



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي

"لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من النزلاء في مراكز الإيواء في محافظة دمشق"

رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد الطالب

دانيال علي عباس

إشراف

الدكتور: محمد عزت عربي كاتبي

الأستاذ في قسم علم النفس

المشرف المشارك

الدكتورة هند كابور

المدرسة في قسم علم النفس

العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م

١٤٣٩/١٤٤٠هـ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة، وإنجازها حتى أبصرت النور، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد: يطيب للباحث في نهاية مطاف هذه المرحلة العلمية أن يتوجّه بالشكر والتقدير والامتنان إلى من أفاض عليه من وافر علمه، وسديد رأيه، وخبرته إلى:

الأستاذ الفاضل الدكتور محمد عزت عربي كاتبي المحترم، الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على رسالتي هذه، رغم ضيق وقته، وكبر حجم مسؤولياته التي لم تمنعه من متابعة خطوات بحثي العلمي، فأفادني من علمه، ومعرفته وكان خير منهل علم ومعرفة، حيث كان لدعمه المعنوي الأثر الأكبر في متابعة مرحلتي العلمية، وإتمام هذه الرسالة، فله مني وافر التقدير والاحترام وجزيل الشكر والامتنان. وأتوجّه بشكر خاص إلى:

الدكتورة الفاضلة هند كابور "المشرف المشارك"، التي كانت خير معين لي في الأوقات الصعبة، فأفاضت بعلمها ومعرفتها، لها مني كلّ الاحترام والتقدير والامتنان على كل ما قدّمته لي.

. وكلّ الشكر والامتنان للجنة التحكيم الأفاضل الذين تكبدوا عناء قراءة وتحليل هذه الرسالة المؤلفة من الأساتذة:

. أ.د. رياض العاسمي . أ.د. غسان زحيلي. أ.د. توفيق داود . د. حسن عماد.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	عنوان المحتوى
١	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
١	مقدمة.
٢	أولاً: مشكلة الدراسة.
٤	ثانياً: أهمية الدراسة.
٤	ثالثاً: أهداف الدراسة.
٥	رابعاً: أسئلة الدراسة.
٥	خامساً: فرضيات الدراسة.
٦	سادساً: حدود الدراسة.
٦	سابعاً: مصطلحات الدراسة. وتعريفاته الإجرائية.
٧	ثامناً: منهج الدراسة.
٧	تاسعاً: أدوات الدراسة.
٨-٧	عاشراً: مجتمع الدراسة الأصلي وعيّنته.
٩	الفصل الثاني: دراسات سابقة "عرض وتحليل"
٩	مقدمة.
٩	أولاً: دراسات عربية:
٩	المحور الأول: (الاتزان الانفعالي).
١٢	المحور الثاني: (أساليب مواجهة الضغوط).
١٧	المحور الثالث: (التحصيل الدراسي).
٢٠	ثانياً: دراسات أجنبية:
٢٠	المحور الأول: (الاتزان الانفعالي).
٢٢	المحور الثاني: (أساليب مواجهة الضغوط).

٢٤	المحور الثالث: (التحصيل الدراسي).
٢٥	ثالثاً: أهم ما استخلص من الدراسات السابقة.
٢٦	رابعاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة.
٢٦	خامساً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.
٢٧	الفصل الثالث: الدراسة النظرية
٢٧	الاتزان الانفعالي.
٢٧	مقدمة.
٢٧	أولاً: مفهوم الاتزان الانفعالي.
٢٩	ثانياً: أنواع الانفعالات.
٣٠	ثالثاً: خصائص الانفعالات.
٣١	رابعاً: الانفعالات في ضوء بعض نظريات علم النفس.
٣٤	خامساً: مفهوم الاتزان الانفعالي وتعريفه.
٣٨	سادساً: أهمية الاتزان الانفعالي.
٣٨	سابعاً: العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي.
٤٠	ثامناً: سمات الأفراد المتزنين انفعالياً.
٤٢	تاسعاً: معايير تحقيق الاتزان الانفعالي.
٤٣	عاشراً: علاقة الاتزان الانفعالي ببعض المتغيرات النفسية.
٤٧	أساليب مواجهة الضغوط.
٤٧	مقدمة.
٤٧	أولاً: مفهوم الضغوط.
٤٩	ثانياً: مصادر الضغوط.
٥٠	ثالثاً: آثار الضغوط.
٥١	رابعاً: مستويات الضغوط.
٥٢	خامساً: الضغوط في ضوء بعض نظريات علم النفس.

٥٦	سادساً: أساليب مواجهة الضغوط.
٥٩	سابعاً: تصنيفات أساليب المواجهة.
٦٥	ثامناً: العوامل المؤثرة في أساليب مواجهة الضغوط.
٦٧	التحصيل الدراسي.
٦٧	مقدمة.
٦٧	أولاً: مفهوم التحصيل الدراسي.
٦٨	ثانياً: تعريف التحصيل الدراسي.
٦٩	ثالثاً: أهمية التحصيل الدراسي.
٦٩	رابعاً: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
٧٤	خامساً: أسباب انخفاض التحصيل الدراسي.
٧٥	سادساً: خصائص التحصيل الدراسي.
٧٥	سابعاً: مستويات التحصيل الدراسي.
٧٦	ثامناً: قياس التحصيل الدراسي.
٧٨	تاسعاً: شروط التحصيل الدراسي.
٧٩	عاشراً: مفهوم المرحلة الثانوية وأهميتها.
٨٠	الحادي عشر: أهداف المرحلة الثانوية.
٨١	الثاني عشر: خصائص طلاب المرحلة الثانوية.
٨١	الثالث عشر: علاقة الاتزان الانفعالي بأساليب مواجهة الضغوط وأثرهما على مستوى التحصيل الدراسي.
٨٤	الفصل الرابع: الدراسة الميدانية
٨٤	مجتمع الدراسة ومنهجه وأدواته
٨٤	. مقدمة.
٨٤	أولاً. منهج الدراسة.
٨٤	ثانياً. أدوات الدراسة.

٨٤	١. مقياس الاتزان الانفعالي.
٩٠	٢. مقياس الضغوط.
٩٠	٣. مقياس أساليب مواجهة الضغوط.
٩٠	ثالثاً. الدراسة السيكو مترية لأدوات الدراسة.
١٠٠	رابعاً. المجتمع الأصلي وعيّنة الدراسة.
١٠٢	نتائج الدراسة. "عرض وتحليل وتفسير ومناقشة"
١٠٢	. مقدمة.
١٠٢	نتائج أسئلة الدراسة.
١٠٧	. نتائج فرضيات الدراسة.
١٣٥	. مقترحات الدراسة.
١٣٧	قائمة مراجع الدراسة.
١٣٧	. المراجع العربية.
١٤٥	. المراجع الأجنبية.
١٤٨	ملحقات الدراسة.
١٦٠	ملخص الدراسة باللغة العربية.
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٦	توزع بنود مقياس الاتزان الانفعالي.	١
٨٧	دلالات مقياس الاتزان الانفعالي.	٢
٨٨	معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.	٣
٨٨	معاملات ارتباط الابعاد الفرعية مع بعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي.	٤
٩٣	الفروق بين متوسطات المجموعتين (العليا والدنيا)، وقيمة (ت) ستودنت ودلالاتها.	٥
٩٠	معاملات ثبات مقياس الاتزان الانفعالي.	٦
٩٥	دلالات مقياس الضغوط.	٧
٩٦	معامل الترابط (بيرسون) كل بند من مقياس الضغوط بالدرجة الكلية للمقياس.	٨
٩٢	معامل ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها والدرجة الكلية لمقياس الضغوط.	٩
٩٣	اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الضغوط.	١٠
٩٤	الثبات بالإعادة والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس الضغوط.	١١
٩٥	دلالات مقياس أساليب مواجهة الضغوط.	١٢
٩٦	معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.	١٣
٩٢	معاملات ارتباط كل بند من بنود مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.	١٤
٩٧	معامل ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الايجابية.	١٥

٩٧	معامل ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية.	١٦
٩٨	اختبار(ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الايجابية.	١٧
٩٩	اختبار(ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية.	١٨
١٠٠	نتيجة الثبات بالعادة والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الايجابية.	١٩
١٠٠	نتيجة الثبات بالعادة والفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية.	٢٠
١٠١	اختبار كولمجروف - سمير نوف	٢١
١٠٢	مستويات الاتزان الانفعالي لأفراد عينة الدراسة.	٢٢
١٠٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة عن كل محور لمقياس الاتزان الانفعالي.	٢٣
١٠٣	درجات مستوى الضغوط والقيم الموافقة لها.	٢٤
١٠٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة عن كل محور لمقياس الضغوط.	٢٥
١٠٤	درجات استخدام أفراد عينة البحث لأساليب مواجهة الضغوط والقيم الموافقة لها.	٢٦
١٠٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة عن كل محور لمقياس أساليب مواجهة الضغوط وبشكل عام.	٢٧
١٠٧	معامل الترابط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط ومستوى التحصيل الدراسي.	٢٨
١٠٩	اختبار(ت) ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.	٢٩

١١٠	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.	٣٠
١١١	اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.	٣١
١١٢	قيمة ليفين لتجانس التباين	٣٢
١١٥	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٣٣
١١٦	اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٣٤
١١٧	اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٣٥
١٢٠	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الجنس.	٣٦
١٢٣	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.	٣٧
١٢٥	نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.	٣٨
١٢٦	اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.	٣٩
١٢٦	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٤٠

١٢٨	اختبار تحليل التباين للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٤١
١٣٢	اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	٤٢

فهرس الأشكال والرسوم البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل أو الرسم البياني	رقم الصفحة
١	نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغط.	٥٤
٢	مراحل الاستجابة للضغط في نظرية سيللي.	٥٥
٣	الأدوات التي تقيس تحصيل الطلاب.	٩٥
٤	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.	١١٠
٥	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الإجتماعية للأهل.	١١١
٦	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الإيواء.	١١٤
٧	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير الجنس.	١٢٠
٨	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير الجنس.	١٢٢
٩	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير الحالة الإجتماعية للأهل.	١٢٣
١٠	المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير الحالة الإجتماعية للأهل.	١٢٨
١١	يوضح المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	١٣٤
١٢	يوضح المتوسّطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير مدة الإيواء.	١٣٥

فهرس الملحقاآ

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
١٤٨	قائمة أسماء السادة المحكمين.	١
١٤٩	قائمة أسماء المدارس التي تم تطبيق الجانب العملي فيها.	٢
١٥٠	مقياس الاتزان الانفعالي.	٣
١٥١	مقياس الضغوط.	٤
١٥٤	مقياس أساليب مواجهة الضغوط.	٥
١٥٧	الموافقات التي منحت لتطبيق الدراسة الميدانية.	٦

الفصل الأول

التعريف بالدراسة

. مقدمة:

جذب مفهوم الاتزان الانفعالي اهتمام العديد من العاملين في مجال علم النفس، لما لهذا المفهوم من فعالية وأثر كبير في ديمومة الحياة واستمرارها بالشكل الذي يضمن تحقيق تطورها نحو الأفضل، فالإتزان الانفعالي ضروري من أجل التكامل النفسي كتكامل عمليات التفكير والشعور بطرق منظمة ومتناسقة تهدف إلى تحقيق أهداف صحيّة ومعقولة لذا تعدّ الانفعالات من الجوانب المهمّة والرئيسة بشخصية الفرد، والتي تنمو جنباً إلى جنب مع مواقف الحياة اليومية فهي جزء لا يتجزأ من عملية النمو الشاملة لدى الفرد والتي يطمح من خلالها إلى إبراز الشخصية السويّة التي تحقّق له المسار الإنمائي الصحيح في أفكاره وأرائه وسلوكياته وانفعالاته المختلفة، فحياة الفرد لا تمضي بوتيرة واحدة، وإنما هي حياة مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تظهر فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية، في حالة من التقلّب المستمر، وتتعلّق الانفعالات بالمشاعر التي تتتاب الفرد من فرح أو حزن، أو غضب وتعرف هذه الانفعالات بأنها حالة من اللاتوازن بين العضويّة والمنبهات الخارجيّة التي تظهر بشكل مفاجئ في صورة مؤقتة زائلة تدفعنا للاقترب من أمر ما أو الابتعاد عنه، وتكون مصحوبة باضطرابات جسديّة خارجيّة وحشويّة أحياناً (المياحي، ٢٠١٠، ٢٦).

وتنقسم هذه الانفعالات إلى نوعين (سلبيّ، إيجابيّ)، فالانفعالات الإيجابية هي التعبير عن أنّ الظروف الحاليّة تساعد في تحقيق رغبات الفرد وإشباع حاجاته، والانفعالات السلبية هي التعبير عن عدم ملائمة الظروف لإشباع الحاجات وتتمّ عن عدم رضا وارتياح وتختلط أحياناً الانفعالات السارة مع الانفعالات غير السارة، وتختلف فيها الطبيعة العامة للاستجابة الانفعالية لهذه الأحداث، لأنّ الانفعالات ترتبط بمكونات نوعية فيسيولوجية وإدراكية ومعرفية وسلوكية. وتأسيساً على ذلك يُعدّ الاتزان إحدى السمات الإنسانية التي اهتمّ بها علم النفس في أبحاثه ونظرياته ويتضمن مصطلح الاتزان الانفعاليّ مفهومين أساسيين هما: **الاتزان (stsbility)** الذي يعني أنّ الإنسان لديه قدر من الطاقة الثابتة بمقدار يميل إلى التوزيع بالتساوي داخل الكائن الحي ، وهذا القدر الثابت الموزّع بالتساوي يمثّل حالة متوسطة للتوتر والعودة إلى الحالة المتوسطة هي عملية اتزان (Azard, 2009, 96)، أما **الانفعال: (Strain)** فهو أحد المنظومات المكوّنة لبناء الفرد في مظهره الخارجي المعبرة عن مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان ومؤدّية إلى خروج الإنسان عن حدود النشاط المعدّل والمنظّم السويّ وتشير بعض الدراسات إلى أنّ الاتزان الانفعاليّ يتأثر بالعوامل البيئيّة، لذلك تعدّ الأحداث والظروف الصعبة التي يمرّ بها أفراد المجتمع من حروب

مدمرة ، وغيرها من المفزعات والتطورات السريعة من أهم العوامل المؤثرة في مستوى الاتزان الانفعالي الذي يؤدي إلى بلورة ظروف الحياة الضاغطة ، التي تشكل حالة سلبية في حياة الفرد ، حيث يؤكد لازاروس (Lazarus) أن تعرّض الفرد لحالة من الضغط له دور في درجة توافق الفرد النفسي ، لأنها تساعد على ترسيخ قدرته في التوافق مع أحداث الحياة الضاغطة التي تواجهه البسيطة منها والمعقدة واستخدامه لأساليب مواجهة مناسبة للحدث الضاغط (علي، ٢٠١٢، ٥٤). ويُعدّ التحصيل الدراسي من المصطلحات التعليمية التي تناولها العديد من علماء النفس التربوي بالدراسة والتحليل، ويؤدي التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديد الذي يُعدّ من أهم متغيرات عملية التعلم إذ أن الهدف من هذه العملية تتأثر بعوامل متداخلة ومختلفة من قدرات واستعدادات وصفات شخصية (مزاجية، وصحية)، وبعضها متعلق بالخبرة المتعلّمة وطريقة تعلّمها وما يحيط بالفرد من إمكانيات، حيث تعدّ أحداث الحياة الضاغطة مجموعة من الأحداث الخارجية التي تقطع تسلسل الحياة أو تهددها لدى طلبة الأول الثانوي بما فيها من نشاطات معتادة، وهي أحداث غير مرغوبة وتتطلب تكيفاً ومواجهة معينة من الطالب، وتتطلب هذه المواجهة جهوداً معرفية وسلوكية متغيرة حسب متطلبات المواقف الضاغطة وتدعى هذه الجهود بأساليب مواجهة الموقف الضاغط، ويؤدي استخدام الطالب للأساليب الإيجابية دوراً بارزاً في تخفيف حدّة الضغط وبالتالي دوراً إيجابياً في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والعملية عكسية في حال قام الطالب باستخدام أحد الأساليب المواجهة السلبية على مستوى التحصيل الدراسي، لذلك تعدّ أحداث الحياة الضاغطة خطراً كبيراً على صحة الطالب وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي، وما ينشأ عنها من آثار سلبية، كعدم القدرة على التكيف وضعف مستوى الأداء، وانخفاض الدافعية، والشعور بالإرهاك النفسي، وتدني مستوى الدافعية لدى الطالب نحو مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وبالتالي عدم وجود دافعية نحو تحصيل دراسي جيد.

أولاً. مشكلة الدراسة:

تشكّل الحروب والصراعات والأزمات مجالاً ضاغطاً على الإنسان بشكل عام، ويعيش الإنسان المعاصر حالياً زمناً كثرت فيه وتعددت مصادر الضغوط التي تتسم بالتغير السريع في جميع المجالات، مما جعل الفرد يواجه الكثير من التحديات في طريق تحديد أهدافه وتلبية احتياجاته وصولاً إلى مستوى مقبول من التوافق الشخصي والاجتماعي يتسم بالمواعمة بين المكونات الذاتية وظروف الحياة الخاصة.

ويعيش أفراد المجتمع السوري حرباً واسعة تشمل كلّ المجالات السياسية والاقتصادية والبنية الاجتماعية والتربوية والأخلاقية التي ترمي بظلالها عليهم، والتي لا توجد حتى الآن احصائية علمية دقيقة واضحة عن مستوى الآثار الناجمة عن هذه الحرب على الجوانب النفسية، والتربوية،

والاجتماعية، والأخلاقية، التي شكلت بدورها مجموعة من الضغوط، والتي تتطلب من الأفراد استخدام استراتيجيات وأساليب مختلفة لمواجهتها، على مختلف مراحلهم العمرية، (عياش، ٢٠١١، ٥٤)، وتعتبر شريحة الطلبة ثروة كل أمة تنشُد البناء والرقى والتقدم، وتمثل هذه الشريحة طاقة حيوية متدفقة لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجديد لما يمتلكون من طاقات وإمكانات علمية وجسدية، ونفسية، حيث تميل فيها الشخصية إلى الثبات، ويتعرض الطالب اليوم لمجموعة من الضغوط في المجالات التعليمية والتكنولوجية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والأسرية، تطلبت منه إيجاد طرائق تفكير جديدة وأساليب تعامل تختلف عما تعود عليه في ظروف الحياة العادية في زمن السلم، لذلك تنامي الاهتمام في السنوات الأخيرة بالصحة النفسية للطلاب لدفعهم إلى المزيد من المتابعة والتحصيل والانجاز العلمي، وتعتبر المرحلة الثانوية إحدى المراحل الهامة في حياة الطلاب، المليئة بالأحداث، والمواقف والأزمات اليومية الضاغطة، التي لها الأثر البالغ في الجوانب الصحية والنفسية والتعليمية ولا سيما أنها مرحلة نمائية حساسة، تضع طالب المرحلة الثانوية في مواجهة الكثير من المواقف الصعاب والتي تتطلب منه استجابات وردود أفعال محددة ، قد يقف الطلاب أمامها عاجزين لعدم وجود الآليات والأدوات والمهارات والأساليب الملائمة لمواجهة تلك الضغوط باستجابات سليمة تحقق لهم مستوى جيد من الصحة النفسية والالتزان (المسعودي، ٢٠٠٢، ٢١).

ويواجه الطلاب النزلاء في مراكز الإيواء المؤقتة مجموعة من الضغوط، والأحداث الحياتية غير المرضية نتيجة للعديد من المتطلبات والأعباء الملقاة على عاتقهم، كنتيجة مباشرة للأحداث في سورية ومفززاتها فهناك المتطلبات التربوية التعليمية التي تتعلق بالاستذكار، والتحصيل، والامتحانات، وهناك متطلبات ذات طابع اقتصادي تتعلق بتأمين الاحتياجات التعليمية، ومتطلبات ذات طابع أمني وسياسي واجتماعي، إضافة إلى الضغوط التي يعانون منها نتيجة التهجير القسري وعدم وجود الحاجات الأساسية لحياتهم، وقد تلمس الباحث ذلك من خلال الواقع الذي يعيشه طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء وبعض الأمور لدى الطلبة في مواجهة الضغوط، وانعكاس ذلك على سماتهم الشخصية ولا سيما فيما يتعلق بالالتزان الانفعالي والنفسي، وعلاقة ذلك بمستوى التحصيل الدراسي ولتأكيد إحساس الباحث قام بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلبة النزلاء في مراكز الإيواء، من خلال التوجُّه اليهم بسؤال مفتوح عن أهم أحداث الحياة التي يواجهون فيها صعوبات تعيقهم من الوصول الى مستوى تحصيلي جيد في دراستهم، وقد بيّنت نتيجة هذا السؤال وجود الكثير من الظروف الحياتية الصعبة التي تشكّل ضغوطاً حقيقية في حياتهم، ذات الأثر في مستوى ردود أفعالهم واتزانهم وذات العلاقة المباشرة في مستوى تحصيلهم الدراسي، وبناءً عليه قام الباحث بإجراء مسح للكثير من الدراسات السابقة ذات الصلة منها (عبد الله، ٢٠١٤)، ودراسة (حلاوة، ٢٠١٦)، وغيرها من نتائج الدراسات السابقة، ونتيجة الدراسة الاستطلاعية التي

أكدت وجود مشكلة حقيقية لدى أفراد عينة الدراسة في مواجهة بعض هذه الضغوط وعدم قدرتهم على استخدام أساليب المواجهة المناسبة لهذه الضغوط، وتأسيساً على ذلك استطاع الباحث أن يحدد مشكلة دراسته في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من النزلاء في مراكز الإيواء في مدارس محافظة دمشق؟
ثانياً. أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

تسليط الضوء على مفهوم الاتزان الانفعالي ودوره البارز في تحقيق مستوى جيد من التوافق النفسي للطلاب، الأمر الذي يجعل إمكانية استغلال قدرات الطلبة واستعداداتهم بطريقة تحقق لهم طموحاتهم المستقبلية.

- تكمن الأهمية في التعرف على أفراد عينة البحث من فئة المراهقين النزلاء في مراكز الإيواء التي تعتبر من أهم شرائح المجتمع العمرية لما لها من دور ريادي وأساسي في عملية التنمية والتطور المجتمعي، ذلك الدور الذي يتأثر بأحداث الحياة الضاغطة كنتيجة مباشرة لمفرزات الأزمة في سورية، ومحاولة تقديم مجموعة من الأساليب لمواجهة الضغوط والتي تحافظ بدورها على مستوى الاتزان الانفعالي للطلاب، واللذان يساعدانه بدورهما في رفع وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

- تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث- والتي تبحث في معرفة مستوى الاتزان الانفعالي ودوره في حياة الطالب وقدرته على استخدام الأساليب المناسبة لمواجهة هذه الضغوط.

- قد تساعد هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين، والاجتماعيين، والتربويين في وضع برامج إرشادية لتعزيز الاتزان الانفعالي، والتخفيف من شدة الانفعال وكيفية مواجهة الضغوط من خلال تقديم مجموعة من الأساليب لمواجهتها.

ثالثاً. أهداف الدراسة: سعى الباحث إلى تعرّف ما يلي:

١- مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء، تبعاً لمجموعة من المتغيرات النوعية.

٢- أهم أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة.

٣- الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٤- الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٥- دور الاتزان الانفعالي في زيادة مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة أو انخفاضه.

٦-دراسة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعاليّ، وكلا من أساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التي تمّ دراستها في هذه الدراسة.

رابعاً . أسئلة الدراسة: سعى الباحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

. ما مستوى الاتزان الانفعاليّ لدى أفراد عينة الدراسة؟

. ما الضغوط التي يواجهها أفراد عينة الدراسة؟

. ما الأساليب التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة لمواجهة الضغوط؟

. ما مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث؟

خامساً. فرضيات الدراسة: يُجاب على فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

. لا توجد علاقة بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلّ من مقياس الاتزان الانفعاليّ ومقياس أساليب مواجهة الضغوط.

. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلّ من مقياس الاتزان الانفعاليّ ومستوى التحصيل الدراسي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعاليّ تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعاليّ تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعاليّ تبعاً لمتغير الدراسة مدّة الإيواء. (أقل من سنتين)، (من اثنين الى أربع سنوات)، (أكثر من أربع سنوات).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الإيواء (أقل من سنتين)، (من اثنين الى أربع)، (أكثر من أربع سنوات).

سادساً-حدود الدراسة: يقتصر الباحث على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: بعض المدارس الثانوية في محافظة دمشق، والتي تضم أفراد عينة الدراسة من الطلبة النزلاء في مراكز الإيواء.

الحدود الزمانية: تمت إجراءات تطبيق أدوات البحث خلال العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩).

الحدود البشرية: عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من النزلاء في مراكز الإيواء الذين يدرسون في مدارس محافظة دمشق.

الحدود العلمية: تتحدد الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي من خلال الأدوات والمقاييس التي تم تطبيقها (مقياس الاتزان الانفعالي-مقياس أساليب مواجهة الضغوط)، إضافة إلى البيانات التحصيلية التي تم الحصول عليها من المدارس التابعة لها أفراد عينة الدراسة.

سابعاً. مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تعريف الاتزان الانفعالي: Emotionl stability

. يعرف كاتل (cattell) الاتزان الانفعالي بأنه: "تمثل الشخص الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي الذي تظهر عليه علامات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب، ويكون واقعياً في الحياة منضبطاً ذاتياً ومثابراً" (cattell, 1961, 169).

تعريف الاتزان الانفعالي إجرائياً: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب (الطالب، الطالبة). على مقياس الاتزان الانفعالي المستخدم في البحث.

. تعريف أساليب مواجهة الضغوط:

. يعرفها لازاروس (lazarus) بأنها: " التغير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية، والانفعالية من أجل إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي يقيّمها الفرد بأنها ترهق أو تفوق إمكانياته " (lazarus, 1984, 141).

. **تعريف أساليب مواجهة الضغوط اجرائياً:** هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها (الطالب، الطالبة). على مقياس أساليب مواجهة الضغوط المستخدم في هذا البحث

. **التحصيل الدراسي:** يعرفه قاموس علم النفس بأنه: " مستوى من كفاءة الإنجاز في العمل المدرسي يمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطالب " (راشد، ٢٠٠٠، ٢٤).

تعريف التحصيل الدراسي إجرائياً: هو متوسط درجات أفراد عينة البحث في الامتحانات الفصلية الأولى للعام الدراسي (٢٠١٨، ٢٠١٩).

ثامناً. منهج الدراسة:

من خلال الاطلاع على طبيعة البحث وظروفه، استخدام المنهج الوصفي التحليلي من أجل دراسة الظواهر كما هي في الواقع والتعبير عنها على نحو كمي، يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة

ارتباطها بالظواهر الأخرى، أو على نحو كفي حيث يصف الظاهرة ويوضح خصائصها كما يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد العلاقات والأحوال بين الوقائع (الأحمد، ٢٠٠٢، ١٩١). ويوظف الباحث المنهج الوصفي في الاستقراء للجانب النظري والدراسات السابقة من مرتفعي الاتزان ومنخفضي الاتزان الانفعالي، والمنهج التحليلي في الجانب العملي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وعرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج.

تاسعاً. أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة الاتية:

. المقياس الأول: الاتزان الانفعالي.

. المقياس الثاني: أساليب مواجهة الضغوط، والمقسم الى جزأين: الأول يقيس الضغوط، والثاني يقيس أساليب مواجهة الضغوط.

وبعد الاطلاع على العديد من أدبيات العلوم النفسية والتربوية، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي في أحد جوانبها كما هي مبينة في الجانب النظري للبحث، والمقاييس الموجودة فيها التي تم إعدادها من قبل الباحثين أو المترجمة والمعرّبة.

٢. قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية، وطرح بعض الأسئلة ضمن مقابلات شخصية مع بعض أفراد عينة البحث بغية التعرف على أهم أحداث الحياة التي تعتبر ضاغطة من وجهة نظرهم والأساليب التي يتبنونها في هذه المواجهة المختلفة، وتعرف مستوى الاتزان الانفعالي أثناء استخدام بعض أساليب المواجهة، وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي (إيجاباً أو سلباً).

عاشرًا. المجتمع الأصلي للدراسة:

تكون المجتمع الأصلي من جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، القاطنين في مراكز الإيواء، والبالغ عددهم (١٩١٧) طالباً وطالبة وذلك تبعاً للدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية في محافظة دمشق (الدليل الإحصائي لمديرية التربية (٢٠١٨.٢٠١٩).

. عينة الدراسة:

عينة الدراسة أو ما يطلق عليها العينات الإحصائية: هي جزء من المجتمع الإحصائي المدروس، أي مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الإحصائي، يتم اختيارها لأغراض جمع البيانات، وإصدار الأحكام، واتخاذ القرارات، وأسلوب العينة هو أسلوب عملي تلجأ إليه معظم الدراسات الإحصائية ويقوم على أخذ البيانات من جزء ممثل تمثيلاً تاماً لأفراد مجتمع الدراسة والنتائج التي نحصل عليها نعممها على مفردات مجتمع الدراسة (الكيلاوي والشريفين، ٢٠٠٧، ٢١).

ولكي يضمن الباحث تمثيل المجتمع في العينة تم اعتماده أسلوب العينة العشوائية البسيطة، معتمداً على رقم التسجيل في سجل المدرسة وبيانات محافظة دمشق للمسجلين في مراكز الإيواء، وكون

المجتمع يحتوي على عدد كبير من الطلاب، ولكي يقترب من تمثيله تم سحب عينة بنسبة عالية (١٢%) لتمثل مجتمعها الأصلي والبالغ عددهم (١٩١٧) طالباً وطالبة، لتكون النتائج ممثلة لمجتمعها بشكل حقيقي ودقيق، مع الأخذ بالعلم أن هذا الرقم قابل للزيادة والنقصان تبعاً لعدة عوامل منها زيادة المهجرين، عودة بعض المتسربين إلى مقاعد الدراسة، أو عودة بعض المهجرين إلى أماكن سكنهم الأصلية، إضافة إلى عدم دقة التصريح بأعداد الطلبة المهجرين والقاطنين في مراكز الإيواء، والملتحقين في مدارس محافظة دمشق.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

. تمهيد:

تمثل الدراسات السابقة أحد المصادر والمقدمات التي تمكن الباحث من البدء من حيث انتهى الآخرون، ومن ثم فإن القدرة على رصد البحوث والدراسات التي ترتبط بمتغيرات الدراسة الأساسية سواء أكانت بطريقة مباشرة أم غير مباشرة تمكن الباحث من اختبار العلاقة بين متغيرات دراسته بطريقة أكثر فاعلية، لذلك سيتم عرضها ضمن ترتيب زمني من الاقدم الى الاحدث لمتابعة التطور الحاصل بالنسبة لمتغيرات البحث، وضمن جانبين رئيسيين دراسات عربية ودراسات أجنبية. أولاً. دراسات عربية:

الاتزان الانفعالي:

. دراسة العبيدي (٢٠٠٤م) العراق:

عنوان الدراسة: قياس الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. أهداف الدراسة: بناء مقياس الاتزان الانفعالي عند طلبة المرحلة الإعدادية وقياس الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم ومعرفة دلالة الفروق بين الاتزان الانفعالي بين أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم تبعاً لمتغير الجنس. عينة الدراسة: تكونت من (٢٤٠) طالباً وطالبة موزعين على (٢٣) مدرسة ثانوية وإعدادية. أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي من إعداده. منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. أهم نتائج الدراسة: يتصف أبناء الشهداء وأقرانهم بالاتزان الانفعالي، وجدت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي بين أبناء الشهداء وأقرانهم لصالح الأقران، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي بين أبناء الشهداء وأقرانهم والجنس. أهم نتائج الدراسة:

١. يوجد اختلاف دال إحصائياً في مستوى الاتزان الانفعالي يعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

٢. يوجد اختلاف دال إحصائياً في مستوى تأكيد الذات يعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

٣. هناك علاقة ارتباطية بين الاتزان الانفعالي ومستويات تأكيد الذات في مستوى متوسط ومرتفع.

. دراسة حمودة (٢٠٠٨م) مصر:

عنوان الدراسة: نمط الأسرة كمحدد لعلاقة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بالاتزان الانفعالي.

أهداف الدراسة: تحديد نمط الأسرة كمحدد لعلاقة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بالانتران الانفعالي مقارنة بين أسر (طبيعية، بديلة، مضيفة، مؤسسات إيوائية).

عينة الدراسة: تكوّنت من (٩٤) تلميذاً وتلميذة ومن أنماط أسرية مختلفة من الذكور والإناث وكان عددهم (٣) ابن وابنة أسر طبيعية و(٣٠) من مؤسسات إيوائية ذكوراً وإناثاً و(١٧) من أسر بديلة ذكوراً و(١٧) من أسر مضيفة ذكوراً.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد أحمد إسماعيل (١٩٨٩) واختبار الانتران الانفعالي من إعداد الباحثة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسر الطبيعية والمضيفة وبين الأسر الطبيعية والمؤسسات الإيوائية على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء لصالح الأسر الطبيعية والمضيفة والمؤسسات الإيوائية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسر الطبيعية والمؤسسات الإيوائية وبين الأسر الطبيعية والأسر البديلة في متغير الانتران الانفعالي لصالح الأسر الطبيعية.

. دراسة غالب (٢٠١٢ م) سورية:

عنوان الدراسة: "العلاقة بين نوع الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالانتران الانفعالي والنضج الاجتماعي كدراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي من محافظتي (دمشق-سورية) و(تعز-اليمن).

أهداف الدراسة: إيجاد العلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والانتران الانفعالي والنضج الاجتماعي. **عينة الدراسة:** تكوّنت عينة الدراسة من (٢٤٠٠) تلميذة وتلميذ. بواقع (١٢٠٠) تلميذاً وتلميذة من مدينة دمشق و(١٢٠٠) تلميذاً وتلميذة بمدينة تعز.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث اختبار الحكم الأخلاقي لكولبرج ومقياس الانتران الانفعالي من إعداد الباحث، ومقياس النضج الاجتماعي من إعداد الباحث.

أهم نتائج الدراسة: من أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة ما يلي:

-وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نمو الأحكام الأخلاقية والانتران الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة، وعلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الانتران الانفعالي والنضج الاجتماعي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في النضج الاجتماعي لدى عينة الدراسة بين متوسطات الانتران الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس أو متغير القطر.

. دراسة النابلسي (٢٠١٤م) سورية:

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة دمشق.

عيّنة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (٧١٩) طالباً وطالبة موزعين على النحو التالي، (٥٦٥) طالباً وطالبة من الفرع العلمي، (١٥٤) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الاتزان الانفعالي من إعداد ريان (٢٠٠٦) ومقياس البيئة الصفية المدركة من إعداد الباحثة.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد العينة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تُعزى لمتغير التخصص الدراسي (النابلسي، ٢٠١٤).

. دراسة حلاوة (٢٠١٦م) سورية:

عنوان الدراسة: الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات.

أهداف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة. معرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي.

عيّنة الدراسة: تكوّنت من (٤٢٨) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي بالإضافة إلى مقياس نفسي لبعض الامراض النفسية.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عدم الاتزان الانفعالي والأمراض السكومترية الخاصة بالجهاز الهضمي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لدى أفراد العينة المدروسة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات.

أساليب مواجهة الضغوط:

. دراسة كنج (١٩٩١م) سورية:

عنوان الدراسة: أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية.

أهداف الدراسة: اكتشاف أحداث الحياة والضغوط واستراتيجيات المواجهة ومعرفة العلاقة بين أحداث الحياة والضغوط والإعاقة بين استراتيجيات المواجهة والضغوط.

عينة الدراسة: تكونت من (٧٦٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: وذلك باستخدام (مقياس أساليب المواجهة من إعداد الباحث).

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: أسفرت عن أن استراتيجية التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية هما الأكثر استخداماً من قبل الطلبة في حين كانت المواجهة والهروب والتجنب هما الأقل استخداماً من قبل الطلبة ، أما عن الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات المواجهة فقد كشفت عن أن الذكور أكثر ميلاً لاستخدام التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسؤولية وإن الإناث أكثر ميلاً لاستخدام البحث عن الدعم الاجتماعي والهروب والتجنب كذلك أسفرت عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين استراتيجية كل من الهروب والتجنب وتحمل المسؤولية والشعور بالضغط النفسي ووجود علاقة دالة سلبية بين استراتيجية كل من التخطيط لحل المشكلة والبحث عن الدعم الاجتماعي والشعور بالضغط النفسي لدى الطلبة.

. دراسة شكري (١٩٩٩م) مصر:

عنوان الدراسة: التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة.

أهداف الدراسة: معرفة العلاقة بين القلق والتشاؤم وعلاقته بأساليب المواجهة.

عينة الدراسة: تكونت من (٢١٠) طالباً وطالبة من جامعة طنطا.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبيان من إعداده.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة (البحث عن الدعم الانفعالي والتركيز على الانفعال وتصريفه واللجوء إلى الدين والفروق لصالح الإناث ووجود فروق بين الجنسين في أساليب المواجهة وقمع الأنشطة المتعارضة ، وكبح المواجهة والبحث عن الدعم الوسيلى وعدم الانشغال السلوكي والفروق كانت لصالح الذكور في حين لم تكشف عن وجود فروق بين الجنسين في باقي الأساليب المواجهة (المواجهة الفعالة التخطيط والإنكار والتقبل)، كما كشفت

عن ارتباط دال موجب بين التفاؤل وأساليب المواجهة التي تتمثل في التركيز على المشكلة ووجود ارتباط دال سالب بين التفاؤل وأساليب المواجهة التي تتمثل في التجنب.

. دراسة عبد الله (٢٠٠٦م) مصر:

عنوان الدراسة: أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

أهداف الدراسة: التعرف على أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

عيّنة الدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٠٧٣) طالباً وطالبة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية

أدوات الدراسة: وذلك باستخدام (مقياس أساليب المواجهة من إعداد الباحثة).

وتتراوح أعمارهم بين (١٢-١٨) عاماً.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها، أن الأساليب السلبية في مواجهة

الضغوط احتلت المراكز الأولى في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط (الإنكار-الاستسلام-

التنفيس الانفعالي) كما كشف عن وجود فروق دالة احصائية بين عينيّتي الطلاب والطالبات على

ثمان أساليب للمواجهة كذلك وجود فروق دالة احصائية بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية

على خمسة عشر أسلوباً من أساليب المواجهة.

. دراسة الرفاعي (٢٠٠٣م) العراق:

عنوان الدراسة: الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب

مواجهتها.

أهداف الدراسة: هدفت إلى بحث الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة

وأساليب مواجهتها.

عينة الدراسة: تكونت من (٣٢١) طالباً وطالبة منهم (١٦١) من الذكور و(١٦٠) من الإناث

تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٦) سنة اقتصرّت الدراسة على طلبة المستوى الثالث والرابع من

التخصصات النظرية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس الصلابة النفسية ومقياس أساليب المواجهة من إعداد

الباحثة واستبيان تقدير الذات إعداد (زويذوخ) ترجمة ممدوح سلامة ١٩٩١م.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية

وبعديها (الالتزام والتحكم)، في حين وجدت فروق في بعدي (التحدي) لصالح الذكور ووجود فروق

في الضغوط الأكاديمية والاقتصادية بين الذكور والإناث، كما وجدت فروق في أساليب المواجهة

الأكثر فعالية بين الذكور والإناث لصالح الذكور ووجود ارتباط عكسي بين درجات الصلابة النفسية

وكلّ من إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة الأكثر فعالية.

. دراسة جودة (٢٠٠٨م) فلسطين:

عنوان الدراسة: أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية.

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية، والصحة النفسية.

معرفة مدى تأثر أساليب المواجهة بكل من الجنس، التخصص مكان السكن.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً وطالبة في جامعة الأقصى.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياسين: ١- أساليب مواجهة الضغوط ٢- مقياس للصحة النفسية من إعدادها.

أهم نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن أن طلاب جامعة الأقصى يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة - كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين المواجهة الفعالة والصحة النفسية.

. هناك فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس.

. وجود فروق دالة في بعض أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لكل من متغير التخصص ومكان السكن.

. دراسة الجمال (٢٠١٠م) السعودية:

عنوان الدراسة: تباين إدراك الفرد للأحداث اليومية الضاغطة والسارة.

أهداف الدراسة: هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في إدراك أحداث الحياة الضاغطة والسارة بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والسارة والمستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة.

عينة الدراسة: تكونت من (٣٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الحلقية الثانية من التعليم الأساسي في السعودية.

أدوات الدراسة: مقياس (هولمز راهي) لقياس أحداث الحياة الضاغطة والسارة النسخة المعدلة (١٩٩٠).

منهج الدراسة: تم استخدام منهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود فروق معنوية في إدراك أحداث الحياة السارة لدى الجنسين وعدم وجود فروق بين أحداث الحياة اليومية الضاغطة والسارة في المستوى الاقتصادي والتعليمي للأسرة لدى الجنسين.

. دراسة أبو عزام (٢٠١٥م) مصر:

عنوان الدراسة: "أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية"

أهداف الدراسة: التعرف على أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة: وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٣٤) طالباً و(٤٥٧) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس (سمات الشخصية من إعداد الباحثة) ومقياس أساليب المواجهة من إعداد: منى عبد الله ٢٠٠٢.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: إن أهم الأساليب التي يعتمد عليها الطلاب هي اللجوء إلى الله ثم المواجهة وتأكيد الذات ثم تحمّل المسؤولية كذلك وجود علاقة بين طبيعة المدارس التابع لها الطلاب وبين أسلوبين من أساليب مواجهة الضغوط وهي أسلوب لوم الذات والإنكار، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الجنس وبين عدد من أساليب مواجهة الضغوط كانت لصالح الذكور في أربعة أساليب ولصالح الإناث في ثلاثة أساليب.

. دراسة الهلالي (٢٠١٥م) السعودية:

عنوان الدراسة: أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة: معرفة أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الإيجابية منها والسلبية وترتيبها على مدرج أساليب المواجهة، كما يهدف إلى التعرف على الفروق في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط بين طلاب مرحلتي المتوسط والثانوي.

عينة الدراسة: تكوّنت من (٥٤٧) طالباً، (٢٥٩) طالباً من التعليم المتوسط (٢٨٨) طالباً من التعليم الثانوي.

أدوات الدراسة: قام الباحث باستخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط (لمنى عبد الله) (٢٠٠٢).

منهج الدراسة: استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: ضعف تأثير الصف الدراسي والعمر والجنسية ونوع التعليم على أساليب مواجهة الضغوط، عدم تأثر أساليب مواجهة الضغوط مرحلتي تعليم المتوسط والثانوي إلا على أربعة أساليب فقط وهي ضبط الذات، ولوم الذات، والانعزال والاسترخاء والانفصال الذهني مقابل أربعة عشر أسلوباً غير دالة، وقوع أساليب المواجهة الإيجابية في المراتب الأولى على مدرج أساليب الضغوط بشكل عام.

. دراسة دها م (٢٠١٦م) العراق:

عنوان الدراسة: الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

أهداف الدراسة: التعرف على الأحداث الضاغطة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وتعرّف الفروق في العلاقة بين الأحداث الضاغطة وفاعلية الذات وفق الجنس ذكور، وإناث والتخصص (علمي-أدبي).

عينة الدراسة: تكونت من (٣٠٠) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع البحث العلمي.

أدوات الدراسة: مقياس مصطفى والسميري (٢٠٠٧م) لفاعلية الذات.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود الأحداث الضاغطة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، انخفاض فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفق متغيري الجنس (ذكر، إناث) والتخصص (علمي، أدبي).

. دراسة حداد (٢٠١٣م) سورية:

عنوان الدراسة: أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالنمو الاجتماعي لدى المراهقين.

أهداف الدراسة: التعرف على الفروق في التعرّض لأحداث الحياة الضاغطة وفق متغير الجنس، والتعرف على الفروق في التعرّض لأحداث الحياة الضاغطة وفق متغير الحالة الاجتماعية. والتعرف على الفروق في التعرّض لأحداث الحياة الضاغطة وفق متغير الحالة الاقتصادية. **عينة الدراسة:** تكونت من (١٤٥٤) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة من إعداد الباحثة.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحياة الضاغطة حسب الحالة الاجتماعية للأسرة. وجود علاقة ارتباطية بين أحداث الحياة الضاغطة والانفصال الأسري. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات العينة على مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة حسب متغير المستوى الاقتصادي.

. دراسة عياش (٢٠١٢م) سورية:

عنوان الدراسة: أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

أهداف الدراسة: تعرّف مدى انتشار أحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد عينة البحث.

- معرفة الأساليب التي يستخدمها أفراد عينة البحث في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

- معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها لدى أفراد عينة البحث.

- معرفة الفروق في أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) طالباً وطالبة من الصف الثاني الإعدادي.

- أدوات الدراسة: قام الباحث بأعداد مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.
- أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى: ١- إن الأحداث الاقتصادية الضاغطة هي الأكثر انتشاراً، ثم الأحداث المدرسية الضاغطة، تليها الأحداث الضاغطة المتعلقة بالتعرض للعنف ثم الأحداث الأسرية الضاغطة، وجاءت بالمرتبة الأخيرة الأحداث الضاغطة المتعلقة بالأصدقاء.
- ٢- إن أسلوب البحث عن الدعم والمساندة هو أكثر الأساليب إتباعاً، يليه أسلوب حل المشكلات ثم الأسلوب العاطفي وأخيراً أسلوب التجنب.
- ٣- إمكان التنبؤ بأساليب مواجهة الضغوط بأفراد عينة البحث وذلك بناءً على درجاتهم في أسلوب حل المشكلات.
- ٤- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين أحداث الحياة الضاغطة وكل من أسلوبي حل المشكلات، والبحث عن الدعم والمساندة.
- ٥- هناك فروق دالة إحصائية في مجالات مقياس أحداث الحياة الضاغطة لمصلحة الإناث.

التحصيل الدراسي:

- . دراسة مللي (٢٠١٠م) سورية:
- عنوان الدراسة: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. لدى عينة من المتفوقين والعاديين.
- أهداف الدراسة: تعرّف العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة المتفوقين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث.
- عينة الدراسة: تكوّنت من (٢٩٣) طالباً وطالبة مقسمة إلى (٤٧) طالباً لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية و (٢٤٦) طالباً للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية ومنهم ٨٥ طالباً وطالبة من المتفوقين (٥٩) ذكور و (٢٩) اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق ومن (١٦١) طالباً وطالبة ومنهم (١٠١) ذكور و (٦٠) إناث من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول والثانوي .
- أدوات الدراسة: مقياس من اعداد الباحثة للذكاء الانفعالي.
- منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.
- أهم نتائج الدراسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين بعد الذكاء الانفعالي للتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.
- . دراسة حاج موسى (٢٠١٤م) سورية:
- عنوان الدراسة: النمو المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- أهداف الدراسة: تحديد مرحلة النمو العقلي المعرفي التي وصل إليها طلبة الصف الثاني الثانوي

بفرعيه العلمي والأدبي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وتهدف الدراسة أيضاً إلى معرفة العلاقة بين النمو المعرفي وكلّ من المتغيرات الآتية: التحصيل الدراسي، الصف (علمي أدبي (الجنس (ذكور، إناث) .

عيّنة الدراسة: تكونت من (٤٨٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية الرسمية التابعة لمدينة دمشق. **أدوات الدراسة:** قائمة مهمات جان بياجيه التطوريّة التي أعدها عالم النفس الأمريكي (فورت، ١٩٧٢).

