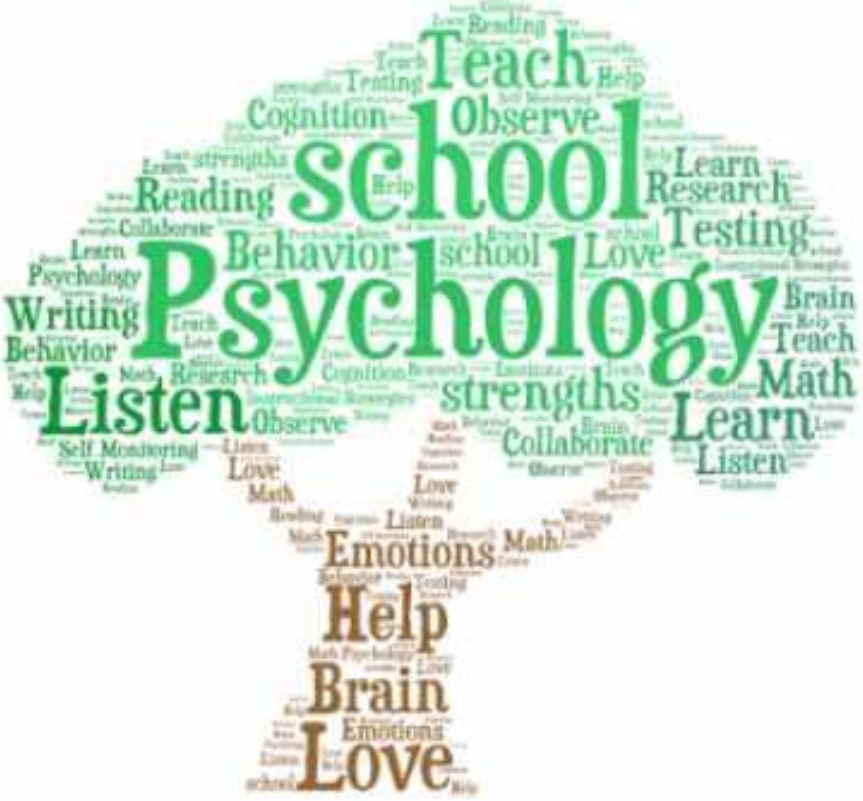
Democratic Arab Center

دراسات في علم النفس المدرسي



تأليف : د.عبد السلام قبلي

المركز الديمقراطي العربي

دراسات في علم النفس المدرسي

2024

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin

Studies in School Psychology

DEMOCRATIC ARABIC CENTER
Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112
http://democraticac.de
TEL: 0049 CODE
030-89005468/030-898999419/030-575-88-45
MOBILTELEFON: 004983427427877

ISBN 978-3-68929-029-0

DEMOCRATICAC.DE

الـنـــــــــاشـــــــر:

المركز الديمقراطي العربي

للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

ألمانيا/برلين

Democratic Arab Center

For Strategic, Political & Economic Studies

Berlin / Germany

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه

في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال،دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة

All rights reserved

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, without the prior written permission of the publisher.

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية ألمانيا/برلين

البريدالإلكتروني book@democraticac.d

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية، الاقتصادية والسياسية
Democratic Arabic Center
for Strategic, Political & Economic Studies

كتاب : دراسات في علم النفس المدرسي

تأليف: د.عبد السلام قبلي

رئيس المركز الديمقراطي العربي: أ. عمار شرعان

مدير النشر: د.أحمد بوهكو المركز العربي الديمقراطي برلين ألمانيا

رئيسة اللجنة العلمية : الدكتورة ربيعة تمار المركز الديمقراطي العربي

رقم تسجيل الكتاب: ISBN 978-3-68929-029-0

الطبعة الأولى 2024 م

الآراء الواردة أدناه تعبّر عن رأي الكاتب ولا تعكس بالضرورة وجهة نظر المركز الديمقراطي العربي

دراسات في علم النفس المدرسي

تأليف: الدكتور عبد السلام قبلي

الطبعة الأولى جوان 2024

إصدارات المركز الديمقراطي العربي– ألمانيا – برلين

إهداء

إلى كل مهتم بالبحث العلمي، إلى كل من يسعى وراء العلم والمعرفة، إلى كل من يؤمن بأهمية العلم في بناء المستقبل، أهدي هذا العمل المتواضع، لعله يكون قيمة مضافة في مسيرة العلم والمعرفة، وصدقة جارية ينتفع بها الجميع.

د. عبد السلام قبلي

إصدارات المركز الديمقراطي العربي– ألمانيا – برلين

المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	10
الفصل الأول: مدخل لدراسة علم النفس المدرسي	
نشأة علم النفس المدرسي	14
مفهوم علم النفس المدرسي	23
مجالات علم النفس المدرسي	32
أهداف علم النفس المدرسي	37
علم النفس المدرسي وعلاقته بالعلوم الأخرى	39
الفصل الثاني: التوافق الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في التعليم المتوسط	
الملخص	45
مقدمة	46
إشكالية الدراسة	47
أهمية الدراسة	51
أهداف الدراسة	51

مصطلحات الدراسة	52
منهج الدراسة عينة الدراسة	56
أدوات الدراسة	58
الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	64
عرض وتفسير نتائج الدراسة	64
خاتمة	68
الفصل الثالث: دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي	
الملخص	73
إشكالية الدراسة	74
أهمية الدراسة	76
أهداف الدراسة	77
مصطلحات الدراسة	77
خصائص الأستاذ الفعال	77
النظريات المفسرة للدافع للإنجاز	84
خصائص الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع	99
دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي	100

خاتمة	104
الفصل الرابع: مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي	
الملخص	108
إشكالية الدراسة	111
أهمية الدراسة	111
أهداف الدراسة	112
مصطلحات الدراسة	112
منهج الدراسة	115
عينة الدراسة	115
أدوات الدراسة	116
الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	119
عرض وتفسير نتائج الدراسة	119
خاتمة	123
قائمة المراجع	125
الملاحق	132

مقدمة:

علم النفس المدرسي فرع من الفروع التطبيقية الحديثة لعلم النفس وهو من العلوم التي تطورت كثيرا في وقتنا الحالي وزاد الاهتمام به والبحث في ميادينه ومجالاته العديدة. يركز على فهم العمليات النفسية والتفاعلات السلوكية التي تحدث في سياق التعليم والتعلم. ويهدف الى إنشاء بيئة تعليمية صحية، مناسبة لنجاح الطلاب، ويسعى لتقديم الدعم النفسي والتربوي للطلاب، ليساعدهم على تجاوز الصعوبات النفسية والأكاديمية، والاهتمام بكل مكونات وعناصر المنظومة التعليمية في مختلف الأطوار والعمل على تعزيز الروابط بين المنزل والمدرسة والمجتمع.

في هذا الكتاب، نستعرض مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تسلط الضوء على جوانب متعددة، حيث تضمن الفصل الأول مدخل الى دراسة علم النفس المدرسي تم التطرق فيه الى نشأة علم النفس المدرسي، مفهوم علم النفس المدرسي، مجالات علم النفس المدرسي، أهداف علم النفس المدرسي، علاقة علم النفس المدرسي بالعلوم الأخرى.

بينما اشتمل الفصل الثاني على دراسة ميدانية بعنوان: التوافق الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في التعليم المتوسط.

وتناول الفصل الثالث دراسة نظرية حول: دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي.

وختاما جاء الفصل الرابع بدراسة ميدانية بعنوان: مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

يأتي هذا الكتاب كجهد علمي متواضع نأمل أن يسهم في التعريف أكثر بتخصص علم النفس المدرسي، وفهم أعمق لدور علم النفس في المدارس لبناء بيئة مدرسية أكثر تطورا ونجاحا.

الفصل الأول

مدخل لدراسة

علم النفس المدرسي

الفصل الأول: مدخل لدراسة علم النفس المدرسي

- نشأة علم النفس المدرسي
- مفهوم علم النفس المدرسي
- مجالات علم النفس المدرسي
- أهداف علم النفس المدرسي
- علم النفس المدرسي وعلاقته بالعلوم الأخرى

نشأة علم النفس المدرسي:

يعد **جوهانز فردريك هربارت** (1841) أول مبشر- بعلم النفس المدرسي أو بالتربية كمجال تطبيقي في علم النفس، عندما حاول قبل ما يزيد عن مائة عام أن يستشف من علم النفس المبادئ التي تبدو ذات قيمة للمدارس في حينه، حيث برزت هذه المبادئ تحت اسم علم النفس التربوي، وفي الوقت الذي برزت فيه نشاطات هربارت كان كل من **هربرت سبنر** و**توماس هكسلي** و**تشارلز اليوت** رواد المدرسة العلمية للتدريب الشكلي قد اهتموا بمشكلات الوراثة والبيئة التي وجهت **جالتون** إلى ارتياد ميدان القياس العقلي، وتبعه **جيمس كاتل** **وألفرد بينه**، حيث أسهم هذا الميدان إسهاما بارزا في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث[1].

وفي عام 1892 أسس **ستانلي هال** أول مجلة متخصصة لعلم النفس الطفل والتربية، وفي عام 1896 فتح **ويتمر** في جامعة بنسلفانيا مركزا للمعاينة النفسية موجهة بشكل خاص نحو المشاكل التربوية[2].

يعد ويتمر من المعالجين النفسيين الأوائل في أمريكا، وكان قد تتلمذ على يد كل من **كاتيل** و **فونت**، وبعد حصوله على درجة الدكتوراه قام بإدارة مختبر نفسي بادئا بالعمل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويعد مختبره أول عيادة متخصصة لإرشاد الأطفال في

[1] أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، الأردن: المعتز للنشر والتوزيع،2007، ص 22

[2] ابراهيم الخطيب مصطفى الكسواني، مروان أبو حويج محمد الشناوي، علم النفس المدرسي، الأردن: قنديل للنشر والتوزيع، 2006، ص 14

الولايات المتحدة الأمريكية، علما بأن **جالتون** كان أول من أنشأ عيادة نفسية في لندن وكان قد أسسها قبل عشر سنوات من تأسيس ويتمر لعيادته في عام 1886.

وكانت عيادة ويتمر مركزا لأبحاثه وارتبطت بموضوع التعلم وكان الهدف الرئيسي من إنشاء العيادة لديه يتمثل في تدريب الأخصائيين النفسيين على مساعدة المربين في معالجة مشكلات التعلم لدى الأطفال، ثم عزز هذا التدريب بالعمل المباشر مع الأطفال الذين يترددون على العيادة، وقد حقق ويتمر بهذا العمل هدفين هما: حصول الأخصائيين على التدريب اللازم وحصول الأطفال والأسر على الخدمات النفسية التي يحتاجون اليها.

إضافة الى ذلك، فان ويتمر يعد الأب المؤسس لعلم النفس المدرسي نظرا لمساهمته المهمة وإنجازاته في هذا العلم التي مازالت مستمرة، ولا يزال القسم السادس عشر من رابطة علم النفس الأمريكية(APA) والمتعلق بعلم النفس المدرسي يقدم جائزة ويتمر في كل عام للمتفوقين في مجال علم النفس المدرسي[1].

ثم بعد ذلك اتفق كل من **جالتون** و**بينيه** في قياس الفروق الفردية بين الأطفال، إذ جاءت أعمالهم متزامنة مع أعمال ويتمر حيث بدأ جالتون في دراسة الفروق الفردية بين الأفراد معتمدا في ذلك على نظريته في الوراثة، فقام بجمع المعلومات عن خصائص الانسان وصفاته بهدف التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد، ومن أجل تحقيق هذا

[1] سليمان سناء محمد، قراءات في علم النفس المدرسي، القاهرة: عالم الكتب، 2010، ص 31

الهدف، أعد اختبار الرؤية والسمع، كما قام بمتابعة سجلات الأطفال النظاميين في المدارس من أجل التعرف على سلوكهم في أثناء تطبيق هذا الاختبار، وعلى العموم فقد أشار بعض الكتاب الى أن عمل **جالتون** يعتبر الأول في مجال علم النفس المدرسي.

وفي عام 1904 قام كل من العالمين الفرنسيين **ألفرد بينيه** و**توفايل سايمون** بوضع اختبار يشمل ثلاثين فقرة، وكان الهدف من اعداد الاختبار هو التعرف على المدى الذي يمكن أن يصل اليه الطلاب في التعلم، اضافة الى التعرف على الأطفال ضعيفي التعلم، لذا يمكن القول ان الهدف الأساسي من وضع الاختبار يتمثل في قياس العمليات العقلية ومن ثم تصنيف الاطفال الى فئات.

وقد أدخلت على هذا المقياس ثلاث تعديلات خلال الفترة بين 1905-1911 وعندها أصبح مقياسا مشهورا عالميا يستخدم في قياس قدرة الأطفال العقلية (الذكاء).

كما أصبح **تيرمان** من جامعة ستانفورد مهتما كثيرا بأعمال **سايمون وبينه** فقام بتبني اختبار بنيه وقام باستعماله في المدارس الأمريكية وفي عام 1916 أجرى عليه بعض التعديلات وأسماه اختبار ستانفورد بنيه. ويستخدم هذا الاختبار في المدارس على نطاق واسع، لأنه

يساعد تربويين على فهم واستعداد الأطفال وقابليتهم للتعلم، وكان هذا الأسلوب طريقة ناجحة في تشخيص وتصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة ومعالجتهم[1].

وقد ظهر علم النفس المدرسي وتشكلت هويته نتيجة بعض العوامل التي زادت في طلب الخدمات التي يقدمها هذا العلم، ومنها المدارس ومحاكم الأحداث، كما زاد الطلب على استخدام الاختبارات النفسية. لذلك كان أول مؤتمر عقد للأخصائيين الإكلينكيين والنفسيين في بولد كولورادو عام 1949 فقد حددت في هذا المؤتمر الخطوط والأسس الرئيسية لبرنامج الأربع سنوات لدراسة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، اضافة الى التدريب والعمل الميداني اللازمين لذلك، وفي عام 1953 عقد المؤتمر الثاني، مؤتمر ثاير في مدينة نيويورك، وكان من أهم الموضوعات التي نوقشت في هذا المؤتمر مؤهلات الأخصائيين النفسيين وتدريبهم وصدرت التوصيات التالية وبها تحددت الأدوار الرئيسية لأخصائي علم النفس المدرسي وهي:

- تقويم تطور القدرة العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال وتفسيرها.
- تقديم المساعدة في تحديد الأطفال المتميزين وتصنيفهم والتعاون مع الأخصائيين الآخرين في وضع برامج تربوية خاصة بهم.
- تطوير الطرق والأساليب التي تسهل تعلم الطلبة وتكيفهم.

[1] محمد على كامل، علم النفس المدرسي . الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، مصر: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، 2003، ص7

- تشجيع البحث العلمي ومحاولة ايجاد بعض الحلول بطريقة علمية للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة
- تشخيص المشكلات الشخصية والتربوية ووضع البرامج العلاجية لها[1].

كما تم تشكيل **الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي (NASP)** عام 1969 موقعها حاليا ولاية ماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية وهي جمعية مهنية تمثل حاليا(2024) أكثر من 25000 من علماء النفس المدرسي وطلاب الدراسات العليا والمهنيين ذوي الصلة في جميع أنحاء الولايات المتحدة و25 دولة إضافية حول العالم .باعتبارها أكبر منظمة في العالم لعلماء النفس المدرسي، تعمل NASP على تطوير الممارسات الفعالة لتحسين تعلم الطلاب وسلوكهم وصحتهم العقلية .رؤيتها هي أن جميع الأطفال والشباب يزدهرون في المدرسة، في المنزل، وطوال الحياة.

وترى أن علماء النفس المدرسي هم أعضاء مؤهلون بشكل فريد في فرق المدرسة التي تدعم قدرة الطلاب على التعلم وقدرة المعلمين على التدريس .إنهم يطبقون الخبرة في مجال الصحة العقلية والتعلم والسلوك لمساعدة الأطفال والشباب على النجاح أكاديميًا واجتماعيًا وسلوكيًا وعاطفيًا .يتعاون علماء النفس في المدارس مع العائلات والمعلمين ومديري

[1] سليمان سناء محمد، مرجع سابق، ص32

المدارس وغيرهم من المهنيين لإنشاء بيئات تعليمية آمنة وصحية وداعمة تعمل على تعزيز الروابط بين المنزل والمدرسة والمجتمع[1].

كما ظهرت العديد من الكتب من بينها كتاب الأخصائي النفسي المدرسي **لوايت وهاريس** عام 1961 والذي جاء فيه: بأن علم النفس المدرسي هو ذلك الفرع من علم النفس الذي يهتم بشخصية التلميذ خلال تفاعله مع العملية التعليمية. وقد قدم المؤلفان الحجة على أن هذا الميدان لا يقتصر على عملية التعلم بوصفها جزء من العملية التربوية، بل يتضمن أيضا شخصية المتعلم بوصفه عضوا في المجتمع المدرسي، وعضوا في الأسرة، و عضوا في المجتمع.

وفي عام 1963 قدمت **سوزان جراي** كتابها المشهور الأخصائي النفسي في المدارس والذي قالت فيه أن للأخصائي النفسي المدرسي دورين أساسيين هما: حل المشاكل المدرسية من خلال البيانات التي يقوم بجمعها، ونقل المعرفة و المهارات السيكولوجية الى الميدان المدرسي.

كما ظهر في عام 1974 كتاب لـ **باردون وبينيت** بعنوان علم النفس المدرسي وقد جاء فيه بأن التخصص في علم النفس في الميدان الذي يهتم بكيفية تأثير العملية التعليمية على الأطفال بوجه عام، وبالتلميذ الذي يتفاعل في مدرسة معينة يطلق عليه علم النفس المدرسي

[1] الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي(NASP)،www.nasponline.org/utility/about-nasp ، 2024/03/15

و يتضمن هذا التخصص معرفة البحث والنظرية المتعلقة بما يحدث بين الأطفال والآخرين عندما يكونون معا في المدرسة، كما يتناول الفروق بين البيئات المدرسية المختلفة من حيث تأثيرها على التلاميذ[1].

اضافة الى الكتب ظهرت وتطورت العديد من المجلات التي تنشر مقالات مهمة للباحثين والممارسين لعلم النفس المدرسي، فقد كان **دونال فرجنسون** أول محرر لمجلة علم النفس المدرسي التي ظهرت عام 1963، وتم التغلب على مشكلات النشر التي واجهت المجلة في بدايتها واستفاد الأخصائيون النفسيون والمدرسون من مقالاتها، وقد أصدر **وليام هنت** العدد الأول من مجلة علم النفس في المدارس 1963 وخصصت هذه المجلة منذ بدايتها للآراء والأبحاث و ممارسة علم النفس في المدارس، وفي سنة 1972 بدأت هيئة NASP بالنشر ربع السنوي لمجلة علم النفس المدرسي وتوزيعها على الأعضاء كجزء من الفوائد التي يحصلون عليها من عضويتهم، ولقد كان التأكيد في المقالات بصورة كبيرة على أنشطة التقويم التربوي والنفسي للأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم أو مشكلات التكيف في المدارس وكان التقويم يتسم بالشمول والموضوعية والدقة العالية[2].

كما أسهمت العديد من المدارس في تشكيل علم النفس المدرسي من بينها :

المدرسة السلوكية: من أهم علماءها ثورنديك ، و واطسن ، و بافلوف .

