- حسين، أحمد حشمت ونادر، محمد شلبي(1999) فسيولوجيا التعب العضلي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- 48- حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (2006) استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية و النفسية، دار الفكر، عمان، الاردن.
- 49- حسين، محمود(2000) الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية. جامعة البتراء، عمان، الاردن.
- 50- الحلو، بثينة منصور(1995) قوة تحمل الشخصية و أساليب التعامل مع الضغوط، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب جامعة بغداد.
- 51- حليلة قادري (2012) التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية جامعة وهران، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية.
- 52- حمري، سارة و بوقصارة، منصور(2015) علاقة الضغط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلاب المدارس التحضيرية بوهران، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، ع(20): 143-156.



- 53- حمزة، جيهان(2002) دور الصلابة النفسية و المساندة الاجتماعية و تقدير الذات في إدراك المشقة و التعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل، ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- 54- حمزة، عبد الكريم الربابعة (2015) معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ج(11) ع (3): 285-301.
- 55- خلوفي سهام(2017) الضغوط الدراسية و علاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، مج(5) ع(12): 187-196.
- 56- خنيش، ليلي (2015) الضغوط النفسية و علاقتها بدافعية الانجاز و قلق الامتحان. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي. الجزائر ع(1): 100-113.
- 57- خولة، بنت عبدالله، السبتي العبد الكريم (2004) مشكلات المراهقات الاجتماعية والنفسية والدراسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- 58- الداهري، صالح حسن(2008) علم النفس، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 59- داود، نسيم (1995) الضغوط التي يعاني منها طلبة الصفوف من السادس الى العاشر أساسي في المدرسة الاردنية وعلاقتها بمتغيرات التحصيل الأكاديمي والجنس والصف، مجلة دراسات العدد 6
- 60- دسوقي، راوية محمود حسنين(1996) النموذج السيء للعلاقة بين المساندة الاجتماعية وضغوط الحياة والصحة النفسية لدى المطلقات، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع(39): 3954.

- 61- ديسي و ريان (2009، RyanetDeci )، مجلة جامعة دمشق، مجلد (25) العدد(3).
- 62- رائد، محمود خضير و معاوية، محمود أبو غزال (2016) دافعية القراءة و علاقتها ببيئة الصف الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة أربد. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج(12) ع (3): 375-396.
- 63- ربيحة، محمد عليان و آخرون (2011)، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعليمية التعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية. فلسطين، رام الله.
- 64- رجاء، مريم(2007) الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، ج (5) ع (1):146-161.
- 65- رشاد علي عبد العزيز موسى (1994)، علم النفس الدافعي. القاهرة، دار النهضة العربية.
- 66- الرفاعي، عزة (2003) الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة و أساليب مواجهتها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة حلوان، القاهرة.
- 67- الرفاعي، نعيمة جمال و الحمد، حنان محمد(2011) فاعلية برنامج تدخل معرفي سلوكي قائم على الضبط الذاتي في تحسين الكفاءة الاجتماعية و خفض السلوك المعادي للمجتمع لدى عينة في مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(35): 507-544.
- 68- رمزية، الغريب (1975)، التعلم، دراسة نفسية تفسيرية، توجيهية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

- 69- سامي، محمد ملحم (2006)، سيكولوجية التعلم و التعلية، الاسس النظرية والتطبيقية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة.
- 70- سرحان، منير (1996) في اجتماعيات التربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 71- سرور، سيد عبد الغني(2003) مهارات مواجهة الضغوط و علاقتها بكل من الذكاء الوجداني و مركز التحكم. مجلة مستقبل التربية العربية. ج(9) ع(29):09-17.
- 72- سعاد، منصور غيث وسهيلة، محمود بنات و حنان، محمود طقش(2009) مصادر الضغط النفسي لدى طلبة المراكز الريادية للموهوبين و المتوقفين واستراتيجيات التعامل معها، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج(10) ع(1): 240-264.
- 73- سعدة إبراهيم أبو شقة (2007)، دافعية الانجاز، دراسة تنموية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.
- 74- السلطاني، ناجح كريم(1994) الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق العراقي وعلاقتها بجنسه و مفهوم الذات و مركز السيطرة، أطروحة دكتوراه كلية التربية جامعة بغداد
- 75- سيد خير الله (1990)، بحوث نفسية وتربوية، بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر.
- 76- سيد، عبد العظيم محمد(2001) الخوف من الفشل و علاقه بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة ، مجلة عالم التربية، القاهرة، ع(4): 267- 270.
- 77- سيد، محمد خير الله (1983)، سيكولوجية التعلم بين النظري و التطبيقي، بيروت دار النهضة العربية.
- 78- صلاح الدين، أبو ناهية (2016) الضغوط النفسية لدى طلاب جامعة الأزهر بغزة وأساليب مواجهتها وعلاقتها بتقدير الذات و موضع الضبط الداخلي. مجلة العلوم التربوية، مج(1) ع(1): 03-28.
- 79- الطريبي، عبد الرحمن(2005) الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته، شركة الصفحات الذهبية، المملكة العربية السعودية.

- 80- الطريحي، عبد الرحمن سليمان(1992) قلق الاختبار لدى طلبة الجامعة و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية، مجلة كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية، مج(5) ع(3):40-61.
- 81- طلال، بن حسين الحارثي (2010)، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي. دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، غير منشورة. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- 82- العايب، كلثوم(2016) دور الدافعية للتعلم و مركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث و الدراسات جامعة الجزائر، مج(7) ع(13): 45- 64.
- 83- عباس، كامل عبد الحميد، و روضة، محي الدين الصباغ(2000) الضغوط النفسية التي تواجه طلبة المرحلة الاعدادية و علاقتها بمفهوم الذات. مجلة التربية وعلم النفس. ع(26):
- 84- عباس، مدحت (2010) الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية و السلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، مج(6) ع(1): 168-233.
- 85- عباس، مهدي(2004) الذكاء والتفوق والعقد النفسية، دار المناهل، بيروت، لبنان.
- 86- عبد الباسط، لطفي ابراهيم (1994) مقياس عمليات تحمل الضغوط، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 87- عبد الباسط، متولي خضر(2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدراسي، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- 88- عبد الحق، لبوازدة(2016) الضغوط النفسية و علاقتها بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة أنسنة للبحوث و الدراسات، مج(1) ع(15): 123- 160.