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي وكانت الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي. % (٧٢,٦٨) من أفراد عينة البحث وصلوا إلى مرحلة التفكير المجرد منهم ٧٥ من طلبة الفرع العلمي و (٦٠%) من طلبة الفرع الأدبي، وباقي أفراد العينة لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس ومرحلة التفكير الانتقالي. **دراسة الرفوع والفراغة (٢٠١٤م) الأردن:**

عنوان الدراسة: التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

أهداف الدراسة: قياس درجة التكيف للحياة الجامعية لدى طالبات تربية الطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى التحصيلي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عيّنة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طالبات تربية الطفل البالغ عددهم (١٧٦) طالبة.

أدوات الدراسة: مقياس التكيف للحياة الجامعية الذي طوّره الباحثان.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: كان متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من الوسط النظري للمقياس لم تظهر النتائج أي علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التكيف للحياة الجامعية والتحصيل الدراسي.

أظهرت النتائج فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التكيف للحياة الجامعية باختلاف الصف الدراسي، لصالح طالبات السنة الثالثة مقارنة مع طالبات السنة الأولى والثانية.

دراسة عباس (٢٠١٦م) سورية:

عنوان الدراسة: الاغتراب النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة

الثانوية النزلاء في مراكز الايواء والطلبة المقيمين في محافظة دمشق دراسة مقارنة "

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى تعرّف مدى انتشار الاغتراب النفسي وأبعاده الفرعية بين الطلبة النزلاء في مراكز الإيواء والطلبة المقيمين في محافظة دمشق، وتعرّف إلى دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس - الحالة الاجتماعية للاب - مكان الإقامة، مراكز الايواء . المقيمين في محافظة دمشق).

- التعرّف الى تأثير كلّ أبعاد مقياس الاغتراب النفسي على درجة التحصيل الدراسي.
_ تعرّف الفروق في مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية المقيمين في محافظة دمشق مقارنة بالطلبة النزلاء في مراكز الإيواء.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تمّ سحب عينة بنسبة (١٠%) من المجتمع بواقع (٣١٤) طالبا وطالبة، من أصل 31494/ من طلاب مدارس المرحلة الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق للعام الدراسي 2016/2015.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد مقياس للاغتراب النفسي، درجات التحصيل الدراسي: تمّ الاعتماد على السجلات الخاصة بطلبة أفراد عينة البحث الدراسية (المذاكرات ودرجات امتحانات الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٦).

أهم نتائج الدراسة: بلغ مستوى الاغتراب النفسي بين أفراد عينة البحث النزلاء في مراكز الإيواء درجة مرتفعة بلغت (٣,٦٨%).

_ بلغ مستوى الاغتراب النفسي بين أفراد عينة البحث المقيمين في محافظة دمشق درجة متوسطة بلغت (٢,٥٩%).

. توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث النزلاء في مراكز الإيواء، على مقياس الاغتراب النفسي والتحصيل الدراسي.

. توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث لدى المقيمين في محافظة دمشق على مقياس الاغتراب النفسي والتحصيل الدراسي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور لدى أفراد عينة البحث من النزلاء في مراكز الإيواء.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الجنس لدى أفراد عينة البحث من المقيمين في محافظة دمشق.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للاب لدى افراد عينة البحث من النزلاء في مراكز الإيواء وكانت النتائج لصالح الحالة الاجتماعية (مسلح)، ثم يليه (سفر)، يليه (طلاق)، يليه (وفاة).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للاب لدى أفراد عينة البحث من المقيمين في محافظة دمشق.
. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الإجابات على مقياس الاغتراب النفسي تبعاً لمتغير الإقامة وكانت النتائج لصالح أفراد عينة البحث من النزلاء في مراكز الإيواء.
ثانياً. دراسات أجنبية:

الانتران الانفعالي.

دراسة ياتيس وكوربوت (2006م) A.yates and Karboot. أمريكا

Emotional balance and its relation to both visual perception speed and verbal response.

عنوان الدراسة: الانتران الانفعالي وعلاقته بكل من سرعة الإدراك البصرية والاستجابة اللفظية.
أهداف الدراسة: قياس سرعة الإدراك البصري مستقلة عن مكوّن الاستجابة اللفظية لدى مرضى الفصام المزمن الخيلاني.
عينة الدراسة: تكوّنت من ست مجموعات من المرضى النفسيين بواقع عشرة أفراد لكلّ مجموعة.
أدوات الدراسة: عبارة عن اختبار يتكوّن من ثلاثة أنواع من المنبهات الإدراكية (خطوط، كلمات، رموز) ذات خمسة مستويات من التعقيد.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: مرضى الفصام غير الخيلاني أبطأً جوهرياً في سرعة الإدراك البصري من كل فئات الدراسة الأخرى.

اختفت الفروق الجوهرية بين مرضى الفصام غير الخيلاني وبين مرضى الفصام المزمن غير الخيلاني وبين مرض الفصام الحاد وغير الخيلاني على المنبهات اللفظية فقط وهي الكلمات، يزداد البطء الإدراكي بازدياد مستوى التعقيد.

دراسة مارك (2004م) Mark ألمانيا:

Parental depression and its impact on the emotional equilibrium of sons

عنوان الدراسة: اكتئاب الوالدين وأثره في الانتران الانفعالي للأبناء.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من الغرض الذي تؤكّده كثير من نتائج البحوث والدراسات السابقة، الذي يؤكد أن التغيرات اللاسوية من البيئة الأسرية والناجمة عن اكتئاب الوالدين يمكن أن تؤثر في مستوى الانتران الانفعالي للأبناء، وبشكل مختلف تبعاً لمتغير الجنس.
عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة عشرين عائلة.

أهم نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة عن أن عامل الأمن النفسي كان عاملاً مهماً في تفسير أثر البيئة والمناخ الأسري السائد لدى الأسر ذات الآباء المرضى بالاكنتاب بالنسبة لتزايد تعرض الأبناء لمخاطر المشكلات النفسية.

وجدت هذه الدراسة علاقة (سلبية، طردية) بين درجة اكتئاب الوالدين أو أحدهما في مستوى الاتزان الانفعالي، وكان التأثير أكبر على متغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة لينك (2008م) Leung ألمانيا:

Self-esteem and emotional relationship by balance among university students.

عنوان الدراسة: تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين مستويات تقدير الذات، والاتزان الانفعالي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس (كوبر سميث) لتقدير الذات.

ومقياس الاتزان الانفعالي من تصميم الباحث.

أهم نتائج الدراسة:

توصّلت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي الدرجات العالية في تقدير الذات أعلى من مستوى اتزانهم الانفعالي من الطلبة ذوي التقدير المنخفض للذات.

-دراسة لوبو (2009م) Lupu, رومانيا :

MotricBalans – Areflection of Emotional balance for the institutionalized children.

عنوان الدراسة: الاتزان الحركي هو انعكاس للاتزان الانفعالي لدى أطفال المؤسسات.

أهداف الدراسة: هدفت إلى إثبات تأثير الاتزان الحركي الذي يرتبط بشكل دقيق ووثيق مع الاتزان الانفعالي على الجسد والنضج الانفعالي والحركي للأطفال المؤسسات، والأسلوب الذي من خلاله نستطيع ان نؤثر بشكل إيجابي على تطورهم خلال تطبيقهم البرامج التخيلية خاصة أثناء نشاطاتهم الترفيهية.

عينة الدراسة: تكونت من (٢٥٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (٩-١٠) سنوات من الأطفال

المقيمين في المؤسسات الإيوائية في رومانيا.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة، أسلوب الحوار، طريقة التعليم التجريبي، اختبارات الإحصاء الرياضي.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: إن ممارسة النشاطات الحركية طريقة حاسمة في التطور كدليل على الصحة النفسية والجسدية، كما أكدت على إثبات وتعزيز التأثير الإيجابي للنضج الحركي على تطور الاتزان الانفعالي من خلال الثقة الذاتية والكفاءة العالية في تحمل المسؤولية للمهام الموكلة إليهم بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع ثقافتهم المختلفة.

أساليب مواجهة الضغوط.

-دراسة هوفاننتر (2006م) Hovanitz أمريكا:

Stress of life events and ways of coping with them as adjunct factors in the occurrence of psychosomatic symptoms.

عنوان الدراسة: ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها كعوامل مساعدة في حدوث الأعراض النفس جسمية.

أهداف الدراسة: التعرف على أهمية ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها كعوامل في حدوث الاعراض النفس جسمية.

عينة الدراسة: تكوّنت من (١٥٠) طالب جامعي منهم (٧٦) ذكور بمتوسط عمري ٢٠ سنة و(٧٤) من الإناث متوسط عمري ١٩،٤ سنة.

أدوات الدراسة: استخدمت بطارية مينيسوتا المتعددة الأوجه للشخصية ومسح أحداث الحياة وبطاريات استراتيجيات مواجهة الضغوط كأدوات لجمع البيانات.

منهج الدراسة: تمّ استخدام منهج الوصفي التحليلي.

اهم نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في ذكر ضغوط الحياة، فقد ذكرت الإناث ضغوط حياة إيجابية أكثر من التي ذكرها الذكور، وأن هناك علاقة ارتباطية مرتفعة إيجابية بين ضغوط أحداث الحياة وأساليب المواجهة، وتأثير ذلك في ظهور الأعراض المرضية النفس جسمية.

-دراسة أسبنوول وتايلور (2007م) Asponwall ,Taylor لندن :

The impact of life-coping methods on the compatibility of university life.

عنوان الدراسة: أثر أساليب مواجهة الحياة الضاغطة على التوافق في الحياة الجامعية.

أهداف الدراسة: معرفة تأثير أساليب المواجهة على التوافق في الحياة الجامعية لدى عينة من طلبة جامعة وسترن Western.

عينة الدراسة: تكوّنت من (٦٧٢) طالباً.

أدوات الدراسة: مقياس من إعداد الباحث.

منهج الدراسة: تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود تأثير إيجابي لأساليب المواجهة الفعالة والتوافق في الحياة الجامعية كما أسفرت عن أن أسلوب التجنب كان منبئاً بسوء التوافق في الحياة الجامعية.

دراسة هيجينز واندلر (2008م) Higgins & Endler أمريكا:

- Test the interaction between stressful life events and three methods of confrontation (emotional orientation, orientation towards avoidance, orientation towards performance,) for the physical and psychological pressure.

عنوان الدراسة: اختبار أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وثلاثة أساليب للمواجهة (التوجه الانفعالي التوجه نحو التجنب التوجه نحو الأداء) للضغوط الجسمية والنفسية.

أهداف الدراسة: التعرف على مدى التفاعل بين أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة.

أدوات الدراسة: مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (١٢٠) طالباً وطالبة.

منهج الدراسة: اعتمد المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن وجود ارتباط سالب بين أسلوب التوجه نحو الأداء وبين الضيق والانزعاج والضغوط بالنسبة لعينة الذكور فقط، في حين كان لأسلوب التوجه الانفعالي القدرة على التنبؤ بالضغوط والانزعاج وذلك بصورة جوهرية موجبة، ومن ناحية أخرى فقد ارتبط مكونان من مكونات أسلوب التوجه نحو التجنب ببعض مقاييس الضيق والضغوط هما: الشرود والتشعب الاجتماعي وقد ارتبط الشرود إيجابياً بالأعراض السيكوسوماتية لدى الجنسين في حين ارتبط التشعب الاجتماعي سلباً بالاكنتاب لدى الجنسين.

-دراسة باسبتن (2008م) paspton أمريكا :

The ability of emotional intelligence to predict life skills (academic achievement, stress management techniques, satisfaction with life).

عنوان الدراسة: قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة (الإنجاز الأكاديمي، أساليب التعامل على الضغوط، الرضا عن الحياة).

أهداف الدراسة: التعرف على مدى قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة.

عينة الدراسة: تكونت من (٢٤٦) طالباً بالسنة الأولى الجامعية.

أدوات الدراسة: مقياس قدرة الذكاء الانفعالي على التنبؤ بمهارات الحياة من إعداد الباحث.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي، لكن توجد علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الوضوح الانفعالي والإصلاح الانفعالي والدرجة الكلية لمقياس

الذكاء الانفعالي وبين القدرة على التعامل مع الضغوط، بينما لا توجد علاقة بين الإدراك الانفعالي واستخدام الانفعالات ليتيسر عملية التفكير وإدارة الانفعالات والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وبين القدرة على التعامل مع الضغوط بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة.

-دراسة ساندين (2009م) Sandinet, al أمريكا :

Stressful Life events and som emotional disorders

عنوان الدراسة: العلاقة بين الأحداث الضاغطة وبعض الاضطرابات الانفعالية.

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين الاحداث الضاغطة وبعض الاضطرابات الانفعالية.

عينة الدراسة: تكوّنت من (١٨٧) فرداً.

أدوات الدراسة: مقياس من إعداد الباحث لأحداث الحياة الضاغطة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

أهم نتائج الدراسة: وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الحياة واضطرابات القلق والاكتئاب والوسواس، وإن أكثر الضغوط الحياتية التي تؤثر في اضطرابات القلق والاكتئاب والوسواس هي التهديد وتليها على التوالي الخسارة والصحة.

التحصيل الدراسي:

. دراسة قصير وتيمنت (2013 م) KatjaKošir& Sara Tement سلوفينيا :

Teacher–student relationship and academic achievement: a crosslagged longitudinal study on three different age groups

عنوان الدراسة: العلاقة بين المعلم والطالب والإنجاز الأكاديمي: دراسة طولية في ثلاث فئات عمرية مختلفة

هدف الدراسة: التعرف إلى العلاقة بين المعلم والطالب والتحصيل الدراسي

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (٨١٦) طالباً وطالبة من ثلاث مستويات (ابتدائي إعدادي ثانوي)

أدوات الدراسة: مقياس قبول المعلم-مقياس الدعم المتصور من المعلمين-المعدل التراكمي للطلبة نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الدعم المتصور من قبل المعلم وقبول المعلم والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

-يوجد استقرار في التحصيل الدراسي في المرحلتين الابتدائية والاعدادية مقارنة بالمرحلة الثانوية.

. دراسة ديج نيو (Dagnew 2018م) إثيوبيا:

he relationship Among Parenting styles, academic selfconcept, academic motivation and students' academic achievement in faSilo secondary school, bahir dar, ethiopia

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمية، والدافع الأكاديمي للتحصيل الدراسي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة تحديد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات الأكاديمي والدافع الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٣٦ طالب وطالبة) (٨٢ طالب، ٥٤ طالبة) من طلبة المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية _ مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس الدافع الأكاديمي وتم الحصول على سجلات الطلاب التحصيلية.

نتائج الدراسة: وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية المتساهل والتحصيل الدراسي.

. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المعاملة الوالدية الموثوقة والتحصيل الدراسي.

. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدافع الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي لصالح الذكور.

ثالثاً: أهم ما استخلص من الدراسات السابقة:

١- من حيث الأهداف: تتوّعت أهداف الدراسات السابقة بحيث ركّزت بشكل أساسي على:

-تعرف الظاهرة المدروسة بمستويات تعليمية مختلفة ومراحل عمرية متنوعة.

-الكشف عن المصادر المسببة لتلك المتغيرات، ومحاولة قياس مدى شدتها، وشيوعها، ومجموعة الأساليب المستخدمة، في ضوء عدد من المتغيرات مثل:

(الجنس، المرحلة التعليمية، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية.... الخ).

٢- من حيث المنهج: ساد المنهج الوصفي بأنواعه (التحليلي، الارتباطي، المسحي) في معظم الدراسات السابقة.

٣- من حيث العينات: تتوّعت عينات الدراسات واختلفت من حيث الحجم، والمواصفات، والمرحلة الدراسية، والجنس، وقد تألفت معظم الدراسات من عينات متوسطة الحجم، والتي اختلفت بطريقة السحب (المقصودة والمنتظمة، والعشوائية)، وغيرها من الأساليب.

٤- **من حيث الأدوات:** تمّ استخدام العديد من الأدوات، وتتوّعت بتنوّع متغيرات الدراسات وأهدافها، فبعضها أعدّه الباحثون بما يتلاءم مع طبيعة دراساتهم وبعضها الآخر استخدم أدوات لباحثين آخرين إضافة إلى استخدام مقاييس وأدوات أجنبية بعد أن عرّبت وأجريت عليها معايير الصدق والثبات بما يتلاءم مع بيئة الدراسة، وبشكل عام اعتمد أغلب الباحثين على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

٥- **من حيث النتائج:** تتوّعت نتائج الدراسات السابقة وفق المتغيرات، وتتوّع الأهداف المراد تحقيقها إلا أن معظمها أظهر نتائج متقاربة ولاسيما الدراسات المتشابهة، مع بعض الاختلافات البسيطة.

رابعاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تسهم الدراسات السابقة في إثراء معلومات الباحث التي وظّفها في تقديم وصياغة الإطار النظري.
- اعتماد الباحث في تصميم أدوات بحثه على الأدوات السابقة تبعاً للمنهجية العلمية المتبعة بذلك.
- التتوّع بسحب عينات الدراسات السابقة، أفادت الباحث بالطريقة المناسبة لسحب عينته.
- أفادت الدراسات السابقة الباحث في أساليب المعاملات الإحصائية، من حيث تتوّع الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج دراسته.

- استخدم المنهجية العلمية في تقديم دراسته، إضافة إلى إغناء أساليب الباحث في تناول النتائج من حيث المناقشة والتفسير، وربط نتائجه ببعض الدراسات السابقة.

خامساً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- يمكن أن تُعدّ إضافة جديدة متواضعة وخاصة في الدراسات النفسية والتربوية.
- تعدّ من الدراسات الحديثة في البيئة المحلية السورية - في حدود علم الباحث - التي تتناول مجتمعاً هاماً من حيث المرحلة العمرية، والوضع الاجتماعي والاقتصادية والأمني وهم طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء في محافظة دمشق.

- تتناول الدراسة مجموعة من المتغيرات المتفاعلة، والمتمثلة في: (الجنس، الحالة الاجتماعية، مدّة الإيواء)، بقصد دراسة أغلب المتغيرات ذات التأثير الأساسي في الاتّزان الانفعاليّ وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لأفراد عيّنة البحث، المؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي.

- مساعدة الباحث في إعداد مقاييس الأول عن الاتّزان الانفعاليّ، الثاني: أساليب مواجهة الضغوط التي تتناسب مع البيئة السورية، وخصائص أفراد عيّنة الدراسة، واللذان يُعدّان من المقاييس الجديدة في البيئة المحلية . في حدود علم الباحث .

. وتتميز هذه الدراسة بتطبيقها على عيّنة لها ميزات عمرية ووظيفية ونفسية خاصة.

الفصل الثالث: الإطار النظري

الاتزان الانفعالي

. مقدمة:

تعدّ الانفعالات من الجوانب المهمّة والرئيسة لشخصية الفرد، التي تنمو جنباً إلى جنب مع مواقف الحياة اليومية، فهي جزءاً لا يتجزأ من عملية النمو الشاملة لدى الفرد والتي يطمح من خلالها إلى إبراز الشخصية السوية التي تحقّق له المسار الإنمائي الصحيح في أفكاره وآرائه وسلوكياته وانفعالاته المختلفة.

لا تمضي حياة الفرد على وتيرة واحدة، وإنما هي مليئة بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية، فحياة الإنسان في تقلّب مستمر وتغيّر دائم، الأمر الذي يضيف قيمةً إضافية لمعنى الحياة، لأنه بدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد خالية من دون معنى.

كما إن الانفعالات باعتبارها تتعلّق بالمشاعر التي تتبناها من فرح أو حزن أو غضب تُعرف بأنها حالة من اللاتوازن بين العضوية والمنبّهات الخارجية التي تظهر بشكل مفاجئ في صورة وقتية زائلة تدفعنا إلى الإقتراب أو الإبتعاد عن الأمر المولّد لهذه الانفعالات، حيث تكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية، وتتّوع الانفعالات بين سلبية وإيجابية، فالانفعالات الايجابية هي التعبير عن الظروف المساعدة على تحقيق رغبات الفرد وإشباع حاجاته والانفعالات السلبية هي التعبير عن عدم ملائمة الظروف لإشباع الحاجات والشعور بعدم الرضا والارتياح، إلا أن هناك انفعالات تتصف أحياناً بالعنف والتوتّر والتي تؤدّي بالفرد إلى اضطرابه كلياً أو جسمى أو نفسياً.

وتتّصف حياة الفرد بشكل عام بتوازن يقوم بين مطالبها الفيسيولوجية والاجتماعية من جهة وأحداث الحياة كمنبّهات خارجية من جهة، حيث تتأرجح الانفعالات بين السلبية والإيجابية، فعندما يعمل الفرد على تنمية قدرة كفّ بعض الاستجابات الانفعالية السلبية فإنه يسهم إلى حدّ كبير في تحقيق النجاحات والشعور بالراحة النفسية والاتزان الانفعالي الايجاب.

أولاً. مفهوم الانفعال وتعريفه:

يتمثّل الانفعال (Emotion) في كلّ ما ينتاب الفرد من حالات وجدانية كالحبّ أو الكره أو الحزن أو الغضب أو الغيرة أو السرور أو القلق، أو النفور، كما يتّصف الانفعال بحدوث استجابة فسيولوجية على درجة من الشدّة تتّضح في الارتفاع المفاجئ لضربات القلب، وانقباض في عضلات المعدة، ازدياد في ضغط الدم وازدياد التوتر العضلي (قناوي، ١٩٩٢، ١٨٩).

ويُعدّ مفهوم الانفعال من المفاهيم الشائعة في علم النفس، والتي يمكن أن تُستدل عليه من حالة التغيير في الكائن الحي المصاحب لاضطراب في السلوك، وهذا الاضطراب حادّ بحيث يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي، ومن أمثلته الخوف والغضب الشديدين، ويشرح الانفعال في اللغة من الفعل المأخوذ انفعَلَ. بمعنى تأثر فقد عرّف مجمع اللغة العربية انفعَلَ ومنفعَلَ متأثراً به انبساطاً وانقباضاً، ولم يجد الباحثين في علم النفس والمتخصصون تعريفاً اصطلاحياً لذلك يقوم الباحث بعرض مجموعة من التعاريف حتى يتمّ التوصل إلى تعريف شامل وواضح المعالم للانفعال.

. أما روتمان (War atman) فإنه يعرّف الانفعال بأنه: "ردود لا إرادية إلى حدّ كبير تشمل تغيّرات عميقة سواء منظورة أو غير منظورة (war atman, 1992,350).

. ويقدم عبد الخالق تعريفاً للانفعال من منظوره الخاص بأنه: "حالة تتبّه داخل الكائن العضوي، لها مكونات فيزيولوجية، ومعرفية وموقفية تتسم بإحساسات وسلوك تعبيرية معين، وتنزع إلى ظهور فجأة ويصعب التحكم فيها" (عبد الخالق، ١٩٩٠، ٤٥٥).

. ويشير زهران إلى الانفعال بأنه: "حالة شعورية مركبة يصحبها نشاط جسمي وفسيولوجي مميز، والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر عن السواء الانفعالي أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي" (زهران، ٢٠٠٤، ٣٣).

. ويعرف دافيدوف (Dafydwf) الانفعالات بأنها: "حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية، وسلوك تعبيرية معين وهي تنزع إلى الظهور فجأة، ويصعب التحكم فيها"، وهذا يعني أن الانفعال يرتبط بمكونات نوعية فسيولوجية وإدراكية ومعرفية وسلوكية. أما الهاشمي، فيرى أن الانفعال: "حالة جسمية نفسية يصاحبها توتر شديد مع اضطرابات عضوية تغشى أجهزة الإنسان الدموية والتنفسية والعضلية والغدية والهضمية مع كيانه العصبي عموماً فالانفعال أزمة نفسية طارئة ومفاجئة لم يستطع صاحبها التكيف السريع معها.

. ويأتي تعريف جورج ميلر (Jurjmilir) للانفعال مكملاً للتعاريف السابقة حيث رأى الانفعال بأنه: "عبارة عن أي خبرة ذات شعور قوي وغالباً ما يصاحب هذه الخبرة الانفعالية تعبيرات جسمية مثل الدورة الدموية والتنفس وإفراز العرق وفي الغالب ما تصاحب أيضاً بأفعال قهرية عنيفة أو شديدة أو حادة ويعتبر الانفعال مقابل الهدوء والاسترخاء" (غالب، ٢٠١٢، ٩١).

تأسيساً على ما سبق من التعريفات فإنّ الباحث يجد أنّ الانفعال يقوم على مشاعر فطرية تظهر في شكل واضح نتيجة تأثر الفرد بحدث معين يؤثر على الكائن الحي من جميع النواحي النفسية والعقلية والسلوكية والاجتماعية والفيزيولوجية وتهدف إلى المحافظة على بقائه.

ثانياً. أنواع الانفعالات:

تتداخل وتتشابك الانفعالات فيما بينها، لتظهر انفعالات أولية مثل الخوف والغضب، والحزن، والفرح، وغيرها، وانفعالات أخرى معقدة في تكوينها حيث تقوم على امتزاج انفعاليين أو أكثر مثل الغيرة والدهشة، والحياء وغيرها، إلا أن هناك انفعالات أساسية يعيشها الإنسان يقدمها الباحث بشيء من الاختصار وهي:

١.٢. انفعال الخوف: يُعدّ انفعال الخوف فطرياً لأن الإنسان يزود به عند الولادة، ويظهر هذا الانفعال خلال الأشهر الأولى من حياة الطفل، ومن أهمّ مثيرات هذا الانفعال الأصوات المرتفعة وفقدان السند ورؤية وجوه غريبة لم يتعود عليها ومما هو جدير بالذكر أن الخاصية المميزة للخوف هي الانكماش والانسحاب وفي بعض الأحيان الاستجابة الهروبية أو المواجهة ويرتبط الخوف بعدد من المتغيرات كالعمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ويمكن تقسيم الخوف إلى نوعين: أ- **خوف موضوعي:** ينشأ عن مواقف تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من النار.

ب- **خوف غير موضوعي:** هو خوف من أشياء لا تهدد الإنسان بأخطار حقيقية كالخوف من الظلام أو الخوف من الحيوانات الأليفة، ويطلق على هذا النوع من الخوف اسم الخوف المرضي ويرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن هذه المخاوف ترجع إلى خبرات مؤلمة واجهها الإنسان في حياته الأولى وبقيت مكبوتة في اللاشعور (حلاوة، ٢٠١٦، ٣٣).

٢-٢- انفعال الغضب: يُعدّ الغضب من أكثر الحالات تصلباً وعناداً من بين كل الحالات التي يرغب الناس في الهروب منها، وهو من أسوأ الحالات النفسية التي يصعب السيطرة عليها والغضب من أكثر هذه الحالات خطراً على العواطف السليمة، ذلك لأن المونولوج الداخلي الذي يحدث على الغضب يملأ عقل الغاضب بالذرائع المقنعة ليصبّ جام غضبه والغضب إحدى العواطف التي تحتاج الإنسان بدرجات مختلفة من الحدة وفقاً لضعف وقوة المثير وحالة الإنسان النفسية وقت الإثارة، ويُعرف الغضب بأنه: "انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبثاوي ويشعر قوي من عدم الرضا سببه خطأ وهمي أو حقيقي" (دافيد وف، ١٩٩٧، ٥٠٦) ويندرج ردّ الفعل الانفعالي للغضب تحت التأثير البسيط إلى السخط أو الغيظ وتنشأ ردود الفعل هذه بواسطة المثيرات التي تثير الأشياء أو الاحباط وبطبيعة الحال وكما في حال الانفعالات الأخرى نجد أن ردود الفعل هذه قد تستخدم لاستثارة استجابة أخرى تكون فيها صورة عداوة أو عدوان أو نكوص.

٢-٣- انفعال القلق: يعتبر انفعال القلق من الحالات النفسية الشائعة التي أهتمّ بها علماء النفس في العصر الحديث، بعد أن أصبح انفعال القلق ظاهرة ملحوظة بشكل كبير لدى الأفراد نتيجة لظروف وأحداث الحياة الصعبة والضاغطة، والمعقدة متمثلة بحقيقة من حقائق الوجود الإنساني، وجانب دينامي في بناء الشخصية ومتغير أيضاً من متغيرات السلوك البشري التي يعدّ فيها القلق

محوراً أساسياً في نشوء جميع الاضطرابات العصابية والعقلية، والانحرافات السلوكية، إضافةً إلى تصنيفه بأنه أكثر فئات العصاب انتشاراً، فانفعال القلق كان ومازال من أهم الموضوعات التي تفرض نفسها على اجتهادات الباحثين في العلوم النفسية والتربوية، لما له من أهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية (علي، ٢٠١٢، ٥٧).

ويشير حسانين الى أن انفعال القلق يرجع لعدة أسباب منها:

* الإدراك الخاطئ للأحداث الحياتية المحتمل وقواعدها.

* النظر بطريقة سلبية إلى مجريات أحداث الحياة.

* التفكير السلبي للفرد، وشعوره بالخوف من المجهول الذي يكتنف حياته.

* نقص في القدرة على التكيف للفرد ضمن مجتمعه.

ويمكن عرض تعريف انفعال القلق بأنه: "استجابة مفرطة لمواقف لا تعني خطراً حقيقياً، والتي قد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالباً كما لو كانت ضرورات ملحة، أو مواقف تصعب مواجهتها" (أبوزيد، ١٩٨٧، ٧٦).

ويمكن التفرقة بين القلق المرضي والقلق السوي تبعاً لما يلي:

* نوعية المواقف المسببة له.

* شدة الأعراض (ضعيفة، متوسطة، حادة).

* دوام الأعراض (مدة استمرار العرض) (عبد الخالق، ١٩٩٠، ٤٧٧).

ثالثاً. خصائص الانفعالات: يرى (يونس) أن الانفعالات حالة من اللاتوازن بين الكائن الحي من جهة والمثيرات الخارجية (المادية والاجتماعية) من جهة أخرى مما يؤدي إلى ظهور الانفعالات بصورة مفاجئة، ولحظية وزائلة تدفعنا للاقتراب من شيء أو الابتعاد عنه، وتكون مصحوبة باضطرابات جسمية خارجية، (يونس، ٢٠٠٥، ٢٣).

ويورد الزهار أن الانفعالات تتكون من عناصر أساسية، يذكرها الباحث بشيء من التفصيل وهي كالآتي:

٣-١- المنبه: وهو كلّ ما يهدّد الفرد من المحيط الخارجي، ويثيره مادياً أو معنوياً، وقد يكون المثير داخلياً كاستعادة ذكريات سابقة لها صبغة وجدانية قوية، أو توهّم أمور يتوقع حدوثها في المستقبل، وتتوقف قدرة المنبه على إثارة الانفعال لدى الكائن الحي من حيث طبعه ومزاجه واتجاهاته الوجدانية أو العاطفية أو على استعداداته ونوعها وعلى خبراته السابقة.

٣-٢- الكائن الحي: الذي يتميز بتكوينه العصبي والانفعالي وخبراته السابقة وبهذا يختلف الأفراد في استعداداتهم للانفعال على الرغم من ثبات المنبه.

٣-٣- الاستجابة الانفعالية: هي نتيجة المواجهة بين استجابة الكائن الحي والمنبه (الخارجي أو الداخلي) حيث تظهر في صور مختلفة تبعاً لنوع المنبه، مصحوبة تلك الاستجابة الانفعالية بتغيرات جسمية كسرعة دقات القلب وسرعة النبض والتنفس، والبكاء أحياناً مع احمرار الوجه. وباستناد إلى ما سبق وما أورده بعض الباحثين عن خصائص الانفعالات فإن الباحث يقدم أهم ما تتميز به خصائص الانفعالات في النقاط الآتية:

- * الانفعال استجابة عامة تحدث حالة تغير مفاجئ للفرد في عدة أجزاء من جسمه.
- * الانفعال حالة شعورية يحس بها الفرد ويستطيع وصفها في معظم الأحوال، لذلك يمكن تمييز الانفعال من غيره فانفعال الغضب يختلف عن انفعال الخوف، وانفعال الفرح يختلف عن الحزن، كما يمكن ملاحظة التغيرات الخارجية التي تصاحب كل انفعال.
- * الانفعال مظهر عضوي داخلي يعمل على تنشيط الفرد ويجعله في حالة تهيئة كسرعة ضربات القلب وسرعة التنفس واستهلاك قدر من الاكسجين وزيادة السكر في الدم.
- وتتنوع شكل الاستجابات الخارجية للتعبير عن الانفعالات معتمدة على عدد من العوامل كالآتي:
 - أشكال التعبير عن الانفعال.
 - الخبرة السابقة المؤثرة في الانفعال.
 - العمر الزمني للفرد كعامل مؤثر على الانفعال (النابلسي، ٢٠١٤، ٣٨).

رابعاً. الانفعالات في ضوء بعض نظريات علم النفس:

يكون الباحث من خلال عملية اختيار الفروض، وجمع الملاحظات المنظمة عن السلوك نظرية أو نموذجاً، لتنظيم معتقدات وأراء الباحثين التي تساعد في فهم سلوكنا بطريقة أفضل فالنظريات في العلوم النفسية والاجتماعية تمثل العوامل المعقدة التي تؤثر في مفهومنا لسلوكنا وهي ضرورية وشديدة الأهمية لأنها تساعدنا على تمثيل أو تجسيد القوى المعقدة التي تؤثر في السلوك الانساني وتوجهه نحو تقدم النظريات المساعدة للاختصاصي في العلوم النفسية ولا سيما في المجالات التربوية على فهم سلوك الأفراد في المجال التربوي واقتراح خطوات وأساليب محدّدة في ضوء النتائج التي يتوصل إليها الاختصاصي.

ويعدّ الانفعال لدى الإنسان من الجوانب الهامة التي تضارب فيها وجهات النظر نتيجة ثراء هذا المفهوم من جانب وتعقيده من جانب آخر لدرجة أن العديد من علماء النفس والباحثين اعتبروا الانفعال هو المحرك الأساسي لكل سلوك سوي أو مرضي يصدر عن الإنسان، وفيما سيأتي يقدم الباحث عرضاً موجزاً لأهم هذه النظريات التي تناولت الانفعال بوصفه متغيراً أساسياً فيها وهي:

٤-١- نظرية جيمس -لأنج (Jims Lanj)

في عام (١٨٨٥) نشر العالم الفسيولوجي الدنماركي كارل جورج لأنج نظريته في الانفعالات، والتي تتمثل في أن الانفعالات تحدث نتيجة لشعور الشخص بالتغيير في الأوعية الدموية، وكان وليم جيمس الأمريكي قد توصل مستقلاً إلى نظرية مشابهة في الانفعال اهتمت بكل أنواع التغيرات الحشوية.

إلا أنهما يتفقان على أن الانفعالات تكون نتيجة شعور الشخص بالتغيرات في الأوعية والأحشاء الداخلية، فالإحساس الحشوي الجسمي يسبق الإحساس الانفعالي، وأكد وليم جيمس أن السلوك هو الذي يولد الانفعال ويلخص مضمون النظرية بقوله: إننا نخاف لأننا نجري (خليفة وعبد الله، ٢٠١١، ٥٢).

٤-٢- نظرية كانون-بارد (Kanunbarid)

قدّم كانون (Kanun) تلخيصاً للأدلة التي تثبت أن الحيوانات التجريبية، والمرضى الذين تعرضوا إلى بتر الاتصالات العصبية بين الأحشاء والدماغ، ظلّوا يظهرن الغضب والخوف، وغيرها من الاستجابات الانفعالية، واقترح بديلاً للانفعال والتغيرات الجسدية، واقترح أيضاً تفسيراً بديلاً للانفعال والتغيرات الجسدية، تلك هي النظرية التلاموسية التي اقترحها "بارد" وأصبحت تُعرف بنظرية (كانون-بارد) في الانفعالات، وتذهب إلى أن العمليات العقلية والدماغية، لا بد أن يسهما في الانفعال حينما يواجه الإنسان موقفاً مثيراً للانفعال، حيث ينشأ الشعور بالخوف أو الغضب أو السعادة، بينما يذهب البعض الآخر إلى ما تحت المهاد، وتكوينات المخ الأوسط، حيث مركز التغيرات الفيزيولوجية، فالانفعال والاستجابات تتمان في الوقت نفسه، وبهذه الطريقة تحدث حالات التحفّر المتشابهة، استجابة لمختلف أنواع الاتصالات (كناي واخرين، ١٩٩٤، ٣٢).

٤-٣- نظرية تومكنز (Tawmakinz)

اهتم سيلفان تومكنز بتأثيرات تعبيرات الوجه في تكوين الخبرة الشعورية بالانفعال، وتعرف هذه النظرية بنظرية التغذية الراجعة من تعبيرات الوجه، حيث أن بعض هذه التغيرات الفسيولوجية الداخلية وتعبيرات الوجه المصاحبة لبعض الانفعالات الأساسية مثل الخوف، والسعادة، والحزن، والغضب، والاندھاش، والاشمئزاز.

بمعنى آخر أنه عند حدوث تعبيرات الوجه التي تميّز انفعالات معينة، فإن ذلك يؤدي إلى حدوث الاستجابات الفسيولوجية الداخلية المصاحبة لهذا الانفعال، وإلى الشعور بالخبرة الانفعالية، ولهذه النظرية بعض التطبيقات العملية المفيدة وذلك عند محاولة التخلص من بعض الانفعالات المكثّرة كالحزن أو الغضب أن يبعث بدلاً منه شيئاً ساراً عن طريق الابتسام والضحك وبالقيام بالتعبيرات الوجهية التي تعبّر عن السعادة، على الرغم من أن معظم نظريات المعاصرة تركّز على العمليات

المعرفية إلا أن إزارد (Azard) ترى أن الانفعالات هي جزء واحد فقط من تنظيم الشخصية الذي يتضمن العديد من الأنظمة الفرعية الإدراكية، والمعرفية والحركية وأشارت أنه على الرغم من أن لكل نظام استقلاليته فإن بينها درجة عالية من الترابط والتعقيد.

٤-٤- نظرية التحليل النفسي:

أسهمت هذه النظرية في إبراز العديد من جوانب الانفعالات حيث قدم فرويد بحوثه في الأمراض النفسية حيث اكتشف في البداية إن الأعراض العصابية إنما تنتج عن شحنات انفعالية اتخذت مسارات شاذة للتعبير عنها أو أنها كبنت في مرحلة الطفولة المبكرة لكن الكبت لا ينهي عليها بل يجعلها تحاول الفكاك فلا تجد سبيلاً لذلك إلا في الأعراض وقد صاغ فرويد هذا الأمر في أن الطاقة الجسمية التي أطلق عليها الليبدو عندما تعاق عن بلوغ هدفها تتحول إلى شحنة انفعالية تهدف إلى الانطلاق ويرى فرويد إن الطاقة الليبيدية تنقسم إلى الليبدو، وهو يظهر في مرحلة المهد حيث يستثمر الطفل طاقته في جسده أولاً وتتخذ من جسده أول موضوع لها، والليبدو الموضوعي يظهر مع تقدّم العمر ومن خلال الاحتكاك بالواقع والذي يعني استثمار الطاقة الليبيدية في العالم إنما تعني نقصان الليبدو وعشق الذات، وأكد فرويد على نظام الأنا باعتباره الجهاز الإداري والمسيطر والمنظم للشخصية وأن هذا الجهاز قدرة كبيرة من السيطرة على منافذ السلوك وملائمته مع الجوانب البيئية المناسبة له، وإشباع الغرائز بطريقة متوازنة و مقبولة بالشكل الذي يتم فيه إرضاء مطالب نظام الأنا الأعلى ونظام الهو ويعتقد فرويد أنه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته (غانم، ٢٠١١، ٥٤).

٤-٥- النظرية الوجودية:

تعتقد هذه النظرية أن دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الذي يمكن من خلاله الوصول إلى حقيقة الإنسان وترى الشخص الأصيل أو المتزن متكاملًا بشكل جيد وهو قادر على إيجاد معنى للحياة، كما أن توجهه الأساسي نحو المستقبل وبكل ما يرتبط به من مجهول أو عدم يقين وهذا المجهول يقوده إلى فكرة القلق لكنه يتقبل القلق كضرورة لاستمرار الحياة وهذا القبول يأتي من خلال الشجاعة التي يبديها الفرد في مواجهة مستقبله كما أن الشخص المتزن يبدي قدرة على إقامة علاقات حميمة وصادقة قائمة على الحب المتبادل والتعبير الأصيل عنه، وقد أكد (سارتر) زعيم المدرسة الوجودية، متأثراً بوجهة النظر الفنونولوجية على أن الانفعال هو شعوري بالعائق الذي عن طريقة أتعرف على إمكانياتي وقدراتي وذلك من خلال مقولته: "ليس جسدي الذي ينفعل، وليس عقلي الذي ينفعل، وإنما الذي ينفعل هو الأنا، والذي يرى فيه أنه يؤلف كلّ موحّد في الجسد والشعور معاً (السباعوي، ٢٠١٢، ٦٧).

٤-٦- النظرية السلوكية: behaviorist theory

ترى النظرية السلوكية الانفعال يتحقق من خلال إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك المتوازن أو غير المتوازن ومعالجة السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها وذلك لتعزيز البديل ومكافأة السلوك المرغوب فيه ومعاقبة السلوك غير المرغوب فيه. لقد تعامل واطسون (Watson) مع الانفعال على أنه نمط وراثي من الاستجابة تتضمن تغيرات جسمية في جسم الكائن الحي ككل وقد عالج واطسون الانفعالات بنفس الطريقة التي تعامل بها مع الاستجابات غير الشرطية التي تحدث بشكل متسق لمنبهات معينة، ولم يهتم بالتحليل الفسيولوجي للانفعال، أو بدور الجهاز العصبي، لذلك يرى بعض الباحثين في المدرسة السلوكية أن الانفعال ينشأ نتيجة الصراع المستثار لدى الكائن لدى الكائن الحي والذي يؤدي به إلى القيام باستجابات غير متسقة، كما يفسر البعض الآخر الانفعالات في ضوء اضطراب السلوك (حمدان، ٢٠١٠، ١٨).

خامساً: مفهوم الاتزان الانفعالي، وتعريفه:

يُعدّ مفهوم الشخصية من أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، لأنه يشمل الصفات الجسمية، والعقلية والوجدانية كافة المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها من حيث طبيعتها وخصائصها، ومكوناتها، وديناميكيتها ونظرياتها. ونظراً لأهمية سمة الاتزان الانفعالي فإن الباحث يجد أنه لا توجد نظرية في علم النفس إلا وتناولته واعتبرته أحد الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد، لذلك أعطته عدّة تسميات مثل (قوة الأنا النضج الانفعالي الاتزان الانفعالي، الذات والصحة النفسية، وغيرها). ويتضمن مصطلح الاتزان الانفعالي مفهوميين مهمين من مفاهيم علم النفس هما الاتزان والانفعال، فمفهوم الاتزان (Alatizan) والذي يعني أن الإنسان لديه قدر من الطاقة الثابتة بمقدار يميل إلى التوزيع بالتساوي داخل الكائن الحي وهذا القدر الثابت الموزع بالتساوي يمثل الحالة المتوسطة للتوتر داخل الكائن الحي، والعودة إلى الحالة المتوسطة هي عملية الاتزان (داود وآخرين، ١٩٩٠، ١٢٢).

أما الانفعال: فهو أحد المنظومات المكوّنة لبناء الفرد في مظهره الخارجي تعبّر عن مجموعة من الحركات الناتجة عن احتلال الاتزان ومؤدّيه إلى تفاقم هذا الاختلال وخروج الإنسان عن حدود النشاط المعدّل والمنظم السوي وهذا يدلّ عليه لفظ (Emotion) أي الحركة التي تتعدّى الحدود وتكون أهم المظاهر الانفعالية (سليمان، ٢٠٠٩، ٢٤٣).

في حقيقة الأمر يعدّ تحديد مفهوم الاتزان الانفعالي من المفاهيم التي تخضع إلى عدّة اعتبارات، واختلاف وجهات النظر للباحثين ما هو إلا تعبير عن صعوبة تحديده بشكل دقيق لذلك يقدّم

الباحث مجموعة من وجهات النظر التوضيحية لبعض الباحثين والعلماء تبعاً لأرائهم ولأراء وجهات نظر المدارس النفسية التي يتبعون إليها بشيء من الاختصار يقول فرويد (Furwayd) إننا لا نستطيع اعتبار كل شيء طبيعياً مهماً كان متزنأً و "الأنا" تظهر للعالم النفسي في مناسبة أو أخرى وفي نقاط معينة، وفي ضوء هذا الأمر البديهي فالحدود بين الأشخاص السليمين والمرضى لتبدو واضحة المعالم، وحتى نحقق التوازن الداخلي يجب أن نتكيف مع الأحوال السيئة التي تداهم حياتنا، وأن نكون متفائلين حتى تحت تهديد الفشل والرعب حتى نظل في استفاقة نفسية تامة تحت ضغط الأحداث للتفريق ما بين السواء واللاسواء (إسكندر، ٢٠٠٤، ١٠).

لذلك أكد فرويد على نظام الأنا باعتباره الجهاز الإداري والمسيطر والمنظم للشخصية وأن لهذا الجهاز قدرة كبيرة في السيطرة على منافذ السلوك وملائمه مع الجوانب البيئية المناسبة له، وأن إشباع الغرائز بطريقة متوازنة ومقبولة بالشكل الذي يتم فيه إرضاء مطالب نظام الأنا الأعلى ونظام الهو، ويعتقد فرويد أنه كلما كان نظام الأنا قوياً كان الفرد أكثر اتزاناً وأكثر توافقاً مع نفسه وبيئته أما آيزنك (Ayzank) فقد عدّ الاتزان الانفعالي بعداً من الأبعاد الأساسية في الشخصية، إذ يقول: "يشكل بُعد الاتزان الانفعالي خطأ متصلاً مستمراً يمتد بين نقطتين من القطب الموجب الذي يمثل الاتزان الانفعالي الى القطب السالب الذي تمثله العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل ويمكننا أن نضعه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقع محتملة، ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الرزين، الثابت، المنضبط، المسالم المتفائل الدقيق، أما الشخص غير المتزن (العصابي) فهو سريع الغضب، غير المستقر، العدوانى، المنثار، المتقلب، المندفع (آيزنك، ١٩٦٩، ٥٧).

ويؤكد أدلر (Adlur) أهمية العوامل الاجتماعية في تشكيل حياة الإنسان ونموه النفسي ويعتقد أن العمل من أجل التفوق ينبع من الشعور بالنقص الموجود لدى الإنسان كما أعطى أهمية كبيرة لمشاكل الحياة التي يجب أن يحلها كلّ فرد وافترض أدلر (Adlur) وجود أربعة أساليب أساسية للحياة يتبناها الأفراد للتعامل مع المشاكل وهي:

١- يظهر تجاه السيطرة أو التحكم مع القليل من الحسّ والاهتمام الاجتماعي ويسلك في الغالب دون اعتبار للآخرين.

٢- النوع الآخر الأكثر شيوعاً وهو الذي يحصل على كل شيء من الآخرين.

٣- المتجنب وهو الذي لا يقوم صاحبه بأية محاولة لمواجهة ومكافحة مشاكل الحياة.

٤- النوع المفيد اجتماعياً وهو قادر على التعامل مع الآخرين ويعمل بما يقتضيه حاجاتهم.

ويذكر ماسلو (Masilu) الذي يُعد زعيم حركة علم النفس الإنساني فقد أكد على أهمية سمة الاتزان الانفعالي من خلال أرائه التي يؤكد فيها أن للإنسان طبيعة جوهرية فهي إما أن تكون طبيعية خيرة أو محايدة، ولكنها ليست شريرة، وأن النمو الصحيح يقوم على تحقيق هذه الطبيعة باتجاه النضج

كما أنه يحتاج إلى ظروف بيئية سليمة فالبيئة غير السليمة أو التي تعيق الفرد ولا تسمح له بتحقيق رغباته وتطلعاته واختياراته قد تجعله عرضة إلى انهيار الصحة النفسية ويشير ماسلو (Maslow) إلى أن هناك مجموعة من الحاجات التي يسعى الإنسان الى تحقيقها وأن الشخص الذي لا يستطيع اشباع حاجاته فانه يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسي أو عدم اتزان انفعالي (Maslow, 1910, 277).