[1] بركات حمزة حسن، علم النفس المدرسي، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2008، ص 11

[2] سليمان سناء محمد، مرجع سابق، ص 34

تفسر السلوك وفقاً لمُلاحظة السلوك الظاهري والدراسة الموضوعية لتصرفات الكائن الحي كما تبدو للآخرين، فعلم النفس وفقاً للمدرسة السلوكية هو علم دراسة السلوك، واهتمت بإجراء تجاربها على الحيوان مثل تجارب التعلم والإدراك، ولقد أسهمت المدرسة السلوكية في تشكيل علم النفس المدرسي عندما فسرت عملية التعلم وبسطتها في أنها مجرد علاقة ارتباطية واقتران بين مثير(مُدخلات التعلم) واستجابة (مُخرجات المُتعلم).

وقد تعرضت هذه المدرسة للعديد من الانتقادات من أهمها:

عدم الاعتراف بوجود المتغيرات الوسيطة (التفاعلات النفسية والأحداث التي قد تحدث للتلميذ وتؤثر على استجابته أو سلوكه) بين المتغيرات المستقلة التي تمثل(المُثيرات)التي يقدمها المعلم للتلاميذ والمتغيرات التابعة التي تمثل الاستجابات أو السلوك التي تمثل عملية التعلم التي يقوم بها التلاميذ ،كذلك آلية السلوك أو حتمية حدوثه بالربط بين المثيرات والاستجابات باستجابات مُحددة لا تتغير.

علم النفس المعرفي: بدأت هذه الإسهامات بمدرسة الجشطالت : من أهم علمائها فرتهايمر ، و كهلر ، و كوفكا .

ويفسر السلوك وفقاً لها :على أساس أن السلوك هو وحدة كلية وليس أجزاء مُنفصلة، وأن أي تغير في الجُزء يتبعه تغير في الكل ومن هنا لابد للمعلم عند التعامل مع التلميذ أن ينظر إلى شخصيته كوحدة واحدة متضمنة ظروف حياته الأُسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته

العقلية وليس قدراته العقلية والتعليمية و التحصيلية فقط لأن قدرته على التعلم كسلوك هي نتاج العناصر السابقة مُتجمعة (ظروف حياته الأُسرية ونشأته الاجتماعية وقدراته العقلية).

علم النفس الإجتماعي:

يعتبر علم النفس الاجتماعي حلقة الوصل بين علم النفس وعلم الاجتماع. فعلم النفس يهتم بدراسة سلوك الأفراد وشخصياتهم، أما علم الاجتماع يهتم بدراسة تصرفات الجماعة أي تأثير الفرد في الجماعة وكذلك تأثير الجماعة في الفرد موضحاً التفاعلات السلوكية بين الأفراد والجماعات ، كالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ وتفاعلاتها وتأثيره فيها وتأثيرها عليه (الأسرة، زملاء المدرسة، إدارة المدرسة...).ومن هنا نجد أن علم النفس الاجتماعي يعتبر من العلوم الأساسية التي يبنى عليها علم النفس المدرسي .

فعلم النفس المدرسي يهتم بدراسة المشكلات المدرسية كالتأخر الدراسي وعادات الاستذكار واختيار نوع الدراسة وتحليل العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة و المدرسة ، والآثار النفسية الناتجة عن هذه العلاقات ومدى انعكاسها على العمل المدرسي:

مثل علاقة المدرس بالتلميذ وعلاقة المدير بالمدرسين ويمتد هذا أيضاً إلى بحث العلاقة بين المدرسة والمنزل ،وكذلك تحليل العوامل الاجتماعية والنفسية التي تؤثر في سير التلميذ بالمدرسة ونجاحه أو فشله في حياته التعليمية، ويقوم بهذه الوظيفة الأخصائي الاجتماعي الذي يدرس الخدمة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي، فقبل أن يقوم بحل المشكلات

الاجتماعية للتلاميذ لابد أن يعرف نفسه ويدرس شخصيته ليتعرف ما بها من قصور، ويُعّدل منه ،كما يعمل على تدريب نفسه على الاتزان الانفعالي والخُلقي ودراسة طباع التلاميذ ودوافع سلوكياتهم حتى يستطيع أن يتعمق في بحث مشكلاتهم، ويساعده في أداء هذه الوظيفة الأخصائي النفسي المدرسي[1]

مفهوم علم النفس المدرسي:

علم النفس المدرسي يمثل أحد فروع علم النفس التطبيقية ينبثق من علم النفس التربوي ليتخصص في الاهتمام بمشكلات التلاميذ المدرسية وما يرتبط بها من صعوبات أخرى سواء في الأفراد الآخرين المُحيطين به أو نظام الإدارة أو طبيعة المنهج أو طريقة التدريس.

الهدف منه إعداد وتدريب الأفراد المؤهلين لاستخدام وتوظيف مبادئ علم النفس وإجراءاته وأساليبه في مُعالجة المُشكلات المدرسية وذلك من أجل تحسين مستوى الأداء المدرسي بوجه عام.[2]

أشارت أمل بكري ونادیا عجوز(2007) أن علم النفس المدرسي يعد فرعا من فروع علم النفس العام، ويسمى بعلم النفس التعليمي حيث أن موضوع علم النفس التربوي الأساسي هو التعلم المدرسي. لذا فقد اتجه العلماء في الوقت الحاضر لتسمية هذا العلم بعلم النفس

[1] فاطمة الزيات، علم النفس المدرسي، جامعة دمياط، 2017، ص 11

[2] مرجع سابق، ص 14

المدرسي، حيث يذكر نشواتي (1985) إن الجوانب النظرية العامة للتعلم تقع في ميدان علم النفس، بينما يقع التعلم المدرسي في ميدان علم النفس التربوي لأنه يحدث في سياق اجتماعي معين، لذا يقوم الباحثون في هذا العلم باكتشاف المبادئ والطرق والوسائل ذات العلاقة بالتعلم المدرسي، والتي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتساعد في تحسين تحصيلهم الأكاديمي، فعلم النفس المدرسي يبحث في العملية التعليمية ويتناول سلوك المتعلم في الموقف الصفي وفي المدرسة، ويعتبر هذا العلم ركنا من الأركان العامة لإعداد المدرسين وتدريبهم وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهما وإدراكا لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات التي تصادفهم، كما يزود هذا العلم المعلمين بنوع من الاستبصار بالجوانب النفسية للسلوك الطلاب، ولا يتحقق ذلك إلا بفهم الحقائق والمفاهيم التي أسفرتها البحوث العلمية في ميادين التربية وعلم النفس كما يعد من الأسس الهامة التي ترتكز عليها طرق التدريس، ممثلا في طرحه لنظريات التعلم وتطبيقها بطريقة إجرائية وذلك للاستفادة منها في المناخ الصفي، ولمواجهة المشكلات التي يتعرضوا لها أثناء التدريس. ويسعى علم النفس المدرسي لإكساب المتعلم مجموعة مهارات سلوكية، وعادات انفعالية، واتجاهات بطريقة متكاملة بحيث يحقق ذلك التوافق السوي مع أقرانه ضمن الإطار الصفي الذي ينتمي إليه، ويتميز علم النفس المدرسي بأنه علم نظري تطبيقي، فلا يمكن تصور ميدان هذا العلم على

أنه ميدان تطبيقي فقط، وإنما يقع في منطقة متوسطة بين العلوم الأساسية النظرية والعلوم التطبيقية.

كما يعرف أحمد زكي صالح (1966) علم النفس المدرسي بأنه علم يدرس مشاكل التطوير التربوي التي تمارسها المدرسة ، كما أنه المؤسسة التي اختارها المجتمع لمراقبة تعليم الشباب.

وعرفه فؤاد أبو حطب (1980) بأنه الدراسة العلمية لسلوك المتعلم في مواقف التعلم المختلفة.

وعرفه عبد المجيد نشواتي (1985) بأنه دراسة علمية لسلوك المتعلم في المواقف التعليمية المختلفة.

وجاء في تعريف محي الدين طوق وآخرون. (2002) بأن هذا المجال هو أحد مجالات علم النفس التي تتناول دراسة السلوك البشري في المواقف التعليمية ، وخاصة في المدرسة.

كما أشار بركات حمزة حسن(2008) الى أنه بذلت عدة محاولات لتقديم تعريفات لعلم النفس المدرسي من بينها:

علم النفس المدرسي هو فرع من فروع علم النفس يتضمن تطبيق القواعد العلمية لعلم النفس على مشاكل الأطفال في المدارس. ويركز علم النفس المدرسي على التفاعل بين المدرسة والمدرسين والوالدين والطفل.

يركز علم النفس المدرسي على خلق البيئات التي تسهل التعلم وتوفر الصحة النفسية، ويسعى علم النفس المدرسي، لمساعدة الأسر وهيئة المدرسة على توفير الظروف المناسبة للنمو العقلي والأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلاب.

يقدم علم النفس المدرسي خدمات مهنية محددة مختلفة الأنواع، تقدم التقييمات العقلية والتربوية والتحصيلية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية معلومات هامة للوالدين والمدرسة والمرشدين من أجل اتخاذ قرارات سوف تفيد الطلاب.

هو ممارسة اكلينيكية، يتخصص في العمل مع الأطفال، والمراهقين، والأسرة، والمجتمع ومن أهم أهداف علم النفس المدرسي، توفير وحماية الصحة النفسية وتسهيل التعلم في كل المواقف، وبينما يرتبط مصطلح علم النفس المدرسي في الأساس بالأخصائيين العاملين في الميدان الاكاديمي، يمارس العاملون في ميادين أخرى مثل المستشفيات ومراكز الصحة النفسية والجامعات وبعض العيادات الخاصة نفس المهام التي يمارسها الأخصائي النفسي الذي يعمل بالمدرسة.

يتميز علم النفس المدرسي بأنه يجمع بين تطبيقات ونظريات متعددة في علم النفس، تقع في عدة فروع لعلم النفس مثل: علم النفس الاكلينيكي، علم النفس النمو، علم النفس الاجتماعي، علم النفس التربوي، علم النفس الارشادي، علم النفس التجريبي.

علم النفس المدرسي فرع من فروع علم النفس يطبق المعرفة السيكولوجية من أجل حل المشكلات في ميدان التربية وفيه تستخدم المعرفة المتخصصة في التقويم والتعلم والعلاقات الانسانية لتسهيل تعلم ونمو الأطفال، بما فيهم الأطفال الاستثنائيون (المتخلفون أو الموهوبون أو الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات التعلم) من خلال العاملين في المدارس[1].

تعرف الجمعية الدولية لعلم النفس المدرسي ISPA: أن مصطلح علم النفس المدرسي يستخدم بشكل عام للإشارة إلى المهنيين الذين تم إعدادهم في علم النفس والتعليم والذين يتم الاعتراف بهم كمتخصصين في تقديم الخدمات النفسية للأطفال والشباب في سياقات المدارس والأسر وغيرها من الأماكن التي تؤثر على حياتهم[2].

كما تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA: علم نفس المدرسي، هو الممارسة العامة في علم النفس لتقديم الخدمة النفسية الصحية، يهتم بالأطفال والشباب والعائلات وعملية التعليم. يُعد العلماء النفسانيون المدرسيون مستعدين للتدخل على المستوى الفردي والنظامي، وتطوير وتنفيذ وتقييم البرامج لتعزيز بيئات التعلم الإيجابية للأطفال والشباب من خلفيات

[1] بركات حمزة حسن، مرجع سابق، ص14

[2] الجمعية الدولية لعلم النفس المدرسيISPA،https://ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology، 2024/03/18

متنوعة، وضمان الوصول المتساوي إلى الخدمات التعليمية والنفسية الفعّالة التي تعزز التنمية الصحية[1].

تعرف الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسي NASP: ان علماء النفس المدرسي هم أعضاء مؤهلون بشكل فريد في فرق المدرسة التي تدعم قدرة الطلاب على التعلم وقدرة المعلمين على التدريس. إنهم يطبقون الخبرة في مجال الصحة العقلية والتعلم والسلوك لمساعدة الأطفال والشباب على النجاح أكاديميًا واجتماعيًا وسلوكيًا وعاطفيًا .يتعاون علماء النفس في المدارس مع العائلات والمعلمين ومديري المدارس وغيرهم من المهنيين لإنشاء بيئات تعليمية آمنة وصحية وداعمة تعمل على تعزيز الروابط بين المنزل والمدرسة والمجتمع[2].

يرى الباحث أن علم النفس المدرسي هو فرع من فروع علم النفس يركز على فهم العمليات النفسية والتفاعلات السلوكية التي تحدث في سياق التعليم والتعلم. يهتم علم النفس المدرسي بدراسة كيفية تأثير العوامل النفسية على أداء الطلاب وسلوكهم في البيئة التعليمية. وتشمل هذه العوامل النمو النفسي، وعمليات التعلم، والتفكير، والانفعالات، والتواصل الاجتماعي،

[1] الجمعية الأمريكية لعلم النفسAPA، https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school، 2024/03/18

[2] الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسيNASP، https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists، 2024/03/18

وغيرها... ويمتد مجال عمل الأخصائي النفسي المدرسي من مرحلة ما قبل المدرسة حتى المرحلة الجامعية.

يهدف علم النفس المدرسي إلى تطوير أساليب واستراتيجيات تعليمية فعّالة تعزز عملية التعلم وتحفز الطلاب على التفاعل الإيجابي مع المحتوى الدراسي. كما يعنى بفهم احتياجات الطلاب وتطلعاتهم، وكيفية تحفيزهم ودعمهم لتحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية والشخصية.

الفرق بين علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي:

رغم اعتراف الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA بعلم النفس المدرسي بجانب علم النفس التربوي، ما زالت بعض الدول وعلى رأسها بريطانيا– ترى أن ما يقوم به ما يطلق عليه الأخصائي النفسي المدرسي يندرج تحت علم النفس التربوي، وبالتالي يطلق على المتخصص في هذا المجال الأخصائي النفسي التربوي الذي تصف الجمعية النفسية البريطانية BPS عمله بالتفصيل على اعتباره هو المسؤول عن تطبيقات علم النفس في المجال المدرسي.

وعليه يطرح هذا التساؤل كثيرا ما الفرق بين علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي؟

أولا هناك من يعتبر علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي شيئ واحد يحمل المسميان، وبالتالي يمكن استخدام اي من المصطلحين مكان الآخر.

ثانيا هناك من يعتبرهما شيئان مختلفان، يختص علم النفس المدرسي بشكل أساسي بالجوانب التطبيقية وممارسة الأساليب النفسية مع الطلاب في المدارس، في حين يختص علم النفس التربوي بالجوانب النظرية و البحثية وبالتالي يطلق مصطلح educational psychologist على الشخص الذي يعمل في البحوث أو العملية التعليمية الخاصة بالجوانب التربوية.

ثالثا هناك من يعتبر أن الخلاف تنظيمي حيث يطلق على من يمارس مهنة في المؤسسات التعليمية الأمريكية– وفي بعض البلدان الأخرى– لقب "أخصائي نفسي مدرسي"، في حين يطلق عليه في المؤسسات التعليمية البريطانية– وفي بعض البلدان الأخرى– لقب " أخصائي نفسي تربوي".

رغم التشابهات والتداخلات بين التخصصين نجد أن علم النفس التربوي يركز أساسا على توليد معرفة جديدة وأمور نظرية تتعلق بالتعليم والنمو الانساني، والتعليم في الفصل، وتقويم مستوى الطلاب، وعلى جانب آخر يكون علم النفس المدرسي ذو منحى تطبيقي يسعى لتقويم وتشخيص وعلاج مشاكل التعلم لدى الأطفال والطلاب في المدارس[1].

كما تطرق أيضا أحمد المطيلي 2019، في كتابه علم النفس المدرسي الى الاجابة عن السؤال التالي:

[1] بركات حمزة حسن، مرجع سابق، ص37

هل ثمة اختلاف بين علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي؟ أم أن المسألة تتعلق بصياغات مختلفة للموضوع ذاته؟

حقاً هناك تداخل بين مجالات علم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي مع فارق دقيق؛ هو أن علم النفس التربوي يهتم أساساً بسيرورة التعلم ورفع كفاية المتعلم والمعلم، كما يسعى إلى تحسين البرامج الدراسية والمناهج التعليمية المتبعة وطرق مختلف وسائل التقييم. فهو من أهم الروافد التي يمتح منها علم النفس المدرسي بجانب روافد أخرى. أما النفساني المدرسي فيستعين في عمله بنظرة أشمل تراعي مختلف الجوانب المتصلة بالنمو الوجداني والانفعالي والمكونات الشعورية واللاشعورية والصلات الأسرية والاجتماعية التي تتحدد بها شخصية الطفل وتحدد مختلف الأنماط السلوكية التي يأتيها الطفل داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. وعنده أن سيرورة التعلم لا تقتصر على العوامل المعرفية فقط وإنما تتصل اتصالاً شديداً بمختلف مجريات الحياة الوجدانية والانفعالية والأسرية أيما اتصال، وهي لذلك تستوجب اهتماماً قد لا يقل أهمية عن العوامل المعرفية. وتبعاً لذلك يتولى النفساني المدرسي الكشف عن مختلف الاضطرابات التي تلم بالمتعلم، مثل مشكل اضطرابات الانتباه والكلام والتخلف الذهني ومختلف أنماط سوء التوافق النفسي والمدرسي. ثم إن المسألة مسألة تأهيل كذلك، فقد نجد من المختصين في مجال علم النفس التربوي من لم يحصل على تأهيل مهني كافٍ يمكنه من استثمار معارفه النظرية استثماراً تطبيقياً يؤهله لمقابلة الطفل والأسرة وتطبيق مختلف الروائز لقياس الذكاء ومختلف مناحي الشخصية. ومع ذلك أقول بضرورة

التعاون بين المختصين في هذين المجالين، كلما أمكن ذلك خدمة لكل من الطفل والأسرة والمدرس.

مجالات علم النفس المدرسي:

1. **عمليات التعلم** :دراسة كيفية استيعاب الطلاب للمعرفة وتطبيقها، وتأثير العوامل النفسية مثل الدافعية والاهتمام على عملية التعلم.
2. **التطور النفسي للطفل والمراهق** :فهم كيفية نمو الطلاب من الناحية النفسية والعاطفية والاجتماعية، وكيف يؤثر هذا التطور على سلوكهم في البيئة التعليمية.
3. **التواصل والعلاقات الاجتماعية** :دراسة دور العلاقات البينية بين الطلاب والمعلمين والزملاء في تحفيز التعلم وتطوير المهارات الاجتماعية.
4. **تقييم وتطوير البرامج التعليمية** :يتعامل علم النفس المدرسي مع كيفية تقييم تقدم الطلاب وفهم أدائهم في البيئة التعليمية، وكيفية تصميم وتقييم المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها لتلبية احتياجات الطلاب بشكل فعّال.
5. **التوجيه والارشاد المدرسي:** يشمل هذا جوانب مثل مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم الأكاديمية وتطوير مهارات التعلم الذاتي والتخطيط لتحقيق أهدافهم.

6. **التدريس الفعّال** :تطوير استراتيجيات تدريس تتناسب مع احتياجات وأساليب تعلم الطلاب، وتعزز فهمهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

علم النفس المدرسي يلعب دوراً حيوياً في تحسين جودة التعليم ودعم نجاح الطلاب في بيئات التعلم المختلفة، وتطوير عملية التعلم والتعليم من خلال الفهم العميق للعوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر على أداء الطلاب والمعلمين والتفاعل بينهم في البيئة التعليمية.

كما فصلت أيضا فاطمة الزيات مجالات علم النفس المدرسي كما يلي:

1- التعرف على أساليب تشخيص وعلاج المشكلات المدرسية للتلاميذ.

2- التعرف على أساليب تشخيص وعلاج المشكلات السلوكية للتلاميذ.

3- التعرف على أساليب تشخيص وعلاج المشكلات النفسية للتلاميذ.