- 89- عبد الحليم، منسي ومحمود، الكاشف(1982)،المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء، بحوث في السلوك والشخصية، مجلد 2، 161171.
- 90- عبد الرحمن(2000) ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها، الكويت، منطقة شرق.
- 91- عبد الرحمن عدس (1998)، علم النفس التربوي، نظرة معاصرة. عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.
- 92- عبد الرحمن، العيسوي (2000)، علم النفس التعليمي، دار الراتب الجامعية سوفتير لبنان، بيروت.
- 93- عبد الرزاق شفشق و هدى محمود الناشف (1984)، أساسيات علم النفس التربوي، القاهرة، دار جون وإيلي و ابنائه، ط2.
- 94- عبد الفتاح موسى فاروق (1981)، كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- 95- عبد الله، عادل (1991)اختبار تقدير الذات للمراهقين والراشدين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 96- عبد المجيد، نشواتي (1996)، علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان، ط3.
- 97- عبد المعطي، حسن(2006) ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها، القاهرة. مكتبة الزهراء.
- 98- عدنان، علي الجميلي و وداد، مهدي الجبوري (2009)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، (مج) 8، (ع) 1: 149-183.
- 99- عدنان، يوسف العتوم و آخرون (2005)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

- 100- عربيات، أحمد عبد الحليم و الخرابشة، عمر محمد (2007) الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقين و استراتيجية التعامل معها. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، جامعة دمشق ج(5) ع(1):83-88.
- 101- عطف، محمود أبو غالي(2014) فاعلية برنامج تدريسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج(10) ع (3) : 291-275.
- 102- العلواني، حسين ربيع(1991) الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم و مقترحات الحد منها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.
- 103- علي سعود حسن (2011) تحفيز استقلالية المتعلم في تعليم اللغة الانجليزية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، ع(3).
- 104- علي عسكر (2003) ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها، دار المتاب الحديث، القاهرة.
- 105- علي، اسماعيل علي (1999) استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية للتدخل في مواقف الضغوط و الأزمات، دار المعرفة الجامعية ، قنال السويس، مصر
- 106- علي، عبد السلام(2000) المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة. ع(53): 85-102.
- 107- عليان، ربحي مصطفى و آخرون(2002) ضغوط العمل لدى العاملين في المكتبات الجامعية الحكومية و الخاصة في الأردن . مجلة دراسات، مج(29)، ع(2)
- 108- عليان، ربيعة محمد و يوسف، فضيلة محمد و خليل، غانم يوسف يونس وكيلاني، مي سامي نزال و معالي، جميل علي(2011) درجة انخراط المتعلمين النشط في

- العملية التعليمية التعليمية. المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية و الإنسانية والهندسية. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، الضفة الغربية.
- 109- عماد، عبد الرحيم الزغول (2006)، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.
- 110- عماد، عبد الرحيم الزغول و شاكر، عقله المحاميد (2007) سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 111- العميرة، محمد حسن (1999) مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة، عمان ، الأردن.
- 112- غباري، محمد سلامة (1989) الخدمة الاجتماعية المدرسي. القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.
- 113- غربي، مونية (2002)، أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثامنة أساسي والثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر، جامعة بوزريعة.
- 114- فارعة، حسن محمد (1984)، المعلم و إدارة الفصل. منشورات الخليج العربي.
- 115- فايد، حسين علي (2005) ضغوط الحياة و الضبط المدرك للحالات الذاتية و المساندة الاجتماعية كمنبئات بالاعراض السيكوسوماتية لدى عينة غير إكلينيكية ،مجلة دراسات نفسية، مج(15) ع(1): 23-07.
- 116- الفرا، إسماعيل صالح (2004)، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني .رام الله، جامعة القدس المفتوحة.
- 117- فواز عقل (2008)، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية، مج (22) ع (1): 94-72.

- 118- القيار، عادل محمد (2002) الضغوط النفسية للطلبة المسرعين و أقرانهم من غير المسرعين، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
- 119- قيوم (2012)، إستراتيجية التعلم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ، دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزائر، جامعة وهران، السانبا.
- 120- كمال، احمد النشاوى (2006)، فعالية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، جامعة المنصورة.
- 121- مجدي، عبد العزيز إبراهيم و محمد، عبد الحليم حسب الله (2002) التفاعل الصفي مفهومه ، تحليله، مهاراته. القاهرة، عالم الكتب.
- 122- مجدي، عزيز إبراهيم و محمود، عبد الحليم حسب الله (2002)، التفاعل الصفي. القاهرة، عالم الكتب.
- 123- محسن، محمود أحمد الكيكي (2007) الضغوط النفسية التي تواجه طلبة ثانوي المتميزين و المتميزات في مركز محافظة نينوى، مجلة التربية والعلم، مج (14) ع (4): 256-273.
- 124- محمد محمود بن يونس (2007) سيكولوجية الدافعية و الانفعالات، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 125- محمد، حسن العميرة (2007) المشكلات الصفية. الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 126- محمد، حسن ظاظا و محمد، رافع (1973) علم النفس العام، مشكلات المراهقة.



- 127- محمد، رجب شعبان(1995) الفروق الجنسية و العمرية في أساليب التكيف مع المواقف الضاغطة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع(39): 110-123.
- 128- محمد، عبد الحليم منسي و آخرون (1990) أسباب غياب التلاميذ والتلميذات عن المدارس.مجلة جامعة الملك عبد العزيز، مج(3). .....
- 129- محمد، عبد اللطيف بركات (1989) علم النفس التعليمي، الكويت، دار القلم.
- 130- محمد، علي حمدان علي(2004) الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي و معلمات مدارس التربية الخاصة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا، جامعة عين شمس القاهرة.
- 131- محمود عبد الرزاق شفشق و آخرون (1995) إدارة الصف المدرسي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 132- محمود عبد الرزاق شفشق و هدى محمود الناشف (1995)، إدارة الصف المدرسي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 133- محمود، عبد الحليم منسي و هنية، محمود الكاشف (1982) المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة و علاقته بالإتجاهات الوالدية و التحصيل الدراسي للأبناء، مجلة بحوث السلوك و الشخصية مج(2) دار المعارف الاسكندرية، مصر.
- 134- محمود، عبد السلام منسي، الابداع و الموهبة في التعليم العام، دار المعرفة.
- 135- محي الدين، توق و آخرون (2002) أسس علم النفس التربوي. عمان ، دار الفكر.
- 136- مخيمر، عماد(1996) إدراك القبول و الرفض الوالدي و علاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، مج(6) ع(2): 275-299.