في حين يرى العدل أن الاتزان الانفعالي بمثابة الصميم واللب للعملية التوافقية كلها بحيث يصدر عنها أو ينعكس في نهاية الأمر كل شكل من اشكال التوافق فتتبدى في هذا المجال أو ذاك من المجالات التوافق سوية أو درجة من درجات اللاسوية مما ينعكس بدوره على الاتزان الانفعالي، والذي أشبه ما يكون متمثلاً بالسيطرة على الذات في ظاهرة قيادة الآخرين وقيادة المواقف ، فبقدر ما يكون الشخص متزاناً من الناحية الانفعالية أي مسيطراً على ذاته متحكماً فيها تزداد قدرته على قيادة المواقف والآخرين ، فالاتزان الانفعالي وسط فاصل على متصل ينتهي من ناحية عند الترددية ، ومن ناحية أخرى عند الاندفاعية ، وبهذا يكون الاتزان الانفعالي تحكماً وسيطرة على الذات تتيح إلى صاحبها أن يحتل مكانة في نقطة ما من وسط المتصل (العدل، ١٩٩٥، ١٢٥). أما حلاوة فترى " أن الشخص الصحيح نفسياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ويدخل في ذلك عدم اللجوء إلى هذه الانفعالات أو اخفائها أو الخجل منها، من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبلغة في إظهارها من ناحية أخرى (حلاوة، ٢٠١٦، ٣٤).

ويظهر رأي السبعائي بشكل مختلف حيث عبر عن الاتزان الانفعالي من خلال " قدرة الفرد على مواجهة ظروف وأحداث الحياة الضاغطة والمهددة التعامل معها دون تعرض صحته النفسية والجسمية الى الاضطراب أو المرض المتمثل بقدرة الفرد على التحكم في الذات والتعاون مع المجتمع الإنساني ويتميز بالتفاؤل والبشاشة والتحرر من الشعور بالإثم والقلق وأحلام اليقظة والوحدة وبعض الأفكار والمشاعر ، كما يميزه كونه يستجيب الاستجابة المناسبة في الوقت المناسب ويكون قادراً على تحمل المسؤولية وهو يمتلك قوة الضبط الذاتي والسيطرة الكاملة على دوافع وانفعالاته ومشاعره والتحكم بها وتناول الأمور بصبر وتعقل ومواجهة المواقف الحياتية سواء أكانت سعيدة أم حزينة أم مفاجئة بنشاط وهدوء الأعصاب وحسن السلوك والتصرف بهدف تحقيق التوافق النفسي الإجتماعي بينه وبين الآخرين (السبعائي، ٢٠٠٨، ٢٧٤).

وقدمت كاميليا مفهوم للاتزان الانفعالي وسط صراع مفاهيمي وحرب للمدركات حيث وجدت مجموعة مصطلحات مثل التوافق، والسواء والاتزان الانفعالي التكامل والتوازن، بأنها تهدف في نهاية الأمر إلى التفرقة بين السواء واللاسواء، واستطاعت الإشارة إلى الاتزان الانفعالي بأنه الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه ثم الربط بين هذه

الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها التي تتفق ومقتضيات الموقف الراهن وتسمح بتكييف استجاباته تكيفاً ملائماً ينتهي بالفرد الى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطاتها وفي نفس الوقت ينتهي الى حالة من الشعور بالرضا والسعادة (الخوري، ٢٠٠٥، ٦١).

ولتوضيح مفهوم الاتزان الانفعالي بشكل دقيق يقدم مجموعة تعاريف لبعض الباحثين المشتغلين في هذا المفهوم وهي كالآتي:

يُعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم الاتزان الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد على إنجاز كل ما يُطلب اليه في أي حالة أو وضع دون اضطراب نفسي وقدرته على التكيف الشخصي والاجتماعي دون عناء نفسي شديد" (بدوي، ٢٠٠٧، ١١٦).

ويعرفها (يونس) الاتزان الانفعالي بأنه: "أحد الأبعاد الأساسية في الشخصية الذي يمتد على شكل متصل مستمر من القطب الموجب الذي يمثل الاتزان الانفعالي إلى القطب السالب الذي يمثل العصابية، وأن أي شخص يمكن أن يكون في أي مكان على هذا المتصل، ويمكن وصفه طبقاً لمكانه، وأن جميع المواقف محتملة ويمثل الاتزان الانفعالي الشخص الهادئ، الثابت الرزين، المنضبط، غير العدواني، المتفائل، الدقيق" (يونس، ٢٠١٢، ٩٣٨).

وترى المطوع الاتزان الانفعالي بأنه: "أن صميم الاتزان الانفعالي يكمن في تلك المرونة التي تُمكن صاحبها من مواجهة جميع المواقف، ليست المألوفة فقط بل الجديد أيضاً، بدرجة يمكن أن تصل الى حدّ خلق وابتكار استجابات جديدة، وهو حالة وسط بين التردد والاندفاعية، حيث يظهر الاتزان الانفعالي عندما يلتقي الجمود كنفيز المرونة سواء أكان هذا الجمود عبارة عن اندفاعية إقدام أم ترددية إحجام" (المطوع، ٢٠٠١، ٣٩).

ويشير ريان إلى الاتزان الانفعالي بأنه: "الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب وما لديه من دوافع وخبرات وتجارب سابقة من النجاح والفشل تساعده على تعيين وتحديد نوع الاستجابة وطبيعتها بحيث تتفق ومقتضيات الموقف المراهق وتسمح بتكيف استجابته تكيفاً ملائماً ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة والمساهمة الإيجابية في نشاطها، وفي نفس الوقت ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرخاء والسعادة" (ريان، ٢٠٠٦، ٣٦).

تأسيساً على ما سبق من مفهوم الاتزان الانفعالي وتعريفه المتعددة تبعاً لمنهجية الباحثين ومدارسهم فإن الباحث يجد أن الاتزان الانفعالي يمثل القاعدة العريضة التي تقوم عليها الشخصية الإنسانية السوية، فالشخص المتزن هو القادر على التفاعل مع المواقف الانفعالية الطارئة بالثبات والعقلانية والواقعية دون تطرف أو مغالاة، الأمر الذي يؤدي به إلى التوافق النفسي والاجتماعي والشعور بالرضا والسعادة.

سادساً-أهمية الاتزان الانفعالي:

يُعد النمو الانفعالي الوجه الرئيسي للسلوك الإنساني، وأحد الأسس التي تعمل في بناء الشخصية السوية، بما يحمله مفهوم الانفعال لجميع الحالات الوجدانية من حبّ وحزن وغضب وخوف وفرح وغيرها، ويحتاج الإنسان في نموه الانفعالي باعتباره كائناً انفعالياً إلى إشباع حاجاته النفسية حيث تتأثر شخصيته تأثراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها بالإهمال أو الحرمان، وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب، أو بالطريقة التي تواجه بها هذا الحاجات، ولاسيما التجاوب العاطفي داخل الأسرة وتبرز أهمية الاتزان الانفعالي وخصوصاً أثناء مواجهة الفرد لأحداث الحياة الضاغطة في حياته من خلال السلوك الانفعالي الذي يغلب عليه الشدة وعدم الاستقرار على حالة واحدة، والتنوع تبعاً لتنوع الظروف الضاغطة في حياته وشدته، ويؤكد كارل روجرز على أهمية سمة الاتزان الانفعالي من خلال تأكيده على وجود جهازين لتنظيم السلوك (الذات، الكائن الحي)، وأن هذين الجهازين يعملان بتعاون وانسجام (الربيعي، ١٩٩٤، ٥٠).

ويشير ماسلو إلى أهمية الاتزان الانفعالي من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجاته وفي حال عدم إشباع هذه الحاجات فإن الإنسان يعجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر نفسي أو عدم اتزان انفعالي في تصرفاته (Jourard,1974,80).

أما أدلر (Adlur) قد أشار إلى أهمية العوامل الاجتماعية في تشكيل حياة الإنسان ونموه النفسي واتزانه الانفعالي، حيث يعتقد أن العمل من أجل تحقيق الحاجات النفسية، والعمل على الظهور بشكل متميز هو شعور ناتج عن الشعور بالنقص (Barron,1963,121).

مما سبق يجد الباحث أن كلّ شخص يواجه في حياته أنواعاً مختلفة من الضغوط والمشكلات ولاسيما النفسية، فإن أهم ما يميز الأشخاص المتزنين انفعالياً هو طريقة استجاباتهم لهذه المشكلات، ومقدرتهم على مواجهة تحدياتهم بإصرار وثقة بالنفس حتى لا تفقد هذه المشكلات التي يواجهونها ثقتهم بأنفسهم ومقدرتهم على التكيف لمواجهتها.

سابعاً-العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي:

هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في تكوين الشخصية، وفي ظهور سمة الاتزان الانفعالي بحيث تتداخل وتتفاعل هذه العوامل فيما بينها بثقل نسبي معين لكل عامل على حدا، حيث تتنوع هذه العوامل وتتحدد بمجموعة عوامل خارجية ومجموعة أخرى من العوامل الداخلية، والتي تختلف فيها ردود الفعل للفرد عليها حسب شدتها وتأثيرها النسبي عليه ضمن مجال الأثر الإيجابي أو السلبي لهذه العوامل ويقدم الباحث هذه العوامل بقدر من الإيجاز وهي كالآتي:

٧-١-العوامل الداخلية: تتمثل العوامل الداخلية المؤثرة في الاتزان الانفعالي في تعدد العوامل التي تؤدي إلى استثارة الانفعالات لدى الطفل، من هذه العوامل الحاجات النفسية الأساسية والتي

تؤثر طريقة تلبيتها في شخصيته، حيث يتميز سلوك الطفل الانفعالي بالشدة والتنوع وعدم الاستقرار على حالة واحدة، ويكون عرضة للتأثر بانفعالات الأمهات، لذلك يحتاج الطفل إلى تهيئة الجو العاطفي والانفعالي السليم وإتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن انفعالاته وتدريبه على ضبطها بما يتناسب مع الموقف المثير، وتعبيره عن انفعالاته بصورة طبيعية يكون دليلاً على السواء والالتزان الانفعالي الذي ينعكس أثره الإيجابي على سلوكه وعلاقته بالآخرين.

إن أهم مواصفات الأطفال هي عدم الاستقرار في انفعالاتهم، ويزداد تمايز الاستجابات الانفعالية من استجابات جسميّة الى استجابات لفظية مع التقدم بالعمر حيث تبدأ الانفعالات بالانتقال من مرحلة إلى أخرى حتى يستقر انفعالياً ويُعدّ الخوف الشديد أحد العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي ولا سيما في حال استمراره والتي قد يتحول فيه الخوف الى حالة مرضية، وكذلك الغضب إذا استمرّ يمكن ان يصل إلى سلوك عدواني وتخريبي وقد ينتهي إلى انحراف نفسي وسلوكي، ويعتبر كبت الانفعالات من أشد العوامل المؤثرة أيضاً، فالكبت الصارم أو القمع القوي لا يميّز الانفعالات الفطرية بل يحولها الى حالات من الاكتئاب أو العزلة أو التشاؤم و الانطواء وقد تصل إلى نقمة على النفس والانتهاز بالانتحار (ريان، ٢٠٠٦، ٨٧).

ويمكن الإشارة ضمن العوامل الداخلية الى تفاعل الفرد في إطار تأثير الاستثارة الانفعالية في إطار المواقف الاجتماعية، حيث أشار كيفين (Kevin) إلى أنه عند النظر الى الحالات الانفعالية يجب أن ننظر إلى الحاضنة الاجتماعية التي يتعامل ويتفاعل فيها الفرد (Kevin, 1990, 71).

والجدير بالذكر أن الطاقة الانفعالية للفرد وطريقة تفريغها من أهم العوامل التي تؤثر في الاتزان الانفعالي الذي يُعد مظهراً بارزاً من مظاهر الصحة النفسية، ويميّز الأسوياء من غير الأسوياء.

٧-٢- العوامل الخارجية: تتعلّق العوامل الخارجية بالأطراف التي تصدر عنهم مجموعة السلوكيات التي يمكن أن تؤثر في ظهور الاتزان الانفعالي أو عدمه لذلك يتطرق الباحث للأطراف الأكثر قرباً من الفرد وهي:

٧-٢-١ الأسرة : تمثل الأسرة الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية الطفل واعداده نفسياً وتربوياً وأخلاقياً حيث تلعب الأسرة دوراً هاماً في مساعدة الطفل بتحقيق درجة جيدة من الاتزان الانفعالي في تصرفاته وردات فعله تجاه المثيرات في البيئة الاجتماعية المحيطة به، وتساهم الأسرة في تشكيل السمات الشخصية للأبناء من خلال السياق الاجتماعي داخل الأسرة الذي يقوم بدوره شخصية الفرد ، فإذا وضعت الأسرة أساساً سويّاً يمكن للفرد في الأسرة أن ينمو بشكل سوي، ومتمتع بصحة نفسية جيدة، تمكّنه من القدرة على التكيف السليم وتزوده بمرونة نفسية للتعامل مع الآخرين، ويظهر بوضوح دور الأسرة في بناء شخصية الفرد من خلال ردود الفعل وظهور طريقة التحكم في انفعالاتهم تجاه الآخرين ضمن المواقف الحياتية التي يتفاعلون فيها ، ولا يقتصر دور الأسرة في توجيهات سلوكه بل تساعده على تكوين مفهوم ذات إيجابي ، وتحديد هويته وتدعيم

تقديره لذاته لما ذلك من أهمية في ظهور الاتزان الانفعالي في سلوكياته المختلفة(زهران، ٢٠٠٤، ٦٥).

ويذكر الباحث أن للأسرة الدور الأهم بالعوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي من خلال توافر مناخ ثقافي وتربوي جيد، وحالة اقتصادية تلبي احتياجات الفرد وتشبع رغباته وميوله، ومن خلال تنوع المثيرات التي تساعد الفرد على النمو العقلي والانفعالي والجسمي السليم.

٧-٢-٢ المدرسة: هي المؤسسة المسؤولة رسمياً عن العملية التربوية، والتي تخضع الى نظام اجتماعي تربوي مدروس، وتُعدّ المدرسة بذلك أهمّ المكونات الأساسية التي تسهم في النمو المعرفي والانفعالي والأخلاقي والاجتماعي ، والتي تراعي فيه قدرات واستعدادات وميول واتجاهات وطموح ومشكلات الطلبة وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تكوين مفهوم ذات إيجابي عن النفس ترفع مستوى تقدير الذات للطلاب وتساعد على النمو السوي والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وتزويده بمجموعة خبرات معرفية وألية الالتزام والانضباط الذي يُعدّ جزءاً مهماً في ظهور الاتزان الانفعالي للطلاب داخل المدرسة، الذي يعتبر أحد مخرجات التربية المدرسية والتعليم(عباس ، ٢٠١٦، ٧٤).

٧-٢-٣ جماعة الزملاء: تُعدّ علاقة الطالب برفاقه في المدرسة هامة جداً من كافة النواحي المعرفية ، والأخلاقية ، والاجتماعية ، والانفعالية، ويوازي تأثير جماعة الرفاق على الطالب في المدرسة تأثير الأسرة والمعلمين وخاصةً في مرحلة الطفولة والمراهقة ، كونها المرحلة التي يبني فيها الطالب فلسفته الخاصة وتبرز لديه حاجته الى الاستقلال وإثبات الذات ، فعندما ينضم الطالب الى مجموعة الرفاق فإنه بذلك يكون قد أعلن مشاركتهم أفكاره واتجاهاته وقيمه وميوله لتلك الجماعة والتي تشبع له حاجتين أساسيتين هما الحاجة الى الانتماء والحاجة الى المكانة ، وبذلك تلعب جماعة الرفاق دوراً هاماً في حياة الطالب ، ولها الأثر البالغ في حياته المدرسية والنفسية والاجتماعية التي تسمح له بالمشاركة والقدرة على اتخاذ قراراته وتحمل مسؤولية ذلك ، وضبط انفعالاته تجاه سلوكيات أفراد جماعته، الأمر الذي يسمح له ببناء ذاتي وظهور للدور الذي يجب أن يقوم به في الحياة.

ويجد الباحث أن الطالب يتأثر بصورة خاصة بأقرانه، لذلك تعمل جماعة الرفاق كأحد العوامل المؤثرة في حياة الطالب النفسية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والتربوية كجماعة منافسة ومساندة له في نفس الوقت.

ثامناً-سمات الأفراد المتزنين انفعالياً:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة التوتر والقلق، والاضطراب، وهي مرحلة هامة في حياة الفرد، حيث ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد كحلقة وصل يقوم فيها الفرد بتحديد هويته،

ومواجهة مشكلاته، وفيها يتميز سلوكه بعدم الاستقرار، والانفعالية الزائدة وظهور بعض السلوكيات غير المرغوب فيها، وتبعاً لمفهوم الباحثين وملاحظاتهم، فأنهم يعتبرون التعبير الانفعالي عند المراهقين غير ملائمة فهي شديدة وقوية وأحياناً صارخة، فالمثير البسيط الخفيف يثير فيهم ردة فعل عاصفة، أو ثورة غضب (العيسوي، ٢٠٠٤، ١٠٩).

وبعد مراجعة الأدبيات وجد الباحث أن روجرز أكد أن صاحب الشخصية المتزنة يتّصف بعدة صفات وهي:

- ٨-١- يتمتع بالقدرة على إدراك ومعرفة قدراته وإمكاناته بشكل موضوعي.
- ٨-٢- له القدرة على فهم وإدراك ما يحيط به في البيئة.
- ٨-٣- يتسم بالتفتح وبالسعي وراء اكتساب الخبرة من خلال تجاربه الذاتية.
- ٨-٤- شعوره بالحرية وأن اختياراته تتبع من تلك الحرية التي يمتلكها من دون الاعتماد على الآخرين في الوصول إلى أهدافه.
- ٨-٥- شعوره بالثقة بالنفس يجعله قادراً على اتخاذ القرارات اعتماداً على خبرته الذاتية (السباعي، ٢٠٠٨، ٦٨).

أما ماسلو فيعتقد أن الشخصية المتزنة تتّسم بما يأتي:

- * القدرة على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين.
- * الوصول إلى درجة عالية من قبول الذات والآخرين.
- * إدراك الحقائق بشكل موضوعي.
- * تتّسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للآخرين.
- * مواجهة ومعالجة أحداث الحياة الضاغطة بشكل متروى.
- * القدرة على التواصل مع الآخرين بشكل ديمقراطي.

ويشير الغامدي إلى أن الأفراد المتزنين انفعالياً يتصفون ببعض الصفات مثل:

- * تحكم الفرد بانفعالاته، وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء وسلامة تفكير حيال أحداث الحياة الضاغطة.
- * الرصانة والثبات في حياة الفرد الانفعالية.
- * القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، وعدم ميل الفرد الى العدوانية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.
- * القدرة على الربط بين جوانب الحدّ الضاغط أو المثير، ودوافع الشخص وخبرته في تكامل نفسي متين، والتوازن في أغلب الانفعالات.
- * التكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في المجال الاجتماعي والشعور بقدر من الرضا والسعادة، وتقدير الذات المرتفع.

* ظهور عادات أخلاقية ثابتة كنتيجة لتحكّم الفرد في انفعالاته (الغامدي، ٢٠٠٩، ١٩٨).

تاسعاً-معايير تحقيق الاتزان الانفعالي:

إن السيطرة على الانفعالات وتوظيفها في خدمة أهداف بناءً انفعالياً يُعدّ أحد النقاط التي يتميز الفرد المتزن انفعالياً حيث يستطيع الإنسان أن يصل إلى قدر مناسب من الاتزان الانفعالي في المواقف المختلفة من خلال التدريب والمران ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات والدراسات المتعلقة بالانفعالات والاتزان الانفعالي توصّل الباحث إلى وجود مجموعة طرق وقواعد للتحكم والسيطرة في الانفعالات من خلال المبادئ الآتية:

٩-١- تفرغ الطاقة الانفعالية في الأعمال النافعة، تتمّ آلية ذلك من خلال توليد الانفعال لطاقة انفعالية زائدة في الجسم تساعد الفرد على القيام بمجموعة أعمال تتسم بالعنف والقساوة لذلك يمكن للفرد أن يوجّه هذه الطاقة إلى أعمال مفيدة للفرد والمجتمع أو تعريفها من خلال ممارسة إحدى الرياضات الجسمية التي تتطلب بذل مجهود كبير.

٩-٢- تقديم المعلومة والمعارف عن المنبّهات المثيرة للانفعال، حيث يتمّ ذلك من خلال خفض شدّة الانفعال، وبالتالي إلغاء الاضطراب الذي يحدث أثناء القيام بأنشطة أخرى (Kevin, 1999, 75).

٩-٣- إثارة استجابات معارضة للانفعال المراد تغييره أو تعديله، حيث يتمّ ذلك بإنشاء نقاط إيجابية مقابل النقاط السلبية بالانفعال وتبديل هذا الانفعال تدريجياً (أبو غزال، ٢٠١١، ٩٨)

٩-٤- عدم تركيز الانتباه على الأمور والمواقف المثيرة للانفعالات فإذا لم يستطع الفرد التحكم في انفعالاته عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية والسارة في الموقف المثير للانفعال، يمكنه أن يعدّل ويغير اهتمامه إلى أمور أخرى تساعد على الهدوء والتخلّص من انفعالاته وتوتره.

٩-٥- تحدث الانفعالات عادةً حالة من التوتر في بعض عضلات الجسم، لذلك ينصح الباحثون أن يتدرب الفرد على بعض الأمور الفكرية والرياضية التي من شأنها إحداث حالة من الاسترخاء مقابل التوتر التي تحدثه الانفعالات.

٩-٦- ظهور حالة من الانفعالات المختلفة الشدة قد تحجب الإدراك وتعطلّ التفكير السليم، لذلك من الأخطاء الشائعة اتّخاذ قرار أثناء الانفعال الذي يتجاوز حده فوق الوسط، أو الحسم وإصدار الأحكام في الأمور الهامة (الأحمد، ٢٠٠٢، ٦٨).

٩-٧- أن يتعلّم الإنسان كيف يسيطر على تعبيراته الانفعالية الظاهرية ولا سيما السلوكية التي تخضع للضبط الإداري، والتعلم يكون من خلال تعرّف الفرد على الحياة النفسية وآلية حدوث الانفعال وتعرف الأسباب الكامنة وراء إثارة الانفعال، ونقاط القوة الإيجابية والاعتماد عليها مقابل

وجود نقاط سلبية ضعيفة تؤثر على شدة الانفعال وطريقة ظهوره، وتعرف دوافع السلوك، ومظاهر الانفعالات وبعض العمليات الإدراكية المصاحبة لذلك.

٩-٨- يجب أن يبتعد الإنسان عن التوترات الانفعالية الشديدة من خلال الابتعاد عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة، وتفرغ الانفعال بشكل سليم.

٩-٩- التفاؤل، والرضا، وتعزيز النقاط الايجابية الدائمة في نفس الفرد كأسلوب تحويل للانفعال غير السار إلى انفعال يبعث الرضا في النفس (Furnham, 2000, 246).

عاشراً. علاقة الاتزان الانفعالي ببعض المتغيرات النفسية:

١٠-١- علاقة الاتزان الانفعالي بالصحة النفسية:

تعرف الصحة النفسية بأنها "التوافق التام بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية المختلفة التي تطرأ على حياة الإنسان مع الاحساس الايجابي والشعور بالسعادة والكفاءة الذاتية" (أحمد، ٢٠٠٠، ٦٤)، ويُعد علم الصحة النفسية هو "علم التكيف أو التوافق النفسي الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له، بحيث يترتب على هذا كله شعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية" (أبو ناجمة، ٢٠٠٣، ٢٣).

إن مفهوم الصحة النفسية يرتبط بمفهوم التكيف والتوافق من خلال العلاقة المرضية للإنسان مع بيئته المحيطة، لذلك يُعدّ التلاؤم والرضا عاملين هامين مرتبطين بالبيئة المادية ومطالب الواقع بجميع جوانبها الاجتماعية والثقافية والطبيعية حيث يشير الداهري إلى أن الصحة النفسية تُعبر عن حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة عقلية ونفسية وجسمية تتمثل بمدى النضج الانفعالي والاجتماعي أو مدى التوافق بين الفرد ومجتمعه (الداهري، ٢٠٠٥، ٧٨).

أما حامد يشير إلى أن الشخص المتزن انفعالياً يتسم بالثبات الوجداني واستقرار الاتجاهات ونضج الانفعالات إلى حد بعيد ويعني وجود حالة من التماثل بين نوع المنبه ونوع الانفعال الناتج عنه، فإن تضايق وشعر بالقلق والهم والضيق، وإن قابله أمراً آخر عكس ذلك شعر بالسعادة وتتسم الشخصية المتكاملة بسلوكها وتصرفاتها ودوافعها بالاتزان الانفعالي، فالاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان التوافق الاجتماعي بدرجاته المختلفة، بعد أن أصبح أغلب الناس يتفقون على علاقة العصابية بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة، من هنا كان للاتزان كعملية ضبط لانفعالات الفرد بحيث يتمتع بالمرونة والتروي وهو صميم عملية التوافق والصحة النفسية الايجابية.

ويجد عبد الغفار أن الشخص العصابي يعاني قصوراً في إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي والتعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء، ونقص في المثابرة وبطء عملية التفكير لديه، وإنه كائن غير اجتماعي، حيث ينزع الفرد فيها لقمع الحقائق غير السارة، قلق ومهموم، مرهف، رقيق

المشاعر، سهل وسريع التأثر، متقلب المزاج، وهو في حالة اكتئاب يعاني من صعوبة في النوم، مفرط في الانفعال، استجابته عنيفة، لا يعود لطبيعته بسهولة بعد الخبرة الانفعالية المؤثرة، أما الشخص المتزن انفعالياً يتسم ببطء الاستجابة الانفعالية للحدث المؤثرة، يعود لحالته الطبيعية بسرعة بعد تعرضه لاستثارة انفعالية، ويتميز بالهدوء والقدرة على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها، وعدم القلق، غير مهموم، كما أن مفهوم الصحة النفسية يساعد على أن يكون الفرد متوافقاً والشرط الأساسي لهذا التوافق هو الاتزان الانفعالي، لأن التوافق أساس الصحة النفسية (ريان، ٢٠٠٦، ٤٤).

١٠-٢- علاقة الاتزان الانفعالي بالنضج الانفعالي: لا يوجد اتفاق صريح ودقيق بين علماء النفس على تحديد مفهوم النضج الانفعالي ولكن هناك ثمة معايير محددة تحظى بقبول عام لتحديد مدى النضج الانفعالي، ويعرف عبد الخالق النضج الانفعالي بأنه: "درجة ابتعاد الفرد عن السلوك الانفعالي" (عبد الخالق، ١٩٨٤، ١٠٣).

بينما يرى حمدان أن مفهوم النضج الانفعالي أشمل وأعم من مفهوم الاتزان الانفعالي حيث يعرف النضج الانفعالي بأنه: "الدرجة التي يتخلّى فيها الفرد عن السلوك الانفعالي المميز لمرحلة الطفولة ويظهر السلوك الانفعالي المناسب في مرحلة الرشد" (حمدان، ٢٠١٠، ٢٢٠).

ويشير المليحي بهذا الأمر إلى أن النضج الانفعالي هو "شرط للتوافق الاجتماعي والصحة النفسية، وأن الصلة وثيقة بين النضج الانفعالي والنضج الاجتماعي فالشخص غير الناضج انفعالياً، يكون مبالغاً في سلوكه الانفعالي، متهوراً، مندفعاً لا يستطيع من عقد صلات اجتماعية قوية" (المليحي، ٢٠٠٠، ١٨٧)، ولتحقيق النضج الانفعالي يرى أبو ناشى إلى الارتكاز إلى المزايا الشخصية الأتية:

*الاستقلالية: هي عدم الاعتماد على الغير وهي السمة الأساسية لمرحلة الطفولة إلى مرحلة يستطيع فيها الاعتماد على ذاته في اتخاذ قراراته وفقاً لمفاهيمه.

*الواقعية: أي القدرة على رؤية العالم بشكل واقعي، والقدرة على التفكير العقلاني، والقدرة على استغلال مصادر البيئة بما فيها ذات الفرد استغلالاً منتجاً خلاّقاً.

*التعاطف: القدرة على مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم بقناعة والقدرة على العطاء لنفسه وأسرته وأصدقائه ومجتمعه.

*الوعي بالذات وتقديرها: بما يعنيه من اتجاهات سليمة نحو الذات، ويكون قادراً على تحديد مميزاته الذاتية بدقّة متقبلاً لجميع خصائصه الذاتية ومقدراً لذاته وقيمتها.

*التكامل: إن الفرد كائن عاقل عليه أن يخبر محيطه وبيئته ويسير بذاته بحثاً عن تكوين وجهة نظر خاصة به: متكاملة، متناسقة، تعطيه المعنى لأفعاله الفردية ولمظاهر وسلوكيات حياته (ريان، ٢٠٠٦، ٦٨).

أما العبيدي فيذكر أن النضج الانفعالي: "درجة ابتعاد الشخص عن السلوك الانفعالي الخاص من حيث مثيرات هذا السلوك والتعبير عنه وضبطه وثباته" (العبيدي، ٢٠٠٤، ٣٩).

ويقدم العيسوي وجهة نظر جديدة بأن النضج الانفعالي لا يمكن أن يشير إلى عدم وجود انفعال على وجه الإطلاق، بل أن الحياة الخالية من الانفعالات تعتبر حياة شاذة، فالإنسان لا يستطيع أن ينكر وجود انفعالات قوية، والمهم في النضج هو أن يتعلم الفرد كيف يعيش مع الانفعالات، وأن يتعلم كيف يحتفظ بانفعالاته في المستوى المعقول، وفي حدود المعقول، فلا ثورة عارمة ولا بلادة تامة، بل القدرة على توجيه انفعالاته نحو الأهداف المتكاملة والإيجابية في حياته من أجل المحافظة على حياته (العيسوي، ٢٠٠٧، ٤٢٧).

١٠-٣- علاقة الاتزان الانفعالي بالانفعال: يشير مفهوم الانفعال إلى حالة تغير في الكائن الحي يصاحبها اضطراب في السلوك، وهذا الاضطراب حاد بحيث يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي، ومن أمثلته الخوف والغضب الشديدين، ويقدم فهمي تعريفاً للانفعال بأنه: "حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من حجمه ثم أن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذي أثارها فالغضب - كانفعال يزول بمجرد أن ينتهي مثير الانفعال، والفرح - كانفعال يزول بمجرد أن يختفي المثير الذي أثار فينا هذا الانفعال" (فهمي، ١٩٩٢، ٣٤٨).

ويذكر جولمان (Goleman) أن الانفعال هو واسطة العاطفة، وبذرة كل انفعال هي شعور يتفجر داخل كل إنسان للتعبير عن نفسه في فعل ما، وهؤلاء الذين يكونون أسرى للانفعال يفتقرون للقدرة على ضبط النفس ويعانون من عجز أخلاقي، فالقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وأساس الشخصية، وعلى النحو نفسه فإن أساس مشاعر الايثار إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين أي في القدرة على قراءة عواطفهم، من أجل تحقيق التوازن العاطفي وليس قمع العواطف، فعندما يكبت الانفعالي تماماً فإن ذلك يؤدي إلى الفتور والعزلة، أما عندما يخرج عن إطار الانضباط والسيطرة يصبح بالغ التطرف، فإنه يتحول إلى حالة مرضية تحتاج إلى العلاج مثل الاكتئاب المؤدي إلى الشلل، والقلق الحاد، والغضب المدمر، والاهيج المجنون (جولمان، ٢٠٠٠، ٩٦).

أما الدايري فيرى أن "الانفعال تغير مفاجئ في شخصية الإنسان، وهو خبرة ذات صفة وجدانية تكشف عن السلوك والوظائف الفسيولوجية تشمل الإنسان في جميع جوانب شخصيته ويؤثر في سلوكه الخارجي وفي شعوره ويصاحبه تغيرات فسيولوجية وهو حالة وجدانية مركبة تتميز بمشاعر عنيفة واحتياج يصاحبه تغيرات حركية وتغيرات فسيولوجية" (الدايري، ٢٠٠٥، ١٣٨).

ويذكر هومان وآخرين بأن الانفعال يشير إلى مشاعر أو ردود الفعل الوجدانية، والتي هي نتيجة الربط بين المكونات الأساسية الأربعة الآتية:

*المكوّن الفسيولوجي: ويتضمن تغيرات النشاط في جسم الكائن عندما يستثار هذا الجسم انفعالياً مثل (معدل القلب، التنفس).

*المكوّن المعرفي: يشير إلى أهمية الأفكار والمعتقدات والتوقعات في تحديد نمط وشدة الاستجابة الانفعالية.

*المكوّن السلوكي: ويتضمن أشكالاً وصور التعبير المختلفة عن الانفعالات، مثل التعبيرات الوجهية، وأوضاع الجسم، وإيقاع الجسم، وإيقاع الصوت، والتي تتباين من انفعال إلى آخر. *مكوّن الخبرة الذاتية: تشمل عناصر السعادة أو عدمها، وشدة الشعور وتعقيده، ولهذه الخبرة دورها في تحديد ما يفضّله الشخص ويرغب فيه ما ينفر منه (خليفة، وعبد الله، ٢٠١١، ١٩١). وترى أنستازي (Anastasis) أن عدم الاتزان الانفعالي هو أكثر مجالات الشخصية الذي تتضح فيه الفروق بين الجنسين، ولتحقيق الاتزان الانفعالي يتطلب ذلك من خلال رؤى عاملين هما: أ-التحكم في البيئة المحيطة بالطفل.

ب-تنمية قدرة الطفل على فعالية وتحمل المثيرات الانفعالية. بمعنى تدريب الطفل ليكون مُعداً لمقاومة وتحمل الآثار السلبية للانفعال غير الملائمة، وبالمثل تدريبه على تحمل الانفعالات الملائمة والسارة كالفرح والتعاطف حتى لا يكون عرضة للإصابة بالجزع والإحباط حينما يفقد هذه الانفعالات الملائمة (عثمان، ٢٠٠٧، ٣٠٤). ومن خلال ما تقدّم يجد الباحث أن الانفعال هو اضطراب عميق يظهر من خلال تعرض الفرد لمواقف معينة في الحياة فهو ينشأ عن مصدر نفسي ووجداني حيث يظهر ذلك من خلال آثار المظاهر الخارجية للانفعال لدى الشخص ، إلا أنه قد يؤثر في شعور الفرد وخبرته ووظائفه الفسيولوجية مما قد يصاحب ذلك اضطراب الفرد في سلوكه فيؤثر على اتزانه الانفعالي وبالتالي ينعكس ذلك على علاقاته الاجتماعية التي تتطوي تحت تأثير التردّد والتوتر والارتباك بينما الاتزان الانفعالي يتوقّف على ما وصل إليه الفرد من نضج انفعالي ، فهو السلوك الذي يدلّ على قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن تعبيرات التهور والاندفاع. فالشخصية السوية السليمة لا تتشنج ولا تنور بل تفرض وترفض في إصرار وثبات وهدوء فالاستقرار الانفعالي هو أن تكون الاستجابة الانفعالية لدى الفرد متوافقة مع الموقف الانفعالي بحيث يدرك هذا الموقف إدراكاً موضوعياً وينفعل له بما يناسبه.

أساليب مواجهة الضغوط

مقدمة:

تُعد أساليب مواجهة الضغوط مجموعة التغيرات المستمرة في المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية من أجل إدارة المطالب الداخلية أو الخارجية التي يقيمها الفرد بأنها مرهقة له أو انها تفوق إمكانياته وقدراته، وتمثل أساليب المواجهة مجموع الآليات التي يستخدمها الفرد النفسية والاجتماعية والمتضمنة الجهود الواعية في التعامل مع الأحداث التي لم يستطع الفرد التكيف معها. (shieldsk,2001,p65).

لذلك يقوم الباحثون أثناء وضع حلول أو استراتيجيات لإشكال معين، وضع الأعراض ودراساتها وتقديمها بشكل صحيح فكل نتيجة مقدّمة أو سبب يوصل الآخرين إليها واستناداً على ما سبق لا بدّ للباحث أن يقدّم بشيء من التفصيل بعض المعارف عن الضغوط من حيث معناها ونشأتها وتطورها وأسبابها وأعراضها وأهم النظريات النفسية التي تناولتها بالدراسة حيث يتسنى للباحث تقديم الأساليب المناسبة لمواجهة هذه الضغوط.

أولاً- مفهوم الضغط: اشتق مصطلح الضغوط من الكلمة الفرنسية القديمة destresse وتعني الشعور بالضيق أو المعاناة أو الظلم، ثم تحول معناها في اللغة الانكليزية بمعنى الضيق والشعور بالاضطهاد أو التهديد، وأصبح يجمع معنى الضغوط pressure والتوكيد Emphasis على وصف الألم الكامن داخل الفرد، ومن ثم جاءت كلمة stress لتقدم هذا المعنى (فونتانا، ١٩٩٤، ١٣)، هناك ثلاثة مكونات رئيسية للضغوط تجتمع معاً لتشكيل الخبرة الضاغطة وهي: المكون الأول: الضاغطة stressor عبارة عن حدث أو سلسلة من الأحداث التي تجري في البيئة. المكون الثاني: التوتر Tension عبارة عن التأثيرات الفسيولوجية للضاغط على الفرد ويسمى عادة ضغوط.

المكون الثالث: التقييم Appraisal عبارة عن أحكام حول درجة التهديد التي يمثلها الضاغطة (Hansen&sullivan,2003).

هناك تعريفات متعددة لمفهوم الضغط النفسي، حيث وجد الباحث في أدبيات علم النفس دراسات كثيرة متعلقة بموضوع الضغوط النفسية والتي تناولت مفهوم الضغوط من ثلاثة توجهات رئيسية وهي على النحو الاتي:

١. **الضغوط كاستجابات (stress as response):** عندما يذكر شخص ما أنه يشعر بضغط كبير فإن هذا الشخص يشير الى ردة فعله على بعض المواقف المرهقة، ويركز هذا التوجه على الاستجابة التي يتخذها الفرد نحو المثير المسبب للضغط، ووفقاً لهذا التوجه يمكن عرض مجموعة من التعريف للضغوط ومنها تعريف ميلز (mills) حيث يرى أن الضغوط " هي ردة فعل داخلي

ينتج من عدم قدرة الفرد على الوفاء بالمتطلبات البيئية الواقعية عليه"، وتعرف ماري وواطسون (mary&watsom) الضغوط بأنها "توتر ناتج من متطلبات الفرد الملحة في البيئة" (غالب، ٢٠١٢، ١٨).

ومن أبرز أصحاب هذا التوجه سيلبي (selye) الذي عرف الضغوط بأنها "نظام التكيف العام لجسم الإنسان، ويقصد بذلك ردود الفعل الفسيولوجية، التي يتخذها الجسم عند مواجهته لمثيرات البيئة" (النعمة، ٢٠١٠، ١٦٥).

حيث ميز بين الضواغط (Response)، وكيفية تطوّر الاستجابة حتى الوصول الى الوقوع في المرض، وهذه الاستجابة للمثيرات تمر بثلاث مراحل، لمواجهته الموقف الضاغط، ويسمى سيلبي أعراض التكيف العام (Gas) وهي على النحو الآتي: (مرحلة الإنذار أو التنبيه من الخطر، مرحلة المقاومة، مرحلة الإنهاك)، (علي، ٢٠١٢، ٣٠).

٢. **الضغوط كمثيرات (stress asstimulus):** يرى أصحاب هذا التوجه أن الضغوط هي مثيرات. تؤثر في الفرد من عدة نواحي، سواء كانت نفسية أم جسمية، ومن ثم تسبب له إحساساً بالتوتر والمشقة ويطلق على هذه المثيرات والأحداث الضواغط أو مسببات الضغط، ويُعد هولمز وراهي (Holmes&Rahe) من أوائل الباحثين الذين تبينوا هذا التوجه.

وقد عرفت الضغوط وفقاً لهذا التوجه بأنها "الأحداث التي تفرض على الشخص وتلزمه أو تتطلب منه تكيفاً فسيولوجياً أو معرفياً أو سلوكياً" (يوسف، ٢٠١١، ١١).

وعرفها عبد المعطي بأنها "تلك المثيرات الداخلية أو البيئية، التي تكون على درجة من الشدة والدوام على نحو يتقل القدرة التوافقية للفرد، والتي تؤدي في أحوال معينة إلى الاختلال الوظيفي أو السلوكي" (عبد المعطي، ٢٠٠٦، ٢٣).

٣. **الضغوط كتفاعل بين الفرد والبيئة:** يمثل هذا التوجه كلاً من لازا روس و فولكمان (Lazarus & Folkman) اللذان صاغاً نموذجاً لتفسير الضغط ينشأ عندما يواجه الفرد بموقف، ويجري تقويمه على أنه ضار أو يمثل تحدياً لمواقفه، ويركز هذا النموذج على أثر العوامل المعرفية في تفسير الحدث الضاغط، (حسين، ٢٠٠٦، ٥٧).

وبناءً عليه يعرف لازاروس (Lazarus) الضغط بأنه "مجموعة من المثيرات التي يواجهها الفرد مضافاً إليها الاستجابة المترتبة عليها، علاوةً على تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط، والدفاعات التي يستخدمها الفرد في أثناء مواجهته لهذه المواقف" (شقيير، ٢٠٠٢، ٣). ويعرفه جلبيرت و ماروسكي (Gilbret&Maroski) بأنه "أي خبرة يختبرها الفرد نتيجة تواصله مع البيئة المحيطة، والتي يدرك خلالها أن هناك فجوة بين ما يتطلبه الموقف من قدرات توافقية أولاً، وما يملكه من قدرات توافقية، يمكن أن يجري استخدامها في ذلك الموقف ثانياً" (Gilbret&Moraski, 2005, 316).

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الضغط النفسي يجد الباحث أن الضغط النفسي ليس مجرد موقف ضاغط وإنما هو نتيجة تفاعل بين متغيرات البيئة والمتغيرات الذاتية والشخصية للفرد، ويمكن للباحث في ضوء ما سبق من تعاريف أن يقدم تعريفاً للضغوط النفسية: هي مجموعة المثيرات الداخلية والخارجية التي تحدث حالة من الاضطراب في بعض الوظائف الفسيولوجية والوجدانية والانفعالية لدى الفرد، تتحدّى من خلالها طاقاته للتأقلم والتكيف.

ثانياً. مصادر الضغوط:

ظهرت العديد من التصنيفات والنماذج التي وضعها الباحثون لتصنيف مصادر الضغوط، والتي تباينت بحسب وجهة نظر مصنفيها، بوصفها معايير يمكن بواسطتها قياس شدة الضغوط في الدراسات التطبيقية والنظرية.

ويعرف داينز (Deniz) مصادر الضغوط بأنها: "المواقف أو الظروف الداخلية والخارجية التي تسبب للفرد الشعور بالتوتر والضييق وعدم الارتياح بناءً على التقييم الذاتي للفرد، أو التي يدركها الفرد على أنها تمثل خطراً على جسده وعلى نفسيته أو تهديداً حقيقياً لكيانه" (العازمي، ٢٠٠٩، ٣٢)، ويقدم الباحث بعض التصنيفات لمصادر الضغوط وفقاً لأسس متباينة، ومن هذه الأسس:

١. مصادر من حيث مرتباتها: ضغوط إيجابية كالزواج والترقي في العمل وضغوط سلبية ك وفاة شخص عزيز، أو مرض.

٢. مصادر من حيث الاستمرار: مستمرة كمنغصات الحياة اليومية ومنقطعة كمخالفات القانون.

٣. مصادر من حيث المكان: من حيث البيئة التي تحدث فيها.

٤. مصادر من حيث مجال الحياة: أي المجال الحياتي الذي تحدث فيه كالمجال الاقتصادي أو الاجتماعي أو السياسي أو الإداري.

ويجد الباحث أن مصادر الضغوط متعدّدة ومختلفة ولكن أهمها برأي الباحث يمكن أن تنشأ لدى الأفراد نتيجة أحداث غير سارة أو الشعور بالتهديد، إذ يرجع هذا الشعور إلى توقع العجز في التعامل مع موقف ما في المستقبل، وفي هذه الدراسة يتبنى الباحث اقتراح (طاهر، ٢٠٠٦، ٨٦) لتقسيم مصادر الضغوط حيث قسمها إلى ثلاث مجموعات وهي على النحو الآتي:

- ٢.١. المجموعة الأولى: المصادر البيئية: هي أحداث يومية يتعرّض لها كلّ الناس وهي تسير جنباً مع الحياة وتعتبر متجدّدة ومستمرة طوال حياة الفرد، وتنقسم إلى ثلاثة أقسام أيضاً وهي:

(ضغوط الحياة، الظروف الاقتصادية السيئة، الضغوط الفيزيائية).

- ٢.٢. المجموعة الثانية: المصادر الإدارية والتنظيمية: تمثل بعض المهن أو الوظائف وتسبب نوعاً من مصادر الضغط النفسي وهنا يتم تصنيف هذا النوع من المصادر الإدارية والتنظيمية، وتنقسم إلى أربعة أقسام: الاختلال المهني . صراع الأدوار . المسؤولية على الأفراد . الظروف المادية للعمل.

٢.٣. المجموعة الثالثة: المصادر الشخصية: تنقسم إلى قسمين هما: (نمط الشخصية (أ)، مركز التحكم في الأحداث (الداخلي والخارجي)، (عبدالرحيم، ٢٠١١، ٢٩).

ثالثاً-العوامل والمحددات التي تجعل الأحداث ضاغطة:

يتوقف إدراك الأحداث التي يواجهها الفرد على أنها ضاغطة أو ليست ضاغطة في ضوء عدد من المحددات وهي تنقسم إلى:

٤.١. عوامل ذات صلة بالأحداث وتشمل: (شدة الحدث، التكرار، نوع الأحداث)، (يوسف، ٢٠٠٧، ٢٢).

٤.٢. عوامل تتعلق بالفرد وتشمل: العوامل النفسية تؤدي الخصائص النفسية للفرد دوراً هاماً في شعور الفرد بالضغط أو إفلاته منها، وهذه الخصائص يمكن أن تتعلق بشخصية الفرد وقدراته الذهنية، (Matthews et al, 2003, 261).

ثالثاً-أثار الضغوط: تشير منشورات الصحة العالمية إلى أن أحداث الحياة الضاغطة تقوم بدور هام في نشوء الكثير من المشكلات النفسية والبدنية ويربط الكثير من الباحثين مواجهة الأفراد للأحداث المجهدة في الحياة بظهور الكثير من المشكلات، حيث تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين مروا بأحداث ضاغطة معرضون للإصابة بمشكلات الصحة النفسية (Bakker, 2010, 10).

ورغم الآثار السلبية التي تتركها المواقف الضاغطة في حياة الأفراد إلا أن طريقة التأثير مازالت غير واضحة بشكل كامل، فبينما يقع بعض الأفراد في الاضطراب أو المرض، نتيجة مواجهة عدد من المواقف الضاغطة يتجاوز الآخرون هذه الأحداث ويستعيدون توازنهم من دون الوقوع في هذه المشكلات، أما في حقيقة الأمر يُعد الأثر الناتج عن التعرض للضغوط متوقفاً على شدة الحدث الضاغط (Kashalicar, 2001, 52).

١-٥- أثار الضغوط النفسية على الفرد:

١-٥-١- الآثار الفسيولوجية: أكدت لجنة خبراء الصحة العقلية في أمريكا أن الأساس في أغلب الاضطرابات (النفس-جسدية) هو الضغوط النفسية التي يقع تحت وطأتها الإنسان ولاسيما ضغوط العمل (العيسوي، ٢٠٠٤، ٣٠٠).