4- دراسة المناخ المدرسي (الإيجابي أو السلبي) للتعرف على الفرق بينهما وكيف يؤثر في شخصية المعلم والمتعلم بفئاته المختلفة(المتفوق، والمتوسط، والضعيف).

مثال: التعرف على ظروف العمل داخل حجرة الدراسة، يسوده مثلاً المناخ الديمقراطي أم الديكتاتوري أم...

5- دراسة مشكلات المنهج الدراسي (الطول – التعقيد – عدم مُلائمته للإعداد المسبق للتلاميذ).

6- التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية في الحياة المدرسية بين أفرادها :

العلاقة الإنسانية بين المعلم وتلاميذه .العلاقة الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض .

العلاقة الإنسانية بين المعلمين ومدير المدرسة.آثار هذه العلاقات الإنسانية على مُدخلات العملية التعليمية في المدرسة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

7- الاهتمام بالأساليب العلاجية لبعض حالات الأطفال ذوي المشكلات السلوكية (عجز المتعلم -إدمان المتعلم للمواد المُخدرة - التعرض للإيذاء الجسدي في المنزل على يد الأب أو الأم - الشعور بالاغتراب النفسي في المدرسة أو المنزل).

8- التوجيه التعليمي والمهني لمختلف فروع التعليم، وأنواع المدارس لأن هناك من التلاميذ من يصلحون للعلوم النظرية ، وهناك من يصلحون للعلوم المهنية ، وهناك أيضاً من يصلحون لمتابعة الدراسات الفنية أي أن التوجيه التعليمي يقوم على أسس ونتائج البحوث النفسية، و مبادئ ونظريات الفروق الفردية.

9- يهتم علم النفس المدرسي بتنظيم العمل المدرسي أي تنظيم مواعيد الاستذكار ومواعيد الاسترخاء ، للوصول إلى أفضل النتائج من التلاميذ مع ضمان عدم إرهاقهم وعدم شعورهم بالملل[1].

[1] فاطمة الزيات، مرجع سابق، ص 14

أما في الوقت الحاضر فينظر إلى علم النفس المدرسي كمنظومة (system) أو انساق موضوعها الأساسي التعلم المدرسي، ويقصد بالأنساق "العلاقات المنظمة التي تربط بين أجزاء متفاعلة وكل نمط منها يؤدي إلى وظيفة معينة" وتصورنا للعملية التعليمية كمنظومة يفيدنا في تحديد مجالات علم النفس المدرسي حيث أن هذه المنظومة مفتوحة ليس لها بداية أو نهاية، فالمتعلم ليس هو بداية المنظومة لان التعلم عملية مستمرة وأفضل المنظومات شيوعا ما اقترحه روبرت جليزر عام 1962.

تتألف هذه المنظومة من أربعة مكونات رئيسية هي:

1- صياغة الأهداف التعليمية:

على المعلم أن يحدد مسبقا الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلمين إنجازها من خلال عملية التعليم، وتشير الأهداف التعليمية إلى التغيرات السلوكية التي يهدف المعلم إلى إحداثها عند طلابه، ويساهم علم النفس المدرسي بطرق عديدة ومتنوعة في اختيار الأهداف وتحديد مستوياتها وطرق صياغتها وتقويمها وطرق تزويد المتعلمين بها، حيث أن مهمة علم النفس المدرسي هي ترجمة هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية.

2- المدخلات السلوكية للتلاميذ

يفترض على المعلم أن يتعرف على الخصائص التي يتسم بها تلاميذه وذلك من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة، ومستوى نموهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، و اتجاهاتهم وميولهم

وذلك لتحديد مدى استعدادهم وقدراتهم، على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة. ويمكن استخدام ثلاثة مستويات لتشخيص هذه الخصائص وهي:

أ- مستوى التشخيص المسحى: ويشير إلى غربلة صفية يقوم بها المعلم لمعرفة التلاميذ الغير قادرين على تحقيق الأهداف الموضوعة، ويستخدم في هذا المستوى الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات العقلية، والسجل التراكمي للوقوف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ويطبق هذا النوع من التشخيص في غرفة الصف وبشكل جماعي .

ب- مستوى التشخيص المحدد: ويهدف للتعرف على الفروق الفردية التي تسبب الضعف التحصيلي عند بعض التلاميذ، وتحديد استجاباتهم على نحو دقيق، حيث يقوم المعلم والمرشد النفسي بتطبيق هذا التشخيص على التلاميذ وبشكل فردي.

ج- مستوى التشخيص المركز:

يسعى هذا المستوى للتعرف على التلاميذ المتخلفين عقليا، ويحتاجون إلى برامج علاجية وتعليمية خاصة، ويقوم به عادة عالم النفس التربوي أو الإكلينيكي أو المعالج النفسي ويستخدم فيه العديد من الاختبارات لمعرفة أسباب هذا التخلف ومظاهره وطرق علاجه.

3- تخطيط النشاط التعليمي وتنفيذه:

يقوم علم النفس المدرسي في هذا المجال بمساعدة المعلم على التعرف على طبيعة التعلم وأنواعه، واختيار أكثر الأساليب فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال توضيح العلاقة بين أنواع التعلم وأساليب التعليم، وطريقة تنفيذ هذه الأساليب.

4- التقويم

ويتضمن التقويم معرفة مدى تقدم التلاميذ في مجال تحقيق الأهداف التعليمية وعلى المعلم أن يختار ويطور الإجراءات التي تساعده في معرفة هذا التقدم والوقوف على ما إذا كان التعلم يجري على نحو جيد أم لا، وعلى المعلم أن يقف على مدى التغير الذي يطرأ على سلوك طلابه نتيجة لعملية التعلم والتعليم، والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل النشاط التعليمي وترافقه، وتتلوه[1]

أهداف علم النفس المدرسي:

يهدف علم النفس المدرسي الى ما يلي:

- الرقابة النفسية للتلاميذ ودراسة النمو النفساني لكل تلميذ وخصائصه النفسية الفردية
- تقصي وتوجيه التلاميذ خاصة غير القادرين على متابعة التعليم العادي الذي أصبح إلزاميا.

[1] أمل بكري ونادیا عجوز، مرجع سابق، ص 28

- إعداد النفساني المدرسي بحيث يكون قادرا على اختبار وتطبيق أدوات البحث التي بإمكانها الكشف عن العوامل الفكرية و العاطفية والاجتماعية التي تحدد السلوك المدرسي لكل تلميذ.
- دراسة البرامج والمناهج الدراسية بحيث تكيف مع الاستعدادات الخاصة بكل عمر وهذا يتطلب استعمال معايير نفسية معينة.
- تقويم القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة وتحديد المتميزين منهم وكذلك الذين يعانون من المشكلات التعلم النمائية والأكاديمية التي تظهر في المدرسة كتأخر القراءة، الكتابة، بطئ التعلم ومساعدة المعلمين في حل هذه المشاكل[1].
- تقليص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتعليمية في المدارس
- إصلاح الطلاب المضطربين نفسيا ومعالجتهم
- تعزيز تكيف الطلاب وتطورهم
- زيادة معارف الطلاب وتطوير مهاراتهم
- ربط المدرسة بالبيت لمعرفة التغيرات الطارئة على الطالب
- تشخيص المشكلات الشخصية والتربوية ووضع البرامج العلاجية لها

[1] ابراهيم الخطيب مصطفى الكسواني، مروان أبو حويج محمد الشناوي، مرجع سابق، ص26

- ايجاد الحلول بطريقة علمية للمشكلات التي يواجهها التلاميذ في المدرسة[1]

علم النفس المدرسي وعلاقته بالعلوم الأخرى:

علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس النمو:

على الرغم من أن علم النفس المدرسي يركز بشكل أساسي على التعليم وعمليات التعلم داخل البيئة المدرسية، إلا أنه يعتمد بشكل كبير على مبادئ علم النفس النمو، حيث يفهم كيفية تطور الأطفال ونموهم وكيف يؤثر ذلك على عملية التعلم.

يعتمد نجاح التدخلات التربوية والتعليمية التي تطبق في البيئة المدرسية على فهم عمليات التطور النفسي للأفراد والفئات العمرية المختلفة، وهذا يشمل فهم النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي.

بالإضافة إلى ذلك، يتيح لعلم النفس النمو تقديم إطار فهم أعمق لكيفية تأثير بيئة المدرسة والتعليم على نمو الشخصية والهوية للأفراد على مراحل الحياة المختلفة.

بشكل عام، يمكن القول إن علم النفس المدرسي يستفيد بشكل كبير من المفاهيم والنظريات المطروحة في علم النفس النمو لفهم وتحليل سلوك الطلاب وتطورهم داخل البيئة المدرسية، وبالتالي يعتبر الاثنان مرتبطين بشكل وثيق ويتعاونان في تحسين عملية التعليم والتعلم.

[1] سناء محمد سليمان، مرجع سابق، ص51

علم النفس المدرسي وعلاقته بالتربية الخاصة:

يعتبر علم النفس المدرسي والتربية الخاصة علوما تطبيقية، إذ يعملان على تطبيق أسس علم النفس والعلاقة القوية بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة تظهر من خلال الخدمات والمعالجات المختلفة التي تقدم الى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

ان العلاقة بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة لا تشمل علاج الأطفال ذوي المشكلات الخاصة فقط، بل هي أكثر من ذلك فهي تضم الآباء والمدرسين والاستشاريين وتقنيات الادارة السلوكية وتطوير المراحل الصفية والمواد التعليمية واعداد البرامج العلاجية اللازمة وتقديم العلاج النفسي عند الضرورة.

ان مهمة علم النفس المدرسي تكمن في مساعدة وتطوير التعليم عند الأطفال والراشدين غير العاديين ذوي الحاجات الخاصة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإنه لا بد من ضرورة وجود علاقة قوية بين علم النفس المدرسي والتربية الخاصة والمربين، كما أن هذه العلاقة ضرورية لكل من الأخصائيين النفسيين والعاملين في مجال التربية الخاصة[1].

علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس التربوي:

يعد علم النفس التربوي أحد المقررات الأساسية اللازمة لإعداد الأفراد العاملين في المجال المدرسي ومنهم الأخصائيين النفسيين والعاملين في التوجيه والارشاد النفسي ومجال تعديل

[1] محمد علي كامل، مرجع سابق، ص 11

السلوك الانساني بصفة عامة، ويهتم علم النفس التربوي بالتعلم واكتساب السلوك والعادات المرغوب بها، والتعلم ونظرياته في تعديل السلوك مثل التعزيز والتعميم والانطفاء، كما يستفيد في عملية تصنيف وتوجيه الأفراد على أساس قدراتهم ورعاية حالات التخلف المدرسي أو الضعف العقلي وكذلك المتفوقين والموهوبين من التلاميذ والطلاب بالمدارس أو الجامعات.

علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس الاجتماعي: يستفيد علم النفس المدرسي من علم النفس الاجتماعي الذي يدرس التفاعل الاجتماعي وسيكولوجية الجماعات في كيفية التعامل مع الآخر والجماعة وتحديد معايير السلوك الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية وتحقيق التوافق الاجتماعي وتنمية العناصر القيادية.

علم النفس المدرسي وعلاقته بالقياس النفسي والتربوي:

يسهم علم القياس النفسي والتربوي في تزويد علم النفس المدرسي بالطرق التي يمكن أن تستخدم في قياس جوانب الشخصية واختبارات الذكاء والقدرات العقلية والتي تعتمد على التقدير الكمي الدقيق للسمة والقدرة.

علم النفس المدرسي وعلاقته بعلم النفس العيادي:

يرتبط علم النفس المدرسي بعلم الطب وخاصة الطب النفسي، حيث توجد أرضية مشتركة بين علماء النفس والطب في مجال الطب النفسي والأمراض النفسية الجسمية، ومعروف أن

الانفعالات والضغوط النفسية لها رد فعل جسمي وفسيولوجي، ويتكامل دور الأخصائي النفسي المدرسي مع أعضاء الفريق من المعالجين النفسيين ويقوم عملهم على التعاون والتفاهم حيث يقدم كل طرف خدماته في حدود تخصصه ويحيل ما ليس من اختصاصه الى زميله الآخر[1].

[1] سناء محمد سليمان، مرجع سابق، ص51

الفصل الثاني

التوافق الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في التعليم المتوسط

الفصل الثاني: التوافق الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس في التعليم المتوسط

– دراسة ميدانية بمتوسطة لزهر محمد بولاية البليدة–

- الملخص
- مقدمة
- إشكالية الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة
- عرض وتفسير نتائج الدراسة
- خاتمة

التوافق الدراسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس

في التعليم المتوسط – دراسة ميدانية بمتوسطة لزهر محمد بولاية البليدة–

عبد السلام قبلي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من المراهقين في المرحلة المتوسطة، والتي بلغ عددها (40) تلميذ وتلميذة. ومن أجل دراسة تشملها الموضوعية استخدم الباحث مقياسين، الأول لأساليب التنشئة الأسرية والثاني للتوافق الدراسي، متبعا المنهج الوصفي الذي تجلى أنه مناسب لمثل هذه الدراسة، كما تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون Pearson) وذلك بغية الوصول الى تحليل كمي أكثر دقة، وقد توصلت نتائج الدراسة الى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة.

الكلمات المفتاحية: التوافق الدراسي، التنشئة الأسرية، مرحلة المراهقة

مقدمة

تُعد الأسرة النواة الأساسية في المجتمع وتمثل أحد أهم الوحدات التي تؤثر في توجيه سلوك الفرد منذ صغره، حيث تشكل بيئة تربوية تسهم في تكوين شخصيته. بحيث يتأثر الفرد بأساليب السلوك المتبعة في الأسرة والقيم والاتجاهات التي تُعلَّمه إياها منذ الصغر. كما تلعب الأسرة دورًا رئيسيًا في تنشئة الفرد اجتماعيًا، حيث تؤثر على حياته لفترة طويلة وتسهم في بناء شخصيته وتأثيرها على مستوى النفسي، الاجتماعي والأكاديمي لدى أفرادها.

علاوة على ذلك، تُعتبر المدرسة بعد الأسرة مؤسسة أساسية في التنشئة الاجتماعية، حيث تلعب دورًا مهمًا في نقل التراث الثقافي ورفع مستوى التعليم والثقافة بين الأجيال الجديدة.

والمدرسة بقدر ما تكون متكاملة في نظامها ومنهاجها ومناخها الدراسي، بقدر ما تؤثر في شخصية تلاميذها وبالتالي تحقق أهدافها المرجوة. ويتعرض المراهق، كوسيط بين الأسرة والمدرسة، للتأثير الأكبر، حيث يسعى لتحديد هويته وأهدافه ويواجه العديد من التحديات السلوكية، مثل الصراع بين الاستقلالية والاعتماد على الآخرين.

وبالرغم من توافر عدة عوامل مدرسية تؤثر في التوافق الدراسي للتلميذ المراهق الا أننا في هذه الدراسة ركزنا تسليط الضوء على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي للمراهق.

الاشكالية

تعد الأسرة منظومة اجتماعية يتأثر بها الأبناء ويتعلمون لغة مجتمعهم وثقافته وعاداته وقيمه واتجاهاته، وهي البيئة المسؤولة عن تنشئتهم ورعايتهم والتي يشبعون من خلالها حاجاتهم المادية والنفسية والأسرية فيشعرون بالأمن والمحبة والاطمئنان ويصبحون أكثر توافقا مع أنفسهم والآخرين[1].

وتشكل التنشئة الأسرية عنصرا أساسيا في منظومة المجتمع، إذ أنها تعد مؤشرا على سائر الجوانب الأخرى في هذا المجتمع، ودراسة واقعها في أي مجتمع يمكن أن يعطي مؤشرا قويا للحكم على تقدم هذا المجتمع، أو تخلفه، وقد يرجع ذلك الى أن التنشئة الاجتماعية تشترك فيها العديد من مؤسسات المجتمع، فإذا تحققت أهدافها وأعدت الشخصية القادرة على مواجهة المتغيرات المختلفة، كان هذا المجتمع قادرا على مواجهة التحديات والصعاب التي قد تواجهه في الحاضر أو المستقبل[2].

كما أن أساليب التنشئة الأسرية أهدافها ومعاييرها تختلف من مجتمع الى آخر، بل يمكن أن يكون الاختلاف في أساليب التنشئة الأسرية داخل الأسر التي يتكون منها نفس المجتمع، كما تختلف هذه الأساليب من أسرة الى أخرى ومن الأب الى الأم، بل تختلف أساليب

[1] أمل محمد عثمان حسين، أساليب التنشئة الاسرية تبعا لمتغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى عينة من الطلبة المراهقين بمدارس تربية الزرقاء الأولى، مجلة كلية التربية: جامعة العريش، العدد 25، 2021، ص 99

[2] فاطمة بنت علي ناصر الدوسري، أساليب التنشئة الاجتماعية الاسرية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 116، 2019، ص 392

أحدهما من وقت لآخر، ومن هذه الأساليب أسلوب، التقبل، الرفض، الحماية الزائدة، التشدد، التسلط، الاهمال التفرقة، التساهل، التذبذب، التسامح، والتدليل. لهذه الأساليب تأثير على شخصية الأبناء، ونجد من بين الأفراد الأكثر تأثرا بها الذين هم في مرحلة المراهقة[1]

إذ أجمع علماء النفس على أن المراهقة مرحلة من أهّم مراحل النموّ التي يمرّ بها الفرد، ولها تأثير بالغ في تشكيل شخصيته فهي عملية تغيّر في الجوانب البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية. وقد أكدّت معظم الدراسات أنّ عدم الاتسّاق في التنشئة الأسرية يُعدّ سبباً لممارسة الأبناء للسلوك غير السوي وتذبذب شخصياتهم وعدم قدرتهم على التوافق مع محيطهم خاصة في هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة حرجة في حياة المراهقين وهذا نتيجة للتغيرّات التي تطرأ عليهم، كما أثبتت دراسات ستانلي هال Stanley hall بأنها مرحلة من النمو تتصف بالشدّة والكثير بالمشكلات، لأنها تُمثِّل مرحلة ميلاد جديدة ومن شأن هذه الفترة أن تتزامن معها صعوبات في التوافق مع كل موقف جديد يواجهه المراهق، وهذه المرحلة تستلزم تفهما من جانب الوالدين والمحيط المدرسي ،وقد أكدّ ستانلي هال أنّ المراهقة ظاهرة حضارية وثقافية، وقد خلص إلى هذا الرأي من خلال دراسته التي قام بها حول علم الأجناس البشرية، فموضوع المراهقة وخصائص وطبائع المراهقين، وظروف قلقهم تختلف من بيئة ثقافية إلى أخرى وسلوك المراهق يعكس ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه.

[1] بدوي زينب، دبار حنان، أثر المعاملة الوالدية على ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالسنة الأولى ثانوي، مجلة المرشد، المجلد12، العدد 1، 2022، ص 93

ويرتبط نموّ المراهق وتوافقه مع نفسه ومحيطه بالمحيط الأسري، فلأسرة تأثير كبير على تكوين سلوك المراهق، ففي هذا تؤكّد كل من دراسة " حيدر "(1987): " أنّ الجوّ العاطفي للأسرة يُعتبر من أهمّ العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الأبناء وأساليب تكيّفهم، فالحبّ الدافئ والعاطفة الصادقة التي يمكن أن ينعم بها الطفل تعزّز ثقته بنفسه وتكيّف شخصيته وتمكّنه من مجابهة الظروف القاسية والجيّدة على نحو السواء، أمّا الكره والنفور فمن شأنه أن يؤثر سلبا على شخصيته ويخلق له مشكلات كسوء التكيّف مع المجتمع وقد يدفع به الأمر إلى الانحراف[1].