- 137- مخيم، عماد (1997) الصلابة النفسية و المساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط و أعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج (7) ع(17): 01-20.
- 138- مروة، الشربيني (2006) المراهقة و أسباب الانحراف ، دار الكتاب الحديث. القاهرة
- 139- مريم، سليم (2003) علم نفس التعلم. بيروت، دار النهضة العربية.
- 140- مصباح عامر (2003) التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي. شركة دار الأمة.
- 141- معاوية، محمود أبو غزال و شفيق، فلاح علاونة (2010) مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، ع(4): 669 719.
- 142- منصورى، عبد الحق (1996)، سلوك المعلم و انجاز المتعلم، دكتوراه في علم النفس و علوم التربية، غير منشورة. الجزائر، جامعة وهران.
- 143- منير، مرسي سرحان (1981) في اجتماعات التربية، بيروت، دار النهضة العربية، ط3.
- 144- نايف، فدعوس علوان الحمد(2012) فاعلية برنامج إرشادي جماعي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الصف العاشر أساسى بمحافظة المفرق في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، مج(2) ع(26): 149-188.
- 145- نشوان، يعقوب (1989)، تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود. المجلد(1)، العدد (2): 79-108.
- 146- نوال، العيشي (2008) إدارة التعلم الصفي. الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

- 147- هامل، منصور(2008)التفاعل الصفي و إستراتيجية التصرف لدى المدرس والتلميذ. رسالة دكتوراه في علم النفس، غير منشورة. الجزائر، جامعة وهران، السانبا.
- 148- هبة الله، محمد الحسن سالم (2016) قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغط النفسية و التحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية ، جامعة حائل. مجلة علوم التربية ، مج (1) ع(3): 327 - 356.
- 149- وائل، التل و وليد، مساعدة (2009) دراسة إلتزام طلبة المدارس الثانوية في مدينة أربد، مجلة العلوم التربوية والنفسية .مج(10)، ع (4).
- 150- الوناس، بوعكاز (1998)أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 2.
- 151- وهبان، علي حسن(2008) ضغوط الحياة وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية(اليمن-الجزائر) دراسة حضارية مقارنة، أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.
- 152- ويلارد، أولسون (1962) تطور نمو الطفل، ترجمة ابراهيم و آخرون، القاهرة، مؤسسة فراكلين للطباعة و النشر.
- 153- ياسرة، أبو هروس (2010) تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج (11) ع(3): 78-106 .
- 154- يوسف قطامي و نايفة قطامي (1998) نماذج التدريس الصفي. عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع.
- 155- يوسف، قطامي و آخرون (2000) تصميم التدريس. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

- 156- Frijda ,N (1987) Comment of Oatley and Johnson Laird's Toward a Cognitive Theory of Emotions . Vol(1) pp:51-58.
- 157- Gagne .R. (1977), The conditions of learning. N.Y : Holt rinchart, Winston.
- 158- Gaudiano , B & Herbert,J(2003) Preliminary Psychometric evaluation of a new Self – efficacy Scale and its relationship to Tretment out come in Social anxiety disorder Cognitive Thérapy and Research ,27 pp: 537-555.
- 159- Glass, D and Singer, j.E (1972) Urban Experiments on Noise and Social Stressors . New York Academic Press.
- 160- Gottfried,A(1994) Role of Parental Motivational Practices on Children Academic Interinsic Motivation and Achievement, Journal of educational Psychology, V(5):15-29.
- 161- Hampel ,P et Petermann,F(2005) Age and Gender Effects on coping in Children and Adolescents.Journal of Youth and Adolescence, Vol(34) N(2) April, pp:73-83.
- 162- Hermann,K & Betz,N(2004).Path models of relationships of Instrumentality and Expressiveness to Social Self-éfficacy , Shyness and Dépressive Symptoms sex roles,(51-56)
- 163- Hermann,K(2005) The Influence of Social Self-efficacy , Self esteem and Personality differences of Loneliness and Depression . DAL- The Ohio State University.
- 164- Kareem Ghadban Sajem(2014) Assessment of Stress Levelamong Students and its Coping Strategies. Medical Journal of Babylon , vol(11) n (1):194-210.
- 165- Kobasa, s c (1982) Commitment and Coping in Stress Resistance. Among Lawyers Journal of Personality and Social Psychology . Vol (42) , no(4) pp: 707- 717.
- 166- Lau,M Kwok beung (1992) Relations with parents and school. And Chines Adolescence . British Journal of Educational Psychology. Vol(62) pp:193-202.

- 167- Lazarus,R S and Folkman ,S ( 1984) Stress, appraisal and coping. New York Soringer Pubishing Company.
- 168- Li chen,J(2005) Relation of Academic Support from Parents, Teachers and Peerrs to Hang kong Adolescent's Achievment. The Mediating Role of Academic Engagement Genetic . Social Monographs, vol 13(2):77-127
- 169- Lieury ,A.(2004),Mémoire et Reussite Scolaire Dunad, Paris .
- 170- Lieury, A. (1997), La Motivation à l'école, Edition Dunad, Paris .
- 171- Lowrenecence et al (1987) , Life stress and Adjustment Effect of Life, Evens experienced by young Adolescents and their parents.
- 172- Luther, S. Sand al (1977) Développement Psychology Perspectives on Ajustment Risk and Disorder. London : Combridje Universty Press.
- 173- Miller,P(2001) Learning Styles , The Multimedia of The Mind,The Annual Meeting of The American Educational Research Sandiego,Vol(4) : 115-135.
- 174- Ozbay,Y . Palanci, M.Kandmir,M & çakir,O(2012) Prediction of Subjective Well-bing of University Studentsv via Self- regulation Humour, Social self-efficacy and Stress-coping Stratégies. Turkich .Educational,sciences(10) pp: 325- 345.
- 175- Pajares,M(1996) Self-éficacy béliiefs in Académic Settings, Review of Educational Research, Winter ; 66(4) : 543-578.
- 176- Sahlberg Pasi and Boce Elona ,(2007) How Techers Tech in Albania .World Bank,Ministry of Education and Science.
- 177- Stanley,C.j et Hopking,K;D(1972) Educational and Psyvhological Measurment and Evaluation. New Jersey,Parentice Hall.
- 178- Taylor,L(1975) Young People and Civil Conflict in NorthernIreland.Belfast: D.H.S.S.
- 179- Tolor,H.A(1988) The Psychological Effécts of the Civil Distrurbance son Children.
- 180- Viau Rollond (1994), La Motivation en contente scolaire.Edition aurunouvuan pedagogique.