وقد أجريت الكثير من الأبحاث التي تناولت العلاقة بين الأمراض الجسدية والضغط النفسي ومدى مساهمته في تفاقم بعض الأمراض الجسدية لدى الفرد، حيث كشفت هذه الدراسات عن بعض الأمراض منها: (أمراض القلب، ضعف الجهاز المناعي اضطرابات الجهاز الهضمي، واضطرابات الجهاز التنفسي، واضطرابات الجهاز الدموي المتمثلة في ارتفاع ضغط الدم والصداع، إضافة إلى إصابة الجلد بالطفح الجلدي وتضخم الغدة الدرقية والسكري، والتهاب المفاصل، وفقدان الشهية) (علي، ٢٠١٢، ٤٦).

٢-١-٥- الآثار السلوكية: الاستجابات السلوكية الأكثر شيوعاً هي: مشكلات الكلام، يقل الحماس اضطراب عادات النوم، الأكل، ينخفض مستوى الطاقة وبذلك الجهد لدى الفرد ويشير (العنزي، ١٩٩٩، ٤٧) إلى أن أهم الاستجابات السلوكية هي الهرب والهجوم والعدوان، والغياب عن العمل والإفراط في التدخين وفقدان الشهية واختلاف تعابير الوجه.

٥.١.٣. الآثار المعرفية: تتمثل آثار الضغوط في الجانب المعرفي من خلال ظهور بعض الأعراض مثل ضعف مدى الانتباه والتركيز، والتشوش، وتدهور الذاكرة القصيرة والطويلة المدى وصعوبة التحكيم المنطقي، والتهور في اتخاذ القرارات، وصعوبة حل المشكلات والتقدير والتفكير النمطي الجامد واللجوء إلى أنواع من التفكير، والسلوك الدفاعي، (Yuhhuey, 2002, 370).

٥.١.٤. الآثار الانفعالية: يحدد ايورو اوفيميان (Daurora&Fimian, 1988, 49)، مظهرين من آثار الضغوط: الأول انفعالي وهو الإحساس بالقلق والتوتر وفقدان الأمان والغضب وعدم الارتياح، والإحباط والنزق وحدة الطبع ونوبات البكاء والتغيرات المزاجية، والشعور بالذنب، والتشاؤم وفقدان الأمل والثقة بالنفس والإحساس بانعدام الكفاءة وعدم القيمة.

والثاني: الإجهاد الحيوي السلوكي ويعني الإنهاك والاستنزاف والشعور بالإجهاد والصراع. مما سبق يؤكد الباحث أن آثار الضغوط النفسية تنعكس على الفرد من خلال خاصيتين: الأولى: درجة أو شدة مستوى الموقف الضاغط، مع الأخذ بعين الاعتبار تكرار الحالة أو الموقف الضاغط ومدته الزمنية.

الثانية: قدرات الفرد الشخصية بالتوافق النفسي مع شدة الحدث الضاغط الذي يتعرض له. -وبشكل عام يمكن أن تُرصد الآثار للضغوط النفسية من خلال بعض السلوكيات المعبرة عنها أو من خلال ما يصدر من تصريحات عن الفرد تعبيراً عن هذه الحالة، وأثارها.

رابعاً- مستويات الضغوط:

تظهر الضغوط في درجات متفاوتة من الشدة، وتعد هذه الشدة مقياساً لتحديد مستوى الضغوط، وعلى هذا الأساس تميز ثلاثة مستويات من الضغوط يمكن إنجازها بالآتي:

١-٦- المستوى الأول: (مستوى منخفض للضغوط): يشار إلى هذا المستوى من الضغوط على أنه علامة إنذار لخطر وشيك الحدوث، ويظهر في التنبيه العام للفرد مع ارتفاع درجة الحساسية نحو الأحداث الخارجية الضاغطة كما تزداد درجة استعداد الفرد وتأهبه لمواجهة مصادر الضغوط في البيئة، ويُعد هذا المستوى من النوع البسيط الذي يقع ضمن الحدود الطبيعية للسواء النفسي إلا أنه يتلاشى بسرعة عن طريق التفريغ والتنفيس الانفعالي الذي تعبر عنه عدّة مسميات (الهم، الضيق العصبي) وهي حالات بسيطة كثيراً ما تظهر في حياتنا اليومية، بحسب الظروف أو الحدث المرافق لها (شاذلي، ٢٠٠١، ١١٥).

٦.٢. المستوى الثاني: (مستوى متوسط من القلق)

يتمثل هذا المستوى في أقل أشكال السيطرة ، متمثلاً بفقدان السلوك مرونته واستيلاء الجمود بشكل عام على استجابات الفرد في الكثير من المواقف الحياتية الضاغطة المختلفة، ويطلق على هذا المستوى من الضغوط (متوسط الشدة)، والذي تظهر أعراضه في شكل من التوتر، والخوف من خطر وشيك الحدوث لكنه واضح المعالم، لذلك يترافق بحالة نفسية يُعبر عنها بالضيق والانزعاج والكدر، ويُعد هذا المستوى من الضغط مطلوباً في مواقف معينة لأنه يشكل دافعاً نفسياً وراء التوافق النفسي حيث ينزع إلى الانطلاق في مسالك تفريغ انفعالي، ويساعد على التخفيف من حالة القلق التي يعيشها الفرد (عويس، ٢٠٠٣، ٢٠).

٦.٣. المستوى الثالث: (مستوى عالٍ من الضغوط)

يُعد هذا المستوى من أخطر مستويات الشعور بالضغوط، ويطلق عليه الضغوط المدمرة لأنه وصل في شدة خطورته إلى مرحلة مرضية ويعد هذا المستوى بالظاهرة الخاصة يختبرها من يعاني مرضاً نفسياً مشكلاً بذلك عرضاً بارزاً من أعراض حالاتهم مستدعياً بذلك العلاج النفسي ويتأثر هذا المستوى بالتنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية تتجلى في سلوكيات غير ملائمة للمواقف المختلفة، وترتبط بعدم القدرة على التركيز والانتباه، وسرعة في التهيج النفسي والسلوك العشوائي غير المنظم وتؤدي هذه الضغوط العالية إلى اختلال وظيفي في تكيف الفرد، واختلال في الاستجابة المعرفية السلوكية النفسية للفرد، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (علي، ٢٠١٢، ٧٩).

خامساً- الضغوط في ضوء بعض نظريات علم النفس:

قد يكون الباحث من خلال عملية اختيار الفروض، وجمع الملاحظات المنظمة عن السلوك نظرية أو نموذجاً، لتنظيم معتقدات، وأراء الباحثين التي تساعد في فهم سلوكنا بطريقة أفضل، فالنظريات في العلوم النفسية والاجتماعية تمثل العوامل المعقدة التي تؤثر في مفهومنا لسلوكنا وهي ضرورية وشديدة الأهمية لأنها تساعدنا على تمثيل أو تجسيد القوى المعقدة التي تؤثر في السلوك الإنساني وتوجهه، وتقدم النظريات المساعدة للاختصاصي في علوم النفس، واقتراح خطوات وأساليب محددة في ضوء النتائج التي يتوصل إليها الاختصاصي لتغيير السلوك، أو تحسين ردة الفعل في مواجهة الحدث الضاغط (ريجيو، ١٩٩٩، ٤٨).

وتُعد الضغوط لدى الإنسان من الجوانب الهامة التي تضاربت فيها وجهات النظر نتيجة ثراء هذا المفهوم من جانب وتعقيده من جانب آخر لدرجة أن العديد من علماء النفس، والباحثين اعتبروا الضغوط المحرك الأساسي لكل سلوك سوي أو مرضي ينتج عن الإنسان وفيما سيأتي يقدم الباحث عرضاً موجزاً لأهم هذه النظريات التي تناولت الضغوط بوصفه متغيراً أساسياً فيها وهي:

١-٧- نظرية سبيلبرجر: (spilberger)

لا يمكن تناول مفهوم الضغوط عند سبيلبرجر بدون التمعن في نظريته الشهيرة عن القلق على أساس التمييز بين القلق كسمة والقلق كحالة وقد عرف سبيلبرجر القلق كسمة بأنه عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامناً حتى تتبهره وتنشطه منبهات داخلية أو خارجية فتشير حالة القلق ويتوقف مستوى إثارة القلق عند الإنسان على مستوى استعداده للقلق (أي مستوى القلق كسمة)، واعتبر سبيلبرجر سمة القلق مؤشراً على الاختلافات بين الأفراد في استعدادهم للاستجابة للمواقف الضاغطة بمستويات في حالة القلق.

وأكد سبيلبرجر على سمة القلق كصفة ثابتة نسبياً في الشخصية، وميل ثابت نسبياً لدى الأفراد للاستجابة للمواقف الحياتية المختلفة بطريقة يغلب عليها التوتر، وهذه القابلية للقلق تجعل الفرد ينظر إلى العالم المحيط به كمصدر للخطر والتهديد له، ويعتبر الضغط الناتج ضاغطاً مسبباً لحالة القلق ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلاً، ويميل الشخص المرتفع في القابلية للقلق إلى إدراك خطر عظيم، في علاقاته مع الآخرين التي تتضمن تهديدات لتقديره لذاته، وهو يستجيب لتهديدات الذات هذه بارتفاع شديد في حالة القلق أو في مستوى الدافع (الزعيبي، ٢٠٠٥، ١١١).

ويحدد سبيلبرجر في نظريته ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

- (الضغط، القلق، التعليم) حيث اعتبر أن الضغط ينشأ نتيجة لتقييم أو إدراك الفرد للموقف الضاغط، أنه مثير لقلق الحالة، وقد حدد مفهوم الضغط من خلال ثلاثة أبعاد هي:
 - مصدر الضغط وهو مثير يحمل تهديداً أو خطراً نفسياً أو جسياً للفرد.
 - إدراك الفرد للمثير الضاغط أو التهديد.
 - الاستجابة النفسية المرتبطة بالتهديد، (علي، ٢٠١٢، ٥٦).

٢-٧- النظرية المعرفية: Learners Disability theory

جاء المعرفيون بنقلة جديدة في ميدان العلاج النفسي على عكس المدارس العلاجية الأخرى، حيث كانت جهودهم مكملة لبعضها، وبرز في المدرسة أنموذجان يتعلقان بالضغوط وهما:

- النموذج المعرفي للضغوط عند (لازاروس، Lazaros)

- النموذج المعرفي للضغوط عند (أرون بيك، Aron Beck).

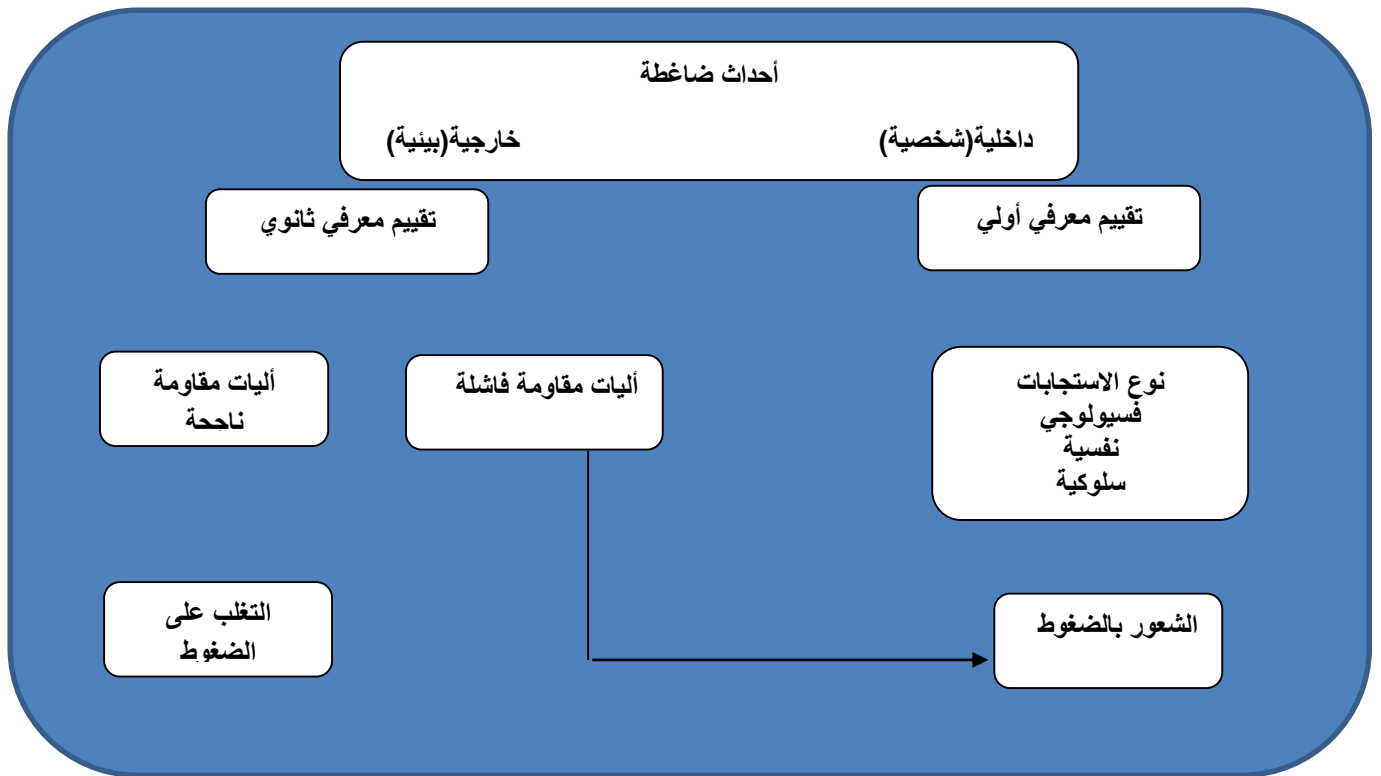
ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن الفرد يتعرض في حياته إلى أحداث عديدة يدرك بعضها أنها مصادر تهديد لحياته، وتحول فيما بعد إلى عوامل ضاغطة عليه بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الأحداث ذاتها تكون ضاغطة فعلاً مما يؤدي إلى ظهور تأثيرات سلبية لهذه الضغوط على الفرد،

ومن هذه التأثيرات ما هو نفسي يؤدي إلى ظهور القلق، ومنها ما هو فسيولوجي يؤدي لظهور بعض الأمراض (المحاميد، ٢٠٠٧، ٣٢).

وتشير النظرية الإدراكية المعرفية إلى أن الفرد يسلك وفق الصورة التي يدرك بها الأحداث، فالفرد يعتقد بأن ما لديه من مصادر تكيف لا تكفي لمواجهة المتطلبات، فينجم عن ذلك الإحساس بالتوتر والإحباط، وتقتض النظرية المعرفية للضغط أن هناك عمليتين هما التقدير المعرفي والمواجهة كوسيطين للضغط وللنتائج التكيفية المتصلة بهما (Lazarus, 1984, 100)

ويرى لازاروس أن الضغط ينشأ عندما يشعر الفرد بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية، ويقدم الباحث شكلاً توضيحياً لنموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغط.

الشكل (١) يوضح نموذج لازاروس للإدراك المعرفي للضغط



٣-٧-٥-نظرية هانز سيلبي (Hans, selye).

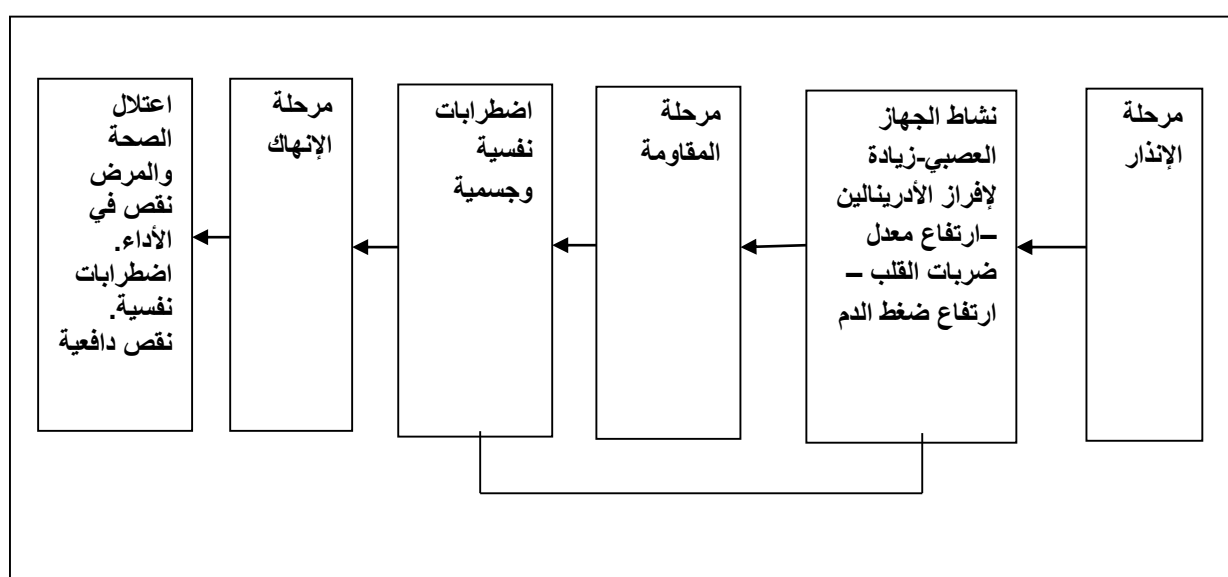
قام سيلبي بتحديد ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام وهي:

١-٣-٧-مرحلة الإنذار أو التنبيه: وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه، كازدياد التنفس، وازدياد السكر والدهون في الدورة الدموية وتشد العضلات لينتهي الجسم لعملية المواجهة وتعرف هذه التغيرات بالاستثارة العامة.

٢-٣-٧-مرحلة المقاومة: وتحدث عندما يتحول الجسم من المقاومة العامة إلى أعضاء حيوية معينة تكون قادرة على الصد لمصدر التهديد، وتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

٣-٣-٧-مرحلة الاستنزاف: وهي مرحلة تعقب مرحلة المقاومة إذ استمر التهديد غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها الوفاة في حالات معينة، في هذه المرحلة يبقى استمرار الضغط على الفرد وتكون المقاومة قد ضعفت، ويصبح الفرد عاجزاً عن المقاومة عند تكرار المواقف الضاغطة، وقد يصاب الفرد أيضاً بالاكتئاب وبعض الأمراض النفسية، وفي الشكل رقم (٢):

الشكل رقم (٢) يوضح مراحل الاستجابة للضغط في نظرية سيلبي للضغط



من خلال مرحلة التكيف العام الثلاثة التي تشملها الاستجابة وتكون بغرض تحقيق التكيف مع العوامل المسببة للضغط.

وعليه يمكن القول بأن استجابة الفرد للضغط تتوقف على مدى قدرة قواه الفسيولوجية ومدى استعداد وتهيبؤ جسمه على مجابهة الموقف الضاغط حيث أن تلك القوى تعمل على مجابهة المواقف أو الأحداث الضاغطة أو محاولة التكيف معها، ويكون تأثيرها السلبي أو المرضي إذ ما استمر تأثيرها وعجز جسم الفرد عن التعامل معها.

٤-٧-نظرية العجز المتعلم سيلجمان: confrontation strategy silgman

أرجع سيلجمان (Seligman,1975) مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغط مع تزامن اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم بها أو مواجهتها، من شأنه أن يشعر الفرد بالعجز وعدم القيمة والسلبية وانخفاض تقدير الذات والاكتئاب، ويصبح يبالغ في تقييمه للأحداث

والمواقف الضاغطة التي يمرّ بها ويدرك أن فشله وعدم قدرته على المواجهة في الماضي والحاضر سوف تستمر معه في المستقبل.

ويرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة أبعاد للتفسير المعرفي الذي يساعد في فهم درجة عمق وطول مدّة الشعور بالعجز، مما يساعد في التنبؤ بإمكانية حدوثه وفي فهمه، وهذه الأبعاد هي:

١-٤-٧- عزو الفشل لأسباب داخلية (تتعلق بالشخص ذاته وبخصائص شخصيته مثل مفهوم الفرد عن ذاته ومركز التحكم والمرونة) أو خارجية.

٢-٤-٧- أتسام العزو لدى الفرد بالثبات، واعتقاده أن مسببات الأمور سوف تبقى هي في كل الأحوال.

٣-٤-٧- مدى انطباق التفسير على مجال واحد في الحياة أو شمولية في عدة مجالات (Moran, 2006, 90).

ويجد الباحث أن الأفراد يمكن أن يتعلموا العجز والاستسلام من خلال مرورهم بخبرات متكررة من عدم السيطرة على الأحداث مما قد يؤدي إلى ضعف الدافعية وإلى توقف الفرد عن إصدار استجابات توافقية، وتأخذ ردود الأفعال صوراً من الانسحاب واليأس والاكتئاب، ويدرك الفرد العالم الخارجي على أنه مصدر للتهديد وأنه لا يمكن ضبطه أو التنبؤ به.

٧-نظرية هنري موراي: Henry murray theory

يرى موراي أن الضغوط ترتبط بالموضوعات البيئية التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجاته، ويميز موراي بين نوعين من الضغوط حيث يشير إلى ضغوط بيتا باعتبارها تمثل دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد ويفسرها، وكذلك يشير إلى ضغوط ألفا باعتبارها تمثل خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع ويوضح موراي أن سلوك الفرد غالباً ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بضغوط بيتا ولكنه من المهم برغم ذلك اكتشاف المواقف التي تتسع فيها المشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد وبين ضغوط ألفا الموجودة بالفعل.

ويمكن للباحث أن يشير إلى أن هذه النظرية قد ركزت على الضغوط كمتغير مستقل يتمثل في المثيرات البيئية حيث بينت هذه النظرية أن الضغوط صفة أو خاصية لموضوع بيئي وأنها مرتبطة بموضوعات البيئة التي لها دلالات مباشرة متعلقة بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته وهو ما يشير إلى تأكيد النظرية عند تفسيرها للضغوط على المثيرات البيئية وما تحتويه من موضوعات مؤثرة في إشباع حاجة الفرد.

سادساً-أساليب مواجهة الضغوط:

١-٨- مفهوم المواجهة: ازداد الاهتمام في العقود الأخيرة بالطريقة التي يستخدمها الفرد في التعامل مع الأحداث المثيرة للضغوط في الحياة، حيث بدأت الأبحاث النفسية في مجال المواجهة

بأسماء مختلفة ،مثل إدارة الضغوط(Management stress)أو مواجهة الضغوط(stress coping)، أو مهارات التعامل(coping skills)، أو أساليب التعامل (coping styles)، أو استراتيجيات التعامل(coping strategies)، أو سلوكيات التكيف(coping Behaviors)، ومع تعدد المفاهيم التي استخدمها الباحثون فالعامل المشترك بينهم هو الكيفية التي يجري بها التغلب على الضغوط أو التكيف معها ويعد لازاروس وفولكمان(Lazarus & Folkman) من أبرز الباحثين الذين ساهموا في توضيح مفهوم أساليب مواجهة الضغوط فقد عرفها بأنها: "الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار والتي يتخذها الفرد في إدارة مطالب الموقف والتي جرى تقديرها من الفرد بنها مرهقة وشاقة، وتتجاوز مصادر الشخص وقدراته".

كما يعرفها موسى وشيفر (Mass&shaefer) المواجهة بأنها: "مجموعة من أنماط السلوك التكيفية المتعلمة، والتي تتطلب عادةً بذل الجهد، وتحدد الحاجة، وتستهدف حل المشكلة كما يمكن السيطرة عليها وكفها أو قمعها ومن ثم تستخدم بمرونة عالية كافية كلما تتطلب الموقف الضاغطة"(pettinger,2002,13) ويركز ميسورفاقه (compassetal.) أن المواجهة هي "الجهود الشعورية التي يسعى خلالها الفرد لتطويع الموقف الضاغطة وحل المشكلات أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه" (ابراهيم ،٢٠٠٤، ١٥).

وبناءً على ما تقدم تُعد المواجهة المظلة لعدد كبير من الاستراتيجيات والسلوكيات التي يحاول الفرد خلالها التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة وذلك للتخفيف من حدة الموقف الضاغطة وخفض الانفعالات السلبية التي تتولد عنه.

وتُعد دراسة مورفي (Murphy,1962) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط وذلك للإشارة إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة من أجل السيطرة عليها (السهلي، ٢٠١٠، ٣٠).

ويرى سيوارد(Seaward) إن استراتيجيات المواجهة هي الطرائق التي يستخدمها الفرد ،عندما يعاني الفرد الضغط النفسي في المواقف التي يرى أنها تفوق طاقاته وقدراته ،من أجل التعايش مع الضغط النفسي الذي يواجهه، وبعض هذه الاستراتيجيات تكون طبيعية ورد فعل تلقائي ،عندما يكون العامل الضاغطة بسيطاً ، ولكن عندما يكون الموقف الضاغطة شديداً ، فإن التكيف الاعتيادي يصبح غير كاف، ونتيجة لذلك يصبح لدى الفرد إنهاك عاطفي وذهني ، ويبدأ بالعمل على تطوير سلوكه ، وتعديله، حتى تتكون لديه استراتيجيات جديدة للتكيف مع المواقف الضاغطة التي يواجهها(Seaward,1999,163).

واستراتيجيات المواجهة هي استراتيجيات تكيف فردية، تستعمل في وجه الضغوط تبث عن تغيير أو تقادي صعوبات المواجهة في المحيط، والمواجهة هي استجابة يُعبر عنها بأشكال متعددة، منها

تظاهرات جسدية وسلوكية وانفعالية ومعرفية، وقد تكون استراتيجيات المواجهة ايجابية أو سلبية(Altman,2000,99).

ويُركز مفهوم المواجهة على ما يدركه الفرد، وما يفعله في مواجهة الوصفية الضاغطة، وكيف يستطيع أو يعتقد أن بإمكان الفرد تغييرها، وتعتبر المواجهة ضرورة وليس بُعداً ثابتاً في الشخصية(Coussom,2001,140).

٢-٨- أساليب المواجهة وآليات الدفاع:

ترتبط الضغوط بأحداث الحياة الضاغطة اليومية فكلنا بلا استثناء نتعرض يومياً لمصادر متنوعة من الضغوط الخارجية بما فيها ضغوط العمل والدراسة والضغوط الاجتماعية والأسرية، ومشكلات الصحة والأمور المالية والأزمات المختلفة من أزمات سياسية وعسكرية هذا فضلاً عن الضغوط التي تتعرض لها ذات المنشأ الداخلي مثل الآثار العضوية والنفسية والفكرية التي تنتج عن بعض أخطائنا السلوكية في الحياة (ابراهيم، ٢٠٠٤، ٢٠٣).

ولأن الضغوط كانت أمراً طبيعياً في حياتنا فمن المستحيل تجنبه، إذاً أن التحرر الكامل يعني الموت، فإن أحداث الحياة الضاغطة والمستمرة تستنفذ طاقة الفرد وقدرته على التكيف وتعرضه للإجهاد والأمراض النفسية والجسمية، وتأكيداً لما يقوله سميث smith فإن الاحصائيات تشير إلى أن حوالي (٨٠%) من أمراض العصر مثل أمراض القلب، قرحة المعدة، ضغط الدم، وغيرها من الأمراض ذات العلاقة بالضغوط(Smith, 1993,3)، وتشير أيضاً الأكاديمية الطبية الأمريكية ان ثلثي المرضى الذين يزورون طبيب العائلة يشكون من أعراض مرضية لها علاقة بالضغوط(Allen&Samtrock,1993,456).

وترتبط الضغوط بما تحتويه من أحداث حياتية باختلاف الصحة النفسية والجسمية للفرد، فإن هناك وسائل دفاعية يستخدمها الفرد لمواجهة هذه الأحداث الضاغطة، وقد تكون هذه الوسائل بناءً يتغلب بها على ما تسببه هذه الأحداث من صراع وإحباطات أو قد تكون لاشعورية يطلق عليها الميكانيزمات الدفاعية (Defense Mechanisms).

ويختلف الأفراد في مدى شعورهم بالضغوط، ويُعزى ذلك إلى أن بعض متغيرات الشخصية، ربما تعمل كمصادر شخصية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

وفي هذا الصدد يرى لازاروس Lazarus أن سمات الشخصية تؤثر على عمليات تحمل الفرد في مواجهة مصادر الضغوط أما بطريقة مباشرة عن طريق ما يمتلكه الفرد من قدرات، أو بطريقة غير مباشرة عن طريق تقييم الفرد للموقف المهدد له، وبالتالي تحدث الضغوط النفسية عندما تتجاوز الأعباء البيئية قدرات وإمكانات الفرد في مواجهتها والسيطرة عليها، ومن خلال تفاعله مع الاحباطات والضغوط ووفقاً للمناخ الاجتماعي والسياسي للمجتمع الذي يؤثر في فلسفة وأساليب

مواجهة معينة في التصدي للضغوط النفسية والأحداث الحياتية الضاغطة (Lazarus, 1966, 212).

ويعتبر أغلب الباحثين أن أساليب مواجهة الضغوط تساعد الفرد على التكيف النفسي والاجتماعي، إلا أن شيلدر ترى أن أساليب المواجهة تختلف عن التكيف، فالتكيف يتكون من ردود أفعال الفرد التي تتسم بالآلية، أما أساليب المواجهة فإنها تستخدم آليات دفاع نفسية واجتماعية تتضمن جهوداً واعية (comoscious effoet) في التعامل مع الأحداث التي لم يستطع الفرد التكيف معها (shields, 2001, 66).

وتشير آليات الدفاع إلى " حالات وإجراءات نفسية لاشعورية، تتوخى الالتفاف على الإشباع الآني والمباشر للدوافع الغريزية، توظفها الأنا لحمايتها من عوائق الرغبات المحرمة والمؤلمة وللتوفيق بين رغبات المؤسسات النفسية المتعارضة، وجعلها أكثر انسجاماً مع متطلبات العالم الخارجي ومحدداته وهي غالباً ما تعمل كمجموعة" (النعمة، ٢٠١٠، ١٥١).

ويعتبر مفهوم آليات الدفاع مفهوم قريب الارتباط بالمواجهة، على أنه مفهوم تعبيرى وتفسيري قوي في مجالات دراسة الاضطرابات النفسية في الشخصية في مجمل حركة التحليل النفسي. وتُعد كل من آليات الدفاع وأساليب المواجهة جزأين من فئة أوسع من الآليات النفسية التي يستخدمها الفرد للتكيف مع الحوادث السيئة وليس من الدقة تجاهل إمكان ارتباط آليات الدفاع وأساليب المواجهة، وتبادل التأثير والتأثير بينها ما يجعل من كل هذه العمليات، التي تسعى إلى أهداف تكيفية في حالة من التعاون والتضاد والاندماج والتمايز بكل ما تحمله من معنى الدينامية الجدلية وتأسيساً على ما سبق ذكره يقوم الباحث بعرض أساليب واستراتيجيات المواجهة للضغوط وأحداث الحياة الضاغطة، ويتبنى أساليب مواجهة الضغوط التي تعتمد على التغيير المستمر في المجهودات المعرفية والسلوكية والانفعالية من أجل إدارة المطالب الداخلية والخارجية التي يقيمها الفرد بأنها ترهق وتفق قدراته وإمكاناته.

سابعاً: تصنيفات أساليب المواجهة: لكل فرد أساليبه الخاصة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي يواجهها، وهذه الطرق والأساليب قد تكون طبيعية كرد فعل تلقائي، عندما يكون الموقف الضاغط بسيطاً، ولكن عندما يكون شديداً فإن التكيف الاعتيادي يصبح غير كاف، فيبدأ بالعمل على تطوير أساليب جديدة للتكيف مع المواقف الضاغطة التي تواجهه فقد توصل الباحثون خلال دراساتهم إلى الكثير من الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الأحداث الضاغطة، والتي تتفاوت في درجة تأثيرها ومنها:

١-٣-٨- أسلوب لازاروس وفو لكمان:

حدد لازاروس وفو لكمان استراتيجيات المواجهة للضغوط في نوعين أساسيين وهما:

أ- أسلوب المواجهة التي تركز على المشكلة (Problem-Focused coping).

هي الجهود التي يبذلها الفرد لتعديل العلاقة الفعلية بين الشخص والبيئة، بحيث تصبح أكثر إيجابية ولهذا يجد الباحثون أن الشخص الذي يستخدم هذا الأسلوب في المواقف الضاغطة، يحاول تغيير أنماط سلوكه الشخصية، أو يعدّل الموقف ذاته، فهو يحاول تغيير سلوكه الشخصي بوساطة البحث عن معلومات أكثر عن الموقف أو المشكلة، لكي ينتقل إلى تغيير الموقف وقد يكون بعض من أساليب المواجهة، التي تركز على المشكلة، موجهاً نحو الذات مثل تنمية سلوكيات جديدة و اكتسابها، أو تعديل مستوى الطموح لدى الفرد أو تعلم مهارة جديدة، وبعضها الآخر يكون موجهاً نحو البيئة مثل البحث عن معلومات، ومحاولة الحصول على المساندة من الآخر بين المحيطين بالفرد في البيئة (Lazarus & Folkman, 1984, 146).

ويجد الباحث أن هذا الأسلوب يركز على الجهد الذي يبذله الفرد للتعامل مع الموقف الذي يعترضه ويتضمن ذلك تحليل المشكلة والاستفادة من الخبرة السابقة واقتراح البدائل والموازنة بينها.

بـ أسلوب المواجهة الذي يركز على الانفعال (Emotion- Focused coping).

يشير هذا الأسلوب إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتنظيم الانفعالات، وخفض المشقة، والضيق الانفعالي الذي سببه الموقف الضاغط أو الحدث للفرد، عوضاً عن تغيير العلاقة بين الشخصية والبيئة.

ويتضمن هذا الأسلوب بعض العمليات المعرفية مثل التجنّب والتقليل من شأن المشكلة ولوم الآخرين، والإسقاط وبعضها الآخر يتضمن أساليب أو استراتيجيات سلوكية مثل التأمل وتناول العقاقير، فاستراتيجيات وأساليب المواجهة التي تركز على الانفعالات نوعان، إيجابي مثل التنفّس الانفعالي، والدعابة والمرح، والمساندة الاجتماعية ونوع آخر سلبي مثل تعاطي المخدرات والتدخين وزيادة الأكل (حسين، ٢٠٠٦، ٩٩).

يكون هذا الأسلوب واضحاً في حالة الأزمات والكوارث، وتظهر فيه خبرة الأفراد الشخصية حول الموقف الضاغط وخصائص شخصيتهم بالإضافة إلى أسلوبهم في مواجهة المشكلة هو الذي يحدد الفروق بين الأفراد في اتباع هذا الأسلوب أو عدم اتباعه.

وتعد المساندة الاجتماعية من الأساليب الفعالة في مواجهة الضغوط، والتي تُعبّر عن شبكة من العلاقات التي تقدم مساندة مستمرة للفرد أثناء مروره بالضغوط (Gemtry & Goodwin, 1995, 560).

وقد أشار هوس (House) إلى أن المساندة الاجتماعية تأخذ عدة أشكال مثل المساندة الانفعالية والمساندة الحسية المساندة المعلوماتية والمساندة التقويمية (سلامة، ٢٠٠٠، ٣٠٢).

٢-٣-٨- أسلوب بيلبخس وموس:

يصنف هذان الباحثان أساليب مواجهة الضغوط إلى نوعين رئيسيين هما:

أ- استراتيجية المواجهة الإقدامية (Approach coping)

تتضمن القيام بمحاولات معرفية تتغير أساليب التفكير لدى الفرد في المشكلة مع محاولات سلوكية تهدف إلى الحصول على المعلومات بشأن هذه الأحداث، ويتم ذلك باستخدام والسعي للوصول إلى معلومات بشأن هذه الأحداث ويتم ذلك باستخدام أساليب معرفية سلوكية، ويتضمن هذا الأسلوب النزعة للاستجابة بشكل فعال نحو الأحداث الضاغطة وحل الموقف وذلك من خلال التحليل المنطقي، وإعادة التقييم الايجابي والبحث عن المساعدة والمعلومات خاصة المتعلقة بالموقف الضاغطة.

ب-استراتيجية المواجهة الإحجامية:(Cognitive theory)

تتضمن هذه الاستراتيجية القيام بمحاولات معرفية لهدف الإنكار أو التقليل من التهديدات التي يسببها الموقف والقيام بمحاولات سلوكية لتجنب التحدي مع الموقف الضاغطة أو الاستسلام وتجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغطة، والتفيس الانفعالي لخفض التوتر والانفعالات السلبية المصاحبة للموقف الضاغطة (Moos, 1992, 216, Billing).

٣-٨ أسلوب شيشر وآخرين:

لقد حددوا مجموعة أساليب واستراتيجيات لمواجهة الضغوط وهي:
أ-الإنكار: يتضمن رفض الفرد الاعتقاد بحدوث الموقف الضاغطة.
ب-لوم الذات: حيث يرى الفرد أنه المسؤول عن مواجهة الموقف الضاغطة.
ج-التقبل: هو خضوع الفرد للموقف الضاغطة وتقبله له والاستسلام.
د-المساندة الاجتماعية: تشير إلى سعي الفرد نحو الآخرين لطلب العون والنصيحة والمعلومات والحصول على مساعدة ما.

و-إعادة تقييم الموقف: يتم ذلك من خلال إيجاد معنى وتفسير جديد للموقف بشكل إيجابي الأمر الذي يشعر الفرد بالثقة (حسين، ٢٠٠٦، ٩٦).

٤-٣-٨-أسلوب وايت: تشير وايت إلى أن هناك الكثير من أساليب مواجهة الضغوط النفسية الذاتية وتقسّمها إلى نوعين من الأساليب هما:

١-استراتيجية المواجهة الانفعالية: تقوم هذه الاستراتيجية على المبالغة في الانفعالات لمواجهة التهديد، ومنها القلق والتوتر والخوف وتعتمد في هذه الاستراتيجية على التفكير السلبي.

ب-استراتيجية المواجهة المتمركزة على المهمة: تعتمد هذه الاستراتيجية على المواجهة الايجابية النشطة للضغوط النفسية وهي بذلك تركز على نوع التفكير الايجابي في المهمة وكيفية التعامل معها.

٥-٣-٨-أسلوب كوتن: يحدد كوتن استراتيجيات وأساليب مواجهة الضغوط في ثلاثة أنواع هي:

أ-استراتيجيات فسيولوجية: تتركز حول المشكلة، وتتضمن تعديل السلوك، واستخدام تدريبات التنفس والاسترخاء للتوصل إلى حل للموقف الضاغطة.

ب-استراتيجية معرفية: تتمثل في طريقة تعديل الفرد لإدراكه للمواقف الضاغطة وإيقاف التفكير الخاطئ وغير المنطقي واستبداله بأفكار ايجابية.

ج-استراتيجيات سلوكية: تتركز حول المشكلة، وتؤدي إلى تعديل طبيعة الموقف الضاغط وتتضمن فنيات من بينها توكيد الذات واكتساب مهارات جديدة (عبد العزيز، ٢٠٠٥، ٤٧).

٦-٣-٨- أسلوب موريس وجلوراس:

يؤكد هذا الأسلوب على ميكانيزمات الضغوط التي يستخدمها الفرد لمقاومة ضغوط الحياة والتخفيف من أثارها السلبية، ومن هذه الميكانيزمات:

أ-الوصول إلى المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط.

ب-الاستجابات التلقائية والعفوية للموقف الضاغط.

ج-حالة النشاط (التنبه والتيقظ) للموقف الضاغط.

ويقترح هذا الأسلوب مجموعة شروط لمواجهة الضغوط والأزمات المختلفة والتكيف معها، وتتمثل هذه الشروط في النقاط الآتية:

-استكشاف الواقع ومشكلاته والبحث عن المعلومات الكافية.

-حرية التعبير عن المشاعر السلبية (تنفيس انفعالي).

-الثقة بالنفس، وطلب المساعدة إن وجدت.

-تجزئة المشكلة حتى يتسنى حلها.

-ضبط الانفعالات والتحكم في المشاعر وإبداء المرونة.

-روح التفاؤل والأمل في حل الموقف الضاغط.

ويرى كل من موريس وجلوراس أن الحل الإيجابي للضغوط هو العمل على اندماج الموقف الضاغط في نسيج الحياة، بحيث يصبح الفرد في حالة من الانفتاح على المستقبل بدلاً من الانغلاق عليه ويتضمن هذا الحل عدداً من المقدمات كالاحتفاظ بحالة التوازن الداخلي، والتمكّن المعرفي من الموقف، وتنمية استراتيجيات جديدة تتناسب مع طبيعة الموقف واستخدام طاقات الفرد والاستفادة من الموارد المتاحة (الرشدي، ٢٠١٢، ١٦٢).

٧-٣-٨- أسلوب عبد المعطي:

يقدم عبد المعطي في البيئة العربية سبعة أساليب لمواجهة الضغوط وهي:

-العمل من خلال الحدث: يتضمن كيفية استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المنطقي المتأنّي فيما تتضمنه طبيعة الحدث مما يمكن أن يساعد على التعامل معه ومع غيره من الأحداث.

-التحول إلى أنشطة أخرى: تشمل مدى قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الأحداث الصارمة، والتفكير في الأشياء الجديدة في حياته.

-**التجنب والإنكار:** يشمل هذا الأسلوب مشاعر الانقباض التجنبي، وإنكار المعاني والنتائج المترتبة على الحادثة، وتبّد الإحساس، والشعور باللامبالاة الانفعالية إزاء الأحداث الصارمة التي مرّ بها والكبت السلوكي للأنشطة.

-**طلب المساندة الاجتماعية:** يتضمن محاولات الفرد للبحث عمّن يسانده في محنته ويمدّه بالتوجيه للتعامل مع الحدث، وإيجاد المواساة والمساعدة لمواجهة هذه الأحداث بصورة أكثر إيجابية.

-**الاقتحام القهري:** يشمل هذا الأسلوب مدى تداخل الأفكار التلقائية المرتبطة بالحدث بصورة قهرية وتكرار الأحلام المضطربة والموجات المؤلمة من الأحاسيس والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث بحيث لا يجد ملاذاً منها.

-**العلاقات الاجتماعية:** يتضمن محاولات الفرد إيجاد متنفس عن الأحداث التي مرّ بها في علاقات مع الآخرين بالتواجد معهم والاهتمام بعقد علاقات مع الأصدقاء القدامى.

-**تنمية الكفاءة الذاتية:** يتضمن ذلك قيام الفرد بتكديس الجهد للعمل، والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضي طموحاته، وتطرد الأفكار المرتبطة بالحدث مما يشعره بالكفاءة والرضا عن الذات.

٨-٣-٨- أسلوب يونغ:

يحدّد يونغ في هذا الأسلوب مجموعات استراتيجية لمواجهة الضغوط على نحو غير تكيفي وهي:

-**استراتيجية الانسحاب الاجتماعي:** هي السلوكيات التي تتضمن انفصال الفرد عن الأشياء أو عن الآخرين، والانسحاب من الأنشطة التي كانت تبدو مفيدة.

-**استراتيجية العدوان:** هي السلوكيات التي تتضمن إلحاق الأذى المادي بالأفراد أو الأشياء، كما تتضمن الأذى اللفظي كتوجيه الشتائم إلى الآخرين ويمكن أن تنتج العدائية من كبت الجهود الضرورية لتحقيق هدف ما، ومن أعراضها توتر شديد ومبالغة في ردّة الفعل على أمور تافهة، وثورات غضب عنيفة.

-**استراتيجية تجاهل المشكلة:** يسلك فيها الفرد استراتيجية الهروب، أو ادّعاء عدم وجود مشكلة أصلاً، والإصرار على أن الأمور تسير على ما يرام مع أنها تبدو للجميع غير ذلك.

-**استراتيجية التحول:** أي التحول عن الموقف المشكل، وهي عبارة عن السلوكيات التي تساعد في تأجيل الحاجة إلى التعامل مع الموقف الضاغطة والبحث عن بدائل أخرى.

- **استراتيجية التمني:** عندما لا يستطيع الأفراد مواجهة فأنهم يلجؤون إلى الهروب من الأحداث المحيطة بهم والمثيرة للقلق والتوتر، متوهمين الحل فبعض الأفراد تراودهم أحلام يقظة، وينسحبون من الحياة الفعلية وينتظرون حدوث معجزة تخلصهم من الموقف الضاغطة.

-**استراتيجية ممارسة عادات غير تكيفية:** هي الركون إلى عادات مثل الإدمان على الكحول أو المخدرات، والبحث عن مهدئات والتدخين.

-استراتيجية لوم الذات وإنكارها: تشير هذه الاستراتيجية إلى جزم الفرد بأنه السبب في وقوعه تحت تأثير الموقف الضاغط (الإمارة، ٢٠٠٢، ١٥).

ويقدم الباحث مجموعة أساليب أخرى لمواجهة الضغوط بشيء من الإيجاز وهي:

١-أسلوب اللجوء إلى الدين: هو أسلوب من أساليب مواجهة الضغوط يلجأ إليها الأفراد الذين يتعرضون إلى مواقف ضاغطة، ويتركز هذا الأسلوب على عدة نقاط أهمها:

تقوى الله عزوجل، التوكل على الله الاستغفار، القضاء بحكم الله.

هذه الأمور من شأنها ان تضي على النفس الهدوء والسكينة وزيادة قدرة الفرد على تحمل الضغوط، وتخفف الشعور بالقلق والعصبية.

٢-أسلوب التأمل: هو جلوس الفرد لمدة عشرين دقيقة بوضعية معينة مريحة وعيناه مغلقتان والتنفس بعمق وإرخاء العضلات وطرح مشاكله وهمومه خارج النفس يهدف هذا الأسلوب إلى تفريغ الذهن وتحقيق الاسترخاء للجهاز العصبي اللاإرادي وتحقيق حالة من الهدوء والصفاء الذهني وتدريبه على تحمل ضغوط الحياة بشكل جديد ومختلف (عبد المعطي، ٢٠٠٦، ١٢١).

٣-أسلوب التمارين الرياضية: يشير مكدونالد إلى أن اتباع الرياضة وسيلة لمواجهة الضغوط على اعتبار أن الرياضة تؤدي إلى إفراز مسكنات "بيتا أندرو فين" والتي تؤثر على المزاج بشكل إيجابي، وممارسة الرياضة تساعد على التنظيم الفسيولوجي لأعضاء الجسم وتزيد من حيوية الجسم والطاقة (Mamming&Fusilire, 1999,161).

٤-أسلوب الدعابة: أحد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الفرد لمواجهة الضغوط التي يتعرض لها وتتضمن التعامل مع الضغوط والأمور الخطيرة، ببساطة وبروح الفكاهة وبالتالي التغلب عليها وهي تؤكد على الانفعالات الإيجابية أثناء المواجهة.

هذا الأسلوب يزيد من قدرة الفرد على الفهم والتذكر، وتسهم في خفض الاكتئاب وتزيد من شعور الفرد بالسعادة، وتقوي أسلوب الفرد في طرح مشاكله بأسلوب من المرح الذي يقدم له مساندة اجتماعية جيدة في الأوقات الصعبة (حسين، ٢٠٠٦، ١٤٧).

يجد الباحث بعد هذا العرض لأساليب المواجهة الأكثر استخداماً بين الأفراد أن ضغوط الحياة ترتبط بمدى واسع من الاضطرابات النفسية والجسدية فإن مصادر المواجهة تعد بمثابة عوامل تعويضية تساعد الأفراد على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية معاً، بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمل وماهي الأساليب أو الاستراتيجيات الملائمة لمواجهة هذه الضغوط، ويمكن نجاح هذه الأساليب في المواجهة من خلال الثقة بالنفس وكفاءة الفرد الذاتية المرتبطة بشعور الفرد وقدراته على تحديد مصدر وحجم وشدة الحدث، وبمستوى قدرة الفرد على تحكمه وضبطه الداخلي لانفعالاته وسلوكياته تجاه هذا الموقف.