من جهة أخرى يلعب الدعم والتوجيه الأسري دورًا حيويًا في تشكيل شخصية المراهق ونجاحه الأكاديمي. فالأساليب التي تعتمدها الأسرة في التربية والتنشئة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على توافق المراهق مع البيئة الدراسية وأدائه الأكاديمي. والتوافق هو قدرة الفرد على التأقلم مع نفسه ومع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه بمختلف نواحيه فتختلف بذلك أشكال التوافق باختلاف المواقف التي يتعرض لها لفرد، وهي عملية مستمرة يعمد إليها للتخلص من صراعاته ويحقق توازنه بينه وبين وسطه، ومهما استطاع الفرد أن يحقق التوافق في حياته فأنه لا يمكن أن يصل إلى توافق مثالي سواء إن كان نفسيا أو اجتماعيا أو دراسيا.

حيث يعتبر التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق لدى المتمدرسين خاصة المراهقين باعتبارهم يمرون بمرحلة شديدة الحساسية، وهو ما ينعكس بصورة أو بأخرى على حياتهم

[1] محمد صالح أبو جادو، علم النفس التطوري، ط 2، عمان: دار المسيرة،2007، ص201

لاسيما المدرسية، إذ يعد التلميذ متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن انجازه الأكاديمي، مع رضا المؤسسة التعليمية عنه من حيث الأداء الأكاديمي، أو العلاقة مع المدرسين والزملاء والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

ونظرا لأهمية موضوع التوافق الدراسي فقد نال دراسة واسعة من طرف الباحثين سعيا منهم لمعرفة مختلف العوامل والمتغيرات التي تؤثر على التوافق الدراسي للتلميذ بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة ومن بين الدراسات التي ربطته بمتغير أساليب التنشئة الأسرية نجد دراسة سلوى سعيد عبد الغني ناصر2016، التي هدفت الى دراسة العلاقة بين التوافق الدراسي وقلق الاختبار والقبول- الرفض الوالدي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. وتوصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين التوافق الدراسي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي بأبعاده ودرجاتهم على مقياس القبول-الرفض الوالدي بأبعاده.

كما قامت نبيلة حنا 1959 بدراسة حول الاتجاهات الوالدية وأثرها في تكيف المراهقات حيث اهتمت هذه الدراسة بالكشف عن العلاقة بين كل من الإهمال والسيطرة والحماية الزائدة وبين التوافق لدى عينة من المراهقات من المدارس الثانوية، فوجدت أن هناك علاقة بين الأساليب التي يستخدمها الوالدان ومعاملتهم للمراهقات وبين مدى توافقهن. ودراسة فادية محمود داوود،1979 دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية وتقبل الذات وتقبل الآخرين والتوافق

الدراسي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المدارس الإعدادية، توصلت بها إلى وجود علاقة بين هذه المتغيرات[1].

من خلال ما سبق يمكننا القول أن دور الاسرة يبقى دورا أساسيا وذو تأثير كبير على توافق الدراسي للمراهق، وتتحمل الأسرة الدور الأكبر في تنشئته وتحديد نمط حياته كفرد اجتماعي بتنمية استعداداته وقدراته ومهاراته وجعله يتوافق في كل مواقف حياته نفسيا واجتماعيا، وفي هذه الدراسة سنحاول توضيح العلاقة بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الاسرية لدى المراهق من خلال الاجابة على التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين في المتوسطة؟

فرضية الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة.

أهمية الدراسة : تتجلى أهمية هذه الدراسة في أن التوافق الدراسي يساعد في تحديد العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ المراهق، مما يسهم في تحقيق النجاح في التحصيل

[1] عبد الله لبوز، عمر حجاج، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة" –دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الاسرة، 2013، ص11

الدراسي والمهني مستقبلا . ومن جهة أخرى فإن دراسة التنشئة الأسرية تساهم في فهم ديناميكيات العلاقات داخل الأسرة، مما يمكن أفراد الأسرة من بناء علاقات صحية وداعمة تسهم في نمو المراهق واستقراره النفسي.

إضافة الى أن فهم التوافق الدراسي والتنشئة الأسرية يمكن أن يسهم في توجيه الأسرة لتقديم الدعم العاطفي والمعرفي المناسب للمراهق، وهو أمر حاسم في مواجهة التحديات النفسية والاجتماعية التي قد يواجهها.

وتجدر الاشارة الى أن هذه الدراسة لها أهمية بالغة في ابراز تحقيق التوازن بين الحياة الأكاديمية والحياة العائلية للمراهق وذلك من خلال فهم العلاقة بين التوافق الدراسي والتنشئة الأسرية الذي يمكن أن يسهم في إيجاد التوازن المناسب بين متطلبات الدراسة والعملية التعليمية وبين الحياة الأسرية واحتياجات المراهق كفرد في الأسرة.

أهداف الدراسة:

ان هذه الدراسة تطمح الى بلوغ الهدف الرئيسي التالي:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين في المتوسطة

مصطلحات الدراسة:

– **أساليب التنشئة الأسرية:** هي مجموعة من الأساليب السلوكية التي تمثل العمليات النفسية التي تنشأ بين الوالدين والطفل، حيث على هذين الوالدين أن يقوما بمجموعة من المسؤوليات التربوية والنفسية اتجاه الطفل من أجل أن يتحقق له النمو النفسي السليم[1].

يعرفها علاء الدين الكفافي: هي كل سلوك يصدر عن الأمّ أو الأب أو كليهما، يؤثر على نموّ الطفل ونموّ شخصيته سواءً قصدا بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لا، وتتحدد في الأساليب التالية: (الرفض، القسوة، الحماية الزائدة، التذبذب، التحكّم، الإهمال، التفرقة في المعاملة، إثارة القلق، الشعور بالذنب)[2].

التعريف الاجرائي لأساليب التنشئة الأسرية:

هي الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهم وتنشئتهم وتقاس إجرائيا بالاعتماد على مقياس أساليب التنشئة الأسرية، وهي الدرجة التي يحصل عليها المراهق من خلال هذا المقياس.

أساليب التنشئة الأسرية الغير سوية

أساليب التنشئة الأسرية غير السوية تشير إلى الأساليب التي قد تؤدي إلى ظهور مشكلات في تطور وتنمية الأفراد داخل الأسرة وخارجها، و تتمثل هذه الأساليب في: أسلوب التذبذب،

[1] مايسة أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية (مبحث علم النفس الاجتماعي)، مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر، 2002، ص 456

[2] علاء الدين كفافي، التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، القاهرة: هجر للنشر والطباعة، 1998، ص 56

أسلوب القسوة والتسلط، أسلوب الاهمال، أسلوب الحماية الزائدة، أسلوب التفرقة، أسلوب التساهل، أسلوب اثارة الالم النفسي.

- **أساليب التنشئة الأسرية السوية**

هي الابتعاد عن الاساليب الخاطئة مع اشعار الطفل بالحب والحنان والرعاية والدفء وضرورة ارشادهم الى الطريق القويم في السلوك[1].

و يقصد بها ايضا بانها الاساليب والاتجاهات التي تتضمن السلوك الديمقراطي للوالدين، والاهتمام بتدريب الأبناء الاعتماد على النفس ومساعدتهم على النمو اجتماعيا وعقليا[2].

2- التوافق الدراسي

هو حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لاستيعاب المواد الدراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية[3].

ويعرفه محمد قاسم عبد الله بأنه: نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية، والنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب وحل المشكلات الدراسية[4].

[1] خليفة ايناس خليفة، مراحل النمو تطوره ورعايته، عمان: دار مجدلاوي، 2005، ص 98

[2] مواهب ابراهيم عباد. ليل محمد الخضري،ارشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة، مصر: منشأة المعارف، 1993، ص 186

[3] عبد الحميد محمد الشاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، مصر: المكتبة الجامعية، 1999، ص 55

[4] مصباح الهلي وآخرون، التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعّة للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 04، العدد، 02، 2021، ص 184

التعريف الاجرائي للتوافق الدراسي:

يعبر التوافق عن مدى قدرة التلميذ على التلاؤم مع الوسط المدرسي بكل ما تحمله من اقامة علاقات مع المدرسين ومع زملائه ومسايرته للمواد الدراسية، وتستمر هذه العلاقة او تنقطع بحسب توافقه معها، ومع المواقف الاجتماعية المدرسية، ويدل استمرارها على التوافق الجيد.

وهو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان1979، Yongman) الذي يحمل ثلاث مؤشرات هي: الجد والاجتهاد، الإذعان، والعلاقة بالمدرس. والذي يحتوي على أربعة وثلاثين (34) بندا. ويقصد به يونجمان: قدرة التلميذ على التفاعل داخل القسم بالمواظبة والمحافظة على النظام واقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته.

3- المراهقة

يعرفها اريكسون على أنها فترة حاسمة في تحديد الهوية تكون بدايتها في صورة تساؤل من أنا؟ ذلك التساؤل الذي يكون نقطة انتقال من الطفولة إلى المراهقة ويحتّم على المراهق أن يعيش صراعا وقلقا من أجل أن يحدد إجابة لسؤاله، وذلك من خلال تحقيقه لجملة من المطالب والتحديات أبرزها تحقيق الاستقلالية[1].

[1] أبو بكر محمد موسى، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة إلى الإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 2002، ص 15

يرى لوهال Lehall.H أن المراهقة هي البحث عن الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي لاسيما في علاقاته الجدلية بين الأنا والمحيط. فبالنسبة للعالم لوهال المراهقة مرحلة جديدة لعملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية يبحث فيه المراهق عن الاستقلال التام من كل الجوانب سواء كان الجانب الوجداني، الاجتماعي، الاقتصادي[1].

التعريف الاجرائي للمراهقة: هي الفترة التي يدرس فيها المراهق المتمدرس في التعليم المتوسط، وبالضبط في السنة الرابعة متوسط.

الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة

بما أن هذه الدراسة تهدف الى محاولة الكشف وتوضيح العلاقة بين التوافق الدراسي و اساليب التنشئة الأسرية لدى المراهق المتمدرس بالمتوسطة، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يلائم طبيعة الدراسة الحالية كون هذا المنهج يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره ويهتم بتحديد الممارسات الشائعة والسائدة واستخلاص النتائج.

عينة الدراسة:

[1] عبد العالي الجسيماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، لبنان: دار البيضاء للعلوم، 1990، ص 195

اعتمدنا في دراستنا على العينة العشوائية البسيطة التي تعتبر من أبسط طرق اختيار العينة، ولقد روعي أن تكون العينة من مستوى سنة الرابعة متوسط و التي بلغ عددها 40 تلميذ وتلميذة.

خصائص عينة الدراسة

قام الباحث بوصف خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

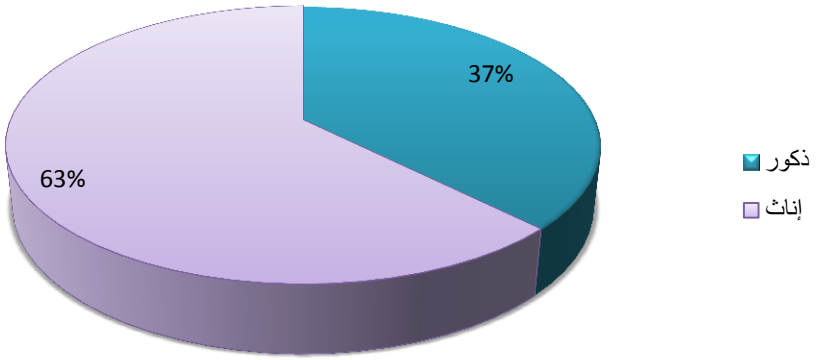
- **السن:** تراوحت أعمار التلاميذ الذين يمثلون عينة الدراسة بين 13 و 17 سنة

- **الجنس:**

الجدول : يوضح خصائص العينة من حيث الجنس

العينة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
العدد	15	25	40
النسبة المئوية	37%	63%	100%

الشكل: يوضح خصائص العينة من حيث الجنس



يتضح من خلال الجدول والشكل البياني لخصائص العينة من حيث الجنس أن نسبة الذكور بلغت 37% وهي أصغر من نسبة الاناث التي بلغت 63%، مما يعني أن عدد الاناث في العينة اكثر من عدد الذكور وهذا راجع الى المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها والتي يغلب عليها العنصر الأنثوي في مستوى الرابعة متوسط.

أدوات الدراسة

1- مقياس أساليب التنشئة الأسرية: بني هذا المقياس من طرف الباحثة (صديقي وسام) استمدت بنوده من التراث النظري لأساليب التنشئة الأسرية، حيث يتكون من 50 بند ويتضمن 7 أبعاد غير سوية تتمثل في: الحماية الزائدة، التساهل، اثارة الألم النفسي، القسوة والتسلط، التفرقة، الاهمال، التذبذب. وهي تحتوي على 41 بند، كما يتضمن أيضا بعد يعبر عن الاساليب السوية في التنشئة الأسرية ويتكون من 9 بنود. والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول يوضح أبعاد أساليب التنشئة الأسرية وأرقام عباراتها

أساليب التنشئة الأسرية		أرقام البنود
أساليب غير سوية	الحماية الزائدة	4،5،6،7،1،2،3
	التساهل	8،9،10،11
	اثارة الألم النفسي	12،13،14،15
	القسوة والتسلط	16،17،18،19،20،21،22
	التفرقة	23،24،25،26،27،28،29،30
	الإهمال	31،32،33،34،35،36،37
	التذبذب	38،39،40،41
أساليب سوية		42،43،44،45،46،47،48،49،50

وتكون الاجابة عن هذا المقياس بـ: دائما، أحيانا، أبدا وتعطي لها الدرجات حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول يوضح درجات البدائل موزعة حسب البنود الايجابية والبنود السلبية

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا	
الدرجات	3	2	1	بنود ايجابية
	1	2	3	بنود سلبية

الخصائص السيكومترية للأداة:

اعتمدت معدت المقياس على صدق المحكمين، وقد استجابة الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت باجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية.

كما قامت بالتأكد من ثبات المقياس باتباعها طريقة التجزئة النصفية لكل أسلوب من أساليب التنشئة الأسرية على عينة قوامها 30 تلميذ وتلميذة، حيث طبقت قانون الارتباط (بيرسون) ومعادلة سبيرمان براون، بعد ذلك قامت بحساب الصدق الذاتي والذي يتم من خلال الجذر التربيعي للثبات. و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول يوضح الخصائص السيكومترية للمقياس أساليب التنشئة الأسرية

أساليب التنشئة الأسرية		الثبات	الصدق
أساليب غير سوية	الحماية الزائدة	0.64	0.80
	التساهل	0.57	0.75
	اثارة الألم النفسي	0.68	0.82
	القسوة والتسلط	0.94	0.96
	التفرقة	0.88	0.93
	الإهمال	0.62	0.78
	التذبذب	0.52	0.72
أساليب سوية		0.90	0.94

2- مقياس التوافق الدراسي:

المقياس من تأليف (يونجمان، Youngman) أعده وكيفه على البيئة العربية (حسين عبد العزيز الدريني) يتضمن (34 سؤال) يحتوي على ثلاثة أبعاد هي :

بعد الجد والاجتهاد، بعد الاذعان، بعد العلاقة بالمدرس. والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول يوضح توزيع الأسئلة على أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	عدد الأسئلة
الجد والاجتهاد	12
الاذعان	15
العلاقة بالمدرس	7
المجموع	34

تتم الاجابة على أسئلة المقياس بـ : نعم / لا، حيث تعطي درجتين (2) للإجابة بـ : (نعم) ودرجة واحدة (1) للإجابة بـ: (لا)

الخصائص السيكومترية للأداة:

حساب الصدق: تم حساب الصدق اعتمادا على طريقة المقارنة الطرفية، حيث طبقت الأداة على عينة قدرها (50) تلميذا، بعد ذلك رتبت الدرجات المتحصل عليها في المقياس من الأكبر الى الأصغر ثم أخذت منها نسبة (27%) من الدرجات الكبرى ونفس النسبة من الدرجات الصغرى، وطبق بعد ذلك اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين، فكانت قيمة (ت) المحسوبة تقدر بـ(29.75) وعند مقارنتها بقيمة (ت) المجدولة كانت مساوية لـ (2.48) وهذا عند مستوى الدلالة (0.01) فكانت (ت) المحسوبة أكبر من المجدولة ومنه فان (ت) دالة وبذلك فان الاختبار صادق لما وضع لقياسه.

حساب الثبات: بالنسبة لحساب ثبات مقياس، تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية لدرجات المقياس، وقد تم ذلك بتقسيم الدرجات الى نصفين، يتكون النصف الأول من البنود التي تحمل الأرقام الفردية، بينما يتكون النصف الثاني من البنود التي تحمل الأرقام الزوجية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين النصفين، استخدم خلاله معامل الارتباط (بيرسون) وبلغ (0.52) وبعد تعديله بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمته مساوية لـ (0.68)، ومنه فان المقياس ثابت ونستطيع تطبيقه.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

لاستخراج النتائج وعرضها والاجابة على تساؤلات الدراسة، تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية

- معامل الارتباط (بيرسون Pearson)

- ولإجراء العمليات الحسابية استعملنا الرزمة الاحصائية المستخدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية (SPSS)

عرض وتفسير نتائج الدراسة:

عرض وتفسير نتائج الفرضية: توجد علاقة بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة.

الجدول: يمثل نتائج معامل الارتباط (بيرسون Pearson) بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية.

		التوافق الدراسي	أساليب التنشئة الأسرية السوية
التوافق الدراسي	معامل الارتباط	1	0.361
	مستوى الدلالة		0.022
	حجم العينة	40	40
أساليب التنشئة الأسرية السوية	معامل الارتباط	0.361	1
	مستوى الدلالة	0.022	
	حجم العينة	40	40

يتضح من نتائج التحليل الاحصائي أن مستوى الدلالة 0.022 هي أصغر من (α=0.05) و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على الآتي: توجد علاقة بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة.

كما بلغ معامل الارتباط (بيرسون Pearson): 0.361 وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية طردية، أي كلما تعرض المراهقون لأساليب التنشئة الأسرية السوية أدى ذلك إلى توافقهم الدراسي والعكس صحيح.

مما سبق نقر بتحقق فرضية الدراسة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة.

تفسير نتائج الفرضية:

توصلنا الى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي و أساليب التنشئة الأسرية السوية لدى المراهقين المتمدرسين بالمتوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة الى إلى الدفء والتقبّل والدعم الذي يحظى به المراهق داخل أسرته وبالتالي فان هذه معاملة السوية التي يتلقاها المراهق من والديه تنعكس عليه بالشعور بالراحة النفسية والتفاعل الايجابي داخل محيطه المدرسي.

إضافة الى أنه عندما يكون هناك شعور للتلميذ بدعم قوي ومستمر من أسرته، يكون لديه الثقة في قدراته ويشعر بأنه محبوب ومقبول. هذا يمكن أن يؤدي إلى تحسين توافقه الدراسي وقدرته على التفوق كذلك الأسرة التي تقدم هيكلًا واضحًا وقواعد واضحة للأطفال، تساعدهم على تطوير مهارات الانضباط الذاتي والمسؤولية. هذا يمكن أن ينعكس إيجابًا على قدرتهم على التركيز في الدراسة وتحقيق النجاح الأكاديمي.

وهذا ما يتفق مع دراسة كل من " ربنسكي، وكوشرزاك، ولاينج، وبويس،1999 التي أظهرت نتائجها أنّ الدفء والتقبّل والدعم والأمن الصادر من الوالدين ساهمت في رفع مستوى التحصيل وانخفضت المشاكل السلوكية والانحراف لدى المراهقين المتمدرسين وتمتعوا بتكيّف مدرسي سليم".