181- Willke,R(2004).The Effect of Active Learning on College Students Achievement,Motivation and Self-efficacy in a Human Physiology Course for Non-majors. Dissertation Abstracts International.v (61), 11A

182- Woolffolk , A. E (1998) Educational Psychology Boston . Allyn and Bacon. - Craig , G.J (1996) Human Développement, New Jersey: Prntice Hall- Dohren Wend, B.S(1975):Soial Status and Stress Full Life Events. Journal of Personality and Social Psychology. Vol(28) n(2). Krantz,D.S and Raisen,S.E(1988): Environment al Stress, Réactive and Ischemic Heart Disease: British Journal of Médical Psychology, Vol(61)n(1)- Holmes, M (1982):Children in Conflit. Harmon's Worth England:Penguig

183- Zimbardo,G.E(1985) ThebRelationships of age, Sex and Personality to Social Attitudes in Children. British Journalof Social and Clinical Psychology.

184- Zimmerman(1989) Individual Psychotherapy and the Science of Psychodynamics.New York.

الملاحق

## الملحق (1) طلب رخصة تربص



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République Algérienne Démocratique et Populaire  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
كلية العلوم الاجتماعية  
Faculté des sciences sociales

التاريخ: 2015/05/11

المرجع: 2015/145

قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة ما بعد التدرج

السيد: مدير التربية لولاية غليزان

مصلحة التكوين والتفتيش

موضوع : طلب رخصة تربص .

في إطار تحضيره لأطروحة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية .

تخصص : علم النفس التربوي .

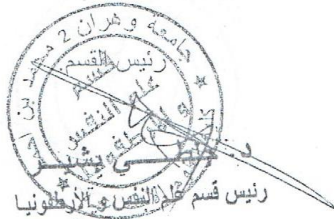
الموضوع : " علاقة الضغوط المدرسية والتفاعل الصفي بالدافعية للتعلم على ضوء إستراتيجيات التصرف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "

نرجو من سيادتكم السماح للطالب (ة) : مداحي العربي

إجراء دراسته (ها) الميدانية بمؤسستكم.

مدة التربص: 15 يوم

و لكم جزيل الشكر





## الملحق (2) رخصة تربص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

غليزان في: 17/05/2015

مديرية التربية لولاية غليزان  
مصلحة التكوين والتفتيش  
مكتب التكوين  
الرقم... 666 م.ت.م/ت.م/ت. 2015.


مدير التربية  
إلى  
السيد: مدير ثانوية  
الحمادة

الموضوع: رخصة تربص.

بناء على الطلب المرفق بهذه الرخصة، يشرفني أن أحيطكم علما

بأن الطالب مداحي العركي  
الطالبين:  
الطالبات:  
طالبة (طالبتين) (طالبات) بـ كلية العلوم الاقتصادية  
جامعة وهران  
قسم: علم النفس وعلوم التربية  
قد رخص (ها) (لهما) (لهن) إجراء تربص بمؤسستكم ابتداءً من  
17/05/2015 في ذاتية غليزان لفصل السنة

مدير التربية  
الجنرال شرف م. ل.



### الملحق (3) رخصة تربص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية

غليزان في: 2015/05/17

مديرية التربية لولاية غليزان  
مصلحة التكوين والتفتيش  
مكتب التكوين  
الرقم: 2015/م.ت/م.ت/م.ت/م.ت/2015.

مدير التربية  
إلى  
السيد: مدير ثانوية  
وادي الجملة

الموضوع: رخصة تربص.

بناء على الطلب المرفق بهذه الرخصة، يشرفني أن أحيطكم علما

بأن الطالب: صالح العربي  
الطالبين: /  
الطالبات: /  
طالبة (طالبين) (طالبات) بكلية العلوم الإقتصادية  
جامعة وهران  
قسم: علم النفس وعلوم التربية  
قد رخص (لها) (لها) (لها) إجراء تربص بمؤسستكم ابتداءً  
من: 2015/05/17 إلى غاية نهاية الترمين الثاني

مدير التربية

الجنرال شرماط

## الملحق (4) مقياس الضغوط المدرسية – الصيغة الأصلية

### Appendix 10: Survey Questions – Academic Stress

10.1. The original 30-item Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA) and predefined dimensions used in the pilot study

#### Dimension 1: Attitudes towards study and grades

1. I am very dissatisfied with my academic grades. \*
5. I am always worrying that my exam results may not be ideal.
7. I feel that studying is my duty, but not something I like to do.
16. I don't know what I can do in the future if I can't get into an ideal college or university.
17. Academic grade is very important to my future and even can determine my whole life. \*

#### Dimension 2: Perceived pressure

6. Future education and employment bring me a lot of academic pressure. \*
8. My parents care about my academic grades too much which brings me a lot of pressure. \*
9. I feel a lot of pressure in my daily studying. \*
11. I feel a lot of pressure from teachers urging me to study.
20. There is too much competition among classmates that brings me a lot of academic pressure. \*

#### Dimension 3: Perceived burden

2. I feel that there is too much school work. \*
4. I feel there is too much homework. \*
10. I almost have no time to do other things except studying.
15. I feel that there are too many tests /exams in the school. \*
25. I feel that study is a very heavy burden for me.

**Dimension 4: Expectations from others**

- 18. I feel that I have disappointed my parents when my test/exam results are poor. \*
- 19. I feel that I have disappointed my teacher when my test/exam results are not ideal. \*
- 14. It would be embarrassing among classmates if I did not get an ideal score in a test/exam.
- 26. I blame myself when I cannot live up to my parents' expectations of me.
- 13. My parents never stop nagging me that I don't study hard enough.

**Dimension 5: Self-expectations**

- 12. I am always blaming myself because I feel I did not try my best in studying.
- 27. I feel stressed when I do not live up to my own standards. \*
- 28. When I fail to live up to my own expectations, I feel I am not good enough. \*
- 29. I usually cannot sleep and worry when I cannot meet the goals I set for myself. \*
- 30. When I do not do as well as I could have in an examination or test, I feel stressed.