ثامناً-العوامل المؤثرة في أساليب مواجهة الضغوط:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في اختيار الأساليب التي يتبعها الأفراد في مواجهة الضغوط والأحداث الضاغطة التي تعترضهم وهي:

١-٩- المتغيرات الشخصية:

تتضمن خصائص الشخصية مثل الاتزان الانفعالي، تقدير الذات، الصلابة النفسية، وتأثير الذات، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير الذات المرتفع يستخدمون أساليب المواجهة التي تركز على المشكلة، بينما الأفراد الذين يتسمون بتقدير منخفض للذات يستخدمون أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال مثل الإنكار والميل إلى الانسحاب وكذلك فإن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من تأثير الذات، والاتزان الانفعالي يكونون أكثر استخداماً لأساليب المواجهة الايجابية مثل إعادة التقويم المعرفي وحل المشكلات، وعلى العكس فإن الأفراد الذين يكون لديهم مستويات منخفضة في تأثير الذات والاتزان الانفعالي يميلون إلى استخدام أساليب سلبية مثل الهروب والتجنب، والأفراد الذين يتسمون بالصلابة النفسية يواجهون المواقف الضاغطة بقوة واقتدار، ويستخدمون أساليب مواجهة أكثر تأثيراً مقارنة بالأفراد ذوي الصلابة النفسية المنخفضة والذين يستخدمون أساليب مثل التجنب والإبتعاد عن المواقف الضاغطة (عياش، ٢٠١٢، ٣٥).

ويفترض كوبر (Cooper) إن هناك علاقة بين استجابات الضغط النفسي والعوامل النفسية مثل المواجهة والشخصية وذلك لأن الفروق الفردية وثيقة الصلة باستجابات الضغط النفسي، لأنها تؤدي مهمة التغيير، أو تعديل الطريقة التي يواجه بها الأفراد الحاجات البيئية وتظهر استجابات المواجهة بالتواصل بين العوامل الحالية للظروف وبين مزاج الشخص أو العادات الشخصية للفرد (Cooper, 1991, 208).

ويشير بعض الباحثين أن تأثير الشخصية في استراتيجية المواجهة هو حقيقة لا جدال فيها، فلا يمكن للفرد أن يواجهها منفصلاً عن سمات شخصيته التي تشكل دافعه للمواجهة، فاستراتيجية المواجهة النفسية، التي يختارها الفرد تُحدد في جزء منه بالشخصية. ومع ذلك فالنظرة البيولوجية الفيزيولوجية للمواجهة تؤكد أن الغرض من المواجهة هو تخفيف التهديد الجسدي والنفسي، وبذلك تكون المواجهة عملية تكيف ناجحة (Bolger, 1999, 100).

٢-٩- المتغيرات الديموغرافية:

١-٢-٩- الجنس: تشير الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مرحلة ما قبل البلوغ في الاستجابة للمواقف الضاغطة، أما في مرحلة الرشد فقد وجد أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في أساليب واستراتيجيات مواجهتهم للضغوط، حيث يميل الذكور إلى استخدام أساليب المواجهة

التي تركز على حل المشكلة، بينما تميل الإناث إلى استخدام أساليب المواجهة التي تنصب على الانفعال (عبد الرحيم، ٢٠١٢، ٣٣).

وتشير نتائج دراسة ستون (Stone) إلى أن الذكور يفضلون استراتيجيات مواجهة مباشرة، بينما تستخدم الإناث استراتيجيات مواجهة تعتمد على الاسترخاء والبحث عن المساندة الاجتماعية (عياش، ٢٠١٢، ٥٩).

ويرى الباحث أن العوامل المؤثرة في استجابات المواجهة، والتي تفسر الفروق الفردية في الاستجابة للضغط، وفي استعمال مختلف استراتيجيات المواجهة دون الأخرى، هي من طبيعة الموقف الحدث وخصائصه مثل قابلية ضبط الحدث، والسياق الاجتماعي، وسمات الشخصية.

٢-٩-٢-٢: العمر:

يشير الباحثون إلى أن أساليب المواجهة التي يستخدمها الفرد في مواجهة الأحداث الضاغطة تتغير باختلاف المرحلة العمرية، فالأساليب التي يستخدمها الأطفال تختلف عن الأساليب التي يستخدمها المراهقون والراشدون (عثمان، ٢٠٠١، ١٠٦).

٣-٩-٢-٣: المستوى الاقتصادي:

يلعب المستوى الاقتصادي دوراً هاماً في تحديد الأساليب التي يستخدمها الأفراد في مواجهة الضغوط حيث تشير الدراسات إلى أن أفراد الأسر ذات المستوى المنخفض الاقتصادي يميلون إلى استخدام الأساليب التجنبية بينما الأفراد الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع فأنهم يميلون إلى استخدام أساليب المواجهة المؤثرة مثل حل المشكلات والبحث عن الدعم الذي يخفف الموقف الضاغط (حجازي، ٢٠٠٥، ٣٣).

٣-٩-٣: العوامل الخاصة بمواقف الضغط وبيئته:

حدد كل من (Smyer & Rees) أربعة أنماط من المواقف التي يمكن أن ترتبط بالضغط، وتؤثر فيه بشكل مباشر وهي:

١-٩-٣-١: المواقف البيولوجية مثل (المرض أو الموت).

٢-٩-٣-٢: المواقف الشخصية مثل (الزواج، الطلاق).

٣-٩-٣-٣: المواقف الناتجة عن البيئة الفيزيائية مثل (كوارث، انفجارات، حروب).

٤-٩-٣-٤: المواقف المتعلقة بالبيئة الاجتماعية مثل (العادات، العرف، التقاليد).

في هذه المواقف يلجأ الفرد إلى تغيير معنى الموقف لديه، وكذلك تغيير مشاعره نحو الحدث الضاغط وذلك عندما لا يستطيع الفرد تغيير الحدث الضاغط أو التقليل والتخفيف من أثاره (النعمة، ٢٠١٠، ١٥١).

التحصيل الدراسي

. مقدمة:

يُعد التحصيل الدراسي من المصطلحات التعليمية التي تناولها العديد من علماء النفس التربوي بالدراسة والتحليل، ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير، ويلعب التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديد ما الذي يُعد من أهم متغيرات عملية التعلم إذ أن الهدف من هذه العملية تتأثر بعوامل متداخلة ومختلفة من قدرات واستعدادات وصفات شخصية (مزاجية، وصحية)، وبعضها متعلق بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالفرد من إمكانيات، ويتعرض طلاب المرحلة الثانوية لأحداث حياتية صعبة وصادمة قد تسبب لهم ضغوطاً نفسية تؤثر في توافقهم النفسي والاجتماعي، وتؤدي إلى سوء تكييفهم، الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الدراسي، وسلوكهم الاجتماعي وعلاقاتهم مع الآخرين.

أولاً. مفهوم التحصيل الدراسي:

يُعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه المستوى الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط التربوي والتقدير.

ويرتبط مفهوم التحصيل الدراسي بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً إلا أن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية.

ويُعد التحصيل الدراسي بوصفه دالة للأداء التعليمي هدفاً، يسعى إليه طلاب العلم في جميع المراحل والمستويات التعليمية، لأن الإنجاز فيه يترتب عليه كثير من الأمور كبناء الشخصية الإنسانية وتطورها أو تحقيق الذات أو الشعور بالرضا والسعادة الشخصية أو تأكيد الذات والثقة بالنفس، ويترتب على ذلك الحصول على الشهادات وما يرافقه من تقدير الآخرين، فالدرجة التحصيلية تمثل أمراً حيوياً ومهماً بالنسبة إلى المتعلم وتعكسها، (العبيدي، ٢٠٠٤، ٨٨).

ثانياً. تعريف التحصيل الدراسي:

يُعتبر التحصيل الدراسي بمعناه العام: اكتساب المعرفة والمهارة بما في ذلك المعارف المدرسية والأنشطة، وبمعناه الخاص: مجموع الدرجات التحصيلية التي حصل عليها الطالب بعد تقديم الامتحان المقرر بالمنهاج الدراسي، فالتحصيل عملية تتصل بالمواد العلمية التي تُدرس بالمدارس، والنشاطات التي يزاولها التلميذ بمهارة ووسيلة التحصيل بمعناها العام هي الاتصال بالبيئة الخارجية بطريقة مباشرة (التعليم) أو بطريقة غير مباشرة (تلقي العلوم والمعارف) من عالم يقوم بعمل خاص وهو التعليم، (صديق، ٢٠٠١، ٦٥).

ويعتبر موضوع التحصيل الدراسي هو المحكّ الرئيسي الذي يمكن عن طريقه تقييم العملية التربوية والتعليمية، وتحديد مدى فاعليتها بالإضافة إلى تقييم مستوى الإنجاز الدراسي للطلاب وتحديد مستقبل حياتهم، وإلى ما تحدثه هذه العملية من آثار في تكوين وتشكيل شخصية التلاميذ (محمد، ٢٠٠١، ٢٧).

. **التعريف اللغوي:** يُعرف التحصيل الدراسي لغةً من الفعل حصل، وحصل على الشيء أي أحرزه، والتحصيل والحصيلة أي ما حصلته (المنجد في اللغة، ١٩٨٦، ١٣٨).

. **التعريف الاصطلاحي للتحصيل:** "هي عملية اكتساب المعارف والمعلومات المدرسية بطريقة منتظمة" (راشد، ٢٠٠٠، ٢٤).

. أما في مجال علم النفس والتربية فقد تناوله الكثير من علماء النفس والباحثين من وجهات نظر متعددة ومداخل كثيرة، ويذكر الباحث مجموعة من التعاريف القاموسية والمصدرية لأهم الباحثين . تعريف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي: "هو بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين. أما قاموس علم النفس فيعرفه بأنه: "مستوى من كفاءة الإنجاز في العمل المدرسي يمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطالب " (راشد، ٢٠٠٠، ٢٤).

. ويُعرّف قاموس التربية وعلم النفس بأنه: "إنجاز عمل أو إحراز تفوق في مهارة أو مجموعة من المعارف التي من شأنها أن تؤثر في القدرة على الاستدلال " (عبد ربه، ٢٠٠٨، ٦٢).

. أما قاموس القياس للعلوم التربوية فيعرفه بأنه: "تحديد التقدم الذي يحرزه التلميذ في المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها" (راشد، ٢٠٠٠، ٢٥).

وبقدم العيسوي تعريفاً هو: "التحصيل يعني مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة تحصيل غالباً للإشارة إلى التحصيل الدراسي" (عثمان ، ٢٠٠١، ٥٤).

أما خطاب فيذكر أن التحصيل الدراسي هو: "النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب" (خطاب، ٢٠٠٦، ٢٠١).

بعد العرض السابق لمجموعة من التعاريف لمفهوم التحصيل الدراسي يلاحظ الباحث اتفاق معظم هذه التعريفات على أن التحصيل الدراسي هو مدى إنجاز الطالب واكتسابه للمعارف والمهارات في مادة دراسية واحدة أو مجموعة مواد دراسية، ويقاس بالدرجات التي أعطيت بناءً على مجموعة من الاختبارات التحصيلية التي تجريها المدرسة، أو مجموع الدرجات في فصل أو عام دراسي، أو المعدل التراكمي المتحصل عليه خلال عملية التعليم ككل.

ثالثاً. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك مجموعة من المتغيرات التي تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض لتشكل عوامل ذات تأثير في التحصيل الدراسي وهي مرتبطة بنوعين من المتغيرات الأساسية، الأول. ذاتي: يتمثل في الذكاء والدافعية ومستوى الطموح ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للطالب الثاني. غير ذاتي: يتضمن البيئة المدرسية بكل ما يتوفر منها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرق تدريس وإمكانات مادية، هذا إلى جانب البيئة الأسرية بكل ما توفره من عوامل اجتماعية نفسية تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للطالب (يسن، ٢٠٠١، ٧٤)، ويمكن تلخيص أهم العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي بما يلي:

٥.١. عوامل داخلية تتعلق بالطالب:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي والمتعلقة بالطالب كالعوامل الشخصية والنفسية والانفعالية والاجتماعية، والاقتصادية والثقافية، والصحية، ويأتي في مقدّمة ذلك قدراته واستعداداته وميوله، وذكائه، وقدراته على التفكير العلمي (الابتكاري).

٥.١.١. الدافعية: تُعد الدوافع من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، فكلما كان موضع الدرس مشبعاً لحاجات المتعلم ودوافعه كلما كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية، وقد أثبتت الدراسات. أن الأفراد الذين يملكون دافعاً قوياً للإنجاز يتعلمون بشكل أفضل من ذوي دافع الانجاز الضعيف إذ أن الحاجة القوية للإنجاز تجعل الفرد يطور قدرات معينة تمكنه من مواجهة وتحدي المهمات الصعبة.

ومن الدراسات التي أشارت على وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي دراسة (damico&Roth)، حيث ركزت على أن الطلاب الراغبين في التعليم يميلون إلى البقاء في المدرسة، وأن توقعاتهم عالية ويتسمون بالمسؤولية، وأن معدلاتهم التحصيلية عالية مقارنةً بالطلاب الأقل دافعية للتعلم والذين تنخفض معدلاتهم. (damico& Roth , 1990, 15).

ويرى الباحث أن الدافعية تزيد من الطاقة المبذولة والتي ينتج عنها نشاط ومثابرة، فتؤثر بذلك على مقدرة معالجة المتعلم للمعلومات والتعامل معها وهذه المخرجات تؤدي إلى تحسين الأداء ورفع درجة ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلم بشكل عام.

٥.١.٢. مستوى الطموح: يعد مستوى الطموح أساساً نفسياً هاماً يعزز فهم التلميذ للسلوك المنجز ويساعد في اختيار أهداف تتناسب مع قدراته وإمكانياته الشخصية فإذا تمكن التلميذ من اختيار أهداف تتناسب مع مستوى طموحه وقدراته لذلك يُعد الطموح من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، إذ أنه لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى جيد من الطموح، من هذا المقال يمكن ربط الدافعية وشدتها أيضاً بمستوى الطموح كمثير ومحفز للإنجاز عند المتعلم (الأحمد، ٢٠٠٢، ١٩)، ويعتقد الباحث أن مستوى الطموح هام جداً لعملية التعلم والتحصيل الدراسي لانهما صنوان متلازمان عند أغلب الطلبة، إلا أن مستوى الطموح يختلف من طالب لآخر تبعاً لمجموعة من العوامل المتعلقة بالبيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للعائلة التي يعيش ضمنها الطالب، إضافة إلى القدرات الخاصة المتعلقة بكل طالب على حد (حسانين، ٢٣٤، ٢٠٠٠).

٥.١.٣. الذكاء: تعد العلاقة بين الذكاء والتحصيل من أكثر الموضوعات التربوية التي تعرضت للدراسة بسبب أهميتها، هذا ما أكدته الدراسات التي بينت وجود ارتباط بين درجة الذكاء ومستوى التحصيل وهذا بدوره أدى لظهور منحى فكري يعتقد بأنه يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل من خلال معرفة درجة ذكاء الطالب، ويرى (الحامد) أنه من الطبيعي أن يختلف الطلاب في قدراتهم التحصيلية، فهناك بعض المواد التي تشكل عقبة دراسية للطلاب، ويرجع ذلك لأسباب منها: خلفية الطالب اللغوية، درجة اقتناع الطالب بما يدرس، مستوى ذكائه وتفاعله مع المعلومات، القدرة على القراءة، ضعف القدرة على التذكر، ويؤكد أيضاً على أهمية وتأثير العوامل العقلية على التحصيل الدراسي (محمد، ٢٠٠١، ٣٣).

٥.١.٤. السمات المزاجية والانفعالية: تلعب السمات المزاجية والانفعالية للطالب دوراً هاماً في التحصيل الدراسي بمختلف المراحل التعليمية، فقد قام (محمد) بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية وإحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث أكدت ارتباط التحصيل الدراسي ببعض السمات الانفعالية واختلافها من سمة إلى أخرى ولاسيما القلق الامتحاني، وأكدت أن تحصيل المتعلم يتوقف في بعض الأحيان على سماته المزاجية وعلى ما يثيره لموقف التعليمي فيه من دوافع وحاجات وميول تشعره بحاجته إلى إشباعها. (محمد، ٢٠٠١، ٧٦).

٥.١.٥. العادات الدراسية: تتمثل العادات الدراسية في الطرق والأساليب التي يتبعها في دراسته مثل: كيفية قراءة ومراجعة الدروس، طريقة تدوين الملاحظات، مدى قدرة الطالب على تركيز انتباهه، وتنظيم الوقت والتحضير للامتحان، وقدرته في التغلب على المعوقات الدراسية كالمشتتات الناتجة عن وجود تلفاز أو راديو، ومثيرات القلق واضطرابات المزاج (جرادات، ٢٠٠٢، ٤).

٥.٢. العوامل الخارجية:

٥.٢.١. **عوامل تتعلق بالأسرية:** تُمثل الأسرة الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية وإعداد الطفل بما في ذلك الإعداد التربوي وتحصيله الدراسي، وتشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ووضع الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي، وطريق معاملة الوالدين، وعدد أفراد الأسرة، ويعتبر الجو السائد في الأسرة من العوامل ذات الأثر بعملية التحصيل الدراسي للأبناء بشكل مباشر حيث تؤدي الخلافات بين الوالدين إلى اختلال المناخ المناسب للدراسة وتأدية الواجبات المدرسية، (نصر الله، ٢٠٠٤، ٨٥).

ويعد المستوى الاقتصادي للأسرة من العوامل الهامة في مستوى التحصيل الدراسي، فالمستوى الاقتصادي الجيد يهيئ إمكانية تأمين الحاجات الأساسية وتوفير جو مناسب للدراسة وانعكاس ذلك على تحصيل الطالب بشكل جيد، وتلعب المتغيرات الأساسية كمهنة الأب، وطبيعة عمل الأم، ونوعية الدخل، وطبيعة السكن ونوعيته دوراً هاماً في مستوى التحصيل الدراسي، فقد وجد (man) (1987) أن الوالدين يستخدمان موارده لإيجاد بيئة منزلية مريحة وجيدة لخلق بيئة مناسبة لتحفيز الأبناء نحو تحصيل دراسي جيد.

ويعتبر المستوى التعليمي والثقافي للوالدين متغيراً هاماً يسهم في فهم مدى تعرف الأسرة على مشكلات أبنائهم في المؤسسات التعليمية، وتؤكد الدراسات التربوية على أن التحصيل الدراسي للأبناء قد يزداد بزيادة ثقافة الوالدين، وقد يتأثر سلباً بالمستوى الثقافي المتدني الذي يهمل الطفل ولا يعمل على تشجيعهم ومتابعتهم أثناء تعلمهم المدرسي (سعد الدين، ٢٠٠٨، ١٩٢).

ويمكن للباحث القول بأن المناخ الثقافي الذي توفره الأسرة وحالة الأسرة الاقتصادية ومدى توفيرها لاحتياجات الطالب وإشباعها لرغباته وميولاته، ومدى تنوع المثيرات التي تساعد على نمو الطالب عقلياً وانفعالياً وجسدياً تلعب دوراً فعالاً في قدرة الطالب على تحسين مستوى التحصيل الدراسي والتعليمي الإيجابي، لذلك يجب الاهتمام بالطالب في مختلف مراحل تعلمه ومحاولة الكشف عن المشاكل التي تواجهه في المدرسة والمؤثرة في مستواه التعليمي والتحصيلي.

إضافة إلى أن أسلوب المعاملة الوالدية له دور بارز في رفع مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم.

٥.٢.٢. **عوامل تتعلق بالمعلم:** يمثل المعلم المحور الأساسي الذي تركز عليه العملية التربوية والتعليمية إلى حد أن البعض يرى أن المعيار الذي يمكن أن تتحدد من خلاله ملامح المستقبل في أي مجتمع من المجتمعات هم المعلمون والتي تعتبر المعلم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم ونتائجها الفعال عند المتعلم أن لهذه الخصائص أثارها على ناتج التحصيل للتعلم من حيث إشباع حاجاته النفسية والحركية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية. (راشد، ٢٠٠١، ٢١)، ويمكن للمعلم أن يؤثر في التحصيل الدراسي للطالب بشكل إيجابي من خلال امتلاكه لما يلي:

. التمكن من المادة التعليمية (المنهج، الكتاب المدرسي) ثم المعرفة العامة.
. التمكن من التدريس نظرياً وتطبيقاً وتوافر الكفايات التعليمية للمعلم في التربية المدرسية.
. قدرة المعلم على استخدام أساليب تدريسية تتناسب مع قدرات وإمكانات الطالب.
. وجود ميول مهنية إيجابية نحو التربية. (محمد، ٢٠٠١، ٣٣). ويذكر (أحمد) أن هناك مهارات إن توافرت في المعلم فأنها تؤدي إلى إنجاح العلاقة التي تنعكس بدورها على ارتفاع التحصيل الدراسي للطالب وهي:
. أن يمتلك المعلم مواصفات جسمية، وعقلية، ومهنية، وأكاديمية، على مستوى عال من الكفاءة تجعله قدوة حسنة لطلابه، وأن يواكب كل ما هو جديد في طرائق التدريس.
. أن يخطط المعلم للتدريس وبعد التخطيط للتدريس من عوامل وأسباب نجاحه، (شريم، ٢٠٠٩، ٢٦).

٥.٢.٣ دور المدرسة في التحصيل الدراسي: تمثل المدرسة أحد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل إن لم تكن العامل الأهم، على اعتبار أنها المؤسسة المسؤولة رسمياً عن العملية التربوية، ولا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلاب وما تقدمه من تسهيلات لطلابها، فالمدرسة التي تتوفر فيها الإمكانيات الجيدة يكون ناتج التعليم فيها أكثر من المدرسة التي تفتقر إلى الإمكانيات اللازمة لأداء دورها، فالمدرسة من أهم المكونات الأساسية التي تسهم في النمو المعرفي والانفعالي والأخلاقي والاجتماعي للطلاب والتي تراعي قدرات واستعدادات وميول واتجاهات وطموح ومشكلات الطلبة، وهذا ما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيل الطالب الدراسي والثقافي بشكل عام، (شعبان ، ٢٠٠٩ ، ٢٨٩)، ويمكن أن يؤثر نوعية وشكل المبنى المدرسي على التحصيل الدراسي من حيث ما يوفره للطلاب من مرافق وقاعات وصلالات وساحات أنشطة، ومختبرات علمية ومكتبات بحيث تكون ملائمة لسيكولوجية التعلم فإذا كانت المدرسة لا توفر الجو الدراسي الملائم للطلاب فإنها تساهم في تدني مستوى التحصيل الدراسي.

وقد يتأثر التحصيل الدراسي بما توفره المدرسة من خدمات إرشادية ومما تؤكد عليه من تعاون مع البيت في حل مشكلات الطلاب السلوكية والتحصيلية، فالبيئة المدرسية مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين المعلم والطلاب تؤثر تأثيراً كبيراً في التحصيل الدراسي للطلاب ويشير (شيفر) إلى ذلك من خلال الدور الكبير الذي يلعبه الجو التعليمي والممثل بالكادر الإداري والتعليمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة، فإن جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإثارة والتفاؤل فيما يتعلق بالمتعلم والعلاقات الإنسانية. (الأحمد ، ٢٠٠٢، ٨٢). ولا بد من ذكر أن حجم المدرسة (عدد الطلاب المسجلين فعلياً) متصل بشكل عام بتحصيل وإنجاز الطالب، حيث تقوم المدارس

الأكبر حجماً بتعزيز تحصيل أعلى بما أنها تمنح الطلاب مجموعة أوفر من عروض المواد المقررة (المناهج)، وامتلاكها مدرسين ذوي خبرة عالية وكفاءة، والتي تؤدي بدورها خدمات دعم تعليمية أكبر (Israel & Beaulieu, 2004, 265). هذا لا ينفي مدى فعالية المدارس ذات الحجم الأصغر والتي تتيح فرصة أكبر للإشراف المباشر والمتابعة الجيدة وتعطي كل طالب حقّه بشكل فعلي، والتي تزيد أيضاً من مشاركة الطالب في أغلب النشاطات التربوية والتعليمية .

٥.٢.٤. دور المنهج في التحصيل الدراسي: يُعدّ المنهج الدراسي أحد عناصر العملية التعليمية، وللمنهج أثر كبير في عملية التحصيل لأنه يمثل ركناً أساسياً لا يقل أهمية عن أهمية المعلم ويعبر المنهج الدراسي عن جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها وزارة التربية للطلبة، بحيث يتفاعل هذا المنهج المدرسي مع إدراك المعلم والطلبة لإنتاج عمليات التعلم والتعليم التي تؤوّل في النهاية إلى تحصيل المتعلمين للمعارف والخبرات والمهارات والميول المطلوبة، لذلك فقد يكون انخفاض مستوى التحصيل والتأخر الدراسي راجعاً إلى المنهج نفسه، من حيث عدم ملائمته للفروق الفردية، وعدم تلبيته الحاجات والرغبات وإشباع ميول الطلبة وللكتاب في المنهج دور كبير في التحصيل من حيث إقبال الطالب عليها و عزوفه عنه ومن حيث توفره وصلاحيته النفسية والتربوية وتوافقه مع مستويات الطلبة.

ويجد الباحث أنه من الضروري تغيير المناهج بما يتناسب مع معطيات الواقع، وحركة التطور العلمي بما يضمن تجويد المناهج من خلال الاعتماد على متخصصين في المجالات التربوية والتعليمية مع مراعاة البيئة الاجتماعية والفكرية والفلسفية للمجتمع والذي يمكن أن تنعكس على التحصيل الدراسي.

٥.٢.٥. زملاء الدراسة: تعد علاقة الطالب برفاقه في المدرسة هامة جداً من كافة النواحي المعرفية والأخلاقية والاجتماعية والانفعالية ويوازي تأثير جماعة الرفاق على الطالب في المدرسة تأثير الأسرة والمعلمين وخاصة في مرحلة المراهقة، كونها مرحلة يبني فيها الطالب فلسفته الخاصة وتبرز لديه حاجته على الاستقلال وإثبات الذات، والطالب حينما ينضم إلى مجموعة من الرفاق يشاركهم أفكارهم واتجاهاتهم وقيمهم وميولهم فالجماعة تشبع لديه حاجتين للانتماء والمكانة لذلك تلعب جماعة الرفاق دور هام في حياة الطالب ولها أثر بالغ في حياته المدرسية وتحصيله وسلوكه وعلى قدرته اتخاذ قراراته تجاه نفسه واتجاه بعض القضايا الهامة في حياته لذلك تعتبر مجموعة الأقران محفزات رئيسة للتطوير بناءً على الدور الذي تقوم به من خلال السماح بالمشاركة والتنافس خلال الحصة الدراسية، فجماعة الأقران تلعب دوراً هاماً في صياغة الحياة المدرسية خلال مرحلة المراهقة، (الطحان، ٢٠٠٢، ٤٥٣).

فالطالب في مرحلة المراهقة يتأثر بصورة خاصة بأقرانه، فقد تعمل جماعة الأقران كأحد العوامل التي تسهم في تدني التحصيل الدراسي من خلال انصراف الطالب عن دراسته وضياع وقته، وقد

يكون للأقران دور إيجابي من خلال بث روح التنافس والتعاون بين الطالب وزيادة الدافعية نحو التحصيل الدراسي للطالب (راشد، ٢٠٠٠، ٣٠).

تعقيب: مما سبق يجد الباحث أن أهمية التحصيل الدراسي تكمن في تحديد المستوى التعليمي للطالب من خلال العملية التربوية وأثرها في شخصية الطالب، ويُقدر التحصيل الدراسي للطالب عادةً من الدرجات التي يتم الحصول عليها من تطبيق الاختبارات، فالتحصيل الدراسي كهدف أساسي للعملية التربوية والتعليمية يتأثر بالكثير من العوامل المتداخلة والمتشابكة التي يصعب الفصل بينها فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالطالب والعوامل الأسرية والمدرسية وغيرها...

خامساً. أسباب انخفاض التحصيل الدراسي:

تختلف أسباب انخفاض التحصيل الدراسي من شخص لآخر وتؤثر بدرجات متفاوتة على تحصيل الطالب دراسياً ويمكن ذكر الأسباب في الاتي:

٦.١. الأسباب الخلقية:

وتعود هذه الأسباب إلى أي خلل في نمو الجهاز العقلي أو في الأجهزة العصبية، أو ضعف الصحة العامة أو بعض الأمراض الوراثية مثل البلاهة المنغولية، وهناك أيضاً بعض الحالات الناتجة عن تعسر الولادة والإصابة بالتهاب المخ أو ضعف البصر والسمع.

٦.٢. الأسباب البيئية والاجتماعية:

وتتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية أو الثقافية ويمكن تقسيمها إلى قسمين: القسم الأول: أسباب وظيفية تتعلق بالطالب ضعيف التحصيل مثل اتجاهاته النفسية نحو العمل المدرسي وانشغاله بالمشاكل العاطفية التي تؤثر على تنظيم أفكاره وتحصيله كذلك جماعة الأقران والأمراض الطارئة وكثرة الغياب والتنقل بين الفصول والمدارس وسوء التوافق النفسي وعدم القدرة على التكيف.

القسم الثاني: أسباب وظيفية تتعلق بالبيئة الاجتماعية لضعيف التحصيل مثل ازدحام المنزل أو كثرة عدد أفراد الأسرة وطبيعة العلاقات بين أفرادها كذلك موقع السكن وثقافة الوالدين ووعيها والاتجاهات النفسية السلبية نحو أبنائهم والتي تُعدّ من أهم الأسباب، (Brode&Others, 1999, 1999).

وترى (جلجل، ٢٠٠١) أن درجة اندماج الأباء في العملية التعليمية للطفل سواء في المنزل أو في المدرسة ترتبط بالتحصيل المدرسي للطفل وهناك أنواع محدّدة من التدخل الوالدي تكون مساعدة بصورة أكبر للطفل عن غيرها ولها آثار فارقة على التحصيل (جلجل، ٢٠٠١، ٣٢).

٦.٣. أسباب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

من الملاحظ ان الدراسات التي اهتمت بالتعرف على العوامل التي تسهم في تباين التحصيل الدراسي كانت دائماً تركز على الجوانب العقلية او الخصائص الشخصية للتلميذ ولكن في السنوات الأخيرة بدأت حركة نشيطة تهتم بالعوامل البيئية المحيطة بالتلميذ لمعرفة مدى ما تسهم به هذه العوامل في تباين التحصيل الدراسي بين التلاميذ وقد ركزت هذه الدراسات بصفة عامة على أساليب المعاملة الوالدية ومدى تأثيرها في تحديد مستوى التحصيل عند الأبناء، وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن الدعم الأبوي للأبناء ونوع الضبط الذي يمارسونه بحق الأبناء له دور بارز في تحديد مستوى التحصيل الدراسي عندهم. وتشير دراسات حديثة إلى أن هناك تأثيراً فعالاً للعلاقة الإيجابية بين الآباء والأبناء وإن ذلك يؤدي إلى احتمال زيادة قدرة الطفل على مواجهة المهام العقلية بكفاءة أكبر (Estrada, el, 1987).

سادساً. خصائص التحصيل الدراسي: يكون التحصيل الدراسي غالباً أكاديمي، نظري، وعلمي يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة، والتربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ويتصف التحصيل الدراسي بالخصائص التالية:

. يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج لمادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة منها معارف خاصة.

. يظهر التحصيل الدراسي عادةً عبر الإجابات الكتابية والشفهية والأدائية في الامتحانات الجزئية أو الفصلية أو السنوية للعام الدراسي.

. التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية (مزيود ، ٢٠٠٩ ، ١٨٤).

سابعاً. مستويات التحصيل الدراسي: يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة مستويات وهي:

٨.١. **مستوى التحصيل الجيد:** يكون فيه أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس الصف وفي نفس الاختصاص، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التميز والتفوق على بقية زملائه الطلبة.

٨.٢. **مستوى التحصيل المتوسط:** في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانات التي يمتلكها، ويكون أدائه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة، وتسمح له بالنجاح والانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى.

٨.٣. **مستوى التحصيل الدراسي المنخفض:** يُعرف بالتحصيل الدراسي الضعيف حيث يكون فيه أداء الطالب أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه.

في هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفاً على الرغم من تواجد نسبة مقبولة من القدرات، ويمكن أن يكون هذا الضعف في أغلب المواد، ويطلق على هذا المستوى الفشل الدراسي العام، لأن الطالب يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي. **ثامناً. قياس التحصيل الدراسي:** يهتم القائمون على العملية التربوية والتعليمية بشكل خاص بأساليب التعليم وطرق قياس التحصيل الدراسي، اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على ذلك من نتائج وقرارات تربوية حاسمة.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد مستوى التحصيل للطالب في مقرر معين أو في مجموعة مقررات دراسية ويقاس التحصيل الدراسي في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها المعلم، نظراً لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم، أو من معلم لمعلم آخر لأنه مُطالب بمعرفة ما إذا كان تلامذته قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قُدمت لهم في الصف الدراسي أم لا. (أبوعلام ، ٢٠٠٧ ، ٣٦٩)، وللاختبارات التحصيلية عدة أنواع وهي:

(التحريرية. الشفهية. الموضوعية. المقالة. العملية. المعيارية)، وتُستخدم هذه الاختبارات التحصيلية بأنواعها في قياس التحصيل الدراسي بشكل دقيق (البكري، ٢٠٠٧ ، ٢٥٠).

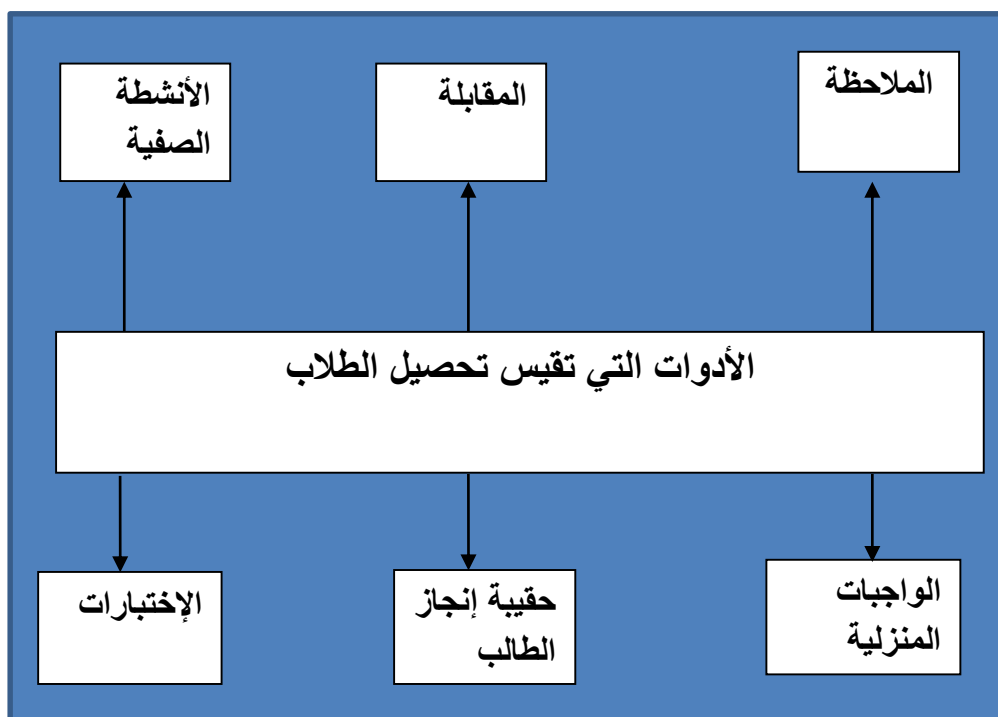
تعقيب: يجد الباحث أنه لمن الضروري مراعاة الجوانب النفسية عند إجراء الاختبارات لأنها تتأثر بشكل مباشر بالحالة النفسية للطالب ولاسيما حالات القلق الإمتحاني التي يعيشها بسبب سمات معينة من شخصيته أو ظروف أسرية خاصة، ولا بد من ذكر أن المناهج الدراسية تكون شبه مقيدة بالمادة العلمية التي لا تسمح بظهور الفروق الفردية المتميزة (الحالات الإبداعية) لذلك لا بدّ من وجود اختبارات معيارية تحاكي وتناسب المستويات العقلية وأنواع الذكاء المختلفة والتميز بين الطلاب العاديين من الطلاب المبدعين.

٩.١. أدوات قياس تحصيل الطلاب: إن أول طريقة استخدمتها المدارس النظامية التقليدية للتقويم كانت تعتمد على التسميع الشفهي، وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر أخذ المربون يُدركون مساوئ الاعتماد كلياً على التسميع الشفهي، وظهر اتجاه يدعو إلى استخدام الاختبارات الكتابية، مما أدى إلى زيادة إقبال المعلمين على استعمال هذه الإمتحانات مما يشجع على ذلك سهولة الحصول على المواد الكتابية المناسبة (البكري، ٢٠٠٧ ، ٢٩٠).

وفي نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كانت هناك عدد من مراحل تطور التقويم التربوي، فقد ظهر ما يسمى بحركة الاختبارات والتي كانت نتيجة لمجموعة من الدراسات والابحاث المتخصصة، فقد اهتم العالم الفرنسي بينيه باعتبارات الذكاء وكذلك أعد الأمريكي "رايس" اختباراً مقنناً للتحصيل خاصاً بالهجاء وإجراء في عدة مدن في الولايات المتحدة الامريكية شملتها دراسته،

ومع تطور العلوم التربوية وظهور عدد من الباحثين المختصين ومع وجود المجالات التربوية ظهر في العقد الرابع من القرن العشرين ما يسمى بحركة التقويم فكثرت المؤلفات والأبحاث حول الموضوع وركزت الحركة على أن الاختبارات لا يمكن بحال من الاحوال أن تكون غاية في ذاتها وأن لا قيمة حقيقية لها إلا إذا اعتبرت جزءاً يتم العملية التربوية بكاملها، ويلخص الباحث أهم الأدوات التي تقيس تحصيل الطلاب في الشكل رقم (٣)، التالي:

شكل (٣) الأدوات التي تقيس تحصيل الطلاب



١. الملاحظة: observation :

تُعرّف الملاحظة بأنها: "تكوّن معرفة لدى المقيّم حول موضوع ما عن طريق مجموعة من الإدراكات عند حدوثه وما ينطوي عليه والتغيير الذي يناله والنتائج التي تلحق به" (الرفاعي، ٢٠٠٣، ٣٢٣)، وتعتبر الملاحظة المباشرة المنظمة أهم الأساليب المستخدمة في الصف الدراسي، وتستخدم الملاحظة في المواقف التي ترتبط بمخرجات هامة للتعلم مثل المشاركة في المناقشات الصفية وقدرة الطالب اللغوية ومهاراته في الكتابة والرسم.

٢. المقابلة: interview :

المقابلة هي طريقة لجمع البيانات أو المعلومات بشكل مباشر عن طريق الاتصال الشخصي وتتضمن نوعاً من المحادثة بين شخصين عادة هما المقابل والمقابل وعندئذ يطلق عليها المقابلة الشخصية كما قد تتم المحادثة بين شخصين المقابل وعدة أشخاص المقابلون وعندئذ يطلق عليها المقابلة الجماعية وغالباً ما تتضمن هذه المحادثة طرح سؤال أو أكثر على المقابل أو المقابلين

ومن خلال إجابة المقابل والمقابلين يتم الحصول على ذلك البيانات أو المعلومات المستهدفة من المقابلة ومن ثم ينظر للمقابلة وعلى نحو مبسط انها محادثة هادفة، وللمقابلة العديد من الوظائف في المجالات المختلفة، ولعل من أبرزها استخدامها كأسلوب من أساليب التقويم التربوية المهمة، إذ يمكن استخدامها كأحد أساليب قياس نتائج التعلم المعرفي والمهارى والوجداني وحيث أن الحاجة لاستخدامها في مجال التعلم الوجداني تبدو ماسة، ذلك لأنها يمكن أن تزودنا بمعلومات جيدة للميول والتقدير والاتجاهات والقيم لدى الطلاب (أبوعلام، ٢٠٠٧، ٧٦).

٣. الأنشطة الصفية: classroom Activities

الأنشطة الصفية هي مهام أو أعمال يمارسها الطلاب داخل الصف وتستغرق عادة وقتاً قصيراً نسبياً في حدود (١٠) دقائق وتقدم في الغالب في أثناء سير الدرس ولا تبدو وكأنها موقف اختباري في معظم الأحيان (زيتون، ٢٠٠٩، ٩٨)، وتستخدم غالباً في تقويم نتائج التعلم المعرفي إذ ارتبطت بأداء مهام معرفية ومنها الاجابة عن الأسئلة الصفية التي تقيس الجانب المعلوماتي من مستوى التدريس.

٤. الواجبات المنزلية: Homework

هي المهمات أو الأنشطة لتشمل حل عدد من الأسئلة، حل تمارين وتدريبات، إعداد رسوم بيانية، لوحات، خرائط، كتابة مقالات صحفية، ونحوها من المهام والأنشطة الأخرى، كذلك فإن أغراض الواجبات المنزلية واستخداماتها في عملية التدريس تتنوع فمنها أنها تنمي مبدأ التوجيه الذاتي لدى الطلاب، وتعزز ما يحدث من تعلم بالمدرسة بتوفير الممارسة والتكامل والتطبيق اللازم، ومنها توسيع مجال الخبرة، إلا أن من أهم أغراضها هو استخدامها كوسيلة من وسائل تقويم التعلم لدى الطلاب خاصة في مجال التعلم المعرفي والمهارى (عزيز، ٢٠٠٥، ٥٤).

٦. الاختبارات: Tests

الاختبارات أهم الأدوات المستخدمة لتقويم الطلاب، وتستخدم من قبل أي برنامج دراسي أو أثناءه أو في نهايته، وتأخذ أشكالاً متعددة شفوية وكتابية فردية وجماعية كما تتناول جوانب متعددة من الطالب، مثل الذكاء والشخصية والميول، وتأخذ الاختبارات في نظامنا التعليمي أهمية كبيرة جداً ذكاء تطغي على غيرها من الوسائل التربوية الأخرى، فكثيراً ما نسمع من أولياء الأمور بأن أبنائهم قد حصلوا على علامات ممتازة وإن بعضهم متميز لأن علاماته المدرسية عالية.

تاسعاً. شروط التحصيل الدراسي:

١. شرط التكرار: من المعروف إن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلاً أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد أن يكررها عدة مرات.

ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة (عبد الرحمن العيسوي، ٢٠٠٤، ٥٩).

٢. **شرط الاهتمام:** تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى اهتمامه بما يدرس، أن حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوفر الاهتمام لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين، فما ينساه الفرد هو غالباً ما لا يهتم به والشيء الذي لاحظناه في بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ.

٣. **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:** لقد أثبتت نتائج بعض الدراسات أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابط بينها (محمد، ٢٠٠٤، ٩٥).

٤. **مبدأ التسميع الذاتي:** يسترجع الفرد فيه ما حصل عليه من معرفة، وتقوية ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل، (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٣).

عاشراً. **مفهوم المرحلة الثانوية وأهميتها:** تختلف الدول في تصنيفها لمراحل التعليم العام وتقسم الدول التعليم العام الى قسمين: قسم ابتدائي وقسم ثانوي، وتحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى في سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي ويشمل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الثامنة عشر من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية (السنبلي وآخرون، ٢٠٠٨، ١٧٣).

وعلى الرغم من اختلاف التقسيم لهذه المراحل وتعدد التسميات فإن التعليم الثانوي في معظم دول العالم يغطي الفترة الممتدة ما بين (١٢-١٨ عاماً) من حياة الطالب، وتقسم فترة التعليم الثانوي في معظم النظم التربوية في العالم الى مرحلتين هما: المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ويطلق عليها في بعض البلدان مرحلة التعليم المتوسط أو الإعدادية أو الثانوية الدنيا، وتعتمد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات في الغالب والمرحلة الثانية من التعليم الثانوي يطلق عليها المرحلة الثانوية أو الثانوية العليا وتمتد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات (الغامدي، ٢٠٠٩، ١٤٥).

ويعتبر التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية التي تحظى باهتمام الأباء والمربين والمسؤولين عن تخطيط التعليم، ووضع استراتيجياته، فهو يغطي فترة حرجة من حياة النشء، ألا وهي فترة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية، وعقلية، ونفسية، واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية لتكوين شخصية المراهق وتحديد سلوكه وعلاقاته، وتعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد إن لم تكن أهمها على الإطلاق حتى أن بعض علماء النفس يعتبرونها ميلاداً جديداً للفرد ومن هنا فإن التعليم الثانوي يغطي مرحلة النضج الفكري والجسدي وبلورة الأمال

والطموحات وتمايز الميول والقدرات، لذلك يعد دعامة مهمة لمساعدة الطلاب على تفهمهم لذاتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن (متولي، ٢٠٠٩، ١٣).

ونظراً لأهمية هذه المرحلة وإدراك الطلاب للمسؤولية الملقاة على عاتقهم بمجرد دخولهم بها دفع ذلك القائمين على التعليم بالاهتمام الأكبر بهذه المرحلة، وتركيز الجهود والدراسات لمناقشة سبل تطويرها، وإكساب خريجها أهم الكفايات للنجاح في الحياة، فأهمية التعليم الثانوي تعدت إعداد الشباب لمواصلة تعليمهم العالي، إلى إعداد القوى البشرية اللازمة لتنفيذ التحول الاجتماعي والإقتصادي، والوفاء بمتطلبات التنمية (الغامدي، ٢٠٠٩، ١٤٦).

الحادي عشر. أهداف المرحلة الثانوية:

تعد المرحلة الثانوية نقطة انطلاق للمخرجين منها إلى عدة مجالات بعد أن يتم إعدادهم فيها إعداداً علمياً شاملاً على المعارف والمهارات التي تتناسب قدراتهم واستعداداتهم وتخصصاتهم ليكونوا مواطنين صالحين منتجين في المجتمع، وتعزز المرحلة الثانوية التعلم لدى الطلاب من خلال اسهامها في تكوين خبرات تعليمية مفيدة لهم لاحقاً، وتتمركز أهداف المرحلة الثانوية حول محاور ثلاثة وهي:

١. استكمال نمو الطلاب في إطار متناسق ومتكامل ومتّزن.

٢. إعدادهم لمواجهة أحداث الحياة.

٣. إعدادهم لمواصلة التعليم العالي (السنبلي وآخرون، ٢٠٠٧، ١٩٠).

الثاني عشر. خصائص طلاب المرحلة الثانوية:

تتطوي هذه المرحلة التعليمية على مجموعة خصائص أهمها: (الخصائص العقلية، الخصائص الاجتماعية، الخصائص النفسية)، التي أشار إلى هذه الخصائص كلاً من زيدان (٢٠٠٦) والحقيّل (٢٠٠٧) وهي:

١. الخصائص العقلية لطلاب المرحلة الثانوية:

١.١. الذكاء والقدرات الخاصة: يشير الباحثين إلى أن الذكاء في أول فترة المراهقة يتعثر قليلاً بسبب حالات الاضطراب النفسي السائدة في هذه المرحلة، فيقف الذكاء عند سن معين لدى الاناث ويبلغ مداه في أواخر هذه المرحلة عند الذكور، ويرى بعض علماء النفس التربوي أن النضج العقلي يصل إلى درجة الكمال في سن (١٦) عاماً بالنسبة للأفراد العاديين أما النابغون فقد يستمر عندهم إلى سن (١٨) عاماً، بينما يتوقف عند سن (١٤) لدى الشواذ (البلهاء، والأغبياء).

١.٢. الانتباه: يعتبر الإنتباه من أهم العمليات العقلية العليا لأنه شرط لازم لكل عملية عقلية أخرى، ويقصد به أنه يبلور شعور الفرد على شيء ما في مجاله الإدراكي وتزداد مقدرة طالب التعليم الثانوي على الإنتباه سواء في مدة الإنتباه أو مداه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة معقدة في يسر وسهولة.