من جهة أخرى يمكن القول أنه كلما تعرض المراهقون لأساليب التنشئة الأسرية الغير السوية كالحماية الزائدة، التساهل، اثارة الألم النفسي، القسوة والتسلط، التفرقة، الاهمال، التذبذب أدى ذلك حتما إلى سوء توافقهم الدراسي. هذا ما أكدته نتيجة دراسة (رشاد صالح، 1995) أن الأبناء المتواجدين في منزل يعم فيه جو الرفض والنبذ من خلال الممارسات الوالدية، يشعرون بنوع من اللامبالاة والرفض من طرف والديهم وعدم انشغالهم وتحقيرهم، كما يرى الابن بأنه يتعرض لسخرية والديه وتحقيرهم له إذ ما حاول أن يقترب منهما والمبادرة بعمل أي شيء، كما أنه يرى كأنه لا يتمتع بإشباع رغباته، حيث تقابل بالإنكار وعدم الاهتمام من طرف والديه وقد يتعدى أثر هذا النوع من المعاملات إلى شعور المراهق بعدم تقبل والديه له واشمئزازهم منه وعدم تقديرهما له أمام الآخرين، إن نبذ الوالدين ورفضهما للابن وسخريتهما منه يولد نوعا من العداء والمنافسة لوالديه وللآخرين مما يؤدي به إلى سوء التوافق.

خاتمة:

يمكن القول بأن أساليب التنشئة الأسرية بنوعيها سوية وغير السوية قد تعزز قدرة المراهقين على التوافق الدراسي أو تضعفه، فاستبدال الأساليب غير سوية المتمثلة في الحماية الزائدة، التساهل، اثارة الألم النفسي، القسوة والتسلط، التفرقة، الاهمال، التذبذب و رفض المراهق وعدم احترام شخصيته وشتمه والتهديد بمعاقبته، بالأساليب السوية المبنية على أسس الحوار الهادئ وفهم شخصية المراهق بالتقبل والتسامح يساعد على كسر الحاجز النفسي، ويسهل توصيل التوجيهات من طرف الوالدين لابنهم المراهق، لان معاملتهما لهذا الابن الذي يمر بمرحلة من أصعب مراحل النمو– المراهقة– لها وزن ثقيل على تكيفه في كل الجوانب، ولا سيما في التوافق الدراسي، فعلى الأسرة أن تبني معايير تربيتها لأبنائها على الاحترام المتبادل والاتصال المباشر والاهتمام بشؤونهم المدرسية ومتابعة أحوالهم الشخصية ومساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة بسلام، بمساعدة المدرسة.

كما تجدر الاشارة الى أهمية العلاقة بين الأسرة والمدرسة فلقد أصبح معروفا أن متابعة الأسرة واهتمامها بقضايا مراهقيها يجب أن يتسّم بالتنسيق مع المدرسة، فكلاهما يلعبان دوراً متكاملاً من أجل تحرير المراهق من الأزمات والصراعات النفسية ومساعدته على تحقيق التوافق الدراسي السليم واكسابه اتجاهات ايجابية نحو الدراسة.

الاقتراحات: بناء على ما سبق وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- تقديم برامج تحسيسية إرشادية مناسبة لتوعية الوالدين بنمط التعامل مع بعضهم البعض ومع أولادهم، ومساندتهم في سبيل تحقيق توافقهم الدراسي.

- توفير الجو الأسري المريح للمراهق لمساعدته على تحقيق النمو النفسي والاجتماعي والمدرسي السوي.

- التوعية بتأثير أساليب التنشئة الأسرية غير سوية في نمو الأبناء عقليا واجتماعيا وسوء توافقهم الدراسي سواء في مرحلة الطفولة أو مرحلة المراهقة.

- القيام بحملات توعية، و كذلك أن تقوم المؤسسات التربوية والتعليمية بتنظيم الندوات والمحاضرات حول أهمية الجانب الأسري في التوافق الدراسي للأبناء.

- على المدرسة تعديل سلوكات المتعلمين المراهقين والعمل على إدماجهم لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية وذلك بتوفير الظروف السامحة وتقديم الفرصة للمراهقين لإظهار قدراتهم وكفاءاتهم.

- على الأخصائي النفساني المدرسي استدعاء أولياء الأمور لتقديم النصح والإرشاد وحثهم على الاهتمام بأبنائهم وبناء علاقة حسنة معهم. وتبصير الوالدين بالطرق التربوية الصحيحة في التعامل مع المراهقين خصوصا المتمدرسين باعتبار الأسرة الأقرب للمراهق التي تشجع و تزرع فيه روح الإبداع والاستكشاف.

– إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في العوامل المؤثرة على التوافق الدراسي لدى التلاميذ والطلاب من مختلف الأطوار (ابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعة)

الفصل الثالث

دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي

الفصل الثالث: دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي

- الملخص
- إشكالية الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- خصائص الأستاذ الفعال
- النظريات المفسرة للدافع للإنجاز
- خصائص الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع
- دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي
- خاتمة

دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي

عبد السلام قبلي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى ابراز دور الأستاذ الفعال في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي وذلك من خلال التطرق الى توضيح مختلف المفاهيم النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وقد توصلت الى أنه توجد العديد من الطرق التي يمكن للأستاذ اتباعها لإثارة وتنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي من بينها:

إثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم، العمل على جذب انتباه الطلاب والحفاظ على استمراريته، إشراك الطلاب في فعاليات الدرس، تعزيز انجازات الطلاب وتشجيعهم، تصميم المقرارات الدراسية بطريقة ملائمة لدوافع وحاجات الطلاب، يمكن للأستاذ أن يعمل على رفع مستوى طموح الطلاب بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط.

الكلمات المفتاحية: الأستاذ الفعال. الدافع للإنجاز الأكاديمي. طلاب التعليم العالي

اشكالية:

يمثل التعليم العالي عمادا أساسيا في بناء المعرفة وتطوير البشرية، حيث يسهم في تأهيل الأفراد لسوق العمل وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي. وقد شهدت المؤسسات الجامعية والمعاهد العليا تطورات هائلة وتحولات جذرية وتسارعت وتيرة التطور مع ازدياد الاهتمام بالبحث العلمي والابتكار، وتوسعت المؤسسات الجامعية لتشمل مجموعة واسعة من التخصصات الأكاديمية والمهنية. كما تطورت الطرق التدريسية والتقنيات الحديثة في التعليم. ومن جهة أخرى يعد الأستاذ في التعليم العالي ركيزة أساسية في تحقيق أهداف المؤسسات الجامعية، وهو يلعب دورا حيويا في تشكيل مستقبل الطلاب ومساهمتهم في تطور المجتمع والعلم. ويعمل على عدة مستويات تشمل التدريس الفعال للمواد الأكاديمية، وتوجيه الطلاب في مساراتهم الأكاديمية والمهنية، والاشراف عليهم في أبحاثهم ومشاريعهم العلمية، وتقديم الدعم اللازم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم. وعليه يتوجب على الأستاذ في التعليم العالي أن يكون ملهما ومثيرا للاهتمام، بحيث يستطيع تحفيز الطلاب وتشجيعهم على استكشاف المواضيع بشكل أعمق وأوسع. كما يجب عليه توفير بيئة تعليمية محفزة تشجع على التفكير النقدي والإبداعي وتنمية مهارات حل المشكلات وإثارة وتنمية دافعيتهم للإنجاز.

هذا ما اهتم به الكثير من الباحثين في مجال علم النفس بصفة عامة وعلم النفس المدرسي بصفة خاصة، حيث أكدوا على أهمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لأنه يمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، بحيث تشكل إثارة الدافعية لدى الطلبة أحد العوامل المهمة

لإحداث التعلم الفعال، فهي تحرك الفرد لبذل أقصى حد من جهوده وطاقاته لتحقيق أهداف التعلم، وهي " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقده"[1].

لذلك تتبع اهمية الدافعية من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز اهداف تعليمية معينة على نحو فعال وذلك من خلال اعتبارها احد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل، لان الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه الى بعض النشاطات دون اخرى وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة بشكل نشط وفعال، لذا فالدوافع لها اثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون وجود دافع لهذا التعلم، لان نشاط الفرد ومعرفته الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين تحدده الظروف الدافعة الموجودة في هذا الموقف[2].

وقد أكد العديد من الباحثين وعلماء النفس كرامي محمود يوسف(2016)، عبد الله خلفان الشلبي(2014)، ليلى المزروع(2008)، (2004)petri & govrern على أنه لا تعلم بلا دافعية لإنجاز هذا التعلم، وأعدوها من شروط التعلم الجيد حيث يتوقف عليها تحقيق

[1] أبو علام، علم النفس التربوي، الكويت: دار القلم، 1993، ص 220

[2] الحيلة محمد محمود، تكنولوجيا التعليم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010، ص138

الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المختلفة سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو في تكوين الاتجاهات والقيم أو في اكتساب المهارات المختلفة[1].

وعليه فانه توجد العديد من العوامل التي تعمل على إثارة الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ومن بينها دور الأستاذ الذي يعمل كمثير وحافز لدافعية الطلاب، هذا ما نحاول ابرازه في هذه الدراسة من خلال طرح التساؤل التالي:

ما هي أدوار وطرق الأستاذ الفعال لتنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم صورة إيجابية عن دور الأستاذ الفعال في التعليم العالي وتوضيح خصائصه وابراز مختلف الاستراتيجيات والممارسات التي يستعملها الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة.

تركز هذه الدراسة الى تسليط الضوء على دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي باعتباره أساسيا وحاسما في تطوير الطلاب وتحفيزهم لتحقيق النجاح الأكاديمي.

[1] علياء عباس، استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب لتنمية مهارات التخطيط للتدريس والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبتي التاريخ والجغرافيا بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. المجلد17، العدد 128، 2020، ص19

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة

الأستاذ الفعال:

يرى بشارة، 2000 انه يختلف دور المعلم الفعال عن دور المعلم التقليدي . فالمعلم الفعال يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ، ومساعدة المتعلمين على الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط الفعال ، واستخدام طرائق وأساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة ، وتوظيف الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ، وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة ، وتشجيع مبادراتهم والإحاطة بتطورات التعليم ، وربط المادة الدراسية ببيئة المتعلمين، وإشاعة الروح الديمقراطية والحوار مع المتعلمين وله دور ريادي في الجامعة والبيئة والمجتمع[1].

خصائص الأستاذ الفعال:

أجريت العديد من الدراسات التي تحاول فهم وإيجاد الكيفيات التي تحول الأساتذة نحو مزيد من الفعالية والكفاية حيث حددوا عدة خصائص ومواصفات إذا تحلى بها تجعل منه عنصر

[1] شرقي نسرين جواد، دور المعلم الفعال في تطوير المناهج الدراسية باستخدام التقنيات التربوية، مجلة كلية التربية للبنات، مج. 25، ع. 2. 2014، ص 432

متفاعل ومؤثر. فحسب ما جاء في دراسة الأزرق 2000، عن بيان جمعية المعلمين بمقاطعة هارفورد تم الإشارة الى مجموعة من خصائص الأستاذ الفعال وهي:

السمات شخصية وهي:

- يظهر حيوية بدنية كافية.
- دقيق في توقيته وملتزم بمواعيده.
- منتظم في حضوره.
- متسم بالمرح.
- لبق الحديث.
- واثق من نفسه.
- متعاون ويعمل جيدا مع الفريق.
- ينجز مسؤولياته دون دوام الإشراف.
- قادر على مواجهة الآخرين باحترام متبادل.
- موضوعي في تقويم ذاته.
- يتحكم في انفعالاته.

صفات تنفيذية : ويمكن أن نلخصها في العناصر التالية:

-يخلق جوا يساعد على التعلم ويمنع السلوك غير الاجتماعي.

- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ينقل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه.
- يحافظ على النظام داخل الفصل.
- يشرك المتعلمين في تحمل المسؤولية في الفصل.

خصائص ترتبط بالتدريس : وتتمثل في النقاط التالية:

- يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف.
- متوافق مع المقرر الذي يقوم بتدريسه.
- يخطط ويصمم محتوى المقررات الدراسية .
- يستخدم لغة سليمة.
- يستطيع تقديم الأفكار بطريقة واضحة ومقنعة.
- يقوم عمله بانتظام.

المسؤولية المهنية: وتظهر في إنجاز المهام التالية:

-ينمي علاقته مع المتعلمين من الناحية المهنية.

-يظهر أخلاقيات متسقة مع أخلاقيات المهنة.

-فخور لكونه أستاذا.

- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة.

- يخلص للعاملين معه من رؤساء، ومستخدمين آخرين في عمله.

- يحترم تعليمات المهنة وينفذها.

- يستطيع أن يشرح وجهة نظر تربوية وتعليمية بوضوح وإقناع.

- يبقي على الاحترام المتبادل بينه وزملائه، و الطلبة

الناحية الأكاديمية : يتميز الأستاذ الفعال من الناحية الأكاديمية بالنقاط التالية:

-متمكن من المادة وفي تخصصه.

-يتحفظ بنشاط مستمر للتعلم والفهم.

- يعرف سيكولوجية التعلم، وعلى وعي بالاتجاهات الجديدة.

- يقرأ معلومات متصلة بعمله، وخاصة الدوريات التربوية الحديثة[1].

كما وصف سعادة وآخرون.2006، و حسن شحاته 2007. دور الأستاذ النشط في العملية التعليمية كالآتي :

[1] قاسم بوسعدة، المعلم الكفء أو الفعال، مجلة دراسات نفسية و تربوية، عدد 18، 2017، ص19

– تشجيع الطلبة ومساعدتهم على التعلم.

– ايجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.

وقد تغير دور الأستاذ في التعلم النشط، حيث لم يعد هو الملقن، والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، كما في النمط التقليدي، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، ويهيئ طلبته ويساعدهم تدريجياً على القيام بأدوارهم الجديدة، واكتساب الصفات والمهارات الحياتية، ومن هنا يتطلب التعلم النشط من الأستاذ القيام بالأدوار التالية:

– أن يصبح أحد المصادر التي يتعلم منها الطلبة وليس المصدر الوحيد.

– استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وفقاً للموقف التعليمي، ووفقاً لقدرات الطلبة.

– إدراك نواحي قوة الطلبة ونواحي ضعفهم، بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح.

– التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها في الفصل، بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلاً من استخدام المحاضرة التقليدية.

– تركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم بدلاً من أن يلقنهم، فالمعلم يعلم طلبته كيف يفكرون، وليس فيما يفكرون.

– توظيف ما يتعلمه الطلبة من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.

– العمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وذلك بإتباع أساليب المشاركة، وتحمل المسئولية، والتعزيز المستمر.

– جعل الطالب مكتشفاً ومجرباً وفعالاً في العملية التعليمية.

– وضع الطالب دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة، لما في ذلك من أثر في عملية التعلم، وإثارة اهتمامه ودوافعه[1].

الدافع للإنجاز الأكاديمي:

عرفه مجيد، 1990 بأنه مقدار الرغبة في بذل الجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة[2].

عرفه ربيع، 2005 بأنه رغبة ملحة تدفع الفرد دفعا داخليا للوصول إلى تحقيق هدف ذا أبعاد معرفية سلوكية, وهذا يفسر لنا سلوك ذلك الطالب الموصوف بالتأخر ثم يصبح في أعداد البارزين في التفوق الدراسي[3].

[1] قبلي عبد السلام وقبلي خضرة، طرق التدريس الحديثة في التعليم العالي– التعلم النشط أنموذجا–، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 23، 2023، ص 80

[2] مجيد علي حمدا الله، مستوى دافع الانجاز الدراسي لطالبات كليات التربية بالجامعات العراقية، رسالة ماجيستير، جامعة صلاح الدين، 1990، ص 34

[3] ربيع، هادي مشعان، الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2005، ص 207

عرفه اليوسفي، 2006 هو رغبة الفرد للمحافظة على مكانه عالية في الأنشطة التي يمارسها مقارنة مع أقرانه والسعي في تحقيق أهدافه وإحساس الفرد بالفخر والاعتزاز عند تحقيق رغباته[1].

يعرف الباحث الدافع للإنجاز الأكاديمي بأنه القوة الداخلية التي تدفع الفرد نحو تحقيق النجاح في السياق الأكاديمي، سواء كان ذلك في الدراسة أو في المشاريع البحثية أو غيرها من الأنشطة الأكاديمية. كما يمكن أن يكون الدافع للإنجاز الأكاديمي مشتقا من عدة عوامل، من بينها:

- **الرغبة الشخصية** :يمكن أن يكون الفرد مدفوعا بالرغبة الشديدة في تحقيق النجاح الأكاديمي نتيجة لرغبته الشخصية في النمو الذاتي وتحقيق أهدافه الشخصية.
- **الرغبة في التحدي** :بعض الأشخاص يشعرون بالدافع عندما يواجهون تحديات أكاديمية، حيث يرغبون في إثبات قدراتهم وتجاوز الصعاب.
- **التحفيز الخارجي** :يمكن أن يشمل ذلك المكافآت المادية أو الدعم الاجتماعي مثل الاعتراف بالإنجازات، والتشجيع من الأهل والمعلمين، والفرص المهنية المستقبلية.

[1] محمد عمر المؤمني وآخرون، الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك، مجلة أهل البيت عليهم السلام، العدد 18، 2015، ص 298

- **الاهتمام والعاطفة** :عندما يكون الفرد مهتمًا بالموضوعات التي يدرسها، قد يجد دافعا قويًا للتفوق والتميز فيها.

- **الأهداف الطويلة الأجل** :الرغبة في تحقيق أهداف مستقبلية مهمة قد تكون دافعا قويا للعمل الأكاديمي المثابر.

- **المسؤولية الاجتماعية** :بعض الأشخاص يشعرون بالالتزام الاجتماعي تجاه أسرهم أو مجتمعهم، وبالتالي يعملون بجد لتحقيق النجاح الأكاديمي كوسيلة لتحسين أوضاعهم الاقتصادية أو المساهمة في تطوير مجتمعهم.

يمكن أن تختلف مصادر الدافع للإنجاز الأكاديمي من شخص لآخر، وقد يكون لدى الفرد مزيجا من هذه العوامل وغيرها التي تؤثر على دافعه وتحفيزه لتحقيق النجاح الأكاديمي.

النظريات المفسرة للدافع للإنجاز:

قام العديد من العلماء والباحثين بوضع نظريات مختلفة، تفسر الدافع للإنجاز ومن أهم هذه النظريات :

نظرية هنري موراي:

ترتكز نظرية هنري موراي على الحاجات والتي حددها تقريبا في أربعين حاجة مقسمة الى مجموعات منها الحاجات حشوية الأصل، وحاجات نفسية الأصل أو الحاجات الظاهرة ومنها

الحاجة إلى الإنجاز. ويحدد موراي الحاجة إلى الإنجاز على أنها: " الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد بقدر الإمكان" وبجانب هذا الفهم العام للحاجة إلى الانجاز يحدد موراي الحاجة إلى الإنجاو وفق مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظريته وهي: الرغبات والتأثيرات والأفعال، والاندماجات والتفرعات.

فمن حيث الرغبات و التأثيرات تتحدد الحاجة الى الانجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبا. أن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية، أو الكائنات الإنسانية، أو الأفكار، وأن يتناولها وينظمها، بحيث يفعل هذا بسرعة وباستقلالية بقدر الامكان. أن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عاليا.

ومن حيث الأفعال، تتحدد الحاجة الى الانجاز على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرة ومتكررة للتوصل الى شيئ صعب. أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد. أن يكون لديه الإصرار على الفوز. أن يحاول عمل كل شيئ على نحو حسن. أن يستثار لكي يتفوق في حضرة الآخرين، وأن يستمتع بالتنافس. أن يمارس قوة الإرادة، أن يتغلب على الملل والتعب.