**Dimension 6: Difficulties in study**

- 3. I have no interest in study.
- 21. I feel that school work is very hard for me.
- 22. I always lack confidence with my academic scores. \*
- 23. I always feel very nervous during tests/exams.
- 24. It is very difficult to concentrate during classes. \*

\* Items retained in the revised scale after the pilot study

## الملحق (5) مقياس استراتيجيات التصرف - الصيغة الأصلية

### Appendix

Shortened version (21-items) Coping Inventory for Stressful Situations (CISS-21)

1. Take some time off and get away from the situation (A) \*
2. Focus on the problem and see how I can solve it (T)
3. Blame myself for having gotten into this situation (E)
4. Treat myself to a favorite food or snack (A)
5. Feel anxious about not being able to cope (E)
6. Think about how I solved similar problems (T)
7. Visit a friend (A)
8. Determine a course of action and follow it (T)
9. Buy myself something (A)
10. Blame myself for being too emotional about the situation (E)
11. Work to understand the situation (T)
12. Become very upset (E)
13. Take corrective action immediately (T)
14. Blame myself for not knowing what to do (E)
15. Spend time with a special person (A)
16. Think about the event and learn from my mistakes (T)
17. Wish that I could change what had happened or how I felt (E)
18. Go out for a snack or meal (A)
19. Analyze my problem before reacting (T)
20. Focus on my general inadequacies (E)
21. Phone a friend (A)

T = Task-oriented coping

E = Emotion-oriented coping

A = Avoidance coping

\* On the basis of our results it is suggested to exclude this item from the scale 'Avoidance coping' in samples of adolescents and young adults.



38. I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing.
39. When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.
40. Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone. (reverse coded)
41. When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out.
42. When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas.
43. I make good use of my study time for this course.
44. If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material.
45. I try to work with other students from this class to complete the course assignments.
46. When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again.
47. When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence.
48. I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing.
49. I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material.
50. When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class.
51. I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it.
52. I find it hard to stick to a study schedule. (reverse coded)
53. When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions.

54. Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organized.
55. I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this class.
56. I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style.
57. I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about.  
(reverse coded)
58. I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well.
59. I memorize key words to remind me of important concepts in this class.
60. When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts. (reverse coded)
61. I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course.
62. I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible.
63. When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.
64. When reading for this class, I try to relate the material to what I already know.
65. I have a regular place set aside for studying.
66. I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course.
67. When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.
68. When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.
69. I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures.



70. I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course.
71. Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives.
72. I make lists of important items for this course and memorize the lists.
73. I attend this class regularly.
74. Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish.
75. I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary.
76. When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.
77. I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities.  
(reverse coded)
78. When I study for this class, I set goals for myself in order to direct my activities in each study period.
79. If I get confused taking notes in class, I make sure I sort it out afterwards.
80. I rarely find time to review my notes or readings before an exam. (reverse coded)
81. I try to apply ideas from course readings in other class activities such as lecture and discussion.

## الملحق (7) مقياس الدافعية للتعلم - الصيغة الأصلية

Review of the MSLQ 14

### Appendix A

#### MSLQ Item List

The following is a list of items that make up the MSLQ (from Pintrich et al., 1991).

#### Part A. Motivation

The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class. Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1                      2                      3                      4                      5                      6                      7

*Not at all  
true of me*

*Very true  
of me*

1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.
2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course.
3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students.
4. I think I will be able to use what I learn in this course in other courses.
5. I believe I will receive an excellent grade in this class.
6. I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.
7. Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now.
8. When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer.
9. It is my own fault if I don't learn the material in this course.
10. It is important for me to learn the course material in this class.

11. The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade.
12. I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.
13. If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students.
14. When I take tests I think of the consequences of failing.
15. I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.
16. In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.
17. I am very interested in the content area of this course.
18. If I try hard enough, then I will understand the course material.
19. I have an uneasy, upset feeling when I take an exam.
20. I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.
21. I expect to do well in this class.
22. The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.
23. I think the course material in this class is useful for me to learn.
24. When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade.
25. If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough.
26. I like the subject matter of this course.
27. Understanding the subject matter of this course is very important to me.
28. I feel my heart beating fast when I take an exam.
29. I'm certain I can master the skills being taught in this class.

30. I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.
31. Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.

## الملحق (8) مقياس الضغوط المدرسية - ترجمة الباحث

من فضلك إليك مجموعة من آرائك وسلوكياتك، أقرأها جيدا ثم ضع العلامة ( x ) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الإجابة الخاص بذلك، بحيث تختار الإجابة التي تعبر عن رأيك بصدق، وشكرا على تعاونك معنا.

- 1- أنا غير راض عن علاماتي الدراسية- نتائجي الدراسية.
- 2- أشعر أنه يوجد الكثير من الواجبات المدرسية.
- 3- أشعر أنه يوجد الكثير من الواجبات المنزلية.
- 4- مستقبلتي الدراسي والشغل يجلبان لي كثير من التوتر-الضغط الدراسي.
- 5- والداي يعيران اهتماما كبيرا لعلاماتي الدراسية، الأمر الذي يجلب لي الكثير من الضغط - التوتر.
- 6- أشعر بضغط كبير في دراستي اليومية.
- 7- أشعر أنه توجد اختبارات - فروض كثيرة في الدراسة.
- 8- الدراسة مهمة جدا بالنسبة لمستقبلي حتى أنها يمكن أن تحدد كامل حياتي.
- 9- أشعر أنني خيبت والداي عندما تكون نتائجي الدراسية ضعيفة-في الاختبارات-الامتحانات.
- 10- أشعر أنني خيبت أستاذي عندما تكون نتائجي الدراسية غير مثالية.
- 11- توجد منافسة قوية بين زملاء الأمر الذي يجلب لي الكثير من الضغط- التوتر.
- 12- أنا دائما أفقد الثقة في النفس على تحقيق نتائج دراسية جيدة.
- 13- صعب جدا التركيز خلال الدروس.
- 14- أشعر بالتوتر- الضغط عندما لا أحقق النتائج التي أرتضى بها.
- 15- عندما أخفق في تحقيق توقعاتي أشعر بأنني لست جيدا بما فيه الكفاية.
- 16- عادة لا أقدر على النوم وأقلق عندما لا أحقق الأهداف الدراسية التي سطرتها لنفسي.

## الملحق (9) مقياس التفاعل الصفي - ترجمة الباحث

من فضلك إلبك مجموعة من العبارات التي تصف سلوك أساتذتك اقرأها جيدا ثم ضع علامة (X) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الإجابة الخاص بذلك بحيث تختار الإجابة التي تعبر عن سلوكات أساتذتك بصدق، و شكرا على تعاونك معنا.