١.٣. **التخيل:** يتَّجه خيال المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الالفاظ أي الصور اللفظية، ولعل ذلك يعود الى أن عملية اكتسابه للغة تكاد تدخل في طورها النهائي ولا شك أن نمو قدرة طالب المدرسة الثانوية على التخيل، تساعده على التفكير المجرد في المواد الرياضية كالجبر والهندسة مما يصعب عليه ادراكها في المرحلة السابقة (زيدان، ٢٠٠٨، ١٥١).

١.٤. **التذكر:** يقصد بالتذكر إستعادة ما مرّ في خبرة الطالب السابقة، أما عن تذكر طالب المدرسة الثانوية فإنه يبني ويؤسس على الفهم والميل، فتعتمد عملية التذكر عنده على القدرة على استنتاج العلاقات الجديدة بين الموضوعات المتذكّرة، ولا يستطيع أن يتذكر موضوعاً إلا إذا فهمه تماماً وربطه بغيره مما سبق، إن مرّ به في خبرته السابقة (زيدان، ٢٠٠٨، ١٥٧).

١.٥. **القدرة على الاستدلال:** أشار زيدان (٢٠٠٨) إلى مقولة "جيتس" (في كتابه علم النفس التربوي) انه كلما كان الطفل صغير السن إزداد تركيز تفكيره العادي حول الحوادث المتصلة بخبراته المباشرة وأموره الذاتية، فإن تقدم العمر أصبح أكثر قدرة على أن يشغل نفسه بأمر غير مباشرة، وأن يعالج أموراً معنوية تختلف عن المشكلات المحسوسة.

٢. **الخصائص الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية:** يتَّجه الطالب في هذه المرحلة إلى الإختلاط بغيره أكثر من ذي قبل سواء من كانوا في سنه فيقيم معهم المشروعات ويجتهد في التعاون معهم، أو من كانوا أكبر منهم فينتسب إلى الجمعيات الدينية والنوادي الأدبية والرياضية ويتردد الى قاعة المحاضرات والندوات ويتجه تفكيره الى أبطال التاريخ ويظل يبحث عن يختاره مثلاً أعلى لنفسه منهم، وقد يتقمص شخصيته ويتخيل أنه وصل إلى صفة الكمال فيه، وتسمى هذه المرحلة مرحلة التقليد.

٣. الخصائص النفسية لطلاب المرحلة الثانوية:

هي مرحلة لانفعالات الحادة التي تعترى حياة الطالب المراهق فتقوى عواطفه الاجتماعية والمعنوية، فهو كثير القلق، سريع الغضب يجنح أحياناً إلى اليأس وتقلب المزاج، وقد حاول علماء النفس علاج هذه الانفعالات بإعلاء التفكير وترقيته إلى ما هو أصح للفرد والجماعة ودعم ذلك بالرياضة النفسية والبدنية والتحول إلى الخدمة العامة للمجتمع، وشغل أوقات الفراغ بالأعمال النافعة التي تتفق مع ميول الشباب واستعداداتهم، (الحقيل، ٢٠٠٧، ١٦٤).

الثالث عشر. علاقة الاتزان الانفعالي بأساليب مواجهة الضغوط وأثرهما على التحصيل لدراسي: في الحقيقية إن تحديد العلاقة بين الاتزان الانفعالي كأحد سمات الشخصية في أساليب مواجهة الضغوط أمراً ليس باليسير، لأن هناك عوامل عدة متداخلة ومتفاعلة تؤثر في الجانبين ودرجة علاقتهما ببعضهما، فمن الممكن تصور الاتزان الانفعالي كمؤثر في أساليب مواجهة الضغوط، ويمكن تصور أساليب مواجهة الضغوط كمؤثر في الاتزان الانفعالي، إذ كلما ازداد مستوى الاتزان الانفعالي كان رضا الفرد عن حياته أكبر وأكثر استقراراً، وهذا ما يؤدي إلى ظهور سمات شخصية

إيجابية تعبر عن حالة الرضا واستخدام أساليب مواجهة إيجابية للضغوط التي تواجه الفرد، وتهيئ له حالة من التوافق النفسي والاجتماعي، وشعوراً عالياً بتقدير الذات.

وبهذا الصدد يمكن الحديث عن مجالات أساليب مواجهة الضغوط، ففي حالة وجود درجة مقبولة من الاتزان الانفعالي يكون هناك ظهور لبعض سمات الشخصية الإيجابية التي تنبئ باستخدام بعض الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط والسبب بذلك أن الاتزان الانفعالي أخذ دور الدافع لتأكيد الذات، وهذا الدافع يتمثل في المواجهة وإيجاد الحلول المناسبة.

وهنا تعد درجة الاتزان الانفعالي درجة إيجابية، أما في حالة انخفاض درجة الاتزان الانفعالي، فإنه يمثل درجة سلبية لأنها تؤثر في الشخصية الفرد من خلال ظهور بعض السمات غير المرغوب فيها كالانسحاب الاجتماعي أو حالة الإنكار، وعدم التعاون واللامسؤولية وذلك جراء عدم استطاعة الفرد التوفيق بين إمكانياته الشخصية ومواجهة الظرف الضاغط، واستخدام الفرد للأساليب السلبية في مواجهة الضغوط.

وغني عن القول إن درجة الاتزان الانفعالي تخضع إلى الفروق الفردية وإمكانية التحكم والتعامل معها وتوظيفها بالشكل الأمثل لاستخدام أسلوب إيجابي لمواجهة الضغوط من فرد لآخر.

ويخلص الباحث إلى أن العلاقة بين درجة الاتزان الانفعالي، وأساليب مواجهة الضغوط علاقة متشابكة لأنها تتوقف على عوامل عدة داخلية وخارجية (نفسية . اجتماعية . اقتصادية . فكرية)، متداخلة ومتفاعلة فيما بينها، ومؤثرة في مستوى التحصيل الدراسي، وهناك أيضاً علاقة طردية يمكن تقديمها بإيجاز، والتي توضح علاقة درجة الاتزان الانفعالي، بأساليب مواجهة الضغوط، ومستوى التحصيل الدراسي؛ ففي حال وجود سمات شخصية إيجابية كالاتزان الانفعالي، والإحساس بالمسؤولية والتنظيم تكون حالة الارتباط باستخدام أساليب مواجهة الضغوط إيجابية إلى حد ما عالية، وذلك من خلال طريقة تفعيل هذه السمات بإحاطة الظرف الضاغط والتعامل معه وتقديم أسلوب متميز في حل المشكلات، وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي لعدم وجود ضغوط تقلل من دافعية الطالب نحو الإنجاز والتحصيل الجيد وهذا الأمر شرط ضروري لكنه غير كاف للتحصيل الدراسي المرتفع، بسبب وجود بعض الحالات التي تعاني من الضغوط والتي لا يستطيع الفرد مواجهتها ورغم ذلك يكون التحصيل الدراسي لديها مرتفعاً، وهنا الباحث يتوصل لنتيجة أن الظرف الضاغط من الممكن أن يكون دافعاً محفزاً للتحصيل الدراسي، الذي يمكن اعتباره أسلوباً غير مباشر لمواجهة الضغوط وتأكيد الذات بطريقة مختلفة؛ وهذا يعني مواجهة الضغوط بشكل إيجابي وبفاعلية تدل على وجود درجة اتزان انفعالي متوسطة.

وعليه يستنتج الباحث أن العلاقة بين درجة الاتزان الانفعالي، وأساليب مواجهة الضغوط علاقة إرتباطية؛ كل متغير يرتبط بالمتغير الآخر، وإنها علاقة عكسية أي كل متغير يؤثر في المتغير الآخر، والعكس أيضاً صحيح، وتعدّ هذه العلاقات بين درجة الاتزان الانفعالي، وأساليب مواجهة

الضغوط علاقات غير ثابتة فهي تختلف حسب البنية الشخصية والفكرية للفرد، وتخضع للفروق الفردية في سمات الشخصية، وهي علاقة مؤثرة بشكل أو آخر في مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث إيجاباً أو سلباً.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية مجتمع الدراسة ومنهجه وأدواته

. مقدمة:

تناول الفصل الحالي التعريف بالمنهج الذي تمّ إتباعه في الدراسة، وأدواته، والدراسة السيكومترية لأدوات الدراسة، والتحقق من صدق المحكمين والصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة، والثبات بالإعادة وثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة؛ فضلاً عن عينة الدراسة ومجتمعه الأصلي، وإجراءات التطبيق.

. **منهج الدراسة:** من خلال طبيعة البحث وظروفه، تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي تم استخدامه في تحليل النتائج وتفسيرها، والذي يقوم على دراسة الظواهر كما هي في الواقع والتعبير عنها على نحو كمي، وضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، أو على نحو كيفي حيث يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، كما يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد العلاقات والأحوال التي بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة ومعرفة الاتجاهات والمعتقدات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور، ويشمل محاولات للتنبؤ بوقائع المستقبل (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٢٧).

. **أدوات الدراسة:** قام الباحث باستخدام أدوات الدراسة التالية:

. مقياس الاتزان الانفعالي (من إعداد الباحث).

. مقياس الضغوط (من إعداد الباحث).

. مقياس أساليب مواجهة الضغوط (من إعداد الباحث).

أولاً . مقياس الاتزان الانفعالي:

تمثلت إجراءات إعداد مقياس الاتزان الانفعالي، وتطبيقها فيما يلي:

١.١. **صوغ المقياس في صورته الأولى:** من أجل بناء بنود المقياس بصورته الأولى؛ قام الباحث بتصميم المقياس في ضوء الجانب النظري، والدراسات السابقة، متبعاً الخطوات التالية:

. الاطلاع على العديد من أدبيات علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، وعلم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، إضافةً إلى الاطلاع على الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي في أحد جوانبها كما هي مبينة في الجانب النظري للبحث، والمقاييس الموجودة فيها التي تمّ إعدادها من قبل الباحثين أو المترجمة والمعرّبة.

. إجراء دراسة استطلاعية، وطرح بعض الأسئلة ضمن مقابلات شخصية مع بعض الطلبة بهدف التعرف ولو بشكل مبدئي عن أسباب ومصادر الضغوط في مجالات حياتهم المختلفة، وعن

الأساليب التي يستخدمونها لمواجهة هذه الاحداث الضاغطة، ومدى تأثير ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لهم.

١.٢. **تحديد جوانب المقياس:** حاول الباحث في هذا المجال . وبناءً على ما سبق ذكره . معرفة الجوانب أو الأبعاد التي سيتناولها بالدراسة، آخذاً بالحسبان الأساسيات عند وضع بنود المقياس الجديد، وهي التي أشار إليها عبد الخالق في كتابه (استخبارات الشخصية)، وتتلخص في تحديد السمة المطلوب قياسها بشكل دقيق، والتأكد من أن كل عبارة تتعلق بالبعد الرئيس لها، وتجنب البنود السلبية، وسؤال العبارات عن أمر واحد فقط، واستخدام لغة دقيقة سهلة.

١.٣. **اختيار بنود المقياس:** حاول الباحث عند اختياره لبنود المقياس أن تكون العبارات واضحة المعنى، سهلة اللغة، قصيرة، ومتناسبة مع المخزون اللغوي لأفراد عينة البحث (طلبة المرحلة الثانوية)، وقد استفاد الباحث من بعض أدوات البحوث السابقة والاختبارات التي اطلع عليها، فاستخدم بعض عباراتها مع تعديلها بمرادفات سهلة الفهم على الطالب، وتمت صياغة بعض العبارات الأخرى بحيث تغطي الجوانب المدروسة بأبعادها المختلفة.

١.٤. تألف المقياس من قسمين:

أ . **القسم الأول:** مقدمة المقياس، توضيح هدف المقياس، ومتغيرات الدراسة المعتمد عليها وهي: الجنس: (ذكور . اناث).

. الحالة الاجتماعية: (أسرة كاملة. وجود طلاق . وفاة أحد الوالدين).

. مدة الايواء: (أقل من سنتين . من سنتين الى أربع سنوات . أكثر من أربع سنوات).

ب . **القسم الثاني:** يضم بنود المقياس، والبالغ عددها (٤٠) بنداً للمقياس، والموجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية موزعة على أربعة أبعاد رئيسية.

١.٥. **تحكيم الصورة الأولية للمقياس:** تم عرض المقياس على عدد من السادة الدكاترة المختصين

في كلية التربية في جامعة دمشق وعددهم (١٠) محكمين . (الملحق رقم ١/)، وذلك بهدف:

. الاسترشاد بأرائهم حول ما تضمنه المقياس.

. التأكد من ملائمة عباراتها للأهداف المرجوة منها.

. تقويم وضوح التعليمات المرافقة للمقياس.

. التأكد من سلامة اللغة ووضوحها.

. اقتراح ما يروونه من تعديلات.

ثم قام الباحث بتعديل بعض البنود في ضوء ملاحظات السادة المحكمين سواء أكان ذلك في

إضافة بعض المفردات والبنود أم حذفها أم تعديل صياغتها، ومدى ارتباط كل منها بالمجال الذي

تخصه، فبرزت أهم ملاحظات السادة المحكمين على النحو التالي:

○ تحديد عدد البنود بشكل متساوٍ لكل مجال من المجالات المؤلفة للمقياس.

- تدقيق لغوي ومطبعي للمقياس.
 - حذف بعض العبارات الغامضة.
 - حذف بعض العبارات المتكررة.
 - إجراء تحليل عاملي أو صدق تمييزي ليصبح المقياس أكثر قوة.
 - وضع العبارات المناسبة والممثلة لكل مجال بشكل صحيح، وعدم الخلط بينها.
- ١.٦. المقياس في صورته النهائية: أعد الباحث المقياس في صورته النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين (أنظر الملحق رقم (٣)، وتألف المقياس من قسمين يشمل:
- أ . القسم الأول: مقدمة المقياس، توضيح هدف المقياس، ومتغيرات البحث المعتمد عليها وهي:
- . الجنس: (ذكور . إناث).
- . الحالة الاجتماعية: (أسرة كاملة. وجود طلاق . وفاة أحد الوالدين).
- . مدة الإيواء: (أقل من سنتين . من سنتين الى أربع سنوات . أكثر من أربع سنوات).
- ب . القسم الثاني: يضم بنود المقياس، والبالغ عددها (٤٠) بنداً للمقياس، والموجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية موزعة على أربعة أبعاد رئيسة.
- . محتوى المقياس في صورته النهائية: أشتمل المقياس على أربعة أبعاد رئيسة، حيث احتوى كل بعد على عشرة بنود تعبر عنه، وهذه الأبعاد هي: (إدارة الانفعال، المرونة والصلابة، الضغوط، الاجتماعية). كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (١) توزع بنود مقياس الاتزان الانفعالي

الأبعاد	رقم البند
البعد الأول: (إدارة الانفعال).	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠
البعد الثاني: (المرونة والصلابة).	١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠
البعد الثالث: (الضغوط).	٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠
البعد الرابع: (الاجتماعية).	٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠

ويتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو مكوّن من خمسة احتمالات: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه البنود درجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) على الترتيب لكل بند. وأخذ الباحث درجة وسط بالنسبة للمتوسطات وفق الأساس الآتي:

الجدول (٢) دلالات مقياس الاتزان الانفعالي

دلالات الأداة	درجة الرأي	النتيجة	المتوسط الحسابي لدرجة الرأي
موافق بدرجة ضعيفة جداً	١	متطلبات بدرجة معدومة	١ - ٠
موافق بدرجة ضعيفة	٢	متطلبات بدرجة ضعيفة	٢ - ١,٠١
موافق بدرجة متوسطة	٣	متطلبات بدرجة متوسطة	٣ - ٢,٠١
موافق بدرجة عالية	٤	متطلبات بدرجة عالية	٤ - ٣,٠١
موافق بدرجة عالية جداً	٥	متطلبات بدرجة عالية جداً	٥ - ٤,٠١

. الدراسة الاستطلاعية للمقياس: تتضمن الدراسة الاستطلاعية تطبيق إجراءات الدراسة على عينات أولية ليست جزءاً من العينة الرئيسية، لكنها تنتمي إلى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية، وللدراسة الاستطلاعية أهمية خاصة من حيث أنها تفيد الباحث في التحقق من إمكانات تنفيذ الدراسة الرئيسية والحصول على تغذية راجعة عن احتمالات النتائج المستهدفة (الكيلاني، ٢٠٠٨، ١٩). كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة المراجعة النهائية للاختبار، حتى نتأكد من أنّ مفردات الاختبار واضحة ومفهومة، وكذلك تعليماته، ليصلح بعدها تطبيق المقياس، ويتضح من خلالها الزمن اللازم للتطبيق.

وقد طُبق المقياس على عينة استطلاعية بتاريخ (٢٠١٩/١/١٥) على (٣٠) طالباً وطالبة في بعض مدارس المرحلة الثانوية في محافظة دمشق، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تمّ استبعادهم من عينة البحث الأساسية، وقد حقق المقياس فوائد منها: التأكد من وضوح عبارات المقياس، وفهم معانيها، ومعرفة الزمن اللازم لتطبيق المقياس والتي كانت ما بين (٢٠-٢٥) دقيقة.

. الدراسة السيكومترية لمقياس الاتزان الانفعالي:

قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) للمقياس بعدة طرائق:

أ. صدق المقياس:

٣.١. صدق المحتوى: قام الباحث بعرض مقياس الاتزان الانفعالي على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (الملحق / ١) لإبداء آرائهم في مدى وضوح بنوده، وملاءمة كل بند للبعد الذي ينتمي إليه، وأوضحت آراء المحكمين مناسبة بنود المقياس وملاءمتها للعامل الذي تنتمي إليه، ووضوحها، وعدم حذف أي منها.

٣.٢. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة، ثم حسبت معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (٣) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

إدارة الانفعال		المرونة والصلابة		الضغوط		الاجتماعية	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
٠,٧٢**	١	٠,٦٨**	١١	٠,٨١**	٢١	٠,٦٤**	٣١
٠,٥٥**	٢	٠,٥٦**	١٢	٠,٣٦**	٢٢	٠,٧٨**	٣٢
٠,٤١**	٣	٠,٦٧**	١٣	٠,٧٦**	٢٣	٠,٧٩**	٣٣
٠,٦٩**	٤	٠,٩١**	١٤	٠,٧**	٢٤	٠,٨٣**	٣٤
٠,٩٢**	٥	٠,٥٤**	١٥	٠,٨٣**	٢٥	٠,٥**	٣٥
٠,٩**	٦	٠,٤**	١٦	٠,٦٦**	٢٦	٠,٧٨**	٣٦
٠,٥**	٧	٠,٤٣**	١٧	٠,٤١**	٢٧	٠,٨٦**	٣٧
٠,٨٨**	٨	٠,٨٨**	١٨	٠,٤١**	٢٨	٠,٨٦**	٣٨
٠,٨٩**	٩	٠,٩١**	١٩	٠,٦٧**	٢٩	٠,٨٤**	٣٩
٠,٥٦**	١٠	٠,٨٨**	٢٠	٠,٨٢**	٣٠	٠,٨٨**	٤٠

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (٠,٣٦-٠,٩٢) وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتزان الانفعالي.

كما تمّ حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، والجدول (٤) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (٤) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

البعد	إدارة الانفعال	المرونة والصلابة	الضغوط	الاجتماعية
إدارة الانفعال	—	٠,٦٨**	٠,٧**	٠,٥٤**
المرونة والصلابة	—	—	٠,٥٣**	٠,٧٣**
الضغوط	—	—	—	٠,٦٢**
الدرجة الكلية	٠,٦٧**	٠,٨١**	٠,٥١**	٠,٥٣**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي تراوحت بين (٠,٥١-٠,٨١)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٣.٣ . الصدق التمييزي (بدلالة المجموعات الطرفية):

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى وأدنى (٢٥%) منها، ثم حسبت متوسطات الدرجات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، واستخدم اختبار (ت) ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٥) يوضح الفروق بين متوسطات المجموعتين (العليا والدنيا)، وقيمة (ت) ودلالاتها:

الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها

البعد	الفئة العليا (٣٣)		الفئة الدنيا (٣٣)		درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع				
إدارة الإنفعال	٤٥,٢٤	١,٤١٥	٣١,٧٩	١,٤٩٥	٦٤	٣٧,٥٥	٠,٠٠٠	دال **
المرونة والصلابة	٤٥,٧	٠,٤٦٧	٣٢,٦٤	٠,٤٨٩	٦٤	١١١,٠٥٣	٠,٠٠٠	دال **
الضغوط	٢٤,٠٣	٠,٨١	١٢,٨٥	١,٤٦	٦٤	٣٨,٤٧١	٠,٠٠٠	دال **
الاجتماعية	٤٥,٣	٠,٩٥١	٣٢,٢٤	٢,٥٩٨	٦٤	٢٧,١١٣	٠,٠٠٠	دال **
الدرجة الكلية	١٤٧,٦٤	٢,٣٤٣	١٢٧,٧٣	١,٣٢٩	٦٤	٤٢,٤٥٩	٠,٠٠٠	دال **

يُلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الفئتين (العليا والدنيا) لصالح الفئة العليا في جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، مما يشير إلى صدق المقياس بدلالة المجموعات الطرفية.

ب . ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرائق:

١. الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٣٠) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم أعيد تطبيقه بعد مرور (١٥) يوماً على أفراد العينة نفسها باستثناء (٤) من الطلبة لم يكونوا موجودين في أثناء إعادة تطبيق المقياس، وبالتالي أصبحت عينة الثبات بالإعادة مؤلفة من (٢٦) طالباً وطالبة، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني بالنسبة للأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٨-٠,٩٢)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢. الثبات بطريقة معادلة ألفا كرو نباخ: تم التحقق من ثبات مقياس الاتزان الانفعالي باستخدام طريقة معادلة ألفا كرو نباخ لدرجات (٣٠) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية (عينة الصدق نفسها)

بالنسبة للأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، وتراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (٠,٦٨٥-٠,٧٧٩)، وتشير إلى درجة ثبات جيدة لمقياس الاتزان الانفعالي.

٣. **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب معامل ثبات التجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، وصحح بمعادلة سييرمان براون، حيث تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (٠,٨٤٣-٠,٩٧٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول (٦) معاملات ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بالطرائق الثلاث سابقة الذكر:

الجدول (٦) معاملات ثبات مقياس الاتزان الانفعالي بطرائق (الإعادة، وألفا كرو نباخ، والتجزئة النصفية)

البعد	الثبات بالإعادة	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
إدارة الانفعال	٠,٨٤**	٠,٧٦٩	٠,٨٩٣
المرونة والصلابة	٠,٧٨**	٠,٧٦٩	٠,٩٤٥
الضغوط	٠,٨٧**	٠,٧٥٩	٠,٨٤٣
الاجتماعية	٠,٩٢**	٠,٧٧٩	٠,٩٧٧
الدرجة الكلية	٠,٨٨**	٠,٦٨٥	٠,٨٦٧

أظهرت نتائج الدراسة السيكو مترية اتصاف مقياس الاتزان الانفعالي بمؤشرات جيدة للصدق والثبات، مما يجعل استخدامه ممكناً مع طلبة المرحلة الثانوية وفق حدود عينة الدراسة.

ثانياً مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد: تألف المقياس من قسمين:

أ. **القسم الأول:** مقدمة المقياس، توضيح هدف المقياس، ومتغيرات البحث المعتمد عليها وهي: الجنس: (ذكور . اناث).

الحالة الاجتماعية: (أسرة كاملة. وجود طلاق . وفاة أحد الوالدين).

مدة الايواء: (أقل من سنتين . من سنتين الى أربع سنوات . أكثر من أربع سنوات).

ب. **القسم الثاني:** يضم بنود المقياس، والبالغ عددها (٥٠) بنداً للمقياس، والموجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية موزعة على خمسة أبعاد رئيسة وهي: (الضغوط الاجتماعية، الاسرية، الاقتصادية، الدراسية، الانفعالية).

ويتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو مكوّن من خمسة احتمالات: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه البنود درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لكل بند. وأخذ الباحث درجة وسط بالنسبة للمتوسطات وفق الأساس الآتي:

الجدول (٧) دلالات مقياس الضغوط

دلالات الأداة	درجة الرأي	النتيجة	المتوسط الحسابي لدرجة الرأي
موافق بدرجة ضعيفة جداً	١	متطلبات بدرجة معدومة	١ - ٠
موافق بدرجة ضعيفة	٢	متطلبات بدرجة ضعيفة	٢ - ١,٠١
موافق بدرجة متوسطة	٣	متطلبات بدرجة متوسطة	٣ - ٢,٠١
موافق بدرجة عالية	٤	متطلبات بدرجة عالية	٤ - ٣,٠١
موافق بدرجة عالية جداً	٥	متطلبات بدرجة عالية جداً	٥ - ٤,٠١

. الدراسة الاستطلاعية للمقياس: تتضمن الدراسة الاستطلاعية تطبيق إجراءات الدراسة على عينات أولية ليست جزءاً من العينة الرئيسية، لكنها تنتمي إلى نفس المجتمع الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية، وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية بتاريخ (٢٠١٩/١/١٥) على (٣٠) طالباً وطالبة في بعض مدارس المرحلة الثانوية في محافظة دمشق، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، وقد حقق المقياس فوائد منها: التأكد من وضوح عبارات المقياس، وفهم معانيها، ومعرفة الزمن اللازم لتطبيق المقياس والتي كانت ما بين (٢٥-٣٥) دقيقة.

الدراسة السيكو مترية لمقياس الضغوط المتعلقة بالفرد:

قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكو مترية (الصدق، والثبات) للمقياس بعدة طرائق:

أ. صدق المقياس:

١. صدق المحتوى: قام الباحث بعرض مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق (الملحق، ١ /) لإبداء آرائهم في مدى وضوح بنوده، وملاءمة كل بند للبعد الذي ينتمي إليه، وأوضحت آراء المحكمين مناسبة بنود المقياس وملاءمتها للعامل الذي تنتمي إليه، ووضوحها، وعدم حذف أي منها.

٢. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة، ثم حسبت معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (٨) معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	0.621**	١	0.660**	١	0.315**	١	0.327**	١	0.519**
٢	0.624**	٢	0.738**	٢	0.376**	٢	0.568**	٢	0.539**
٣	0.621**	٣	0.565**	٣	0.527**	٣	0.462**	٣	0.556**
٤	0.707**	٤	0.713**	٤	0.734**	٤	0.606**	٤	0.576**
٥	0.487**	٥	0.550**	٥	0.651**	٥	0.716**	٥	0.559**
٦	0.706**	٦	0.677**	٦	0.777**	٦	0.666**	٦	0.558**
٧	0.599**	٧	0.664**	٧	0.699**	٧	0.512**	٧	0.705**
٨	0.530**	٨	0.578**	٨	0.569**	٨	0.538**	٨	0.568**
٩	0.647**	٩	0.614**	٩	0.548**	٩	0.423**	٩	0.447**
١٠	0.539**	١٠	0.597**	١٠	0.470**	١٠	0.394**	١٠	0.313**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول بالدرجة الكلية لهذا المجال تراوحت بين (٠,٤٨٧-٠,٧٠٧)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٥٥٠-٠,٧٣٨)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣١٥-٠,٧٧٧)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣٢٧-٠,٧١٦)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الخامس بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣١٣-٠,٧٠٥)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على أن بنود كل محور متسقة مع بعضها وتقيس أمراً واحداً.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية للمقياس مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لمقياس الضغوط، والجدول (٩) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (٩) معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية
المجال الأول	١	0.735**	0.702**	0.669**	0.723**	0.852**
المجال الثاني		١	0.986**	0.967**	0.718**	0.967**
المجال الثالث			١	0.979**	0.668**	0.948**
المجال الرابع				١	0.637**	0.927**
المجال الخامس					١	0.839**
الدرجة الكلية						١

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجالات الأربعة مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعطي مؤشراً على أن كل مجال ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقه البنوي.

٣. الصدق التمييزي (بدلالة المجموعات الطرفية):

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية خارج عينة البحث الأساسية بلغ عدد أفرادها (٣٠) طالباً وطالبة، ثم حسبت درجاتهم ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى وأدنى (٢٥%) منها، ثم حسبت متوسطات الدرجات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، واستخدم اختبار (ت) ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٠) يوضح الفروق بين متوسطات المجموعتين (العليا والدنيا)، وقيمة (ت) ودلالاتها: جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي لمقياس الضغوط

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	الفئة الدنيا ن=٣٣		الفئة العليا ن=٣٣		
				ع	م	ع	م	
المجال الأول	٠.000	٦٤	٢٦,٨٠٣	١,٧٦	٢٢,٩١	٢,٥٣	٣٧,٢٧	
المجال الثاني	٠.000	٦٤	٤٣,٢٩٧	١,٦٦	٢٣,٣٩	١,٤١	٣٩,٧٩	
المجال الثالث	٠.000	٦٤	٢٧,٠٩٦	١,٧٢	٢٦,٥٢	٢,١٠	٣٩,٣٠	
المجال الرابع	٠.000	٦٤	٢٠,٥١٥	٢,٤٢	٢٧,٣٠	١,٤٨	٣٧,٤٢	
المجال الخامس	٠.000	٦٤	٢٠,٨٨٦	٢,٢٥	٢١,٦٧	٣,٤٦	٣٦,٦٧	
الدرجة الكلية	٠.000	٦٤	٣٠,٥٢٥	٨,١٤	١٢٤,٩٤	٨,٥٩	١٨٧,٨٢	

يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة إحصائياً، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

ب. مؤشرات ثبات المقياس Reliability: للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام الطرق الآتية:

١. طريقة الثبات بالإعادة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (٣٠)، وبعد (١٥) يوماً تم إعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.925)، وهذا يدل على ثبات الاستبانة في التطبيقين واستقرارها.

٢. معامل ألفا كرو نباخ: تم تطبيق معادلة ألفا كرو نباخ بعد تقدير درجات المقياس كاملة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.938)، وهي قيمة جيدة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣. طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة المقياس إلى قسمين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وإعطاء درجة لكل فرد

على كل قسم من القسمين، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس مع تصحيح معامل الثبات. وتم استخدام معادلة سيبرمان براون لمعرفة قيمة معامل الثبات والتي بلغت (0.944)، وبناءً على ذلك يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (١١) نتيجة الثبات بالإعادة وألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لمقياس الضغوط

مقياس الضغوط	الثبات بالإعادة	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
المجال الأول	0.660**	٠,٨٠٥	٠,٧٥٩
المجال الثاني	0.898**	٠,٨٣٢	٠,٨٥٣
المجال الثالث	0.777**	٠,٧١٧	٠,٧٦١
المجال الرابع	0.672**	٠,٦٢٧	٠,٧٣٨
المجال الخامس	0.906**	٠,٦٩٩	٠,٥٧٢
الدرجة الكلية	٠,٩٢٥	٠,٩٣٨	٠,٩٤٤

ثالثاً. مقياس أساليب مواجهة الضغوط:

١.٦. المقياس في صورته النهائية: أعد الباحث المقياس في صورته النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين (انظر الملحق رقم (٣+٢)، وتألف المقياس من قسمين يشمل:

أ. القسم الأول: مقدمة المقياس، توضيح هدف المقياس، ومتغيرات البحث المعتمد عليها وهي: الجنس: (ذكور . اناث).

. الحالة الاجتماعية: (أسرة كاملة. وجود طلاق . وفاة أحد الوالدين).

. مدة الإيواء: (أقل من سنتين . من سنتين الى أربع سنوات . أكثر من أربع سنوات).

ب . القسم الثاني: يضم بنود المقياس، والبالغ عددها (١٠٠) بنداً للمقياس، والموجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية موزعة على جزئين رئيسيين، يتكون الجزء الأول من مجموعة أساليب إيجابية، أما الجزء الثاني فيتكون من الأساليب السلبية.

. محتوى المقياس في صورته النهائية: اشتمل المقياس على جزئين رئيسيين، حيث احتوى كل جزء من خمسة أساليب ويعبر عن كل أسلوب عشرة بنود.

تتكون مجموعة الأساليب الإيجابية من: (أسلوب حل المشكلات، أسلوب إعادة البنية المعرفية، أسلوب الدعم الاجتماعي أسلوب المواجهة وتأكيد الذات، أسلوب ضبط الانفعال).

وتتكون مجموعة الأساليب السلبية من: (أسلوب تجنب المشكلة، أسلوب التفكير بالتمني، أسلوب الانسحاب الاجتماعي، أسلوب الإنكار، أسلوب التنفيس الانفعالي).

ويتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه البنود

درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب لكل بند. وأخذ الباحث درجة وسط بالنسبة للمتوسطات وفق الأساس الآتي:

الجدول (١٢) دلالات مقياس أساليب مواجهة الضغوط

دلالات الأداة	درجة الرأي	النتيجة	المتوسط الحسابي لدرجة الرأي
موافق بدرجة ضعيفة جداً	١	متطلبات بدرجة معدومة	١ - ٠
موافق بدرجة ضعيفة	٢	متطلبات بدرجة ضعيفة	٢ - ١,٠١
موافق بدرجة متوسطة	٣	متطلبات بدرجة متوسطة	٣ - ٢,٠١
موافق بدرجة عالية	٤	متطلبات بدرجة عالية	٤ - ٣,٠١
موافق بدرجة عالية جداً	٥	متطلبات بدرجة عالية جداً	٥ - ٤,٠١

. الدراسة الاستطلاعية للمقياس: تتضمن الدراسة الاستطلاعية تطبيق إجراءات الدراسة على عينات أولية ليست جزءاً من العينة الرئيسة، لكنها تنتمي إلى نفس المجتمع التي تنتمي إليه العينة الرئيسة، وقد طبق المقياس على عينة استطلاعية بتاريخ (١٥/١/٢٠١٩) على (٣٠) طالباً وطالبة في بعض مدارس المرحلة الثانوية في محافظة دمشق، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، وقد حقق المقياس فوائد منها: التأكد من وضوح عبارات المقياس، وفهم معانيها، ومعرفة الزمن اللازم لتطبيق المقياس والتي كانت ما بين (٣٥-٤٠) دقيقة.

-الدراسة السيكومترية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط

تم إجراء دراسة سيكو مترية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط للتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق لاعتماد نتائجه في البحث، فبعد أن تم عرضه على المحكمين وإجراء التعديلات عليه تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة، تم سحبها بطريقة عرضية. أ. مؤشرات صدق المقياس Validity: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الاعتماد على أنواع الصدق الآتية:

١. صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق انظر الملحق (١)، وذلك بغية التأكد من صلاحية المقياس من ناحية الغرض الذي وضع من أجله، ومدى وضوح صياغة بنود المقياس، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين حول المقياس تمت الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم.

٢. **الصدق البنوي:** قام الباحث بالتحقق من الصدق البنوي من خلال دراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس. وذلك وفق الآتي:

. حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه: والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (١٣) معاملات ارتباط كل بند من بنود الأساليب الإيجابية بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	0.687**	١	0.720**	١	0.311**	١	0.227**	١	0.538**
٢	0.335**	٢	0.420**	٢	0.246**	٢	0.675**	٢	0.463**
٣	0.680**	٣	0.320**	٣	0.698**	٣	0.613**	٣	0.537**
٤	0.751**	٤	0.688**	٤	0.718**	٤	0.611**	٤	0.552**
٥	0.628**	٥	0.679**	٥	0.584**	٥	0.694**	٥	0.450**
٦	0.672**	٦	0.677**	٦	0.709**	٦	0.743**	٦	0.483**
٧	0.342**	٧	0.618**	٧	0.739**	٧	0.547**	٧	0.448**
٨	0.587**	٨	0.563**	٨	0.532**	٨	0.505**	٨	0.522**
٩	0.536**	٩	0.658**	٩	0.368**	٩	0.616**	٩	0.442**
١٠	0.456**	١٠	0.460**	١٠	0.604**	١٠	0.528**	١٠	0.461**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول بالدرجة الكلية لهذا المجال تراوحت بين (٠,٣٨٨-٠,٧٢٤)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣٥٥-٠,٦٩٠)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٢٩٠-٠,٧٢٣)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣٤٠-٠,٦٨٩)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الخامس بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣٣٢-٠,٥٠٨)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على أن بنود كل محور متسقة مع بعضها وتقيس أمراً واحداً.

الجدول (١٤) معاملات ارتباط كل بند من بنود الأساليب السلبية بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	0.687**	١	0.720**	١	0.311**	١	0.227**	١	0.538**
٢	0.335**	٢	0.420**	٢	0.246**	٢	0.675**	٢	0.463**
٣	0.680**	٣	0.320**	٣	0.698**	٣	0.613**	٣	0.537**
٤	0.751**	٤	0.688**	٤	0.718**	٤	0.611**	٤	0.552**
٥	0.628**	٥	0.679**	٥	0.584**	٥	0.694**	٥	0.450**
٦	0.672**	٦	0.677**	٦	0.709**	٦	0.743**	٦	0.483**
٧	0.342**	٧	0.618**	٧	0.739**	٧	0.547**	٧	0.448**
٨	0.587**	٨	0.563**	٨	0.532**	٨	0.505**	٨	0.522**
٩	0.536**	٩	0.658**	٩	0.368**	٩	0.616**	٩	0.442**
١٠	0.456**	١٠	0.460**	١٠	0.604**	١٠	0.528**	١٠	0.461**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الأول بالدرجة الكلية لهذا المجال تراوحت بين (٠,٣٣٥-٠,٧٥١)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثاني بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣٢٠-٠,٧٢٠)، وتراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الثالث بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٣١١-٠,٧٣٩)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الرابع بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٢٢٧-٠,٧٤٣)، كما تراوحت معاملات ارتباط كل بند من بنود المجال الخامس بالدرجة الكلية لهذا المجال بين (٠,٤٤٢-٠,٥٥٢)، وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على أن بنود كل محور متسقة مع بعضها وتقيس أمراً واحداً.

. حساب ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس:

والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (١٥) معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للأساليب الإيجابية

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية
المجال الأول	١	0.720**	0.843**	0.840**	0.854**	0.936**
المجال الثاني		١	0.679**	0.846**	0.828**	0.897**
المجال الثالث			١	0.811**	0.678**	0.887**
المجال الرابع				١	0.736**	0.931**
المجال الخامس					١	0.899**
الدرجة الكلية						١

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجالات الخمسة مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعطي مؤشراً على أن كل مجال ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقه البنوي.

الجدول (١٦) معاملات ارتباط المجالات الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للأساليب السلبية

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	الدرجة الكلية
المجال الأول	١	0.720 **	0.843 **	0.840 **	0.854 **	0.936 **
المجال الثاني		١	0.679 **	0.846 **	0.828 **	0.897 **
المجال الثالث			١	0.811 **	0.678 **	0.887 **
المجال الرابع				١	0.736 **	0.931 **
المجال الخامس					١	0.899 **
الدرجة الكلية						١

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجالات الخمسة مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يعطي مؤشراً على أن كل مجال ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل، وبالتالي فإن المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، مما يدل على صدقه البنوي.

٣. الصدق التمييزي (مقارنة الفرق الطرفية):

تم ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس تصاعدياً، ثم تم أخذ أعلى (٢٥%) منها وأدنى (٢٥%)، للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس، والجدول الآتي يبين نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين بالنسبة إلى درجاتهم على المقياس:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي للأساليب الإيجابية

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	الفئة الدنيا ن=٣٣		الفئة العليا ن=٣٣		
				ع	م	ع	م	
المجال الأول	٠.000	٦٤	١٧,٨٤٩	٢,٤٤	٣٣,٠٦	٠,٧٠	٤٠,٩٤	
المجال الثاني	٠.000	٦٤	٢٦,٠٣٨	١,٧٢	٣٢,٢٧	٠,٩٣	٤١,١٥	
المجال الثالث	٠.000	٦٤	١٧,٠٤٢	٣,٢٠	٣٠,٦٧	٠,٩٩	٤٠,٦١	
المجال الرابع	٠.000	٦٤	١٨,٥٥٠	٢,٠٨	٣٣,٤٢	٠,٧١	٤٠,٥٢	
المجال الخامس	٠.000	٦٤	١٦,٥٧٩	٢,٤٥	٣٥,٠٦	١,٠٨	٤٢,٧٩	
الدرجة الكلية	٠.000	٦٤	٢١,٧٠٠	٨,١٣	١٦٩,٣٦	٤,٠٧	٢٠٣,٧٣	

يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة إحصائياً، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

جدول (١٨) نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي للأساليب السلبية

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	الفئة الدنيا ن=٣٣		الفئة العليا ن=٣٣		
				ع	م	ع	م	
المجال الأول	دال	٠.000	٦٤	٢٢,٩٣	٢,٢٨	٣١,٤٢	٠,٧٣	٤٠,٩٧
المجال الثاني	دال	٠.000	٦٤	١٧,٧١	١,٤٣	٣٠,٩٧	٢,٥٤	٣٩,٩٤
المجال الثالث	دال	٠.000	٦٤	١٧,٥٣	٢,٢٦	٢٩,٣٩	٢,٣٧	٣٩,٣٩
المجال الرابع	دال	٠.000	٦٤	١٨,٧٢	١,٧٩	٣١,٥٨	١,٨١	٣٩,٨٥
المجال الخامس	دال	٠.000	٦٤	١٣,٧٥	٢,٨٩	٣٢,٧٩	٢,٢٢	٤١,٥٢
الدرجة الكلية	دال	٠.000	٦٤	١٧,١٦	٨,٨٢	١٥٨,٥٥	١٠,٢٩	١٩٩,٠٣

يتبين من الجدول أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة إحصائياً، وهذا يعني أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي، حيث أنه قادر على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

ب. مؤشرات ثبات المقياس **Reliability**: للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام الطرق الآتية:

١. طريقة الثبات بالإعادة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (٣٠)، وبعد (١٥) يوماً تم إعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيقين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.753) للأساليب الإيجابية و(0.831) للأساليب السلبية، وهذا يدل على ثبات الاستبانة في التطبيقين واستقرارها.

٢. معامل ألفا كرو نباخ: م تطبيق معادلة ألفا كرو نباخ بعد تقدير درجات المقياس كاملة، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.882) للأساليب الإيجابية و(0.879) للأساليب السلبية، وهي قيمة جيدة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣. طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس للتأكد من الاتساق الداخلي، وذلك بتجزئة المقياس إلى قسمين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وإعطاء درجة لكل فرد على كل قسم من القسمين، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي المقياس مع تصحيح معامل الثبات. وتم استخدام معادلة سيبرمان براون لمعرفة قيمة معامل الثبات والتي بلغت (0.902) للأساليب الإيجابية و(0.931) للأساليب السلبية، وبناءً على ذلك يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (١٩) نتيجة الثبات بالإعادة وألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للأساليب الإيجابية

مقياس أساليب مواجهة الضغوط	الثبات بالإعادة	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
المجال الأول	0.820**	٠,٦٧١	٠,٦٥٠
المجال الثاني	0.944**	٠,٧٦٣	٠,٧٢٢
المجال الثالث	0.634**	٠,٦٦٨	٠,٦٨٦
المجال الرابع	0.777**	٠,٦٤٢	٠,٦٤٨
المجال الخامس	0.833**	٠,٧٠٣	٠,٧٨٥
الدرجة الكلية	0.911**	٠,٨٨٢	٠,٩٠٢

جدول (٢٠) نتيجة الثبات بالإعادة وألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية للأساليب السلبية

مقياس أساليب مواجهة الضغوط	الثبات بالإعادة	ألفا كرو نباخ	التجزئة النصفية
المجال الأول	0.841**	٠,٧٥٨	٠,٧٩٩
المجال الثاني	0.903**	٠,٧٦٦	٠,٧٨١
المجال الثالث	0.771**	٠,٨٠١	٠,٨٩٠
المجال الرابع	0.757**	٠,٨٦٢	٠,٨٩٢
المجال الخامس	0.865**	٠,٧٩٩	٠,٨٠٦
الدرجة الكلية	0.907**	٠,٨٩٣	٠,٨٩٩

. درجات التحصيل الدراسي: تم الاعتماد على السجلات الخاصة بطلبة أفراد عينة الدراسة؛ الدراسية المذكرات، ودرجات امتحانات الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠١٩) من خلال حساب المتوسطات لعلامة كلاً من المذكرات ودرجات الامتحان النهائي، واعتمادها كدرجة للتحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة.

رابعاً. إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

تمثلت بالحصول على الموافقة الخاصة من قبل المعنيين في كلية التربية ورئاسة جامعة دمشق، ووزارة التربية بتسهيل مهمة تطبيق أدوات البحث وتعميمها على مدارس محافظة دمشق التي ذكرت في العينة من قبل موافقة السيد وزير التربية، أنظر الملحق رقم (٦)، ومن ثم تم توزيع أدوات الدراسة باليد على أفراد عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية، وجرى التطبيق في الفترة الزمنية الواقعة بين (٢٠١٩/٢/١٤م)، ولغاية (٢٠١٩/٢/٢٦م)، وقام الباحث بتفريغ بياناتها، وتحديد المقاييس التي استبعدت لعدم صلاحيتها.

ثالثاً. المجتمع الأصلي للدراسة:

قام الباحث بالتحديد الدقيق لمجتمع الدراسة الذي تكون من (١٩١٧) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية من النازحين والقاطنين في مراكز الإيواء، في مدارس محافظة دمشق الرسمية.

. عينة الدراسة:

قام الباحث بسحب عينته من المجتمع الأصلي والتي اعتمد فيها على أسلوب العينة العنقودية، وفيما يلي يقدم الباحث مبررات استخدام هذه العينة في الدراسة الحالية وهي:

. يُعد مجتمع الدراسة الحالي من النوع المحدد، حيث استطاع الباحث حصر جميع عناصره.

. تُعدّ العينة العشوائية البسيطة من العينات الملائمة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج الدراسة الحالي على جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، والمجتمعات الإحصائية المشابهة.

. يُعدّ جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية تقريباً من النوع المتجانس أو المتشابه في كافة الظروف سواء الزمانية أو المكانية أو النفسية والتربوية.

قام الباحث بتحديد النسبة المئوية لعينة البحث بـ (١٢%)، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٣٠) طالباً وطالبة، منهم (١٤٣) إناثاً، و (٨٧) ذكوراً، وذلك من خلال تقسيم محافظة دمشق إلى خمسة قطاعات (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، المركز) وذلك عن طريق وضع إشارة (*) على الخريطة الهندسية، ورسم خطين متعامدين إذ قسم هذان الخطان المحافظة إلى خمس مناطق تربوية ينتشر فيها أفراد عينة الدراسة:

١. المنطقة الوسطى: البرامكة، القنوات.

٢. المنطقة الشمالية: ركن الدين، أبو رمانة، ساحة شمدين، برزة، مزرعة.

٣. المنطقة الشرقية: دمشق القديمة (باب توما، القيمرية)، حي الأمين، مسبق الصنع، دويلعة، تجارة، شارع بغداد، ساحة التحرير.

٤. المنطقة الجنوبية: الميدان، المنطقة الصناعية، باب مصلى، الزاهرة.

٥. المنطقة الغربية: المزة، دمر، مزة أوتوستراد، مزة فتالة، كفر سوسة.

اختبار كولمجروف-سميرنوف:

جدول (٢٠) اختبار كولمجروف-سميرنوف

العينة	٢٣٠
قيمة إحصاءه كولمجروف-سميرنوف	2.569
مستوى الدلالة	.623

بلغت قيمة الاختبار الاحصائي (2.569) عند مستوى دلالة ($0.05 < 0.623$) ومنه نجد أن توزع

العينة يتبع التوزيع الاعتدالي

-تم اختيار عدد من المدارس عشوائياً من كل منطقة، وبين الملحق رقم (٢) أسماء المدارس التي تم سحب العينة منها.