أما من حيث الاندماجات والتفرعات فيرى موراي أن الحاجة الى الإنجاز يمكن أن تندمج فعلا وطبيعيا مع أي حاجة أخرى. والحقيقة أن البعض يعتبر الحاجة الى الانجاز، أو كما يطلق عليها في الكثير من الأحيان مصطلح "إرادة القوة" هي الحاجة المسيطرة بين الحاجات

النفسية الأصل وربما تكون في معظم الحالات كحاجة متفرعة عن حاجة مكبوتة للاعتراف والتقدير.

لقد افترض موراي، أن أهم الوظائف العامة للشخصية، هي أن تتعلم كيف تخفف من إلحاح توترات الحاجة، وأن تصنع خططا متتابعة لتحقيق الأهداف البعيدة، وأن تخفف أو تنهي الصراعات بوضع وتنفيذ المخططات التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجاتها الأساسية دون إشكال والمتأمل في مضمون هذا الافتراض يجده يعتمد على مفهومي القدرة والإنجاز، بل إنه يعتبر هذين المتغيرين من أبرز مظاهر الشخصية. وهذا يعني أن لهذين المكونين وظيفة مركزية في التوسط بين النزعة للفعل والنتيجة النهائية التي توجه إليها تلك النزعة. إذ لا شك أن القدرة والدافع الى الانجاز يكملان بعضهما البعض. فالقدرة تعني إمكان الفعل ومدى الاقتدار، والدافع الى الانجاز يعني الرغبة والأمل والمثابرة والتحمل. والقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية، والانجاز يمثل البعد الانفعالي وربما قدرة متوسطة مع دافع انجاز مرتفع، يكون مردودهما أفضل من قدرة مرتفعة مع دافع إنجاز متدني.

ولقياس الحاجات النفسية في الشخصية ومن بينها الحاجة الى الإنجاز، قام موراي ببناء إختبار تفهم الموضوع (TAT)[1].

الدافع للإنجاز في ضوء منحى التوقع- القيمة:

[1] بشير معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع، 2012، ص 92

هناك العديد من نظريات التوقع، ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها **تولمان E.C.TOLMAN** في مجال الدافعية. والتي أشار فيها الى أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو رغبة في تحقيق هدف معين
- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي الى موضوع الهدف
- متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد: ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة التي توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول الى الهدف المنشود.

وقد برزت أهمية منحى التوقع- القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة. حيث أشار "**كاتز**" الى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الانجاز لدى أعضاء الجماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الانجاز. وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد الى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة.

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة ومحدودة، تناقض السلوك الموجه نحو الانجاز. والعكس صحيح .

ويمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع- القيمة في فهم الدافع للانجاز والسلوك الموجه نحو الانجاز حيث يمكن الاستفادة من هذا الاطار في العديد من الممارسات التي توجد في

المدارس أو المؤسسات. فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في الجامعة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء. فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد.

وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الانجاز نحن في حاجة الى معرفة كل من:

- دافعية الشخص أو حاجته للانجاز
- توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين.

وذلك مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى وهما "**دافييد ماكليلاند و جون أتكنسون**"[1].

نظرية ماكليلاند:

يعرف ما كليلاند الدافع، في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية بأنه حالة إنفعالية قوية تتميز بوجود إستجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس إرتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع.

[1] خليفة محمد عبد اللطيف، الدافعية للإنجاز، مصر: دار غريب للطباعة والنشر، 2000، ص 107

أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة إنفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لإستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. فإما أن نتوقع بناء على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب أو نتوقع شهورا بالضيق[1].

كما أن تصور ماكليلاند للدافع للانجاز يقوم على تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة الى الانجاز فقد أشار الى أن هناك ارتباطا بين المؤشرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج.

فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة الى الفرد، فإنه يميل الى الأداء والانهماك في السلوك المنجز، أما إذا حدث نوع من الفشل، وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع الى تحاشي الفشل[2].

نظرية اتكنسون:

أشار اتكنسون في نظريته على أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب وتشكل من حيث ارتباطها بأي نشاط سلوكي وظيفي لثلاثة متغيرات تحدد قدرة الطالب على التحصيل هي:

[1] ثائر أحمد غباري، الدافعية: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008، ص 69

[2] بشير معمرية، مرجع سابق، ص 98

- **الدافع لانجاز النجاح:** يشير هذا الدافع الى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين وذلك من حيث الرغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن، غير أن لهذا الدافع نتيجة طبيعية تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل حيث يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفا من الفشل الذي يمكن أن يواجهه في أدائها. ويكمن دافع إنجاز النجاح وراء تباين الطلاب في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى الطلاب التحصيلي بارتفاع هذا الدافع والعكس صحيح.

- **احتمالية النجاح:** إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، وتتروح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدا ومستوى مرتفع جدا، اعتمادا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد صاحب العلاقة، فالطالب الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة، تكون احتمالية نجاحه كبيرة أيضا، لأن قيمة النجاح كما يتصوره تعزز دافعية التحصيل لديه، غير أن بعد الهدف أو صعوبته أو انخفاض باعثه، تقلل من مستوى هذه الاحتمالية.

- **قيمة باعث النجاح:** إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح، فكلما كانت المهمة أكثر صعوبة، يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة، لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية، والفرد نفسه هو الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمة وبواعثها.

إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لإنجاز الفشل مترابطان، فإذا كان الطالب مدفوعا بالنجاح فسيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان الطالب مدفوعا بالخوف من الفشل، فسيتجنب أداء مثل هذه المهام المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيف احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن رد الفشل الى صعوبة المهمة وليس الى الذات.

قدم أتكنسون نظريته في الدافع للانجاز حيث يرى أن النشاط المنجز هو محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما:

- **الميل نحو تحقيق النجاح**
- **الميل نحو تجنب الفشل**

ويوضح أتكنسون أن الميل نحو تحقيق النجاح هو تحقيق لثلاثة جوانب هي:

- دوافع النجاح أو الدافع إلى الإنجاز
- احتمال النجاح
- القيمة المحفزة للنجاح

وهذا يعني أنه إذا كان احتمال النجاح منخفظا، فإن القيمة المحفزة للنجاح تكون عالية والعكس صحيح، ويعبر أتكنسون عن نظريته بالمعادلة التالية:

إحراز النجاح= دافع النجاح × احتمال النجاح × القيمة المحفزة للنجاح

ومقابل الميل نحو تحقيق النجاح فإن هناك شعورا نحو تجنب الفشل ويتضمن ثلاثة جوانب هي:

- الدافع الى تجنب الفشل
- احتمالات أو توقع الفشل
- القيمة الحافزة للفشل

ويعبر عنها أتكنسون بالمعادلة التالية:

الميل الى تجنب الفشل= دافع تجنب الفشل × احتمال الفشل × القيمة الحافزة للفشل

فعرف أتكنسون الدافع للانجاز بانه استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع، ويرى أتكنسون أن لدى الانسان كمية هائلة من الطاقة ومجموعة من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي يشبهها بصمامات أو منافذ تعمل على توجيه وتنظيم تدفق هذه الطاقة الكامنة لدى الفرد، فالدافع

القوي يشبه صماما أو منفذا للطاقة يفتح بسهولة وتندفع الطاقة منه بشكل كبير والدافع الضعيف يشبه صماما ضيقا.

كما أشار أيضا الى أن الدافع لانجاز النجاح هو إقدام الفرد على أداء مهمة أو عمل ما بنشاط وحماس كبيرين لرغبته في الحصول على خبرة النجاح الممكن ولتحقيق النجاح يضع الفرد أهدافا معتدلة الصعوبة حيث أن زيادة الصعوبة العمل تتطلب زيادة في قيمة باعث النجاح لأن الأعمال أو المهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تثير حماس الفرد ليؤديها بدافعية عالية.

وأن الدافع لتجنب الفشل هو أن الفرد المدفوع لتجنب الفشل يضع أهدافا سهلة لتخفيف احتمال الفشل أو يختار مهام صعبة ليرجع سبب الفشل الى صعوبة المهمة وليس لذاته. وقد وجد أتكنسون أن جميع الناس لديهم دافع لتجنب الفشل مثلما لديهم دافع للإنجاز والتحصيل[1].

الدافع للإنجاز في ضوء نظرية التنافر المعرفي:

تمثل نظرية التنافر المعرفي التي قدمها ليون فستنجر L.FESTINGER امتدادا لمنحى التوقع–القيمة. وتشير هذه النظرية إلى أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه وما نكرهه، وأهدافنا، وضروب سلوكنا). كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها

[1] الرابغي خالد بن محمد، عادات العقل ودافعية الإنجاز، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2015، ص 146

العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته، وبين أنساق معتقداته وسلوكه. وأشار فستنجر الى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما:

- آثار ما بعد اتخاذ القرار
- آثار السلوك المضاد للمعتقدات و الاتجاهات

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاهات والمعتقدات التي يتبانها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد إتخذ قراره دون تروي أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه ومعارفه. أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه أهمية كبرى على الرغم من أنه لا يرضى عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة و أهمية لأنه يريد مثلا الحصول من ورائه على كسب مادي. ومن هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات التنافر المعرفي.

وتنشأ حالات التنافر المعرفي هذه عندما يمتد عدم الاتساق الى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد. وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه الى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الاتساق. ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الافراد. وبالتالي فهو

يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تدفع الأفراد الى الإنجاز، والظروف التي تحول دون ذلك. حيث يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز. حيث ترجع أهمية نظرية التنافر المعرفي الى اهتمامها بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك.

كما تساعدنا هذه النظرية على تفسير ما نلاحظه من مظاهر التراخي وعدم الجدية بين بعض طلاب الجامعة، وانخفاض مستوى دافعيتهم للاطلاع والانجاز حيث يشعر هؤلاء الطلاب بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي. فهم قد يعطون قيمة وأهمية كبيرة للتعليم والنجاح، و مع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل.

ونظرا لبعض المآخذ وأوجه القصور في نظرية التنافر المعرفي فقد قدم فيشباين و أجزين "نموذج الفعل المبرر عقليا THE REASONED ACTION MODEL لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات من ناحية والسلوك من ناحية أخرى، وتحديد العوامل المسؤولة عن الاتساق بينهما، مع الافتراض المبدئي بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

الأولى: يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو المقصد

الثانية: يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين هما اتجاه الشخص نحو السلوك، وادراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

الثالثة: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال اطار التوقع– القيمة

فأداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك، وبمعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء وكذلك بدافعية الفرد لاتمام هذا الأداء[1].

الدافع للإنجاز في ضوء نظرية العزو:

ترتكز نظرية العزو على ثلاث افتراضات:

أولا: يريد أن يعرف الناس سبب سلوكهم وسلوك الآخرين وخصوصا السلوك المهم بالنسبة اليهم

ثانيا: تفترض نظرية العزو أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا فهناك تفسير منطقي للأسباب التي نعزو سلوكنا إليها.

ثالثا: أن السبب الذي نعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق، فإذا عزونا سبب فشلنا إلى شخص ما فإننا نكره ذلك الشخص، أي إذا عزا أحد الطلبة سبب فشله إلى المعلم بأنه لم يعطه علامات جيدة فإنه سوف يكره ذلك المعلم.

ويرتبط العزو كذلك بالحاجة الى الانجاز، حيث يعتقد "واينر" أنه إذا تم تحفيزنا نحو التحصيل فإننا سوف نميل الى عزو أدائنا الى عدة عناصر تشكل العناصر الرئيسية للعزو وطبيعته من حيث مركز ذلك العزو ودرجة ثباته وقابليته للتحكم.

[1] خليفة محمد عبد اللطيف، مرجع سابق، ص 145

والشكل التالي يبين تلك العناصر

عزو النجاح والفشل	الموقع	درجة الثبات	مستوى التحكم
القدرة	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الشخصية	داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم
الجهد	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
استراتيجية الدراسة	داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم
الصحة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
مستوى الطاقة	داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم
صعوبة المهمة	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
اتجاهات المعلم	خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم
الحظ	خارجي	غير ثابت	غير قابل للتحكم

وفيما يلي بعض الأسباب التي يعزو الطلبة نجاحهم وفشلهم إليها:

- **القدرة:** إن عزو النجاح والفشل الى القدرة تطبيقات هامة في التعليم ذلك لأن افتراضات الطلبة حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية. وفي هذا النوع من

العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة وعدم محبتنا للعلوم، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى. هذا وإن الطلبة الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين لأن تاريخ النجاح والفشل للطلبة يؤثر على الدافعية والتعلم وعند النجاح يزداد إحساس الطلبة بالكفاية الذاتية والذي بدوره يعزز من الدافعية.

- **الجهد:** قام" واينر" باكتشاف هام، حيث وجد أن الطلبة لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلوه من أجل النجاح، إن الطلبة يحكمون على جهدهم من خلال ما قاموا به من نشاط اتجاه مهمة ما. حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح فإن الطلبة الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك الطلبة غير الناجحين. وهنا ينتج لدينا دورة هامة هي أن النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد المزيد من النجاح. وهنا مرة أخرى نلاحظ أهمية التأكيد على النجاح كوسيلة لتشجيع المزيد من الجهد.

- **الحظ:** إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل الأفراد إلى عزو النجاح إلى الحظ. إن الطلبة الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم الى الحظ. والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئا اتجاه زيادة قدرة الفرد وبالتالي تبقى المهمة غارقة في المعيقات.

- **صعوبة المهمة:** يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أنها مهمة سهلة، والعكس صحيح. وهنا تظهر لدينا ظاهرة هامة وهي انه اذا نجح فرد ما في مهمة فشل فيها الآخرون فإن ذلك الفرد سيعزو نجاحه لقدرته، أما إذا رافق نجاح الفرد في مهمة ما نجاح الآخرين بها سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاتها.

لقد ركزت اكتشافات "واينر" على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد[1].

خصائص الطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع:

من خلال الدراسات التي أجريت حول الخصائص الشخصية للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أنهم يتصفون ببعض السمات التي تميزهم عن غيرهم منها:

- يهتمون بالامتياز من أجل الإمتياز ذاته و ليس من أجل ما يمكن أن يترتب عليه من فوائد.
- يضعون أهدافهم بحرص و عناية حيث تكون أهدافهم ذات مخاطر معتدلة كي لا تكون مساعيهم محتومة الفشل أو مضمونة النجاح.
- لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى

[1] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص 77

- يفضلون المكافآت الأكبر التي يمكن أن يحصلوا عليها في المستقبل على المكافآت الصغيرة.
- يتميزون بالإستقلالية و الحماس
- الطموح العام و المثابرة و التحمل
- البحث عن التقدير
- الرغبة في الأداء الأفضل
- قبول التحدي المعتدل[1]

دور الأستاذ في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي

أشار محمد عمر آدم وآخرون 2024، بأن الدافعية تعد عنصرا رئيسا من عناصر عملية التدريس، ينبغي للأستاذ أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها. ففي هذا الصدد، أكد العديد من علماء النفس والتربية على الدافعية وكيفية إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التعلم. ومن أبرز الطرق التي ينبغي للأستاذ اتباعها لإثارة الدافعية لدى الطلاب ما يلي:

1 إثارة اهتمام الطلاب بموضوع التعلم، ويتحقق ذلك من خلال:

[1] محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، ص 176

- إعطاء الطلاب أهداف الدرس وتقديمها لهم، مع بيان أهميتها وفوائد تحقيقها.
- تقديم موضوع الدرس بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين، مثل التعرض إلى مشكلة تثير اهتمام الطلاب.
- طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى الطلاب، ذات علاقة بموضوع الدرس.
- القيام بإجراء بعض التغييرات في البيئة داخل غرفة الصف.

2 العمل على جذب انتباه الطلاب والحفاظ على استمراريته، ويتحقق ذلك من خلال:

- تنويع الأنشطة التعليمية، مثل الأنشطة العملية والأدائية والقرائية واللفظية، واستخدام العروض.
- تنويع أساليب وطرق التدريس، مثل الطريقة الاستقرائية والاستنباطية، والنقاش والحوار، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والعمل الجماعي، وغيرها.
- استخدام الوسائل التعليمية والتنويع فيها.
- تغيير نبرات الصوت والحركات، مع الابتعاد عن الحركات السريعة.
- إبعاد جميع المثيرات المشتتة للانتباه.

3 إشراك الطلاب في فعاليات الدرس، ويتحقق ذلك من خلال:

- إشراك الطلاب في التخطيط لفعاليات الدرس، من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب والطرائق الملائمة.

- إتاحة المجال أمام الطلاب للقيام بلعب الأدوار، بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال مجموعات العمل الصغيرة.
- مراعاة الفروق الفردية، من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية.

4 تعزيز انجازات الطلاب وتشجيعهم، ويتحقق ذلك من خلال:

- التنويع في إجراءات التعزيز الايجابي، ليشمل المعززات الاجتماعية والرمزية والمادية.
- توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.
- تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية.
- تبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى الطلاب، ومساعدتهم على تحقيق النجاح، من خلال تزويدهم بالفرص المناسبة.
- تمكين الطلاب من السيطرة على البيئة التعليمية بشكل يتيح لهم حرية التحرك، واستخدام موجوداتها للاستفادة منها في عملية التعلم.
- تزويد الطلاب بمتطلبات التعلم القبلية، ومساعدتهم على تذكر التعلم السابق ذي العلاقة، للاستفادة منه في التعلم الجديد.
- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي، مع تجنب السخرية والنقد من الطلاب.

5 ملائمة المحتوى لدوافع وحاجات المتعلمين، ويتحقق ذلك من خلال:

- تكييف وتوجيه الأهداف التدريسية، وذلك بربط الأهداف بحاجات ودوافع الطلاب، من حيث بيان قيمتها الأكاديمية، وأهميتها في اختيار التخصصات أو المهن المستقبلية.
- جعل المحتوى يبدو وكأنه مألوفا لدى الطلاب، وذلك من خلال: تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى، باستخدام لغة واضحة ومألوفة لدى المتعلمين، والإكثار من استخدام الأمثلة المادية المحسوسة، واستخدام الأمثلة الواردة في البيئة التي يعيش فيها الطلاب، وإتاحة الفرصة لهم للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة، مع تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والأمثلة حول الموقف التعليمي[1].

كما وضح مازن محمد الهديرس 2019، أهمية الاهتمام بدوافع الطلاب وميولهم واتجاهاتهم من قبل الأساتذة في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة الأستاذ). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين. لذلك يمكن للأستاذ توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة.

وتعتبر إثارة ميول الطلاب نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة التي تستخدم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية (مع الأخذ في الاعتبار

[1] محمد عمر آدم وآخرون، الفروق في دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة الارشاد النفسي، العدد77، 2024، ص 221

قدرات واستعدادات الطلاب) حيث أنه يمكن أن يصل إلى معدل معين من التقدم لا يزيد بصورة ملحوظة مهما زادت مواقف التعلم والممارسة. وإن دفع المتعلم إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكانياته لا شك إنه يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم. ويدعم ما سبق رجاء أبو علام 2010، أنه يمكن للأستاذ أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى للمتعلمين النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط.

ولا ينسى الأستاذ الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث أن الطلاب يختلفون من حيث القدرات والاستعدادات كما هم يختلفون بالأوصاف الجسمية حتى وإن كانوا أخوة توائم، مع الأخذ بالاعتبار بأن لا يدفع الطلاب إلى طموح أكبر من مما يملكون من قدرات وإمكانيات حتى لا يصابوا بشيء من الإحباط[1].