### العبارات

- 01 - أساتذتي يتحدثون بحماس عن المادة التي يدرسونها.
- 02 - أساتذتي يثقون بنا.
- 03 - أساتذتي يبدون غير متأكدين.
- 04 - أساتذتي يعضون بشكل غير متوقع.
- 05 - أساتذتي يشرحون الأمور بوضوح.
- 06 - إذا لم نتفق مع أساتذتي حول نقطة ما يمكننا التحدث معهم حول ذلك.
- 07 - أساتذتي مترددون.
- 08 - أساتذتي يعضون بسرعة.
- 09 - أساتذتي يجلبون انتباهنا.
- 10 - أساتذتي لديهم الرغبة في أن يشرحوا لنا مرة أخرى إذا لم نفهم.
- 11 - أساتذتي يتصرفون و كأنهم لا يعرفون ماذا يفعلون.
- 12 - يعتمد أساتذتي للتصحيح بسرعة عند قيامنا بالخطأ أو إذا تجاوزنا قواعد السلوك أو الآداب.
- 13 - أساتذتي على دراية بكل ما يحدث في القسم.
- 14 - إذا كان لدينا شيء لنقله فإن أساتذتي مستعدون ليسمعونا.
- 15 - أساتذتي يتركوننا ننظم الأمور في القسم بأنفسنا.
- 16 - أساتذتي غير صبورين.
- 17 - أساتذتي قادة جيّدون.
- 18 - أساتذتي يعرفوننا حين لا نفهم.
- 19 - أساتذتي غير متأكدين مما يفعلون حينما نقوم بالتشويش أو الفوضى في القسم.
- 20 - من السهل إثارة غضب أساتذتي.
- 21 - أساتذتي يتصرفون بثقة في أنفسهم.
- 22 - أساتذتي صبورون.
- 23 - من السهل جعل أساتذتي غير واثقين في أنفسهم.
- 24 - أساتذتي يقومون بملاحظات ساحرة.

- 25 - أساتذتي يساعدوننا في واجباتنا.
- 26 - يمكننا أخذ قرار ما في حصص أساتذتي.
- 27 - أساتذتي يعتقدون أننا نعشّ.
- 28 - أساتذتي صارمون.
- 29 - أساتذتي لطفاء.
- 30 - نستطيع التأثير في أساتذتنا.
- 31 - يعتقد أساتذتي أننا لا نعرف شيئا.
- 32 - يجب علينا التزام الصمت في حصص أساتذتي.
- 33 - أساتذتي أشخاص يمكننا الاعتماد عليهم.
- 34 - أساتذتي يسمحون لنا أن نقرر ما نقوم به داخل القسم.
- 35 - أساتذتي يحطون من معنوياتنا.
- 36 - أساتذتي يمتحنوننا بحزم.
- 37 - أساتذتي لديهم روح و حسنّ الدعاية.
- 38 - أساتذتي يتركون لنا العنان في القسم أو يسمحون لنا بالمزيد من الحرية في القسم .
- 39 - أساتذتي يعتقدون أننا لا نستطيع القيام بالأشياء بشكل جيد.
- 40 - أساتذتي يقوموننا بشكل عال أو يصعبون لنا الامتحانات.
- 41 - أساتذتي يتقنون الدعاية.
- 42 - أساتذتي يعطوننا وقت فراغ كبير في الحصة.
- 43 - أساتذتي يبدون غير راضين.
- 44 - أساتذتي صارمون في التصحيح.
- 45 - حصص أساتذتي لطيفة و شيقة.
- 46 - أساتذتي متساهلون.
- 47 - أساتذتي كثيرون الشك.
- 48 - نحن نخاف من أساتذتنا

## الملحق (10) مقياس الدافعية للتعلم – ترجمة الباحث

من فضلك إلبك مجموعة من العبارات التي تصف آراءك و سلوكياتك، اقرأها جيدا ثم ضع علامة (X) في خانة الجواب الذي يناسبك في جدول الإجابة الخاص بذلك، بحيث تختار الإجابة التي تعبر عنك بصدق، فإذا كانت العبارة تلائمك تماما ضع علامة (X) في الخانة التي تحمل رقم 7، و إذا كانت العبارة لا تلائمك تماما ضع علامة (X) في الخانة التي تحمل رقم 1، و إذا كانت العبارة أقل أو أكثر في نسبة الملائمة لك ضع علامة (X) في الخانة التي تحمل الرقم بين 2 و 6 الذي يلائمك و شكرا على تعاونك معنا.

### العبارة:

- 01- أفضل المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي كي أتعلم أشياء جديدة.
- 02- إذا درست بطرق ملائمة إذا سأكون قادرا على تعلم موضوع الدرس.
- 03- عندما أخضع للامتحان، أفكر في عدم قدرة على الأداء الجيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين.
- 04- أعتقد أنني سأكون قادرا على استخدام ما تعلمته في درس ما في دروس أخرى.
- 05- اعتقد أنني سأحصل على نقاط جيدة في الامتحان.
- 06- أنا متأكد من أنني أستطيع فهم أصعب المواد الدراسية.
- 07- أكثر شيء يرضيني الآن هو الحصول على نقاط جيدة.
- 08- في الامتحان أفكر في أجزاء الامتحان التي لا أستطيع الإجابة عنها.
- 09- إنه خطئي إذا لم أفهم موضوع الدرس.
- 10- إنه أمر مهم بالنسبة لي أن أفهم الدرس.
- 11- إن الشيء الأكثر أهمية بالنسبة لي الآن هو تحسين نقاطي، وعليه فإن أهم ما يشغلني في القسم هو الحصول على نقاط جيدة.
- 12- أنا واثق من نفسي أنه بمقدوري تعلم الأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس.
- 13- إذا كان باستطاعتي فإنني أريد الحصول على أحسن النقاط في القسم أفضل من التلاميذ الآخرين.
- 14- في الامتحان أفكر في عواقب أو نتائج الفشل.
- 15- أنا واثق من أنني أستطيع فهم أصعب العناصر الأكثر تعقيدا المقدمة من طرف الأستاذ في الدرس.
- 16- أفضل المواد الدراسية التي تثير فضولي حتى وإن كانت صعبة الفهم.
- 17- أنا جد مهتم بمحتوى الدرس.
- 18- إذا حاولت بجد كاف سوف أفهم الدروس.
- 19- أشعر بعدم الراحة و الحزن أثناء الامتحان.