نتائج الدراسة" عرض، وتحليل، وتفسير، ومناقشة"

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة:

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟
للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بمستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة في المقياس الموجه إليهم، قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:
جدول (٢١) مستويات الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة والقيم الموافقة لها

مستويات الاتزان	القيمة المعطاة لكل مستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى
عالية جداً	5	5.00 – 4.21
عالية	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
ضعيفة	2	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 – 1.00

من الجدول السابق يمكن تحديد مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم عن كل محور من محاور مقياس الاتزان الانفعالي وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة

عن كل محور من محاور مقياس الاتزان الانفعالي وبشكل عام

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاتزان	الرتبة
1	إدارة الانفعال	10.73	.919	ضعيفة جداً	٤
2	المرونة والصلابة	20.68	1.341	متوسطة	١
3	الضغوط	20.51	1.287	ضعيفة	٢
4	الاجتماعية	20.02	1.316	ضعيفة	٣
	الدرجة الكلية	20.24	.832	ضعيفة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية للدرجات المتعلقة بمستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة تراوحت بين (٢٠,٦٨) كحد أعلى لمحور (المرونة والصلابة) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين (١٠,٧٣) كحد أدنى لمحور (إدارة الانفعال) والذي جاء بدرجة ضعيفة جداً، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الاتزان الانفعالي بشكل عام (٢٠,٢٤) وهي درجة ضعيفة.

التفسير: يعزو الباحث هذه النتيجة الى عدة أسباب رئيسة منها تعرض أفراد عينة الدراسة باستمرار إلى مجموعة من الضغوط المختلفة في حياتهم الاجتماعية وفي البيئة المدرسية بسبب التغير المقصود بالبيئة الاجتماعية، والعادات وبعض التقاليد التي نشئوا عليها في بيئاتهم الاجتماعية السابقة قبل فترة التهجير القسري لهم، إضافة إلى عدم وجود بنية نفسية ومعرفية سليمة لمواجهة مثل هذه الأزمات، بالتالي ظهور سلوكيات جديدة لا تتناسب مع شدة الموقف والتي تُظهر عدم وجود مستوى جيد من الاتزان الانفعالي في ردة الفعل السلوكي للضغوط المختلفة التي يواجهونها تختلف هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (أبو عرام، ٢٠١٥) التي أكدت وجود مستوى عالي من الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق مع إحدى نتائج دراسة (يونس، ٢٠٠٥).

نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى الضغوط التي يواجهها أفراد العينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد في كل مجال من مجالات المقياس، قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\text{عدد مستويات ليكرت} = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - 0.8}{5}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (٢٣) درجات مستوى الضغوط والقيم الموافقة لها

مستويات الضغوط	القيمة المعطاة لكل المستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى
عالية جداً	5	5.00 – 4.21
عالية	4	4.20 – 3.41
متوسطة	3	3.40 – 2.61
ضعيفة	2	2.60 – 1.81
ضعيفة جداً	1	1.80 – 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الضغوط المتعلقة بالفرد لدى أفراد عينة الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتهم على مقياس الضغوط، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث عن كل محور من محاور

مقياس الضغوط وبشكل عام

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط	الرتبة
١	الضغوط الاجتماعية	30.69	.459	عالية	3
٢	الضغوط الاسرية	30.64	.302	عالية	4
٣	الضغوط الاقتصادية	40.21	.149	عالية جداً	2

٤	الضغوط الدراسية	30.55	.586	عالية	5
٥	الضغوط الانفعالية	40.25	.509	عالية جداً	1
	الدرجة الكلية	30.87	.183	عالية	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد، تراوحت بين (٤٠,٢٥) كحد أعلى لمجال (الضغوط الانفعالية) والذي جاء بدرجة عالية جداً، وبين (٣٠,٥٥) كحد أدنى لمجال (الضغوط الدراسية) والذي جاء بدرجة عالية. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد بشكل عام (٣٠,٨٧) وهي درجة عالية.

التفسير: من خلال إطلاعات الباحث واحساسه بالواقع الذي يعيشه أفراد المجتمع السوري ولا سيما ممن تعرضوا للإرهاب بشكل مباشر، والتهجير؛ تأتي هذه النتيجة منطقية بسبب الآثار السلبية التي خلفتها حالات الإرهاب والتهجير، وما تبعه من ملحقات سلبية كتغير البيئة الاجتماعية، والعادات التي كان متعارف عليها في بيئتهم السابقة، وما فرض عليهم من مشاكل وضغوط حياتية جديدة، وخصوصاً من الناحية الاقتصادية، ومكان الإقامة المزدهم وإفرازات هذا الوضع من مشاكل وعراقيل وتغير جبري في حياة أفراد عينة البحث، الأمر الذي يظهر نسبة الضغوط الانفعالية بشكل أعلى من الضغوط الأخرى، لأنها الطريقة الوحيدة التي يعبر بها أفراد عينة الدراسة عن مجموع الضغوط التي يعانونها في مراكز الايواء، تختلف هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (جودة، ٢٠٠٩)، (دهام، ٢٠١٦) التي أكدت وجود مستوى عالي من الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق مع احدى نتائج دراسة (عياش، ٢٠١٢).

نتيجة السؤال الثالث: ما الأساليب التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة لمواجهة الضغوط؟

للإجابة على هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات استخدام أفراد العينة لأساليب مواجهة الضغوط في كل مجال من مجالات المقياس، قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{1 - \text{ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (٢٥) درجات استخدام الأفراد العينة لأساليب مواجهة الضغوط والقيم الموافقة لها

درجة استخدام الأسلوب	القيمة المعطاة لدرجة استخدام الأسلوب	قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
عالية جداً	5	5.00 - 4.21
عالية	4	4.20 - 3.41
متوسطة	3	3.40 - 2.61

2.60 – 1.81	2	ضعيفة
1.80 – 1.00	1	ضعيفة جداً

من هذا الجدول يمكن تحديد درجات استخدام أفراد العينة لأساليب مواجهة الضغوط من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من مقياس أساليب مواجهة الضغوط وبشكل عام

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المستوى	الرتبة
١	أسلوب حل المشكلات	10.74	.906	ضعيفة جداً	3
	إعادة البنية المعرفية	10.64	.818	ضعيفة جداً	5
	الدعم الاجتماعي	20.16	1.032	ضعيفة	2
	المواجهة وتأكيد الذات	20.20	1.178	ضعيفة	1
	ضبط الانفعال	10.65	1.161	ضعيفة جداً	4
٢	تجنب المشكلة	30.72	.451	عالية	3
	التفكير بالتمني	30.65	.305	عالية	4
	الانسحاب الاجتماعي	40.31	.304	عالية جداً	1
	إسلوب الإنكار	30.60	.591	عالية	5
	التنفيس الانفعالي	40.26	.569	عالية جداً	2

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات استخدام أفراد العينة لأساليب مواجهة الضغوط، تراوحت بالنسبة للأساليب الإيجابية بين (٢٠,٢٠) كحد أعلى لمجال (المواجهة وتأكيد الذات) والذي جاء بدرجة ضعيفة، وبين (١٠,٦٤) كحد أدنى لمجال (إعادة البنية المعرفية) والذي جاء بدرجة ضعيفة جداً.

كما تراوحت بالنسبة للأساليب السلبية بين (٤٠,٣١) كحد أعلى لمجال (الانسحاب الاجتماعي) والذي جاء بدرجة عالية جداً، وبين (٣٠,٦٠) كحد أدنى لمجال (أسلوب الإنكار) والذي جاء بدرجة عالية.

التفسير: تشير نتيجة هذا السؤال الى استخدام أفراد عينة الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات الإيجابية والسلبية، يعزو الباحث ذلك الى طريقة التنشئة الاجتماعية للطلاب؛ ويؤثر بذلك مستوى تعليم الأهل ووعيهم بأساليب التربية الجيدة التي تدعم استقلالية الطالب في طريقة تفكيره وقدرته على إتخاذ القرارات المهمة في حياتهم، ولأسيما فيما يتعلق بأسلوب مواجهته لمشاكله الخاصة، لذلك يجد الباحث أن الأفراد الذين تلقوا تربية تؤكد على شخصيتهم ككيان مستقل عن الأسرة لديهم تقدير ذات عالي، الأمر الذي يظهر بأسلوب المواجهة الإيجابي العالي لدى أفراد عينة البحث، والتي يقابلها ضعف بدرجة عالية لإعادة البنية المعرفية لمحيط المشكلة وإعادتها لأسبابها الأساسية،

حيث تصنف هذه الأساليب ضمن الأساليب المواجهة الإيجابية؛ بينما يظهر من خلال النتائج أيضاً ظهور بعض الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط، حيث تربح أسلوب الانسحاب الاجتماعي على قائمة هذه الأساليب، والتي يعزوها الباحث لسهولة استخدامها وعدم بذل مجهود في مقاومة هذه الضغوط، والتي تبعده عن كل الأمور التي تفرض عليه المواجهة بينما في المقابل يأتي أسلوب الإنكار أيضاً بدرجة عالية؛ أسلوب يؤكد عدم قدرة الطالب من أفراد عينة البحث مواجهة الضغوط التي يتعرض لها بشكل إيجابي ومسؤول، تختلف هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (عبد الله، ٢٠٠٦)، التي أكدت وجود مستوى عالي من الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وتتفق مع إحدى نتائج دراسة (أبو عرام، ٢٠١٥).

نتيجة السؤال الرابع: ما مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة في امتحان الفصل الدراسي الثاني، ثم تم حساب الحد الأعلى لمستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من خلال القانون: (الحد الأعلى لمستوى التحصيل الدراسي = المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري) ثم حساب الحد الأدنى لمستوى التحصيل الدراسي للعينة من خلال القانون: (الحد الأدنى لمستوى التحصيل الدراسي = المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري) وكانت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٢٧) مستويات التحصيل الدراسي والقيم الموافقة لها

المستوى	القيمة المعطاة للمستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى
مرتفع	٣	٨٣,١٥١ فأكثر
متوسط	٢	٨٣,١٥٠ - ٥٦,٧٩٠
منخفض	١	٥٦,٧٨٩ فأقل

وبناء على الجدول السابق توزعت درجات أفراد العينة في امتحان الفصل الدراسي الثاني في ثلاثة مستويات كما يلي:

جدول (٢٨) توزع درجات أفراد العينة في امتحان الفصل الدراسي الثاني وتكراراتها ونسبها المئوية

التحصيل الدراسي	عدد أفراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي بدرجة مرتفعة		مستوى التحصيل الدراسي بدرجة متوسطة		مستوى التحصيل الدراسي بدرجة منخفضة	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
	٢٣٠	٤٤	١٩,١٣%	١٤٩	٦٤,٧٨%	٣٧	١٦,٠٩%

يلاحظ من الجدول السابق أن مستوى التحصيل الدراسي لدى معظم أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤,٧٨%)، وجاء مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور (١٩,١٣%) بدرجة مرتفعة، بينما بلغ مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من الإناث (١٦,١٣%) بدرجة منخفضة.

التفسير: يعزو الباحث هذه النتيجة الى وجود مستوى جيد من الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وقدرتهم على استخدام بعض أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، واعتيادهم على الضغوط التي يواجهونها، الامر الذي يدفعهم إلى متابعة دراستهم وتحصيلهم الدراسي بشكل طبيعي وإظهار مستواهم الحقيقي في الدراسة والذي جاء ضمن المستوى المتوسط للذكور والمستوى الأقل للإناث، تتفق هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (عباس، ٢٠١٦).

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة:

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد علاقة بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس أساليب مواجهة الضغوط.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على كل من مقياس أساليب مواجهة الضغوط، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (٢٩) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على كل من مقياس أساليب مواجهة الضغوط

المحاور	الاتزان الانفعالي					
	إدارة الانفعال	المرونة والصلابة	الضغوط	الاجتماعية	الدرجة الكلية	
حل المشكلات	0.628**	0.699**	0.528**	0.729**	0.794**	الأساليب الإيجابية
إعادة البنية المعرفية	0.694**	0.627**	0.591**	0.764**	0.827**	
الدعم الاجتماعي	0.537**	0.746**	0.617**	0.675**	0.849**	
المواجهة وتأكيد الذات	0.743**	0.708**	0.643**	0.715**	0.792**	
ضبط الانفعال	0.782**	0.618**	0.661**	0.697**	0.759**	
تجنب المشكلة	-0.649**	-0.648**	-0.604**	-0.694**	-0.685**	الأساليب السلبية
التفكير بالتمني	-0.729**	-0.699**	-0.738**	-0.775**	-0.801**	
الانسحاب الاجتماعي	-0.785**	-0.721**	-0.701**	-0.745**	-0.772**	
الإنكار	-0.724**	-0.682**	-0.677**	-0.643**	-0.794**	
التنفيس الانفعالي	-0.729**	-0.753**	-0.776**	-0.661**	-0.781**	

من الجدول السابق يتبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي، ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط، وجميع قيم معامل الارتباط مرتفعة نسبياً، وهي موجبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية،

بينما جاءت قيم معامل الارتباط سالبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة انخفض مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

التفسير: يعزو الباحث هذه النتيجة التي تُعد سليمة إحصائياً ومنطقية بنسبة عالية، إلى أن بعض أفراد عينة الدراسة الذين يتمتعون باتزان انفعالي بشكل طبيعي، يستخدمون أساليب مواجهة ضغوط إيجابية؛ الأمر الذي ينعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي بشكل جيد، من خلال أدبيات البحث التي تشير إلى تمتع أفراد عينة الدراسة ممن لديهم اتزان انفعالي عالي إلى قدرتهم العالية على التكيف في البيئة الاجتماعية الجديدة، وإنشاء علاقات جيدة تخفف لديهم حدة الاغتراب الداخلي في الوطن الواحد، الأمر الذي يعزز لديهم من تقدير وفاعلية الذات والتي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى تحصيلهم الدراسي وتفاعلهم في البيئة المدرسية بشكل سليم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من (النابلسي، ٢٠١٤) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الله، ٢٠٠٦) (دهام، ٢٠١٦).

وأظهرت النتيجة الإحصائية إلى وجود بعض أفراد عينة الدراسة ممن لديهم مستوى منخفض من الاتزان الانفعالي الأمر الذي دفعهم إلى استخدام بعض الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط التي تواجههم ويعزو الباحث ذلك إلى عدم قدرة بعض أفراد عينة البحث من التأقلم في البيئة الجديدة وعدم قدرتهم على مواجهة الضغوط بشكل سليم، إضافة إلى ارتفاع شدة الضغوط واختلافها، وبسبب عدم وجود صلابة نفسية للعيش في البيئة الجديدة، الأمر الذي ينعكس تلقائياً على مستوى التحصيل الدراسي؛ تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عباس، ٢٠١٦).

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (٣٠) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي

ومستوى التحصيل الدراسي

مقياس الاتزان الانفعالي					مستوى التحصيل الدراسي
إدارة الانفعال	المرونة والصلابة	الضغوط	الاجتماعية	الدرجة الكلية	
0.477**	0.548**	0.468**	0.520**	0.740**	

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى تحصيلهم الدراسي، وجميع قيم معامل

الارتباط موجبة، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

التفسير: يُظهر الجدول السابق مستوى طردي بين كلٍّ من الاتزان الانفعالي وزيادة مستوى التحصيل الدراسي وهو أمر طبيعي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود مستوى جيد من الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة بسبب قدرتهم على مواجهة الضغوط وقدرتهم على استخدام أساليب مواجهة إيجابية الأمر الذي يحقق لهم قدراً كافياً من الاتزان الانفعالي الذي يساهم بدوره في مستوى تلائمهم مع البيئة الجديدة ودفعهم الى متابعة دراستهم بشكل طبيعي وظهور نتائج إيجابية ومستوى تحصيل جيد لأفراد عينة الدراسة.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار ت (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

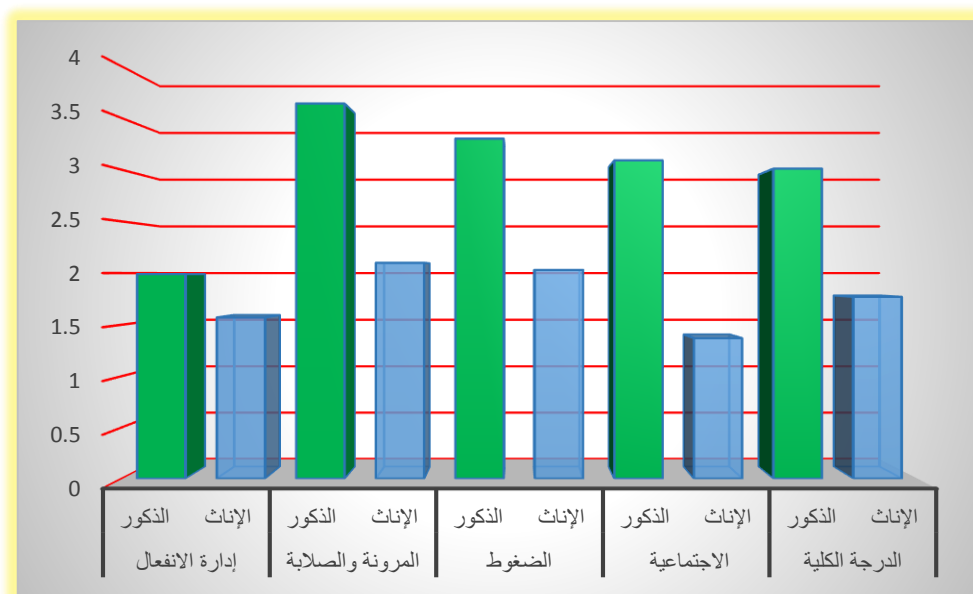
الجدول (٣١) نتائج اختبار (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات

أفراد عينة البحث على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
إدارة الانفعال	الذكور	87	1.99	1.006	٣,٣٩٩	٢٢٨	٠,٠٠١	دال إحصائياً
	الإناث	143	1.57	.826				
المرونة والصلابة	الذكور	87	3.64	.889	١٠,٢١٢	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	الإناث	143	2.10	1.229				
الضغوط	الذكور	87	3.30	.990	٨,٢٥٨	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	الإناث	143	2.03	1.210				
الاجتماعية	الذكور	87	3.09	1.245	١٢,٤٢٧	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	الإناث	143	1.37	.853				
الدرجة الكلية	الذكور	87	3.01	.465	١٥,٨٣١	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
	الإناث	143	1.77	.633				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٣,٣٩٩، ١٠,٢١٢، ٨,٢٥٨، ١٢,٤٢٧، ١٥,٨٣١) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠١، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر، والمخطط البياني رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس:



المخطط البياني (٤) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة

على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس

التفسير: تشير هذه النتيجة إلى تفوق الذكور على الإناث بظهور مستوى جيد من الاتزان الانفعالي، ويرد الباحث ذلك إلى نسبة سحب العينة والتي كانت النسبة الأقل للذكور وذلك بسبب عدم تواجد أكثر من ذلك في المدارس التي تم التطبيق فيها، إضافة إلى أنماط التنشئة الأسرية والتي تعتمد في مجتمعنا السوري إلى الاهتمام ودعم استقلالية الذكور أكثر من الإناث، وبسبب عدم مواجهة الإناث للأحداث الضاغطة إلا في حالة غياب الذكور، الأمر الذي يدفع بالذكور إلى مواجهة الضغوط واكتسابهم خبرة جيدة بذلك الأمر الذي يدفعهم إلى ظهور اتزان انفعالي أثناء مواجهة الأحداث تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (يونس، ٢٠٠٥) وتختلف مع نتائج دراسة (غالب، ٢٠١٢).

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأبعاد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة الانفعال	أسرة كاملة	58	2.40	.935
	وجود طلاق	80	1.46	.762
	وفاة أحد الوالدين	92	1.54	.831
	المجموع	230	1.73	.919
المرونة والصلابة	أسرة كاملة	58	3.60	.917
	وجود طلاق	80	2.79	1.319
	وفاة أحد الوالدين	92	2.01	1.218
	المجموع	230	2.68	1.341
الضغط	أسرة كاملة	58	3.28	1.039
	وجود طلاق	80	2.11	1.169
	وفاة أحد الوالدين	92	2.37	1.332
	المجموع	230	2.51	1.287
الاجتماعية	أسرة كاملة	58	3.14	1.206
	وجود طلاق	80	1.89	1.222
	وفاة أحد الوالدين	92	1.43	.998
	المجموع	230	2.02	1.316
الدرجة الكلية	أسرة كاملة	58	3.10	.466
	وجود طلاق	80	2.06	.756
	وفاة أحد الوالدين	92	1.84	.666
	المجموع	230	2.24	.832

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (٣٠):

جدول (٣٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
إدارة الانفعال	بين المجموعات	34.694	2	17.347	24.829	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	158.593	227	.699			
	المجموع	193.287	229				

المرونة والصلابة	بين المجموعات	91.574	2	45.787	32.454	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	320.256	227	1.411			
	المجموع	411.830	229				
الضغوط	بين المجموعات	48.474	2	24.237	16.621	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	331.008	227	1.458			
	المجموع	379.483	229				
الاجتماعية	بين المجموعات	105.399	2	52.699	41.040	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	291.493	227	1.284			
	المجموع	396.891	229				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	60.502	2	30.251	70.150	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	97.890	227	.431			
	المجموع	158.392	229				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٢٤,٨٢٩، ٣٢,٤٥٤، ١٦,٦٢١، ٤١,٠٤٠، ٧٠,١٥٠) عند القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

وبناء على ذلك تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (٣٤) قيمة ليفين لتجانس التباين

قيمة ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	القيمة الاحتمالية
٣٦,٤٥١	٢	٢٢٧	٠,٥٩٨

يتبين من الجدول السابق أن العينة متجانسة حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Schiff للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

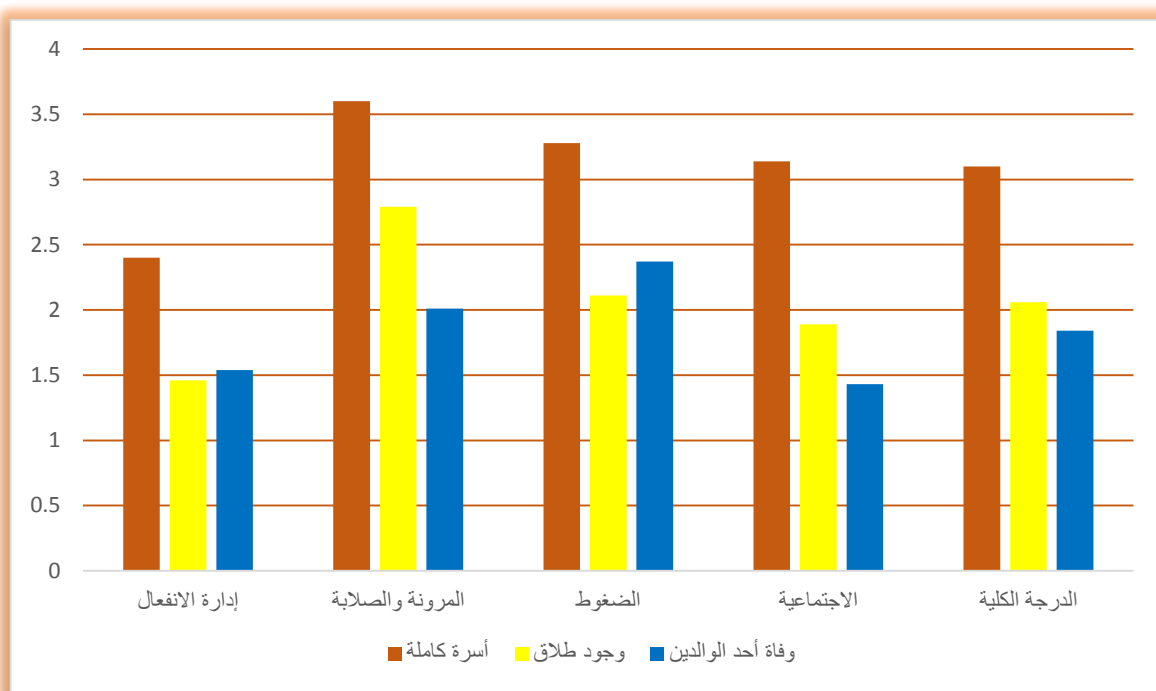
جدول (٣٥) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأبعاد	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة الانفعال	أسرة كاملة	وجود طلاق	.144	.000
		وفاة أحد الوالدين	.140	.000
	وجود طلاق	أسرة كاملة	.144	.000
		وفاة أحد الوالدين	.128	.818
المرونة والصلابة	أسرة كاملة	وجود طلاق	.205	.000
		وفاة أحد الوالدين	.199	.000
	وجود طلاق	أسرة كاملة	.205	.000
		وفاة أحد الوالدين	.182	.000
الضغط	أسرة كاملة	وجود طلاق	.208	.000
		وفاة أحد الوالدين	.202	.000
	وجود طلاق	أسرة كاملة	.208	.000
		وفاة أحد الوالدين	.185	.381
الاجتماعية	أسرة كاملة	وجود طلاق	.195	.000
		وفاة أحد الوالدين	.190	.000
	وجود طلاق	أسرة كاملة	.195	.000
		وفاة أحد الوالدين	.173	.035
الدرجة الكلية	أسرة كاملة	وجود طلاق	.113	.000
		وفاة أحد الوالدين	.110	.000
	وجود طلاق	أسرة كاملة	.113	.000
		وفاة أحد الوالدين	.100	.087

من الجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وجود طلاق) في كل محور من محاور الاتزان الانفعالي وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وفاة أحد الوالدين) في كل محور من محاور الاتزان الانفعالي وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. والمخطط البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل:



المخطط البياني (٥) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

التفسير: من خلال النتيجة الإحصائية السابقة يجد الباحث أن للأسرة الدور الأكبر في تنشئة لفردها السليمة، وذلك بسبب المشاركة في التربية بين أفراد الأسرة الواحدة، ولأنها تشكل الداعم الأساسي للفردها من خلال تقديم المساندة وتلبية الاحتياجات النفسية والمادية، ومشاركته حياته بكل تفاصيلها، وهذا أمر طبيعي في العائلات السليمة من حيث التكوين لذلك يظهر الاتزان الانفعالي في سلوكيات الطالب أثناء مواجهة أي موقف، وفي حال فقدان أحد الوالدين تبقى التربية ناقصة وغير سليمة من حيث مقومات التنشئة الأسرية للفردها، الأمر الذي ظهر في النتيجة الإحصائية السابقة، ويبقى الأمر في هذه الحالة مرهون بالفترة التي تعرض فيها الفردها لفقدان أحد والديه، وإلى التنشئة الأسرية التي تلقاها؛ ويبقى الأمر مقبولاً بشكل أشبه إلى الطبيعي في هذه الحالة أمام حالة فقدان الفردها والديه بشكل كلي الأمر الذي يزعزع ثقة الفردها بنفسه وإعطائه شعوراً بالنقص مقارنة بالآخرين من ذوي الأسر الكاملة، لذلك يكون اتزان الانفعالي غير مستقر ويكون مرد ذلك إلى طبيعة الموقف الضغط وشدة، ويجد الباحث أن هذه النتيجة الإحصائية تخضع للفروق الفردية بين الحالات

الثلاثة للعائلات بسبب التكوين الشخصي للفرد ومقوماته الشخصية والخبرة التي يتلقاها من البيئة الخارجية وطريقة توظيفها في الحياة والتي تعطي الفرد

سمة الاتزان الانفعالي أو لا تعطيه تتفق هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (حمودة، ٢٠٠٨) وتختلف هذه النتيجة مع احدى نتائج دراسة (بن عمارة، ٢٠١٣)

نتيجة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة مدة الإيواء. (أقل من سنتين)، (من ٢ الى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء

الأبعاد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدارة الانفعال	أقل من سنتين	50	1.44	.675
	من ٢-٤ سنوات	86	1.63	.882
	أكثر من ٤ سنوات	94	1.98	1.005
	المجموع	230	1.73	.919
المرونة والصلابة	أقل من سنتين	50	1.82	.941
	من ٢-٤ سنوات	86	2.13	1.291
	أكثر من ٤ سنوات	94	3.65	.901
	المجموع	230	2.68	1.341
الضغوط	أقل من سنتين	50	1.36	.631
	من ٢-٤ سنوات	86	2.47	1.352
	أكثر من ٤ سنوات	94	3.16	1.030
	المجموع	230	2.51	1.287
الاجتماعية	أقل من سنتين	50	1.24	.657
	من ٢-٤ سنوات	86	1.52	1.014
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.89	1.332
	المجموع	230	2.02	1.316
الدرجة الكلية	أقل من سنتين	50	1.47	.417
	من ٢-٤ سنوات	86	1.94	.723
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.92	.508
	المجموع	230	2.24	.832

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (٣٣):

جدول (٣٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
إدارة الانفعال	بين المجموعات	10.916	2	5.458	6.794	.001	دال احصائياً
	داخل المجموعات	182.370	227	.803			
	المجموع	193.287	229				
المرونة والصلابة	بين المجموعات	151.443	2	75.721	66.012	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	260.388	227	1.147			
	المجموع	411.830	229				
الضغط	بين المجموعات	105.961	2	52.980	43.969	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	273.522	227	1.205			
	المجموع	379.483	229				
الاجتماعية	بين المجموعات	123.382	2	61.691	51.200	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	273.510	227	1.205			
	المجموع	396.891	229				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	81.465	2	40.733	120.198	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	76.926	227	.339			
	المجموع	158.392	229				

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٦,٧٩٤، ٦٦,٠١٢، ٤٣,٩٦٩، ٥١,٢٠٠، ١٢٠,١٩٨) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠١، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء.

وبناء على ذلك تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (٣٨) قيمة ليفين لتجانس التباين

قيمة ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	القيمة الاحتمالية
٢٦,٨٧٣	٢	٢٢٧	٠,٥٨٢

يتبين من الجدول السابق أن العينة متجانسة حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (٣٩) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات

درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء

الأبعاد	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة الانفعال	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	١.159	٠.500
	أكثر من ٤ سنوات	-٠.539*	١.157	٠.003
	من ٢-٤ سنوات	٠.188	١.159	٠.500
	أكثر من ٤ سنوات	-٠.351*	١.134	٠.034
المرونة والصلابة	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	٠.190	٠.273
	أكثر من ٤ سنوات	-١.829*	٠.187	٠.000
	من ٢-٤ سنوات	٠.308	٠.190	٠.273
	أكثر من ٤ سنوات	-١.521*	٠.160	٠.000
الضغط	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	٠.195	٠.000
	أكثر من ٤ سنوات	-١.800*	٠.192	٠.000
	من ٢-٤ سنوات	١.105*	٠.195	٠.000
	أكثر من ٤ سنوات	-٠.694*	٠.164	٠.000
الاجتماعية	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	٠.195	٠.351
	أكثر من ٤ سنوات	-١.654*	٠.192	٠.000
	من ٢-٤ سنوات	٠.283	٠.195	٠.351
	أكثر من ٤ سنوات	-١.370*	٠.164	٠.000
الدرجة الكلية	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	٠.104	٠.000
	أكثر من ٤ سنوات	-١.455*	٠.102	٠.000
	من ٢-٤ سنوات	٠.471*	٠.104	٠.000
	أكثر من ٤ سنوات	-٠.984*	٠.087	٠.000

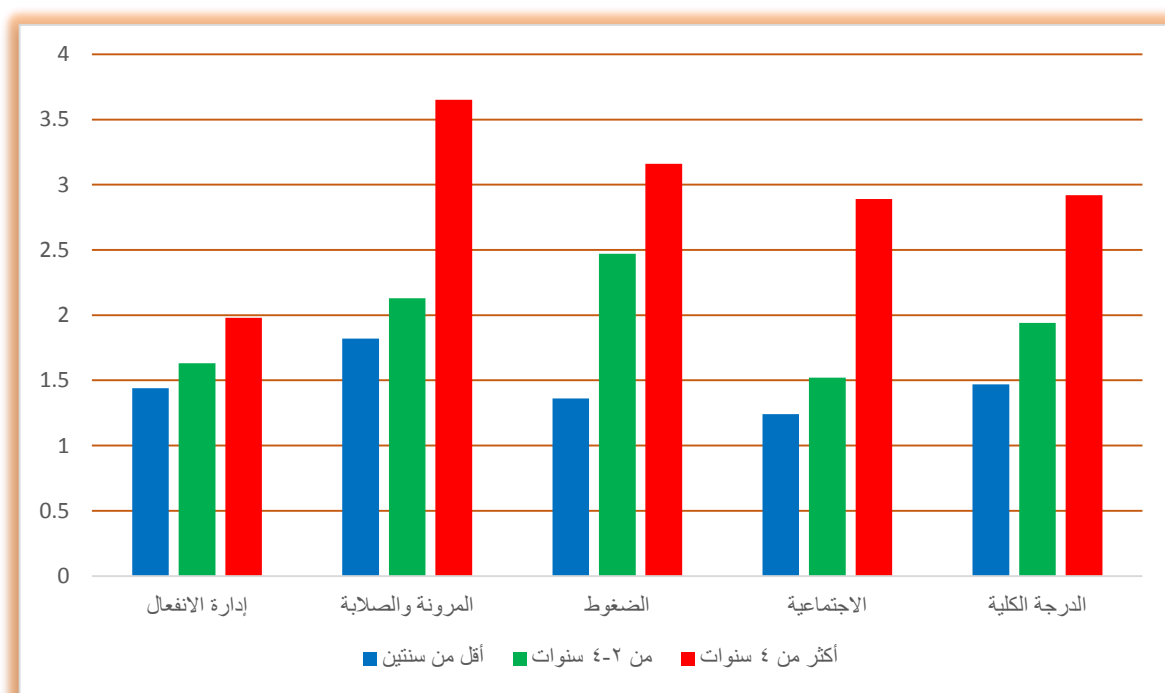
يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، فقط على الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين)، في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

والمخطط البياني التالي يوضح المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء:



المخطط البياني (٦) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء

التفسير: من خلال هذه النتيجة يجد الباحث أن هذا الامر يُعد طبيعياً وذلك لأن الطلبة الذين قضوا أقل من سنتين في مراكز الايواء لم يستطيعوا أن يتأقلموا بشكل صحيح مع البيئة الجديدة، ولم تستقر حالتهم النفسية التي عانوا منها في ظل الإرهاب قبل خروجهم إلى الأماكن الآمنة، ولاسيما

عدم شعورهم بالأمن بشكل قوي، وخوفهم الذي مازال مرافقاً لهم ولاسيما أن المرحلة العمرية للطلبة هي مرحلة المراهقة والتي تعد من أخطر المراحل النمائية لأنها الفترة التي يحدد فيها الفرد هويته وشعوره بالاستقلال ومرحلة تكوين الاتجاهات وأقيم لديه، وهذا التعرض للإرهاب والتهجير القسري ترك لديهم انطباعاً سيئاً لذلك يجد الباحث أنه من الصعوبة أن يتجاوز الطالب هذا الشعور والتأقلم بشكل سريع في البيئة الجديدة، ويلعب بقاء الطالب في مراكز الإيواء مدة أطول دوراً إيجابياً في تأقلم الطالب واستقراره وشعوره بالأمان وتجاوزه للصعوبات السابقة التي عانى منها محاولاً تشكيل جماعات من الرفاق متحدياً أحداث الحياة الضاغطة الجديدة، لذلك ظهرت النتيجة الإحصائية لصالح الطلبة الذين كان لهم مدة بقاء أطول في مراكز الإيواء، تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (حمودة، ٢٠٠٨).

نتيجة الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس أساليب مواجهة الضغوط ومستوى التحصيل الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط ومستوى التحصيل الدراسي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (٤٠) معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس

أساليب مواجهة الضغوط ومستوى التحصيل الدراسي

المحاور	مستوى التحصيل الدراسي	
حل المشكلات	0.579**	الأساليب الإيجابية
إعادة البنية المعرفية	0.641**	
الدعم الاجتماعي	0.782**	
المواجهة وتأكيد الذات	0.735**	
ضبط الانفعال	0.692**	
تجنب المشكلة	-0.483**	الأساليب السلبية
التفكير بالتمني	-0.618**	
الانسحاب الاجتماعي	-0.751**	
الإنكار	-0.637**	
التنفيس الانفعالي	-0.575**	

يلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط ومستوى التحصيل الدراسي، وجميع قيم معامل الارتباط مرتفعة نسبياً، وهي موجبة بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية ومستوى التحصيل الدراسي، فكلما ارتفع مستوى استخدام أساليب مواجهة

الضغوط الإيجابية لدى أفراد العينة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي، بينما جاءت قيم معامل الارتباط سالبة بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية ومستوى التحصيل الدراسي، فكلما ارتفع مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط السلبية لدى أفراد العينة انخفض مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

التفسير: في ضوء أثر الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط التي يعتمد عليها بعض أفراد عينة الدراسة يجد الباحث مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي ويعزو الباحث ذلك الى أن حل المشكلات وإعادة البنية المعرفية وضبط الانفعال بما يتلاءم مع البيئة الجديدة التي انتقل اليها الطالب يتناسب مع إمكانية الطالب لزيادة تحصيله الدراسي، فعندما تزول الأسباب الضاغطة تظهر بوضوح قدرات الطالب بشكل جيد، ويعد الأمر عكسياً عند استخدام الطالب لبعض الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط مثل الانسحاب الاجتماعي والانكار والتفيس الانفعالي السلبي الذي يؤثر سلباً على مستوى التحصيل، وذلك بسبب انشغال تفكير الطالب بالضغوط التي تؤثر على حياته وأساليب مواجهتها بالشكل المناسب لقدراته، تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (عباس، ٢٠١٦) (المللي، ٢٠١٠).

نتيجة الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار ت (T-Test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو التالي:

الجدول (٤١) نتائج اختبار ت (T-Test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات

أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الجنس

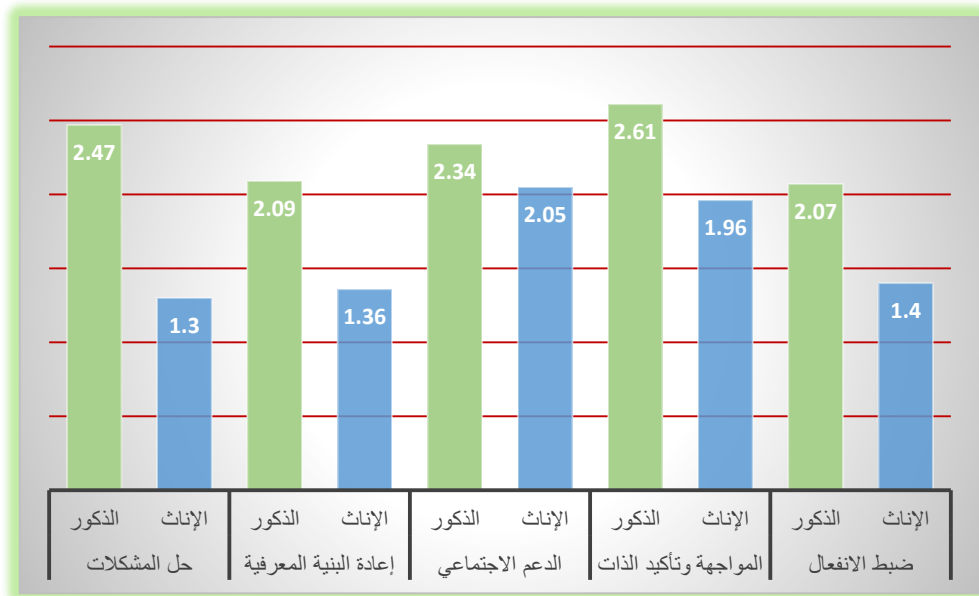
الأساليب الإيجابية	الأساليب	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	حل المشكلات	الذكور	87	2.47	.816	١٢,١٢٩	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
		الإناث	143	1.30	.634				
	إعادة البنية المعرفية	الذكور	87	2.09	.860	٧,٢٩١	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
		الإناث	143	1.36	.654				
	الدعم الاجتماعي	الذكور	87	2.34	.822	٢,١٢٠	٢٢٨	٠,٠٣٥	دال إحصائياً
		الإناث	143	2.05	1.129				
	المواجهة وتأكيد الذات	الذكور	87	2.61	1.161	٤,٢٠٩	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال إحصائياً
		الإناث	143	1.96	1.123				
	ضبط الانفعال	الذكور	87	2.07	1.396	٤,٣٦٧	٢٢٨	٠,٠٠٠	دال

إحصائياً				908.	1.40	143	الإناث		
غير دال إحصائياً	٠,٩٤٤	٢٢٨	٠,٠٧٠	.475	3.73	87	الذكور	تجنب المشكلة	الأساليب السلبية
إحصائياً				.438	3.72	143	الإناث		
غير دال إحصائياً	٠,١٣٧	٢٢٨	١,٤٩١	.289	3.69	87	الذكور	التفكير بالتمني	
إحصائياً				.313	3.63	143	الإناث		
غير دال إحصائياً	٠,٨٨٧	٢٢٨	٠,١٤٢	.309	4.30	87	الذكور	الانسحاب الاجتماعي	
إحصائياً				.302	4.31	143	الإناث		
غير دال إحصائياً	٠,٥٤٤	٢٢٨	٠,٦٠٧	.517	4.29	87	الذكور	الانكار	
إحصائياً				.600	4.24	143	الإناث		
غير دال إحصائياً	٠,٤٩٣	٢٢٨	٠,٦٨٦	.584	3.64	87	الذكور	التفيس	
إحصائياً				.596	3.58	143	الإناث	الانفعالي	

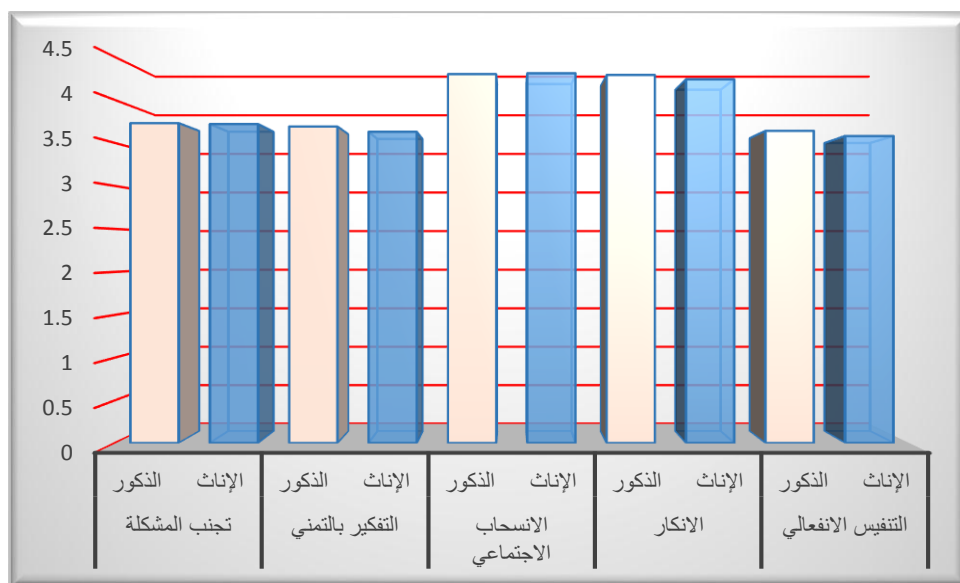
يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس للأساليب الإيجابية كما يلي: (١٢,١٢٩ ، ٧,٢٩١ ، ٢,١٢٠ ، ٤,٢٠٩ ، ٤,٣٦٧) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠٠ ، ٠,٠٣٥ ، ٠,٠٠٠ ، ٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (ت) كما يلي: (٠,٠٧٠ ، ١,٤٩١ ، ٠,١٤٢ ، ٠,٦٠٧ ، ٠,٦٨٦) عند القيم الاحتمالية (٠,٩٤٤ ، ٠,١٣٧ ، ٠,٨٨٧ ، ٠,٥٤٤ ، ٠,٤٩٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي تقبل الفرضية الصفريّة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير الجنس.

والمخططان البيانيان التاليان يوضحان المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الجنس:



المخطط البياني (٧) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير الجنس



المخطط البياني (٨) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير الجنس

تفسير: يعزو البحث هذه النتيجة الإحصائية إلى وجود عدة عوامل تلعب دوراً رئيساً في استخدام الأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط التي يلاقيها الفرد منها وجود عائلة كاملة ونشوءه بشكل صحيح في بيئة عائلية سليمة، ومدة تعرضه للضغوط وشدها، والعادات والتقاليد التي تربي عليها أفراد عينة البحث، ومن خلال اطلاعات الباحث على أغلب البيئات الاجتماعية التي أتى منها أفراد عينة البحث يجد أنها تأخذ في عين الاعتبار التربية الدينية التي تشجع الذكور على إبراز هوياتهم وتحملهم المسؤولية في سن مبكر ومواجهتهم للحياة ومتطلباتها والاعتماد عليهم بشكل

كبير، بينما تكون تربية الإناث من أفراد عينة الدراسة منطوية على تعليمها وتربيتها على أدوار الأمومة والعمل المنزلي البعيد عن مواجهة ضغوط الحياة الاجتماعية والمهنية، الأمر الذي ظهر واضحاً وجلياً في إجابات أفراد عينة البحث، والنتيجة الإحصائية التي حصل عليها الباحث، يخضع هذا الأمر لبعض الفروق الفردية وذلك من خلال الحياة لبعض أفراد عينة البحث ما بين الريف والمدينة، وتبعاً لمستوى تعليم الوالدين ؛ وتتساوى ردود الفعل بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث في استخدام أساليب مواجهة الضغوط السلبية، والتي تعبر عن وجود خلل في طريقة تفكيرهم لهذه المواجهة أو الخوف من المواجهة كأثر سلبي للأحداث السابقة في حياتهم أو لأنها الطريقة الأنسب لعدم تحمل المسؤولية ومواجهة الضغوط . تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (كنج، ٢٠١٠)، (الرفاعي، ٢٠٠٩) وتختلف مع إحدى نتائج دراسة (جودة، ٢٠٠٨) (أبو عرام، ٢٠١٥).