خاتمة:

إن للأستاذ دورا بارزا في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي إذ أن دوره لا يقتصر على نقل المعرفة الأكاديمية بل يمتد إلى تحفيز الطلاب وتشجيعهم على الاستمرار في رحلتهم التعليمية. حيث يعتمد على استراتيجيات تعليمية متنوعة وتوفير بيئة تعليمية مشجعة وداعمة تجعل الطلاب يشعرون بالانتماء والاهتمام بالمواد التي

[1] مازن محمد الهديرس، الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 13، 2019، ص 76

يدرسونها، مما يزيد من دافعهم لتحقيق النجاح الأكاديمي. إضافة الى تشجيع الطلاب على المشاركة الفعّالة في الحوارات الصفية، وتنظيم الأنشطة التعليمية التفاعلية، وتقديم التغذية الراجعة البناءة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأستاذ أن يكون مثالا حيا للتفاني والإصرار على التعلم المستمر، مما يلهم الطلاب لمواصلة السعي نحو التميز الأكاديمي. كما يعتبر الأستاذ شريكا مهما في رحلة تنمية الطلاب، حيث يساهم بشكل كبير في بناء قدراتهم وتحفيزهم لتحقيق إنجازاتهم الأكاديمية والشخصية. بهذه الطريقة، يظل دور الأستاذ أساسيا في تنمية الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب التعليم العالي، مما يساهم في بناء جيل قادر على مواجهة التحديات المستقبلية بكل كفاءة ومتمكن على تحقيق التميز في مختلف مجالات الحياة.

الفصل الرابع

مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي

الفصل الرابع: مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي

–دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثانويات ولاية البويرة –

- الملخص
- إشكالية الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة
- عرض وتفسير نتائج الدراسة
- خاتمة

مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي

–دراسة ميدانية ببعض متوسطات وثانويات ولاية البويرة –

عبد السلام قبلي إيمان تقزال

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي، وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة 30 مشرفة تربية من بعض المتوسطات والثانويات بولاية البويرة، تم تطبيق مقياس " جانيت تايلور" J.TAYLOR لقياس مستوى القلق، كما تم الاستعانة بالبرنامج الاحصائي spss الذي تمكنا من خلاله من معالجة البيانات المتحصل عليها، وقد توصلت الدراسة الى أن مستوى القلق بسيط لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

الكلمات المفتاحية: القلق. مشرفات التربية. الوسط المدرسي

1. الإشكالية

يتفق الكثير من المختصين في علم النفس أن إثبات الذات عند المرأة والإحساس بكينونتها، من أهم الإيجابيات التي تسعى لتحقيقها من خلال خروجها للعمل، وفي نفس الوقت تساهم بشكل واضح في سد حاجات الأسرة من خلال المساعدة في ميزانية البيت وتحسين الدخل وزيادة درجة الرفاهية، إلا أنه بالرغم من هذه الإيجابيات لا يمكن أن نتجاهل الضغوط والمشاكل التي تهدد استقرارها المهني والأسري والنفسي[1].

وقد أوضحت العديد من الدراسات أن هناك علاقة سببية بين التعرض لأحداث الحياة الضاغطة، سواء في الحياة العامة أو الحياة المهنية على حد سواء والإصابة بالاضطرابات الجسمية والنفسية، غير أن هناك الكثير من العاملات يتعرضن لأحداث ضاغطة ومع ذلك لا تأثر عليهن ولا يمرن بإصابات نفسية وجسمية، ومن أبرز الاضطرابات النفسية التي يمكن أن تعيشها المرأة العاملة نتيجة الضغوط المعيشية نجد القلق، وهو خبرة شعورية تظهر في مواقف التهديد، لأنه استجابة تعبر عن الشعور بأن خطرا ما داخليا أو خارجيا يهدد الشخصية[2].

[1] محي الدين عبد العزيز وخيرة مختار رحماني، مشكلات المرأة العاملة وأثرها على توليد الضغط النفسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 8، العدد 15، 2017، ص 161

[2] نجية مادوي، عمل المرأة الأم وتأثيره على الأسرة والمجتمع، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 2،العدد 2،2013، ص 3

وتعتبر ضغوط العمل والصراعات المادية التي نعايشها الآن أحد المسببات في الوقوع في شباك القلق وبالأخص لدى المرأة العاملة، التي يقع عليها عبء تحمل العديد من المسؤوليات والأدوار في وقت واحد ونتيجة لبنائها العضوي والنفسي، فهي أنثى لها طبيعتها الجسمية والنفسية والتي تجعل منها أكثر عرضة للإصابة بالقلق من الرجال[1]. ولقد نال موضوع العمل لدى المرأة العاملة اهتمام العديد من الباحثين أمثال (Stewart,1986 ;Yeh,1990) وغيرهم. حيث يرون أن إلتحاق المرأة بالعمل يعتبر أحد الطرق المشروعة في كسبها لقوتها، ولمساعدة أفراد أسرتها وتحقيق ذاتها والقضاء على الملل والفراغ والروتين في المنزل، وكذلك تستطيع المرأة عن طريق العمل إشباع حاجاتها الاجتماعية وإقامة صداقات في مجال العمل والشعور بالحرية في التعبير عن الذات، وتشعر نتيجة لذلك باحترامها لذاتها وتقديرها لها وبالرضا عن إنجازها والإحساس بقيمتها ومكانتها في الأسرة والمجتمع، ومن الصعب الحكم وتبني أراء مسبقة عن عمل المرأة، وما يترتب عنه من نتائج إيجابية أو سلبية على ذاتها، فقد أشار الباحثون في علم الاجتماع والتربية وعلم النفس إلى القلق النفسي الدائم والتوتر الذي تعانيه المرأة العاملة، الذي يترافق مع تفكيرها الدائم بضرورة انجاز كافة الأعمال المنزلية، إضافة لذلك فالمرأة العاملة تعاني من تعب

[1] حنان عبد الرحيم المالكي، القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى كل من المرأة العاملة في (التعليم) وغير العاملة. رسالة ماجستير، إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، 2001، ص 3

جسدي نتيجة عملها اليومي داخل وخارج المنزل، الأمر الذي قد يؤثر على توازنها النفسي والانفعالي[1].

وترى (دايلي،2013)[2] أنه من خلال ما هو ملاحظ من الإحصائيات أن الميدان التعليمي في المجتمع الجزائري، سيطرت عليه المرأة العاملة بشكل كبير ولم تترك للرجل إلا الجزء القليل، ومنه نسعى في دراستنا هذه إلى الكشف عن حقيقة القلق الذي تعاني منه المرأة أثناء العمل في الوسط المدرسي ولدراسة الموضوع ميدانيا جاءت دراستنا للكشف عن مستوى القلق لدى فئة مهمة من العاملين في مجال التربية وهي فئة مشرفات التربية وانطلاقا من هذا يمكن أن نلخص إشكالية الدراسة في التساؤل التالي:

ما مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي؟

وجاءت فرضية الدراسة كالتالي:

مستوى القلق شديد لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

2. أهداف الدراسة

محاولة الكشف عن مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

[1] عاجب بومدين، الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت، أطروحة دكتوراه، علم النفس، جامعة وهران 2، 2016، ص 5

[2] ناجية دايلي، الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق، رسالة ماجستير، علم النفس العيادي، جامعة سطيف، 2013

3. أهمية الدراسة

الكشف عن المشكلات والاضطرابات النفسية التي تعاني منها المرأة العاملة في قطاع التربية والتعليم كالقلق.

4. مصطلحات الدراسة

التعريف الاصطلاحي للقلق

هو حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبه أعراض نفسية وجسمية[1].

التعريف الإجرائي للقلق

هي الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق لـ " جانيت تايلور" J.TAYLOR

التعريف الإجرائي للمشرف التربوي

هم مشرفات التربية العاملات في كل من متوسطة ملوك عيسى، ثانوية عماري أحمد، متوسطة بن غرابي علي، متوسطة محمد الجعدي، متوسطة كمال جمبلاط، متوسطة

[1] حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، مصر: عالم الكتب، 2005، ص 484

ميهوبي مصطفى، متوسطة قويزي السعيد، متقن العقيد أوعمران، ثانوية محمد الصديق بن يحي، متوسطة محمد خيثر.

5. مهام المشرف التربوي

المادة 84 مكرر 3 توضح مهام مشرف التربية:

- ✓ يكلف مشرفو التربية بضمان مراقبة النظام والانضباط في المؤسسات التعليمية.
- ✓ تنسيق نشاطات المساعدين الرئيسيين للتربية ومساعدي التربية ومتابعتهم ومراقبتهم وتوجيههم.
- ✓ إلى جانب مسك ومتابعة السجلات والدفاتر بالتنسيق مع مستشار التربية.
- ✓ ضمان المداومة التربوية استثنائيا أثناء غياب الأساتذة وتسجيلها في السجلات والوثائق الإدارية المتعلقة بها.
- ✓ يكلفون بمرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسات التعليمية خلال التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاحها على المحيط.
- ✓ المساهمة في تقوية العلاقات الإنسانية وتنمية النشاطات الاجتماعية والتربوية، واستقبال أولياء التلاميذ وتوجيههم.

ويمارس مشرفو التربية أنشطتهم في المتوسطات والثانويات[1].

6. القلق لدى المرأة العاملة: تتنوع مصادر القلق لدى المرأة العاملة، فقد يعود إلى عدم قدرتها على إرضاء دافع الأمومة أو بسبب ظروف العمل وعدم التكيف معها في مقابل حاجتها للحفاظ على مكانتها المهنية، وإثبات قدرتها الوظيفية[2].

ويتولد القلق والخوف لدى المرأة العاملة نتيجة للعوامل التالية:

- للمرأة العاملة صلات اجتماعية وأهمها الصلة الأسرية، فهي مسؤولة عن أطفالها، وعن دافع الأمومة وعدم قدرتها على إرضاء هذا الدافع بسبب العمل يتولد لديها قلقا نفسيا دائما.
- كثيرا ما يأتي القلق للمرأة العاملة عن طريق ظروف العمل نفسها، فهي في حاجة للتوافق مع هذه الظروف والتوافق مع زملاء العمل، وبالقدر نفسه بحاجة للحفاظ على مكانتها المهنية وإثبات قدرتها في مواقع العمل.
- كما يأتي القلق للمرأة العاملة، عن طريق شعورها بالنقص في قدراتها المهنية، الأمر الذي يقود إلى ترك العمل أو التوقف عنه مؤقتا، وهذا معناه حرمانها من المشاركة

[1] الجريدة الرسمية، المادة 84 مكرر 3، مهام مشرف التربية، 2012

[2] إيمان محامدية وسليمة بوطوطن، المرأة العاملة والعلاقات الأسرية، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. أيام 10/9 أفريل. جامعة ورقلة، 2013، ص 11

في عملية الإنتاج التي تضغط على شخصيتها وبناءها الذاتي، كونها كائن اجتماعي إنتاجي في نفس الوقت[1].

الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة

تماشيا وأهداف الدراسة قمنا باتباع المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات والذي يهتم بوصف الظواهر وتقدير مدى وجود الظاهرة، وإدراك طبيعة مستوياتها، ومن خلال هذه الدراسة فإننا نحاول وصف وتقدير مستوى القلق لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

2. عينة الدراسة

أنجزت هذه الدراسة على مستوى مجموعة من المتوسطات و الثانويات التابعة لولاية البويرة والمتمثلين في كل من متوسطة ملوك عيسى، ثانوية عماري أحمد، متوسطة بن غرابي علي، متوسطة محمد الجعدي، متوسطة كمال جمبلاط، متوسطة ميهوبي مصطفى، متوسطة قويزي السعيد، متقن العقيد أوعمران، ثانوية محمد الصديق بن يحي، متوسطة محمد خيثر.

بحيث تكونت عينة الدراسة من 30 مشرفة تربية، وقد تم اختيار العينة بطريقة (قصدية)، حيث تعتمد على اختيار الباحث لأفراد العينة بالصدفة دون تخطيط، فقط يمكن أن تتوفر

[1] حنان عبد الرحيم المالكي، مرجع سابق، ص 4

فيهم شروط معينة، والتي حددناها في هذه الدراسة بأن يكونوا من جنس الاناث ويعملون في المؤسسات التربوية.

3. أداة الدراسة

1.3.مقياس القلق

تم استخدام مقياس القلق للأخصائية والعاملة النفسية:" جانيت تايلور" J.TAYLOR، حيث أن هذا المقياس يقيس بدرجة كبيرة من الموضوعية مستوى القلق الذي يعانيه الأفراد عن طريق ما يشعرون به من أعراض ظاهرة صريحة.

وقد قام بتعديله وتكييفه " مصطفى فهمي" و" محمد أحمد غالي"، وهو مقياس مشهور في التراث السيكولوجي وقد ترجم للكثير من اللغات وكيف على العديد من المجتمعات بما فيها المجتمعات العربية.

يتكون المقياس من 50 بند، وتتمثل بدائل الاجابة على بنوده بـ: نعم، لا.

طريقة تصحيح المقياس:

– تعطى درجة واحدة عن كل اجابة بـ: نعم ودرجة صفر عن كل اجابة بـ: لا

– يتم جمع الإجابات بـ: نعم، لكل مفحوص لتشكل في النهاية درجته في هذا المقياس.

تفسير نتائج المقياس:

يدرس مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (1) يبين مستويات القلق وعلى ضوئها يمكن معرفة مستوى القلق الذي يعانيه المفحوص بشكل واضح

الفئة	الدرجة من-إلى	مستوى القلق
أ	0- 16	لا يوجد قلق
ب	17- 20	قلق بسيط
ج	21- 26	قلق متوسط
د	27- 29	قلق شديد
هـ	30- 50	قلق حاد

صدق وثبات المقياس:

تم حساب صدق وثبات المقياس من طرف الباحثة "ناجية دايلي" حيث اعتمدت على نوعين أساسيين من الصدق وهما الصدق المحكمين، والصدق الذاتي. حيث تم توزيع المقياس على

عشرة أساتذة ذو خبرة وكفاءة في ميدان البحث السيكولوجي، وطلب منهم ابداء ملاحظاتهم في كل بند من بنود المقياس، ثم المقياس ككل من حيث:

- مدى قدرة المقياس على قياس القلق النفسي عند المرأة العاملة الجزائرية

- مدى وضوح بنوده، من حيث الصياغة اللغوية.

-مدى مناسبة هذه البنود للمجتمع الجزائري، و هل تحمل في طياتها عناصر أو محتويات ثقافية غريبة عن مجتمعنا.

-ما هي البنود التي يجب حذفها.

- ما هي البنود التي يجب إعادة صياغتها.

- هل هناك بنود تقترحون إضافتها.

تم التأكد من صدق المقياس من حيث المحتوى وتم حساب الصدق الذاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار وقدر بـ: 0.82 بعد وضع معامل الثبات تحت الجذر.

الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقة "جاتمان" GUTTMAN، وقد قدر الثبات بـ: 0.68 وهذا المؤشر يدل على أن المقياس يعطي نتائج ثابتة ومستقرة ويمكن الاعتماد عليه في قياس القلق عند المرأة العاملة.

4. الأدوات الإحصائية

تم الاستعانة بالبرنامج الاحصائي spss الذي تمكنا من خلاله من معالجة المعطيات المتحصل عليها، وذلك اعتمادا على الأدوات الإحصائية التالية:

- ✓ المتوسط الحسابي
- ✓ الانحراف المعياري

5. نتائج الدراسة

5. 1.عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية التي تنص على أن:

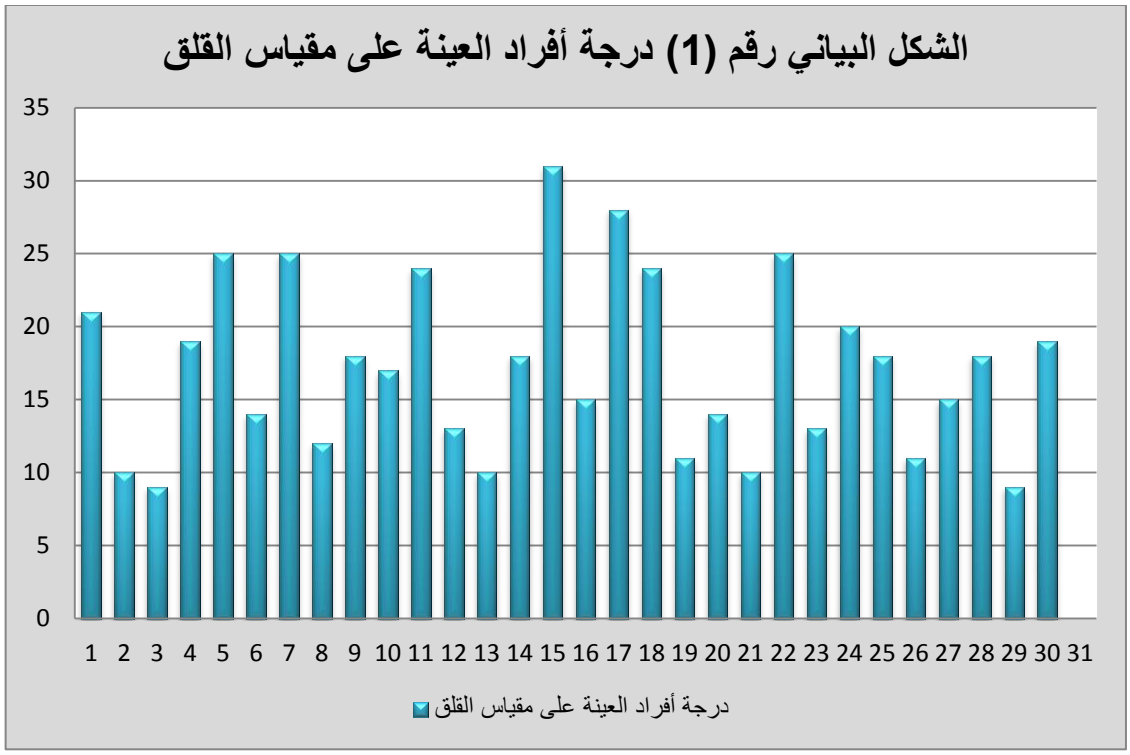
- **مستوى القلق شديد لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.**

للتحقق من الفرضية قمنا بجمع درجات أفراد العينة وتصنيفهم حسب كل مستوى من مستويات القلق وتم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى القلق لدرجات أفراد العينة

أفراد العينة	درجة أفراد العينة على مقياس القلق	مستوى القلق	افراد العينة	درجة أفراد العينة على مقياس القلق	مستوى القلق
1	21	قلق متوسط	16	15	لا يوجد قلق
2	10	لا يوجد قلق	17	28	قلق شديد
3	9	لا يوجد قلق	18	24	قلق متوسط
4	19	قلق بسيط	19	11	لا يوجد قلق
5	25	قلق متوسط	20	14	لا يوجد قلق
6	14	لا يوجد قلق	21	10	لا يوجد قلق
7	25	قلق متوسط	22	25	قلق متوسط
8	12	لا يوجد قلق	23	13	لا يوجد قلق
9	18	قلق بسيط	24	20	قلق بسيط
10	17	قلق بسيط	25	18	قلق بسيط
11	24	قلق متوسط	26	11	لا يوجد قلق
12	13	لا يوجد قلق	27	15	لا يوجد قلق
13	10	لا يوجد قلق	28	18	قلق بسيط
14	18	قلق بسيط	29	9	لا يوجد قلق
15	31	قلق حاد	30	19	قلق بسيط

الدرجة الكلية		
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى القلق
17.20	6.08	قلق بسيط



نلاحظ من خلال الجدول رقم(2) والشكل البياني رقم (1) أن درجات مشرفات التربية على مقياس القلق قد تراوحت بين أكبر درجة وهي 31 وأصغر درجة وهي 9 أي بين فئة مستوى القلق الحاد والفئة التي لا يوجد فيها قلق. مما يعني أن هناك تباين واضح في درجات أفراد العينة على مقياس القلق.