- 20- أنا واثق من نفسي أنني أستطيع القيام بعمل جيد في الدروس والواجبات والامتحانات.
- 21- أتوقع أن أفوم بعمل جيد في القسم.
- 22- الشيء الأكثر إرضاء لي خلال الدرس هو محاولة فهمه قدر المستطاع.
- 23- أعتقد أن موضوع الدرس في هذا المستوى جيد للتعلم.
- 24- عندما تتاح لي الفرصة أختار الواجب الدراسي الذي أستطيع التعلم منه حتى وإن لم يضمن لي نقطة جيدة أو لم تكن عليه نقطة كبيرة.
- 25- إذا لم أفهم موضوع الدرس، فهذا راجع لكوني لم أحاول جاهدا الفهم بشكل كاف.
- 26- أحبّ مضمون هذه الدروس.
- 27- فهم موضوع الدرس مهم جدا بالنسبة لي.
- 28- أحس بأن قلبي يرق بسرعة أثناء الامتحان.
- 29- أنا متأكد من أنني أستطيع أن أجيد توظيف المهارات المدرسية ( التلخيص، الفهم، المراجعة ) في هذه المادة.
- 30- أريد أن أعمل بجدّ لأنه من الضروري أن أظهر قدراتي لأسرتي، أصدقائي والآخرين.
- 31- عند الأخذ بعين الاعتبار صعوبة الدرس، أسأتذتي و مهاراتي أو قدراتي، أعتقد أنه بإمكانني الأداء الجيد في الدراسة و الامتحانات.

## الملحق (11) مقياس استراتيجيات التصرف - ترجمة الباحث

من فضلك إليك مجموعة من الطرق التي يواجه بها التلاميذ المواقف الصعبة-الضاغطة- الموترّة- المزعجة، أقرأها جيدا ثم ضع العلامة ( x ) في خانة الجواب التي تلائمك في جدول الإجابة الخاص بذلك، بحيث تعبّر عن الطريقة التي تلائمك بصدق، وشكرا على تعاونك معنا.

- 1- أركز على المشكل وأنظر كيف أحله.
- 2- ألوّم نفسي على الوقوع في هذا المشكل.
- 3- أبتعد عن المشكل بتناول غذائي المفضل.
- 4- أشعر بالقلق لعدم قدرتي على التعامل الجيد مع المشكل.
- 5- أتذكر كيف تمكنت من حل مشاكل مشابهة.
- 6- ألوّم نفسي لأنني انفعالي جدا حيال المشكل.
- 7- أخرج من أجل تناول وجبة غذاء.
- 8- أصبح مستاء جدا.
- 9- أشترى لنفسي شيئا أحبه.
- 10- أفكر في خطة لحل المشكل وأتابع تنفيذها.
- 11- ألوّم نفسي لأنني لم أعرف ماذا أفعل.
- 12- أعمل على فهم المشكل.
- 13- أتخذ مباشرة إجراءات تصحيحية.
- 14- أفكر في حل المشكل وأتعلّم من الأخطاء.
- 15- أتمنى لو أستطيع تغيير ما حدث أو تغيير ما شعرت به.
- 16- أزور صديقا.
- 17- أمضي وقتا مع شخص مميز.
- 18- أشعر بعجز تام حيال المشكل.
- 19- أحلل المشكل قبل أن أقوم بأي فعل.
- 20- أهاتف صديقا.
- 21- أخذ بعض الوقت وأبتعد عن المشكل.

## الملحق (12) مقياس الدافع للإنجاز لهيرمنز - ترجمة عبد الفتاح موسى

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن آرائك وتصف سلوكك، اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) أمام العبارة و تحت الخانة التي تعبر عن رأيك ووجهة نظرك في ورقة الإجابة المرفقة مع الاستمارة.

لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

مثال:

أرى أن المواد التي أدرسها

(أ) صعبة جدا

(ب) صعبة

(ج) لا صعبة و لا سهلة

(د) سهلة

(هـ) سهلة جدا

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فضع علامة X تحت الخانة المناسبة

رقم العبارة	أ	ب	ج	د	هـ
				X	

<p>6- عندما يشرح المعلم الدرس (أ) اعتقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطبعا حسنا. (ب) أوجه انتباهها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال. (ج) تتشبت أفكاره كثيرا في أشياء أخرى. (د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمتوسطة.</p>	<p>1- إن العمل شيء: (أ) أتمنى ألا افعله. (ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا. (ج) أتمنى أن افعله. (د) أحب أداءه. (هـ) أحب أداءه كثيرا.</p>
<p>7- اعمل عادة: (أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله. (ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله. (ج) اقل بقليل مما قررت أن أعمله. (د) اقل بكثير مما قررت أن أعمله.</p>	<p>2- في المدرسة يعتقدون أنني: (أ) اعمل بشدة جدا. (ب) اعمل بتركيز. (ج) اعمل بغير تركيز. (د) غير مبالي ببعض الشيء.</p>
<p>8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ: (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي. (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي. (ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى. (د) أجدني راعبا في النخلي عن هدفي. (هـ) أتخلى عن هدفي.</p>	<p>3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا: (أ) مثالية. (ب) سارة جدا. (ج) سارة. (د) غير سارة. (هـ) غير سارة جدا.</p>
<p>9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي: (أ) غير هام جدا. (ب) غير هام. (ج) هام. (د) هام جدا.</p>	<p>4- إن تتفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام: (أ) لا قيمة له في الواقع. (ب) غالبا ما يكون أمرا سائجا. (ج) غالبا ما يكون مفيدا. (د) له قدر كبير من الأهمية. (هـ) ضروري للنجاح.</p>
<p>10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني: (أ) مجهودا كبيرا جدا. (ب) مجهودا كبيرا. (ج) مجهودا متوسطا. (د) مجهودا قليلا جدا.</p>	<p>5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي: (أ) مرتفعة جدا. (ب) مرتفعة. (ج) لا مرتفعة و لا منخفضة. (د) منخفضة. (هـ) منخفضة جدا.</p>
<p>16- أكون عادة: (أ) مشغولا جدا. (ب) مشغول. (ج) غير مشغول كثيرا. (د) غير مشغول. (هـ) غير مشغول على الإطلاق.</p>	<p>11- عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون: (أ) مرتفعة جدا. (ب) مرتفعة. (ج) متوسطة. (د) منخفضة. (هـ) منخفضة جدا.</p>
<p>17- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة: (أ) طويلة جدا. (ب) طويلة. (ج) متوسطة. (د) قصيرة. (هـ) قصيرة جدا.</p>	<p>12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك: (أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة ومراجعة الدروس. (ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل. (ج) أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى. (د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى.</p>

<p>18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:  (أ) ذات قدر كبير جدا.  (ب) ذات قدر كبير.  (ج) اعتقد أنها غير ذات قدر.  (د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.  (هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما.</p>	<p>13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة  (أ) أحب أن أؤديه كثيرا  (ب) أحب أن أؤديه أحيانا.  (ج) أؤديه فقط إذا كوفنت عليه جيدا.  (د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.  (هـ) لا يجذبني تماما.</p>
<p>19- يتبع الأولاد أبائهم في إدارة الأعمال لأنهم:  (أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.  (ب) محظوظون لأن آباءهم مديرون.  (ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.  (د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.</p>	<p>14- يعتقد الآخرون أنني:  (أ) أذاكر بشدة جدا.  (ب) أذاكر بشدة.  (ج) أذاكر بدرجة متوسطة.  (د) لا أذاكر بشدة جدا.  (هـ) لا أذاكر بشدة.</p>
<p>20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:  (أ) غير هام.  (ب) له أهمية قليلة.  (ج) ليس هاما جدا.  (د) هام إلى حد ما.  (هـ) هام جدا.</p>	<p>15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:  (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك.  (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.  (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت.  (د) دائما يكون لدي وقت.</p>
<p>25- بالنسبة للمدرسة أكون:  (أ) في غاية الحماس.  (ب) متحمسا جدا.  (ج) غير متحمس بشدة.  (د) قليل الحماس.  (هـ) غير متحمس على الإطلاق.</p>	<p>21- عند عمل شيء صعب فإنني:  (أ) أتخلى عنه سريعا جدا.  (ب) أتخلى عنه سريعا.  (ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.  (د) لا أتخلى عنه سريعا  (هـ) أظل أوصل العمل عادة.</p>
<p>26- التنظيم شيء:  (أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا.  (ب) أحب أن أمارسه.  (ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا.  (د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.</p>	<p>22- أنا بصفة عامة:  (أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان  (ب) اخطط للمستقبل كثيرا.  (ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا.  (د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.</p>
<p>27- عندما أبدا شيئا فإنني:  (أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.  (ب) أنهيه بنجاح نادر.  (ج) أنهيه بنجاح أحيانا.  (د) أنهيه بنجاح عادة.</p>	<p>23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة جدا:  (أ) مهذبين جدا  (ب) مهذبين.  (ج) مهذبين كالأخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة.  (د) غير مهذبين.  (هـ) غير مهذبين على الإطلاق.</p>
<p>28- بالنسبة للمدرسة أكون:  (أ) متضايقا كثيرا جدا.  (ب) متضايقا كثيرا.  (ج) أتضايق أحيانا.  (د) أتضايق نادرا.  (هـ) لا أتضايق مطلقا.</p>	<p>24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:  (أ) كثيرا جدا.  (ب) كثيرا.  (ج) قليلا  (د) بدرجة صفر</p>

## الملحق (13) مقياس تقدير الذات لروزميرغ تعريب علي بوطاق

الاسم و اللقب:

تاريخ الميلاد: / /

القسم:

الجنس:

انيك مجموعة من العبارات التي تصف سلوكياتك و أرائك حول نفسك، اقرأها جيدا ثم أجب عنها بصدق بوضع علامة (X) في خانة الجواب الذي يناسبك ، و شكرا لك على تعاونك معنا.

الرقم	العبارة	لا	نادرا	غالبا	دائما
01	أستطيع دائما ان أتدبر لحل المشاكل الصعبة إذا حاولت بجد				
02	إذا عارضني أحد ما، أستطيع أن أجد وسائل وطرق للحصول على ما أريد				
03	انه سهل بالنسبة إلي التمسك بأهدافي وتحقيقها				
04	أنا واثق أني أستطيع التعامل بفعالية مع الأحداث غير المتوقعة				
05	بفضل مصادري، أعرف كيف أعالج الحالات غير المتوقعة				
06	أستطيع حل معظم المشاكل إذا استغليت الجهد المطلوب (الضروري)				
07	أستطيع البقاء هادئا عندما أواجه الصعوبات لأنني أستطيع الاعتماد على قدراتي في التصرف				
08	عندما أواجه مشكلا، عادة ما أجد عدة حلول				
09	عندما أكون في مأزق، أستطيع عادة التفكير في شيء لأفعله				
10	مهما يكن في طريقي، أستطيع عادة التعامل معه				

## الملحق (14) مقياس الاكتئاب لرادلوف

اللقب و الاسم: تاريخ الميلاد: القسم:

عزيزي (تي) التلميذة(ة) اليك قائمة بأشياء قد تكون أحسست بها، أو طرق للتصرف مارستها، رجاء قم بوضع إشارة (X) على مقدار تكرار ذلك الشعور أو التصرف خلال الأسبوع الماضي.

م	العبارة	نادرا	قليلا	أحيانا	دائما
1	تضايقت من أشياء لم تكن تضايقني عادة				
2	لم أكن أشعر برغبة لتناول الطعام. شهيتي كانت سيئة للأكل				
3	أحسست بأنني لم أستطع أن أتغلب على الكدر بالرغم من مساعدة الأهل أو الأصدقاء				
4	أحسست بأنني إنسان جيد على قدر المساواة مع الآخرين				
5	وجدت صعوبة في التركيز على ما أفعله				
6	شعرت بالكآبة				
7	شعرت بأنني أحتاج جهدا زائدا لفعل أي شيء				
8	شعرت بالتفاؤل بشأن المستقبل				
9	شعرت بأن حياتي كانت حياة فاشلة				
10	شعرت بالخوف				
11	نومي كان خاليا من الراحة				
12	كنت سعيدا				
13	تحدثت أقل من المعتاد				
14	شعرت بالوحدة				
15	كان الناس غير لطفاء معي				
16	استمتعت بالحياة				
17	أصبت بنوبات بكاء				
18	أحسست بالحزن				
19	أحسست بأن الناس يكرهونني				
20	لم أستطع البدء بالانشغاطات، لم أجد الدافع لفعل الاشياء				