نلاحظ أيضا أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة قدر بـ 17.20 بانحراف معياري قدره 6.08 وبالرجوع الى تصنيف درجات الأفراد في مقياس القلق وفقا للمستويات الخمس التي وضعتها جانيت تايلور يتضح أن تصنيف المتوسط الحسابي الذي بلغت قيمته 17.20 جاء في مستوى قلق بسيط.

ويتضح من خلال ما سبق أن فرضية الدراسة التي تنص على أن مستوى القلق شديد لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي لم تتحقق. وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة توصلت الى أن مستوى القلق بسيط لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (دايلي) 2013 التي درست الضغط والقلق لدى المرأة العاملة في الميدان التعليمي والتي وجدت أن المرأة المتزوجة العاملة تعاني ضغطا نفسيا وقلقا، إلا أنها اختلفت مع دراستنا في أن القلق لدى المدرسات مرتفع وذلك لعوامل عديدة منها: العلاقات الداخلية بين المدرسين، وبين الرئيس، عدم الشعور بالأمان لمزاولة مهنة التدريس، وعدم التحكم بالصف وبالتالي هذه العوامل المسببة للقلق ناتجة عن مهنة التدريس.

ويرى (محامدية وبوطوطن، 2013) أن جميع الدراسات السيكولوجية تؤكد أن المرأة تواجه جملة من الاضطرابات النفسية نتيجة خروجها للعمل، رغم أنها خرجت للعمل بملء إرادتها، فالمرأة العاملة تشعر بالاكتئاب والإحساس بالذنب، كما أن المرأة العاملة كثيرا ما تنتابها مشاعر الخوف والقلق هذا الأخير الذي يعمل كإشارة إنذار للأنا بوجود خطر وتهديد داخلي أو خارجي يهدد الشخصية.

وفي دراستنا نحن إذا ما رجعنا لمهام مشرفات التربية والتي هي عبارة عن مراقبة النظام والانضباط داخل المؤسسات التعليمية، التنسيق، المتابعة، ضمان المتابعة التربوية استثنائيا

أثناء غياب الأستاذ، وهذه المهام عبارة عن نشاطات داخل المتوسطات والثانويات، وهذا ما يضع مشرفات التربية في وضع غير مقيد نوعا ما كمهنة التدريس، لكن مهامهم الإدارية التربوية تجعلهم يعانون قلقا بسيطا، قد يزداد مع مرور الوقت بما أن الوسط المدرسي هو بحاجة ماسة لمشرفات التربية لتحسين وتطوير العمل التربوي التعليمي وهذا المجهود المبذول يقابله مستوى معين من القلق كاستجابة لتلك الصعوبات والمشاكل التي تواجههن أثناء العمل.

6. التوصيات

من خلال النتيجة التي توصلت اليها هذه الدراسة بأن مستوى القلق بسيط لدى مشرفات التربية في الوسط المدرسي، و للوقاية من القلق والتخلص منه والابتعاد عنه قدر الإمكان وجب اتباع وتفعيل ما يلي:

- الاستعانة باستراتيجيات وأساليب تساعدهن على التوفيق بين أدوارها المتعددة في البيت مع الأهل والأولاد، الزوج، العمل كالتخطيط الأسري.
- اتباع سياسات على الصعيد النفسي والاجتماعي والعملي تعمل على خفض مستوى القلق لديهن.
- سعي المرأة العاملة إلى تحقيق التوازن بين أدوارها الأسرية والوظيفية.
- التنظيم وتحمل المسؤولية.

- إعداد العدة لمواجهة القلق بحشد مزيد من الطاقة لحماية الشخصية.

قائمة المراجع:

- ابراهيم الخطيب مصطفى الكسواني، مروان أبو حويج محمد الشناوي، علم النفس المدرسي، الأردن: قنديل للنشر والتوزيع، 2006
- أبو بكر محمد موسى، أزمة الهوية في المراهقة والحاجة إلى الإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 2002
- أبو علام، علم النفس التربوي، الكويت: دار القلم، 1993
- أمل البكري، ناديا عجور، علم النفس المدرسي، الأردن: المعتز للنشر والتوزيع،2007
- أمل محمد عثمان حسين، أساليب التنشئة الاسرية تبعا لمتغيري النوع والمرحلة الدراسية لدى عينة من الطلبة المراهقين بمدارس تربية الزرقاء الأولى، مجلة كلية التربية: جامعة العريش، العدد 25، 2021
- إيمان محامدية وسليمة بوطوطن، المرأة العاملة والعلاقات الأسرية، الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. أيام 10/9 أفريل. جامعة ورقلة، 2013
- بدوي زينب، دبار حنان، أثر المعاملة الوالدية على ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالسنة الأولى ثانوي، مجلة المرشد، المجلد12، العدد 1، 2022

- بركات حمزة حسن، علم النفس المدرسي، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 2008
- بشير معمرية، سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، الجزائر: دار الخلدونية للنشر و التوزيع، 2012
- ثائر أحمد غباري، الدافعية: النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008
- الجريدة الرسمية، المادة 84 مكرر 3، مهام مشرف التربية، 2012
- الجمعية الأمريكية لعلم النفس

،https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school،APA

2024/03/18

- الجمعية الدولية لعلم النفس المدرسيISPA،-https://ispaweb.org/a

definition-of-school-psychology، 2024/03/18

- حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، مصر: عالم الكتب، 2005
- حنان عبد الرحيم المالكي، القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى كل من المرأة العاملة في (التعليم) وغير العاملة. رسالة ماجستير، إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، 2001
- الحيلة محمد محمود، تكنولوجيا التعليم، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010

- خليفة ايناس خليفة، مراحل النمو تطوره ورعايته، عمان: دار مجدلاوي، 2005
- خليفة محمد عبد اللطيف، الدافعية للإنجاز، مصر: دار غريب للطباعة والنشر، 2000
- الرابطة الوطنية لعلم النفس المدرسي(NASP)،
www.nasponline.org/utility/about-nasp، 2024/03/15
- الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسي
https://www.nasponline.org/about-school-،NASP
psychology/who-are-school-psychologists، 2024/03/18
- الرابغي خالد بن محمد، عادات العقل ودافعية الإنجاز، عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير، 2015
- ربيع، هادي مشعان، الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2005
- سليمان سناء محمد، قراءات في علم النفس المدرسي، القاهرة: عالم الكتب، 2010
- شرقي نسرين جواد، دور المعلم الفعال في تطوير المناهج الدراسية باستخدام التقنيات التربوية، مجلة كلية التربية للبنات، مج. 25، ع. 2. 2014
- عاجب بومدين، الآثار الأسرية والاجتماعية المترتبة عن عمل المرأة خارج البيت، أطروحة دكتوراه، علم النفس، جامعة وهران 2، 2016

- عبد الحميد محمد الشاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، مصر: المكتبة الجامعية، 1999،
- عبد العالي الجسيماني، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، لبنان: دار البيضاء للعلوم، 1990
- عبد الله لبوز، عمر حجاج، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة" –دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الاسرة، 2013
- علاء الدين كفافي، التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، القاهرة: هجر للنشر والطباعة، 1998
- علياء عباس، استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب لتنمية مهارات التخطيط للتدريس والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبتي التاريخ والجغرافيا بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. المجلد17، العدد 128، 2020
- فاطمة الزيات، علم النفس المدرسي، جامعة دمياط، 2017
- فاطمة بنت علي ناصر الدوسري، أساليب التنشئة الاجتماعية الاسرية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى عينة من الطالبات اليتيمات بالمرحلة المتوسطة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 116، 2019

- قاسم بوسعدة، المعلم الكفء أو الفعال، مجلة دراسات نفسية و تربوية، عدد 18، 2017
- قبلي عبد السلام وقبلي خضرة، طرق التدريس الحديثة في التعليم العالي- التعلم النشط أنموذجا-، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 23، 2023
- مازن محمد الهديرس، الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد 13، 2019
- مايسة أحمد النيال، التنشئة الاجتماعية (مبحث علم النفس الاجتماعي)، مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر، 2002
- مجيد علي حمدا الله، مستوى دافع الانجاز الدراسي لطالبات كليات التربية بالجامعات العراقية، رسالة ماجيستير، جامعة صلاح الدين، 1990
- محمد صالح أبو جادو، علم النفس التطوري، ط 2، عمان: دار المسيرة،2007
- محمد على كامل، علم النفس المدرسي . الأخصائي النفسي المدرسي ودوره في تقديم الخدمات النفسية، مصر: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، 2003
- محمد عمر آدم وآخرون، الفروق في دافعية الانجاز لدى عينة من طلبة السنة الرابعة بكلية الشارقة للعلوم التربوية ـ جامعة الملك فيصل بتشاد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة الارشاد النفسي، العدد77، 2024

- محمد عمر المؤمني وآخرون، الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك، مجلة أهل البيت عليهم السلام، العدد 18، 2015
- محمد محمود بني يونس، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007
- محي الدين عبد العزيز وخيرة مختار رحماني، مشكلات المرأة العاملة وأثرها على توليد الضغط النفسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 8، العدد 15، 2017
- مصباح الهلي وآخرون، التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعٌة للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 04، العدد، 02، 2021
- مواهب ابراهيم عباد. ليل محمد الخضري، ارشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة، مصر: منشأة المعارف، 1993
- ناجية دايلي، الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق، رسالة ماجستير، علم النفس العيادي، جامعة سطيف، 2013
- نجية مادوي، عمل المرأة الأم وتأثيره على الأسرة والمجتمع، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 2،العدد 2،2013

الملاحق

مقياس التوافق الدراسي

عزيزي التلميذ(ة):

تدور مجموعة الأسئلة التالية حول عديد من الأمور التي تمارسها في المتوسطة و في القسم . و المطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية و أن تجيب عليه بكل صراحة بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسبك (نعم) أو (لا) . و عندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة . لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و أن إجابتك ستكون في سرية تامة . ولا تكون إلا لغرض البحث العلمي .

المعلومات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- السن:

الرقم	الأسئلة	نعم	لا
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس ؟		
2	هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بما أثناء الدرس (أو طلب منك عدم العبث بما) ؟		
3	هل يكون عملك عادة نظيفا و مرتبا ؟		
4	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ ؟		
5	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس ؟		
6	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ ؟		
7	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة ؟		
8	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه ؟		
9	هل تبلي كتبك بسرعة ؟ (يعني هل تمزق كتبك بسرعة)		
10	هل تحضر غالبا إلى الحصص متأخرا ؟		

11	هل تكون في العادة هادئا في القسم ؟		
12	إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ ، هل غالبا ما ترفع إصبعك طلبا للإجابة ؟		
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس ؟		
14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى الدرس ؟		
15	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ ؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب ؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالثانوية ؟		
18	هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل القسم ؟		
19	هل تذهب إلى الثانوية مع رفاقك ؟		
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديث ؟		
21	هل سبق أن وجهت للأستاذ أية أسئلة ؟		
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة ؟		
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك ؟		
26	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل القسم ؟		
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك ، فهل تلتمس المساعدة من الأستاذ ؟		
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر القسم ؟		
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر ؟		
30	هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك ؟		
31	هل أحيانا تبدأ الضحك في القسم ؟		
32	هل ترفع صوتك بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ ؟		
33	هل تذهب إلى الأستاذ في قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدته ؟		
34	هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك ؟		

مقياس أساليب التنشئة الأسرية

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، أمامك مجموعة من العبارات التي تهدف الى معرفة الأسلوب أو الطريقة التي يعاملك بها والديك. أرجو منك قراءة كل عبارة بوضوح ووضع علامة (x) في الخانة التي تناسبك، و عندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي عبارة دون إجابة . لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و أن إجابتك ستكون في سرية تامة . ولا تكون إلا لغرض البحث العلمي.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	يقوما والدايا بأداء واجباتي المدرسية بدلا عني			
2	يتركا والدايا أعمالهما ويبقيا معي عندما أمرض			
3	يوصلاني والديا بالتناوب الى المتوسطة لخوفهم علي			
4	يرافقاني والديا في العودة كل يوم من المدرسة			
5	يجبراني والديا على لبس ملابس ثقيلة أكثر من اللازم في فصل الشتاء			
6	يمنعاني والديا من عمل أشياء بسيطة خوفا علي			
7	يحددا لي والدايا أوقات اللعب مع رفقائي وأوقات الدخول والخروج من المنزل بدقة لخوفهم علي			
8	لا يرفضا لي والدايا طلباتي			
9	يشجعاني والدايا على القيام بسلوكات خاطئة			
10	لا يحملاني والدايا مسؤولية أعمال معينة تتناسب مع عمري			
11	يسمحا لي والدايا بالقيام بما أريد			
12	يوبخاني وينقداني والدايا بشدة على كل شيئ أفعله			
13	يسخرا والدايا مني عندما أفشل في حل مسألة ما			
14	يذكراني والدايا بالسلوكات الخاطئة التي قمت بها			
15	يقنعاني والدايا دوما بأني لا أستطيع القيام بعمل معين			
16	ينقداني والدايا باستمرار على كل صغيرة وكبيرة			

17	لا يسمحا لي والدايا بالتعبير عن مشاعري وأرائي داخل الأسرة			
18	يضرباني والدايا إذا لم أنفذ أوامرهما			
19	يعاقباني والدايا إن تأخرت في العودة من المدرسة			
20	يحددا لي والداي أصدقائي الذين ألعب معهم			
21	يختارا لي والدايا النشاطات التي أقوم بها			
22	لا يسمحا لي والدايا باللعب مع زملائي إلا بعد إتمام الواجبات المدرسية			
23	يفضلان والدايا البنات على البنين			
24	يفضلان والدايا أخي الأكبر عني			
25	يغضبان والدايا كثيرا مني إن تشاجرت مع إخوتي ولو كنت على حق			
26	يحبا والدايا إخوتي أكثر مني			
27	يحرماني والدايا من ممتلكاتي ويعطيانها لإخوتي			
28	يحملاني والدايا مسؤولية خطأ اقترفه أخي			
29	يعاقباني والدايا على أخطاء أقوم بها ويسامحان إخوتي			
30	يكلفاني والدايا بأعمال أكثر من إخوتي			
31	لا يكترثا والدايا بما أقوله و أفعله			
32	لا يباليا والدايا بالانجازات التي أحققها			
33	لا يلبيا والدايا حاجاتي البسيطة مع قدرتهما على ذلك			
34	لا يشعر بي والدايا عندما أكون قلقا وحزينا			
35	لا يهتما والدايا بنوعية رفقائي وصفاتهم			
36	لا يهتما والدايا ان أنجزت واجباتي المدرسية أم لا			
37	لا يهتم والدايا ان بمساري الدراسي			
38	يعاقباني والدايا مرة على عمل أقوم به ومرة أخرى يسامحاني عليه			

39	يعداني والدايا بأشياء معينة إن نجحت ولا يفيان بها			
40	يثورا والدايا علي مرة مع عدم وجود أسباب واضحة ومرة أخرى يدللاني			
41	عند قيامي بعمل معين يشجعني أبي بينما أمي تعاقبني			
42	يعطياني والدايا حرية معتبرة في عمل ما أريد			
43	لا يلبيا لي والدايا طلباتي في معظم الأحيان			
44	لا يفرقا والدايا بيني وبين إخوتي			
45	إذا أخطأت يعاقباني والدايا عقابا يتناسب مع ذلك الخطأ			
46	أحس بالفرح عندما أكون مجتمعا مع والدايا			
47	يعطيان لي والدايا نفس المبلغ من المال مع إخوتي			
48	لا يحاسباني والدايا على كل صغيرة وكبيرة			
49	ينصحاني ويوجهاني والدايا إن اقترفت خطأ			
50	يستفسرا والدايا عن تقدمي الدراسي ويشجعاني			

مقياس القلق

سيدتي ...في اطار انجاز دراسة حول مستوى القلق المطلوب منك أن تقرئي كل عبارة بعناية و أن تجيبي عليها بكل صراحة بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسبك و عندما تنتهين تأكدي من أنك لم تتركي أي عبارة دون إجابة . لاحظي أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة انما الاجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، وستستعمل لغرض البحث العلمي.

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	نومي مضطرب ومتقطع		
2	أعاني في عدة ليالي من كوابيس مزعجة		
3	كثيرا ما أشعر بالتوتر لدرجة أعجز عن النوم		
4	تمر بي فترة من التوتر لا أستطيع الجلوس طويلا		
5	من الصعب عليّ جدا التركيز أثناء أداء العمل		
6	عندما أشاهد مشاجرة أبتعد عنها		
7	خشيت أشياء وأشخاص لا يمكنهم إيذائي		
8	لا أستطيع التركيز في شيء واحد		
9	أشعر بالتوتر أثناء قيامي في العادة		
10	أعاني من الآلام بالمعدة في كثير من الأحيان		
11	كثيرا جدا ألاحظ أن يداي ترتعش عندما أقوم بأي عمل		
12	أعاني كثيرا من الإسهال		
13	تصيبني نوبات من الغثيان		
14	أتعب بسهولة		
15	أعرق كثيرا بسهولة حتى في الأيام الباردة		
16	كثيرا ما أشعر أن قلبي يخفق بسرعة		
17	أعاني كثيرا من الصداع		

18	عندما أرتبك أحيانا أعرق، ويسقط العرق مني بصورة تضايقني		
19	يداي وقدماي باردتان		
20	دائما أشعر بالجوع		
21	قليل ما يحصل لي حالات إمساك تضايقني		
22	مخاوفي كثيرة جدا مقارنة بأصدقائي		
23	يمر علي أيام لا أنام بسبب قلقي		
24	تثير قلقي أمور العمل والمال		
25	أنا لا أثق في نفسي		
26	أنا غير سعيد في كل وقت		
27	دائما أشعر بالقلق دون مبرر		
28	أتمنى أن أكون سعيدا مثل الآخرين		
29	دائما ينتابني شعور بالقلق على أشياء غامضة		
30	أشعر بأني عديم الفائدة		
31	كثيرا أشعر بأني سوف أنفجر من الضيق والضجر		
32	أنا مشغول دائما أخاف من المجهول		
33	أشعر بالقلق على أشياء لا قيمة لها		
34	أنا شخص متوتر جدا		
35	مرت بي أوقات عصبية لم أستطع التغلب عليها		
36	أنا غالبا أحلم بحاجات من الأفضل أن لا أخبر أحد بها		
37	تنقصني الثقة بالنفس		
38	أعتقد بأني أكثر عصبية من الأخرين		
39	أخشى أن يحمر وجهي خجلا		
40	الانتظار يجعلني عصبيا جدا		
41	عادة لا أكون هادئا، وأي شيء يستثيرني		
42	الحياة بالنسبة لي تعب ومضايقات		

43	أنا بالعادة أشعر بالخجل من نفسي		
44	أبكي بسهولة		
45	أتأثر كثيرا من الأحداث		
46	من السهل جدا أن أرتبك وأغلط، لما أعمل شيء أرتبك بسهولة		
47	أشعر بأني عديم الفائدة، أعتقد أحيانا أني لا أصلح بالمرة		
48	يحمر وجهي خجلا عندما أتحدث للأخرين		
49	أنا حساس أكثر من الأخرين		
50	يحمر وجهي من الخجل		