نتيجة الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة

على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأساليب	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حل المشكلات	أسرة كاملة	58	2.07	.993
	وجود طلاق	80	1.69	.883
	وفاة أحد الوالدين	92	1.58	.820
	المجموع	230	1.74	.906
إعادة البنية المعرفية	أسرة كاملة	58	1.91	1.021
	وجود طلاق	80	1.57	.746
	وفاة أحد الوالدين	92	1.52	.695
	المجموع	230	1.64	.818
الدعم الاجتماعي	أسرة كاملة	58	2.43	1.099
	وجود طلاق	80	2.27	1.097
	وفاة أحد الوالدين	92	1.89	.866

1.032	2.16	230	المجموع	المواجهة وتأكيد الذات	
1.282	2.69	58	أسرة كاملة		
1.140	2.14	80	وجود طلاق		
1.055	1.95	92	وفاة أحد الوالدين		
1.178	2.20	230	المجموع		
1.438	2.10	58	أسرة كاملة	ضبط الانفعال	
.974	1.45	80	وجود طلاق		
1.048	1.55	92	وفاة أحد الوالدين		
1.161	1.65	230	المجموع		
.413	3.81	58	أسرة كاملة	تجنب المشكلة	
.476	3.68	80	وجود طلاق		
.450	3.71	92	وفاة أحد الوالدين		
.451	3.72	230	المجموع		
.336	3.66	58	أسرة كاملة	التفكير بالتمني	
.310	3.68	80	وجود طلاق		
.281	3.63	92	وفاة أحد الوالدين		
.305	3.65	230	المجموع		
.228	4.25	58	أسرة كاملة	الانسحاب الاجتماعي	
.313	4.30	80	وجود طلاق		
.332	4.35	92	وفاة أحد الوالدين		
.304	4.31	230	المجموع		
.595	4.33	58	أسرة كاملة	الإنكار	
.505	4.20	80	وجود طلاق		
.604	4.27	92	وفاة أحد الوالدين		
.569	4.26	230	المجموع		
.620	3.58	58	أسرة كاملة	التفيس الانفعالي	
.580	3.61	80	وجود طلاق		
.586	3.62	92	وفاة أحد الوالدين		
.591	3.60	230	المجموع		

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (٣٧):

جدول (٤٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأساليب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الأساليب الإيجابية	حل المشكلات	بين المجموعات	2	4.568	5.795	.004	دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	.788			
		المجموع	229				
	إعادة البنية المعرفية	بين المجموعات	2	2.997	4.617	.011	دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	.649			
		المجموع	229				
	الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	2	5.892	5.760	.004	دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	1.023			
		المجموع	229				
	المواجهة وتأكيد الذات	بين المجموعات	2	10.107	7.705	.001	دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	1.312			
		المجموع	229				
	ضبط الانفعال	بين المجموعات	2	7.842	6.081	.003	دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	1.290			
		المجموع	229				
الأساليب السلبية	تجنب المشكلة	بين المجموعات	2	.288	1.419	.244	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	.203			
		المجموع	229				
	التفكير بالتمني	بين المجموعات	2	.053	.570	.566	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	.093			
		المجموع	229				
	الانسحاب الاجتماعي	بين المجموعات	2	.196	2.143	.120	غير دال احصائياً
		داخل المجموعات	227	.091			
		المجموع	229				
	الإنكار	بين المجموعات	2	.295	.911	.404	

غير دال احصائياً			324.	227	73.553	داخل المجموعات		
				229	74.144	المجموع		
غير دال احصائياً	.938	.065	.023	2	.045	بين المجموعات	التنفيس الانفعالي	
			.352	227	79.839	داخل المجموعات		
				229	79.885	المجموع		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس للأساليب الإيجابية كما يلي: (٥,٧٩٥, ٤,٦١٧, ٥,٧٦٠, ٧,٧٠٥, ٦,٠٨١) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠٤, ٠,٠١١, ٠,٠٠٤, ٠,٠٠١, ٠,٠٠٣) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (F) كما يلي: (١,٤١٩, ٠,٥٧٠, ٢,١٤٣, ٠,٩١١, ٠,٠٦٥) عند القيم الاحتمالية (٠,٢٤٤, ٠,٥٦٦, ٠,١٢٠, ٠,٤٠٤, ٠,٩٣٨) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

وبناء على ذلك تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (٤٤) قيمة ليفين لتجانس التباين

قيمة ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	القيمة الاحتمالية
٢٧,٦٦٨	٢	٢٢٧	٠,٢١٩

يتبين من الجدول السابق أن العينة متجانسة حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (٤٥) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات

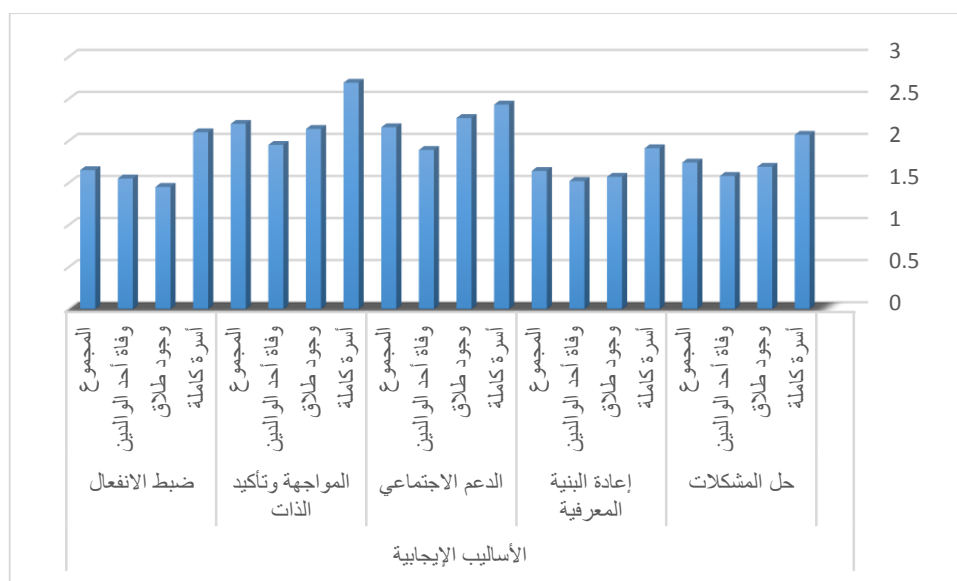
درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

الأبعاد	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
حل المشكلات	أسرة كاملة	وجود طلاق	.383*	.046
		وفاة أحد الوالدين	.498*	.004
	وجود طلاق	أسرة كاملة	-.383-	.046
		وفاة أحد الوالدين	.115	.698
	وفاة أحد الوالدين	أسرة كاملة	-.498*	.004
		وجود طلاق	-.115-	.698

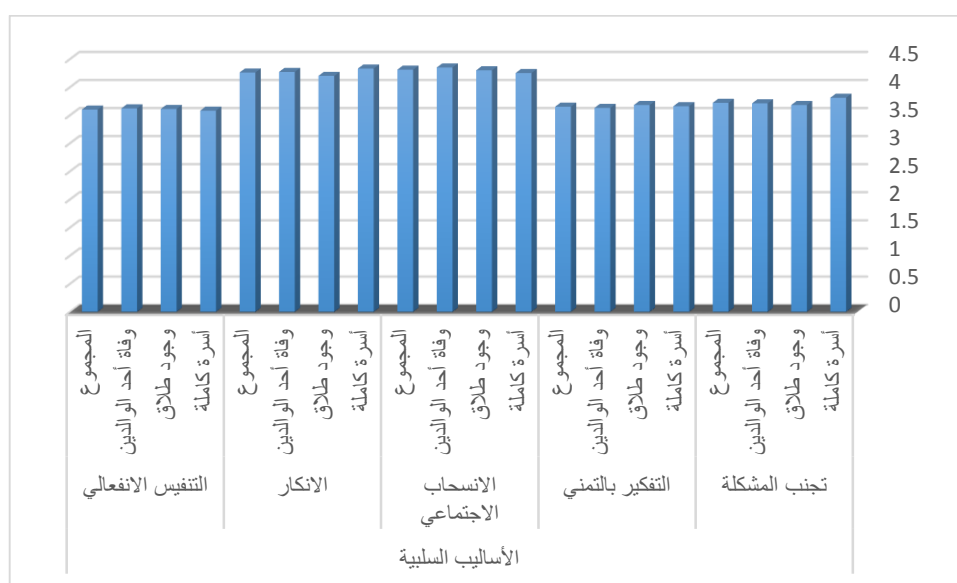
.055	.139	.337	وجود طلاق	أسرة كاملة	إعادة البنية المعرفية	
.015	.135	.394*	وفاة أحد الوالدين			
.055	.139	-.337-	أسرة كاملة	وجود طلاق		
.897	.123	.057	وفاة أحد الوالدين			
.015	.135	-.394-*	أسرة كاملة	وفاة أحد الوالدين		
.897	.123	-.057-	وجود طلاق			
.676	.174	.155	وجود طلاق	أسرة كاملة	الدعم الاجتماعي	
.008	.170	.536*	وفاة أحد الوالدين			
.676	.174	-.155-	أسرة كاملة	وجود طلاق		
.051	.155	.381*	وفاة أحد الوالدين			
.008	.170	-.536-*	أسرة كاملة	وفاة أحد الوالدين		
.051	.155	-.381-*	وجود طلاق			
.020	.198	.556*	وجود طلاق	أسرة كاملة	المواجهة وتأكيد الذات	
.001	.192	.744*	وفاة أحد الوالدين			
.020	.198	-.556-*	أسرة كاملة	وجود طلاق		
.561	.175	.189	وفاة أحد الوالدين			
.001	.192	-.744-*	أسرة كاملة	وفاة أحد الوالدين		
.561	.175	-.189-	وجود طلاق			
.005	.196	.647*	وجود طلاق	أسرة كاملة	ضبط الانفعال	
.017	.190	.547*	وفاة أحد الوالدين			
.005	.196	-.647-*	أسرة كاملة	وجود طلاق		
.847	.174	-.100-	وفاة أحد الوالدين			
.017	.190	-.547-*	أسرة كاملة	وفاة أحد الوالدين		
.847	.174	.100	وجود طلاق			

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، وذلك كما يلي:

- . بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وجود طلاق) في محوري حل المشكلات والمواجهة وتأكيد الذات وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
 - . بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وفاة أحد الوالدين) في جميع محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.
- والمخططان البيانيان التاليان يوضحان المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل:



المخطط البياني (٩) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل



المخطط البياني (١٠) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل

التفسير: من خلال النتيجة السابقة تبين وجود فروق دالة احصائياً في استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية لصالح الاسرة الكاملة في متغير الحالة الاجتماعية وظهرت هذه الفروق في مجالين هما حل المشكلات ومجال تأكيد الذات، الأمر الذي يعزوه الباحث إلى التنشئة الأسرية السليمة، وبناء شخصية الفرد داخل الأسرة القوية القادرة على مواجهة المشكلات وحلها كأسلوب لتأكيد الذات وإبراز شخصيته ونضوجه، ومن خلال أدبيات البحث يتبين أن الشخصية السوية تظهر ضمن أطر التنشئة الاسرية الصحيحة والتي تستخدم بدورها أساليب مواجهة إيجابية؛ أما نتائج هذه الفرضية في استخدام أساليب المواجهة السلبية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل فلا

يوجد اختلاف يذكر ويعزو الباحث ذلك لعدة أسباب منها خوف أفراد عينة البحث من المواجهة، وافتقارهم للأسلوب المناسب للمواجهة، وخوفهم من الآثار السلبية لهذه الضغوط، وعدم اكتمال بناء الشخصية القادرة على اتخاذ القرار بالمواجهة، تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (حداد، ٢٠١٣)، وتختلف مع إحدى نتائج دراسة (بن عمارة، ٢٠١٣).

نتيجة الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الإيواء (أقل من سنتين)، (من ٢ إلى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء

الأساليب	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حل المشكلات	أقل من سنتين	50	1.27	.549
	من ٢-٤ سنوات	86	1.36	.734
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.34	.864
	المجموع	230	1.74	.906
إعادة البنية المعرفية	أقل من سنتين	50	1.28	.563
	من ٢-٤ سنوات	86	1.2	.439
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.23	.842
	المجموع	230	1.64	.818
الدعم الاجتماعي	أقل من سنتين	50	1.53	.640
	من ٢-٤ سنوات	86	2.55	1.164
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.14	.903
	المجموع	230	2.16	1.032
المواجهة وتأكيد الذات	أقل من سنتين	50	1.4	.825
	من ٢-٤ سنوات	86	2.31	1.177
	أكثر من ٤ سنوات	94	2.53	1.152
	المجموع	230	2.2	1.178
ضبط الانفعال	أقل من سنتين	50	1.2	.621
	من ٢-٤ سنوات	86	1.51	1.015

1.378	2.03	94	أكثر من ٤ سنوات		
1.161	1.65	230	المجموع		
.454	3.63	50	أقل من سنتين	تجنب المشكلة	الأساليب السلبية
.424	3.74	86	من ٢-٤ سنوات		
.472	3.75	94	أكثر من ٤ سنوات		
.451	3.72	230	المجموع		
.275	3.74	50	أقل من سنتين		
.323	3.62	86	من ٢-٤ سنوات	التفكير بالتمني	
.298	3.64	94	أكثر من ٤ سنوات		
.305	3.65	230	المجموع		
.371	4.38	50	أقل من سنتين		
.291	4.30	86	من ٢-٤ سنوات	الانسحاب الاجتماعي	
.270	4.28	94	أكثر من ٤ سنوات		
.304	4.31	230	المجموع		
.513	4.23	50	أقل من سنتين		
.656	4.21	86	من ٢-٤ سنوات	الإنكار	
.510	4.31	94	أكثر من ٤ سنوات		
.569	4.26	230	المجموع		
.582	3.74	50	أقل من سنتين		
.609	3.64	86	من ٢-٤ سنوات	التنفيس الانفعالي	
.566	3.50	94	أكثر من ٤ سنوات		
.591	3.60	230	المجموع		

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (٤٠):

جدول (٤٧) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء

القرار	القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأساليب	م
	.000	50.685	29.034	2	58.067	بين المجموعات		3

حل المشكلات	داخل المجموعات	130.032	227	.573			دال احصائياً
		188.099	229				
إعادة البنية المعرفية	بين المجموعات	55.498	2	27.749	64.387	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	97.830	227	.431			
	المجموع	153.328	229				
الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	32.989	2	16.494	17.746	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	210.992	227	.929			
	المجموع	243.981	229				
المواجهة وتأكيد الذات	بين المجموعات	43.454	2	21.727	17.966	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	274.515	227	1.209			
	المجموع	317.969	229				
ضبط الانفعال	بين المجموعات	25.413	2	12.707	10.191	.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	283.020	227	1.247			
	المجموع	308.433	229				
تجنب المشكلة	بين المجموعات	.575	2	.288	1.418	.244	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	46.067	227	.203			
	المجموع	46.642	229				
التفكير بالتمني	بين المجموعات	.485	2	.242	2.641	.073	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	20.830	227	.092			
	المجموع	21.315	229				
الانسحاب الاجتماعي	بين المجموعات	.372	2	.186	2.036	.133	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	20.742	227	.091			
	المجموع	21.114	229				
الإنكار	بين المجموعات	.486	2	.243	.749	.474	

الأساليب السلبية

غير دال احصائياً			324.	227	73.658	داخل المجموعات		
				229	74.144	المجموع		
غير دال احصائياً	.064	2.777	.954	2	1.908	بين المجموعات	التفيس الانفعالي	
			.344	227	77.977	داخل المجموعات		
				229	79.885	المجموع		

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس بالنسبة للأساليب الإيجابية كما يلي: (٥٠,٦٨٥، ٦٤,٣٨٧، ١٧,٧٤٦، ١٧,٩٦٦، ١٠,١٩١) عند القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (F) كما يلي: (١,٤١٨، ٢,٦٤١، ٢,٠٣٦، ٠,٧٤٩، ٢,٧٧٧) عند القيم الاحتمالية (٠,٢٤٤، ٠,٠٧٣، ٠,١٣٣، ٠,٤٧٤، ٠,٠٦٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير مدة الإيواء.

وبناء على ذلك تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (٤٨) قيمة ليفين لتجانس التباين

قيمة ليفين	درجات الحرية ١	درجات الحرية ٢	القيمة الاحتمالية
٢٥,٦٤٣	٢	٢٢٧	٠,٧٩٢

يتبين من الجدول السابق أن العينة متجانسة حيث كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وللكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء، تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (٤٩) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء

الأبعاد	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	-0.093	.135	.787

حل المشكلات	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*-1.079	.132	.000
		أقل من سنتين	.093	.135	.787
		أكثر من ٤ سنوات	*-0.985	.113	.000
		أقل من سنتين	*1.079	.132	.000
		أكثر من ٤ سنوات	*.985	.113	.000
	أقل من سنتين	من ٢-٤ سنوات	.076	.117	.809
		أكثر من ٤ سنوات	*-0.950	.115	.000
		من ٢-٤ سنوات	-0.076	.117	.809
		أكثر من ٤ سنوات	*-1.026	.098	.000
		أقل من سنتين	*.950	.115	.000
إعادة البنية المعرفية	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*1.026	.098	.000
		أقل من سنتين	*.950	.115	.000
		من ٢-٤ سنوات	*-1.021	.171	.000
		أكثر من ٤ سنوات	*-0.612	.169	.002
		أقل من سنتين	*1.021	.171	.000
	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*.408	.144	.019
		أقل من سنتين	*.612	.169	.002
		من ٢-٤ سنوات	*-0.408	.144	.019
		أكثر من ٤ سنوات	*-0.914	.196	.000
		أقل من سنتين	*-1.132	.192	.000
الدعم الاجتماعي	من ٢-٤ سنوات	أقل من سنتين	*.914	.196	.000
		من ٢-٤ سنوات	-0.218	.164	.415
		أكثر من ٤ سنوات	*1.132	.192	.000
		أقل من سنتين	.218	.164	.415
		من ٢-٤ سنوات	-0.313	.199	.290
	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*-0.832	.195	.000
		أقل من سنتين	.313	.199	.290
		من ٢-٤ سنوات	*-0.518	.167	.009
		أقل من سنتين	*.832	.195	.000
		أكثر من ٤ سنوات	*.518	.167	.009
المواجهة وتأكيد الذات	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*.518	.167	.009
		أقل من سنتين	*.832	.195	.000
		من ٢-٤ سنوات	*-0.518	.167	.009
		أقل من سنتين	.313	.199	.290
		من ٢-٤ سنوات	-0.313	.199	.290
	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*-0.832	.195	.000
		أقل من سنتين	.313	.199	.290
		من ٢-٤ سنوات	*-0.518	.167	.009
		أقل من سنتين	*.832	.195	.000
		أكثر من ٤ سنوات	*.518	.167	.009
ضبط الانفعال	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*.518	.167	.009
		أقل من سنتين	*.832	.195	.000
		من ٢-٤ سنوات	*-0.518	.167	.009
		أقل من سنتين	.313	.199	.290
		من ٢-٤ سنوات	-0.313	.199	.290
	من ٢-٤ سنوات	أكثر من ٤ سنوات	*-0.832	.195	.000
		أقل من سنتين	.313	.199	.290
		من ٢-٤ سنوات	*-0.518	.167	.009
		أقل من سنتين	*.832	.195	.000
		أكثر من ٤ سنوات	*.518	.167	.009

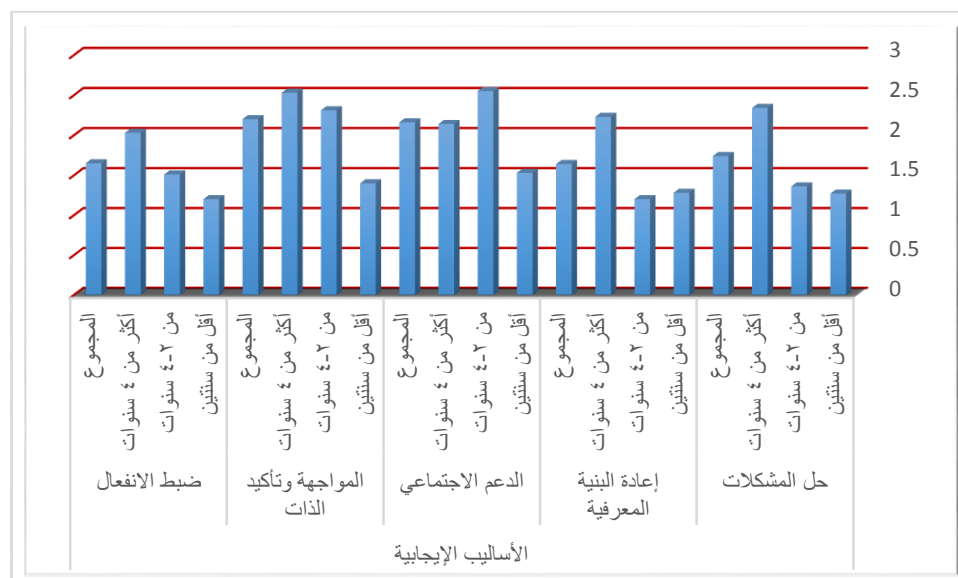
يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في محوري الدعم الاجتماعي والمواجهة وتأكيد الذات، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في جميع المحاور عدا محور المواجهة وتأكيد الذات، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين)، في جميع محور من محاور المقياس، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

والمخططان البيانيان التاليان يوضحان المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير مدة الإيواء:



المخطط البياني (١١) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (الإيجابية) تبعاً لمتغير مدة الإيواء



المخطط البياني (١٢) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث

على مقياس أساليب مواجهة الضغوط (السلبية) تبعاً لمتغير مدة الإيواء

التفسير: يفسر الباحث ظهور هذه النتيجة الإحصائية الى إحساس أفراد عينة الدراسة بالأمن والاستقرار، وتجاوزهم للمخاوف التي عانوا منها ومن حالة الاغتراب التي شعروا بها عقب عملية التهجير القسري، الامر الذي بدا واضحاً في النتيجة والتي أشارت إلى استخدام أفراد عينة البحث أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية مع زيادة مدة سنوات الايواء كعملية طردية، هذا فضلاً عن وجود عوامل أخرى تساعد في استخدام أساليب المواجهة الإيجابية منها الدعم الاجتماعي لهذه الفئة من المجتمع المحلي، وتقديم خدمات مجتمعية تخفف من حدة الاغتراب، إضافةً إلى تقديم الحكومة التسهيلات اللازمة للمعاملات الخاصة بالإقامة وتسجيل الطلبة وتأمين مستلزماتهم، واستعادة الاستقرار النفسي بالنسبة لهم، تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (عبد الله، ٢٠٠٦).

. مقترحات الدراسة:

١. ضرورة تفعيل الإرشاد النفسي والتربوي في إقامة ندوات توعوية لأفراد عينة الدراسة ببناء الشخصية، وتسلط الضوء على نقاط القوة في شخصيتهم، والتي يستطيع استخدامها أثناء مواجهة الضغوط، وكيفية استخدامها بشكل إيجابي وفعال.
٢. ضرورة العمل على مواجهة القيم السلبية السائدة لدى أفراد عينة الدراسة التي يحملونها كأحد مفرزات الأزمة في سورية، والعمل على تعديلاتها وتغييرها، وتعزيز بعض القيم الايجابية المتضمنة القيم الأخلاقية والوطنية.
٣. تعزيز إمكانية مراكز الإيواء من قبل الدولة والمجتمع المحلي، وتحسين الإمكانيات المادية والكوادر البشرية المشرفة على المراكز، حتى يتم تقليص الفجوة بين مراكز الإيواء والمجتمع المحلي،

- كي يتسنى للطلبة العيش بسلام ومتابعة حياتهم ودراساتهم بشكل سليم وخفض حدة المشاعر السلبية لدى أفراد عينة الدراسة، ومواجهة الضغوط بأساليب ايجابية.
٤. محاولة إدماج الطلاب وتشجيعهم على العمل التطوعي في المنظمات والجمعيات الخيرية، وذلك بتخصيص أعمال صباحية أو مسائية تتناسب مع إشباع بعض حاجات الشباب النفسية والاجتماعية، تحت إشراف تربوي منظم ومدرّس.
٥. العمل على نشر قيم السلام والتسامح والحب والتعاون والإيثار، ودعم الأسرة السورية بكل ما تحمله من مكونات للأسرة العربية بمقوماتها الأساسية.
٦. ضرورة العمل على تطوير الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في التدريس، ومراجعة الأساليب والطرائق والأدوات المستخدمة في عملية التقويم، من أجل تقوية نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة في المناهج التربوية، من أجل تحسين مستوى التعليم والتحصيل.
٧. فتح قنوات اتصال مباشرة مع أولياء الأمور لمساعدة الطلبة من أفراد عينة البحث على تجاوز المشاكل التي يعانون منها في بيئتهم المدرسية، والضغوط التي يعانون منها بأساليب مواجهة إيجابية لتكون ذات أثر إيجابي ببناء شخصيتهم ورفع مستوى التحصيل الدراسي.
٨. اجراء دراسة لبناء برنامج تدريبي لتخفيف حدة الشعور بالاغتراب لدى الطلبة السوريين المهجرين داخليا من بلداتهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أبو زيد، إبراهيم. (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- أبو عرام، أمل علاء الدين علي حسن. (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس..
- أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١١). النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة إلى المراهقة. ط (١)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- أبو ناجمة، انتصار. (٢٠٠٣). مذكرة مدخل علم النفس. كلية الدراسات الإسلامية والعربية، وحدة المتطلبات الإمارات العربية المتحدة.
- أوزي، أحمد. (٢٠١١). المراهق والعلاقات المدرسية. ط (٣)، مكتبة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- إبراهيم، لطفي. (٢٠٠٤). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين. مجلة مركز البحوث التربوية، كلية التربية بجامعة المنوفية، العدد الخامس، ٩٥-١٢٧.
- اسكندر، افرام. (٢٠٠٤). مرض القلق من اليأس إلى مواجهة الواقع، مقال في مجلة العربية، العدد (٦٢)، تشرين الأول.
- الأحمد، أمل. (٢٠٠٢). التعلم الذاتي في عصر المعلومات. ط (١)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- الإمارة، سعد. (٢٠٠٢). الضغوط النفسية. مجلة المنيا المعلوماتية، العدد (٥٤)، (٢-٣).
- آيزنك ، هانز جورج. (١٩٦٩). الحقيقة والوهم في علم النفس. (ترجمة قدوري حنفي، ورؤوف نظمي)، دار المعارف القاهرة.
- بدوي ، أمينة عبد الله. (٢٠٠٧). الأمل والذكاء الوجداني والانفعالي لدى الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، دراسات عربية في علم النفس، المجلد العاشر، العدد (٢)، جامعة بنها، مصر.
- البكري، فؤاد عبد المنعم. (٢٠٠٧). دور الاتصال المباشر في تنمية الوعي الاجتماعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاعلام، جامعة القاهرة.
- جرادات، مالك محمد شاكر. (٢٠٠٢). العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القدس.

- جلجل، نصره عبد المجيد. (٢٠٠١). **التعليم المدرسي**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- الجمال، مروة مصطفى. (٢٠١٠). تباين إدراك الفرد للأحداث اليومية (السارة-الضاغطة)، رسالة ماجستير، كلية الأدارب، علم النفس، جامعة طنطا.
- جودة، محفوظ. (٢٠٠٨). **التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام (SPSS)**. ط (١)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلي الجبالي، عالم المعرفة، الكويت.
- حاج موسى، أحمد. (٢٠١٤). النمو المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (٢٠)، العدد (١).
- حجازي، مصطفى. (٢٠٠٥). **الإنسان المهدور**. ط١، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
- حداد، يوسف. (٢٠١٣). **فاعلية برنامج (معرفي -سلوكي) في تنمية بعض المتغيرات الواقية من الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة (دراسة شبه تجريبية)**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس، تخصص إرشادي نفسي، جامعة الحاج الخضر، الجزائر.
- حسانين، أحمد. (٢٠٠٠). **قلق المستقبل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات النفسية** لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المينا.
- حسين، طه عبد العظيم، (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**. ط١، دار الفكر، عمان.
- الحقييل، سليمان عبد الرحمن. (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة السعودية**. دار الشبل، الرياض.
- حلاوة، ياسمين. (٢٠١٦). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات**، دراسة ميدانية على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حمدان، عبد العزيز. (٢٠١٠). **السلوك القيادي التحويلي للقيادات الوسطى وعلاقته بالأداء في الشرطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- حمودة، منى سيد محمد. (٢٠٠٨). **نمط الأسرة كمحدد لعلاقة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء بالاتزان الانفعالي مقارنة أبناء أسر (طبيعية، بديلة، مضيقة، مؤسسات إيوائية)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنوفية.

- خطاب، عبدالله. (٢٠٠٦) أثر استخدام الاستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. *مجلة رسالة الخليج العربي*، العدد (٩٩)، ٦٦-١٣.
- خليفه، عبد اللطيف محمد، وعبد الله، معتز سيد. (٢٠١١). *الدافع والانفعالات (١)*، دار الزهراء، الرياض.
- الخوري، موسى ديب. (٢٠٠٥). *التوازن النفسي والتوازن البيئي*. إصدارات خاصة على موقع معابر الإلكتروني على شبكة الإنترنت. Maaber@SCS.net.org
- الداهري، صالح حسن. (٢٠٠٥). *علم النفس العام*. ط (١)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- دافيدوف، لندال. (١٩٩٧). *مدخل علم النفس*. ترجمة سيد الطواب وآخرون ط ٤، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- داود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم. (١٩٩٠). *علم النفس الشخصية*. كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- دهام، باسم رسول كريم. (٢٠١٢). الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الأستاذ*، العدد (٢٠٣)، ٨٧٣-٩٠٥.
- راشد، علي السهل. (٢٠٠٠). مستوى الإحساس بالصدمة وعلاقته بالقيم الشخصية والاعتراب والاضطرابات النفسية عند الشباب دراسة ميدانية على عينة كويتية. *مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس المجلد (١)، ٢٥-١.
- الربيعي، علي جابر. (١٩٩٤). *شخصية الإنسان تكوينها طبيعتها اضطرابها*. دار الشؤون العامة، آفاق عربية، بغداد.
- الرشدي، علي. (٢٠١٢). *معوقات استخدام نظم المعلومات الحاسوبية في عملية اتخاذ القرارات الأمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الرفاعي، عزة. (٢٠٠٣). *الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان.
- الرفاعي، نعيم. (٢٠٠٩). *التقويم والقياس في التربية*. منشورات جامعة دمشق.
- الرفوع، محمد أحمد، والقرايرة، أحمد عودة. (٢٠١٤). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ١٤٦-١١٩.

- ريان، محمود. (٢٠٠٦). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ريجيو، رونالد. (١٩٩٩). المدخل إلى علم النفس الصناعي التنظيمي ترجمة فارس حلمي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزعبي، أحمد محمد علي. (٢٠٠٥). أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الاداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.
- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٤). التوجيه والإرشاد النفسي. ط (٢)، عالم الكتب، القاهرة.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٩). الميول التعليمية العلمية عند طلبة الصفين الثالث الإعدادي والثالث الثانوي الأكاديمي في بعض المدارس الحكومية. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (١٤)، العدد (٥)، ١٦١-١٩٣.
- زيدان، عصام محمد. (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعليم وأبعاد الشخصية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد (٢)، العدد (١)، ١١-٦٢.
- سعدالدين، إسماعيل. (٢٠٠٨). أسس علم الاجتماع. ط (٢)، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- سليمان، جمال عبد الناصر. (٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. ط (١)، عالم الكتاب الحديث، عمان الأردن
- سلامة، ممدوحة. (٢٠٠٠). المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (١)، العدد (٣)، ٤٧٥-٤٩٦.
- السنبل، عبد العزيز؛ ومتولي، مصطفى؛ والخطيب، محمد؛ وعبد الجواد، نور الدين. (٢٠٠٨). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- السهلي، عبد الله بن حميد. (٢٠١٠). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- السيد، فؤاد البهي وآخرون. (١٩٩٤). الأسس النفسية للنمو من إلى الشيخوخة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شاذلي، عبد الحميد. (٢٠٠١). الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية الكتاب الثاني، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- شريم، رغدة. (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة (١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- شعبان، هدهد. (٢٠٠٩). المرجعية الثقافية والطقوس الاحتفالية للزواج. جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- شقير، زينب (٢٠٠٢). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية، سعودية) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- شكري، مایسة. (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بأساليب مواجهة المشقة. مجلة الإرشاد النفسي، العدد (١٠)، ٤٢-١.
- صديق، محمد. (٢٠٠١). أساليب الضبط الاجتماعي في الثانويات السورية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- طاهر، حسين. (٢٠٠٦). أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار ودور أولياء الأمور تجاه المواقف الضاغطة. مجلة كلية التربية، المجلد (٤)، العدد (١١)، ١١٠-١٣٣.
- الطحان، محمد خالد. (٢٠٠٢). مبادئ الصحة النفسية. دار القلم، دبي.
- العازمي، مناحي فلاح فهد. (٢٠٠٩). الضغوط الأسرية كما تدركها أمهات الأطفال المعاقين دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عباس، دانيال. (٢٠١٦). الاغتراب وعلاقته بالاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، قيد النشر.
- عبد الخالق، أحمد. (١٩٩٠). أسس علم النفس. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عبد الرحيم، هالة شوقي. (٢٠١١). مدى فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بالمدينة الجامعية بجامعة حلوان. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد العزيز، بن عبد الله السنبلي. (٢٠٠٥). تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية في مدينة الرياض، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد (٢٢).
- عبد الله، منى. (٢٠٠٦). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية (دراسة مقارنة بين الريف والحضر). رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط (٢)، دار زهراء الشرق، القاهرة.
- عبد ربه، محمد مصطفى. (٢٠٠٨). ظاهرة الاغتراب بين الشباب العاملين بجامعة القاهرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- العبيدي، محمد إبراهيم. (٢٠٠٤). قياس الاتزان الانفعالي عند أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع والديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

- عسكر، علي. (٢٠١٢). مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، المجلد (١٦)، العدد (٤)، ٨٨-٦٥.
- علام، رجاء. (٢٠٠٧). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط (٢)، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- علي، أنور. (٢٠١٢). العلاقة بين الضغوط النفسية الاجتماعية والرضا الوظيفي دراسة ميدانية على طلاب الدراسات العليا العاملين في مديرية تربية دمشق. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (١٦)، عدد (٣٢).
- علي فالح. (٢٠٠٧). *مدخل إلى علم النفس*. ط (٢)، دار الكتاب الجامعي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عمار، علي. (٢٠١٦). *الذكاء الموسيقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عويس، إحسان. (٢٠٠٣). *مقياس الضغوط النفسية لدى الشباب وعلاقتها بمستوى السواء النفسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عياش، سومر. (٢٠١٢). *أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة دراسة ميدانية مقارنة بين المراهقين الجانحين وغير الجانحين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *علم النفس التربوي*. ط (١)، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- العيسوي، عبد الرحمن؛ والزعلوي، محمد؛ والجسماني، عبد علي. (٢٠٠٧). *القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي*. *مجلة مدرسة الوطنية الخاصة*، منشورات وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- غالب، فؤاد عبده. (٢٠١٢). *نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي دراسة ميدانية مقارنة على عينة من تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي في محافظة دمشق سورية وتعز اليمن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الغامدي، عبد الجواد. (٢٠٠٩). *العلاقة بين العنف الاسري والعنف المدرسي، لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.
- غانم، محمود محمد. (٢٠١١). *التفكير عند الأطفال تطوره وطرق تعليمه*. ط (١)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فهمي، مصطفى. (١٩٩٢). *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف*. ط (٢)، مكتبة الخانجي، القاهرة.

- فونتانا، ديفيد. (١٩٩٤). الضغوط النفسية تغلب عليها وأبدأ الحياة، (ترجمة حمدي الفرماوي ورضا أبو سريع)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- قناوي، هدى محمد. (١٩٩٢). سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة
- كفاي، علاء الدين. (٢٠٠٢). الارتقاء النفسي للمراهق. دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- الكنج، أحمد. (١٩٩١). الحاجات النفسية وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال. (٢٠٠٧). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية (أساسياته، مناهجه، أساليبه الإحصائية). ط (٢) دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- متولي، متولي السيد. (٢٠٠٩). الإدارة العامة مدخل سلوكي. مكتبة عين شمس، القاهرة.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٩٤). معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة، للمطابع الأمريكية، القاهرة.
- المحاميد، وفاء. (٢٠٠٧). السمات الشخصية للأحداث الجانحين وعلاقتها بالسلوك الإجرامي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٤). علم النفس التربوي وتطبيقاته. مكتبة دار الثقافة، عمان.
- محمد، نوفل. (٢٠٠١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيق. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- مزبود، أحمد. (٢٠٠٩). أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- المسعودي، عبد عون عبود. (٢٠٠٢). قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق على طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- المطوع آمنه سعيد حمدان. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- المللي، سهاد. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، كلية التربية، جامعة دمشق.
- المليجي، حلمي. (٢٠٠٠). علم النفس المعاصر. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- المياحي، جعفر عبد كاظم. (٢٠١٠). الحياة الوجدانية. ط (١)، كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- النابلسي، أسماء ياسين. (٢٠١٤). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- نصر الله، عمر. (٢٠٠٤). تدني مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي، أسبابه علاجه. دار وائل، عمان، الأردن.
- النعمة، طعمة. (٢٠١٠). علم النفس والإنسان. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة السورية.
- الهاشمي، رشيد ناصر خليفة. (٢٠٠٧). استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمركز السيطرة لدى مراهقي دور الدولة لرعاية الأيتام. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- الهاللي، عادل عبد الله. (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- يسن، نوال عبد اللطيف. (٢٠٠١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أطفال المقابر، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- يوسف، جمعة سيد. (٢٠١١). إدارة الضغوط. ط ١، القاهرة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
- يونس، محمد. (٢٠٠٥). مبادئ علم النفس. ط (١)، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

Foreign references:

- 1–Aspinwall,L.,Taylor,S.(1992). **Modeling cognitive adaptation: A** longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. Journal of personality and social psychology, vol.(63), No.(6), 989–1003.
- 2–Attwells,Gerald,Deary,Ian.J.,&Whiteman.Martha.C.(2003):**Personality traits**, second edition, Cambridge university press, New York.
- 3–Barron,R.(19985):**Aggression**. InH; Kaplan and B.sadok; (Eds),comprehensive textbook of psychiatry (four the Edition.). New York; plenum press .
- 4–Bakker,M.p.,ormel,j.,Lindenberg.s.,verhulst,F.C,andoldehinkel ,A.J.(2009).**Internalizing and externalizing problems in young adolescents**: are carried forward by different stressful. life events, journal of the American academy of child and adolescent psychiatry, 48(10):1011–10
- 5– Brody ,Gene , Douglas ,L. and Gibson, Nicole Morgan (1999). **Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals**, parenting practices and child competence In Rurale single parent African American families, child development, vol.70,No.5,1197–1208.
- 6– Billings, A. G. & Moos, R. H. (1992). Coping, stress, and social resources among adults with ni–polar depression. **Journal of Abnormal Psychology**, Vol. 92 (2), 119–133.
- 7–Dalef.hay. Carolyn zann– waxler, E.Mark cummings and ronaldlannotli.(1993).yong**children's views About conflict with peers**; A comparison of daughters and sons of Depressed and well women, Journal of psychology And psyehiatry vol.33,No,4p.p.669–683.
- 8– Daurora&Fimian, M. (1944) Dimensions of Life and School Stress Experienced by Young people. Psycology in the School, Vol. 25, No. 4.
- 9–Dagnew ,A.(2018). **he relationship Among Parentlmg styles, academic selfconcept, academic motivation and students’ academic**

achievement in faSilo secondary school, bahir dar, Ethiopia . Research in Pedagogy, Vol.8, No.2, pp. 98–110.

10–furnham ; A., and cheng, H.,(2000). **Lay theories of happiness**, **Journal. of Happiness studies**, 1222v–246.

11–Jourard, (1974). S. M., **Healthy personality**, New York, MC Millan publishing Co. Inc

12–Hansen, J.& Sullivan, B.(2003) **Assessment of work place stress: occupational stress, its consequences, and common causes of Teach stress** Eric ED 80078.

13–Higgins&Endler.(2005).**Advances in psychiatry,second**, volume, ,American psychiatric association.

14–Coleman, J.C(197). **Abnormal psychology and Modern. Life**,.3rded India, D.B.T. sons and co

15–Cattel(1961), Raymand B. and Scheier, Iven H.: **The meaning and measurement of Neuroticism and Anxiety** – New York, Ronald pressCompan

16–Izard, c.,(1993). **Four systems for emotion activation: cognitive and cognitive process psychological. Review**,100,pp:68–96.

17–Israel. Glenn D, Beaulieu. Lionel. J, Hartless, Glenn D ,Beaulieu. Lionel. J, Hartless , Glen(2004) **laying the foundation for Employment: the role of social capital in educational Achievements. The Review of Regional studies. Vol.34.No.3pp.260–287.**

18–Lazarus, Rand Folk Man S.(1984). **Stress Appraisal and coping New York; springer.**

19–Leung, Jupian J.,(2008) **Self Esteem and maturity in college student**, London **Emotional.**

20–Maslow,(1970) :Moyiuation and personality and New york Harper Row.

21–Mark A. Staal (2004):Stress, Cognition, and Human Performance: A Literature Review and Conceptual Framework , Ames Research Center,Moffett Field, California.

22– Nezu,Arthur.&Geller,Pamela.(2003):Handbook of Psychology Health psychology, Volume9, john wiley and sons,new jersey.

23– cooper, Gray.(1991).the stress, chech.N.J,Englewood cliffs prenticell, Inc.

24–Košir, K &Tement ,S.(2013).Teacher–student relationship and academic achievement: a cross–lagged longitudinal study on three different age groupsArticle in European Journal of Psychology of Education,ISSN 0256–2928.

25–wortman ca Mill B.8 loft us Eliz abeth .,1992".psychology MC Graw

قائمة الملاحق

الملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	السيد المحكم	الصفة العلمية	جامعة دمشق
١	أ. د. طاهر سلوم	الأستاذ في قسم المناهج التربوية	كلية التربية
٢	أ. د. علي نحيلي	الأستاذ في قسم علم النفس	كلية التربية
٣	أ. د. رياض العاسمي	الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية
٤	أ. د. حسن عماد	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية
٥	أ. د. كارولين محسن	الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي	كلية التربية
٦	أ.د. عزيزة رحمة	الأستاذ المساعد في قسم القياس والتقويم والتربوي	كلية التربية
٧	د. محمد سعدا	الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	كلية التربية
٨	د. لينا علي	المدرسة في قسم علم النفس	كلية التربية
٩	د. هند كابور	المدرسة في قسم علم النفس	كلية التربية
١٠	د. اعتدال عبد الله	المدرسة في قسم القياس والتقويم والتربوي	كلية التربية

الملحق (٢)

جدول يبين أسماء المدارس الثانوية وموقعها التي جرى سحب العينة منها

الرقم	اسم المدرسة	نوعها	الموقع الجغرافي
١.	بسام بكورة	ذكور	المزة
٢.	مأمون منصور	اناث	البرامكة
٣.	أحمد اسكندر	اناث	مزة فيلات غربية
٤.	عبد الجليل النحاس	اناث	مشروع دمر
٥.	حسن الخراط	ذكور	باب مصلى
٦.	زنوبيا	اناث	الميدان
٧.	عبد الله الطير	ذكور	مشروع دمر
٨.	فايز منصور	اناث	المزة
٩.	مدحت تقي الدين	ذكور	مساكن الحرس
١٠.	أسعد عبد الله	اناث	البرامكة

الملحق (٣)

مقياس الاتزان الانفعالي

عزيزي الطالب يرجى الإجابة عن بنود هذه الاستبانة جميعها، وذلك بوضع إشارة (√) في المكان الذي تراه مناسباً، علماً بأن جميع المعلومات ستبقى سرية لصالح البحث العلمي.

. الجنس: ذكر: أنثى:

. الحالة الإجتماعية للأهل: (أسرة كاملة.....)، (وجود طلاق.....)، (وفاة أحد الوالدين.....).

. مدة الإيواء: (أقل من سنتين)، (من سنتين الى أربعة.....)، (أكثر من أربع سنوات.....).

كل الشكر لتعاونكم

الرقم	العبـارات	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أتصرف من دون تفكير بشكل متهور .					
٢	أضع نفسي في مواقف صعبة.					
٣	أغضب بسهولة.					
٤	أشعر أن حياتي غير مستقرة.					
٥	أتشاجر مع الآخرين كثيراً.					
٦	أنا متقائل وأعبر عما بداخلي.					
٧	أعتمد على ذاتي في حل مشكلاتي.					
٨	أستطيع اتخاذ القرار بسرعة.					
٩	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية.					
١٠	أقبل النقد البناء من الآخرين.					
١١	أعامل بإيجابية مع الآخرين.					
١٢	تزداد ثقتي بنفسي عندما أنجز عملي.					
١٣	أعتبر نفسي شخصاً مهماً.					
١٤	أحب إقامة العلاقات الاجتماعية.					
١٥	أغاضى عن إساءة الآخرين وأسامح.					
١٦	أستطيع الثبات على رأي.					
١٧	عندما أزعج من الآخرين ينتابني الحزن.					
١٨	أنظر إلى الحياة بمأساوية.					
١٩	أحب أن أبقى وحيداً وأميل إلى البكاء.					
٢٠	أضايق وأتذمر ممن يخالفني الرأي.					
٢١	أشعر بالصداع.					

٢٢	ظروف حياتي صعبة وأعجز عن حلها.				
٢٣	أشعر بالتوتر عند قيامي بعمل ما.				
٢٤	أجد نفسي متسرعاً في أمور حياتي.				
٢٥	طباعي حادة في المواقف المحرجة.				
٢٦	يصفني الآخرون أنني كثير العصبية.				
٢٧	أستطيع تحمل أعباء الحياة.				
٢٨	أشعر بالضغط وأنا أقوم بعملتي.				
٢٩	أنا غير قادر على إنجاز عملي.				
٣٠	أعجز عن القيام ببعض الأعمال.				
٣١	أجد المتعة عندما أسيطر على الآخرين.				
٣٢	أشعر أنني غير سعيد في المناسبات الاجتماعية.				
٣٣	يتوقع الآخرون مني القيام بأمر تفوق طاقتي.				
٣٤	أحب الشجار مع الآخرين بلا سبب.				
٣٥	لا أحب الانصياع لأوامر الآخرين.				
٣٦	أحب البقاء وحيداً أو الابتعاد عن الآخرين.				
٣٧	أتضايق عند اختلاطي بالآخرين.				
٣٨	أشعر بالسعادة عندما ينفذ الآخرون قراراتي.				
٣٩	لا أحب الظهور أمام الآخرين.				
٤٠	أنفعل كثيراً عندما أواجه موقفاً يتعلق بحياتي.				

الملحق (٤)

مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أشعر بالأسى لعدم قدرتي على متابعة نشاطاتي الاجتماعية.					
٢	أتضايق من معاملة أصدقائي لي.					
٣	أجد صعوبة في إقامة علاقات طيبة مع زملائي.					
٤	تكثر المشاجرات بيني وبين زملائي.					
٥	ألجأ إلى ممارسة الرياضة عند مواجهتي لمشكلة ما.					
٦	عندما أواجه مشكلة ارتاح بقضاء الوقت مع أصدقائي.					
٧	أفضل الوحدة والجلوس بمفردي عندما أواجه مشكلة ما.					

٨	يرافقتي زملائي طريق العودة إلى المنزل.				
٩	أشعر بالحساسية الزائدة من زملائي.				
١٠	أشارك زملائي في الأنشطة الصفية وللأصفيه.				
١١	أشعر بعدم أهميتي بين أفراد أسرتي.				
١٢	يشعر أفراد أسرتي بالقلق الدائم تجاهي.				
١٣	أتضايق من اعتماد أفراد أسرتي الزائد علي.				
١٤	يضايقني تحكم والداي في حياتي.				
١٥	تكثر الخلافات التي تحدث داخل أسرتي.				
١٦	تعرض أحد افراد أسرتي للسجن.				
١٧	أخاف من المستقبل بسبب المشاكل بين أفراد أسرتي.				
١٨	أستطيع التعبير عن رأيي داخل أسرتي.				
١٩	والداي منفصلان.				
٢٠	اهتمامي بأسرتي يفوق طاقتي.				
٢١	يقوم والداي بعمل إضافي خارج أوقات عملهما.				
٢٢	تقوم والدتي ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة والدتي.				
٢٣	لا أستطيع شراء ما يلزمي من الحاجات.				
٢٤	اضطر للعمل لمساعدة أسرتي.				
٢٥	أشعر بالخجل لأنني أرتدي ملابس أخوتي.				
٢٦	ينخفض مصروفي الشخصي في المدرسة.				
٢٧	لا تملك أسرتي مدخرات إضافية.				
٢٨	لا أستطيع التسجيل في دورات دراسية إضافية.				
٢٩	أجد صعوبة في شراء كتبتي الدراسية.				
٣٠	أخشى أن أمرض لأنني لا أستطيع الاتفاق على العلاج.				
٣١	أشعر بالحزن بسبب انتقالي إلى مدرسة جديدة.				
٣٢	أعاني من تكوين صداقات جديدة في المدرسة.				
٣٣	يضايقني رسوبي في الصف ذاته.				
٣٤	معاملة المعلم السيئة لي تدفعني للهروب.				

٣٥	لا يقدرني معلمي بشكل جيد.				
٣٦	أخجل من تدني درجاتي الإمتحانية.				
٣٧	أجد صعوبة في بعض المواد الدراسية.				
٣٨	ترهقني كثرة الواجبات الدراسية والاختبارات.				
٣٩	أعاني من ضيق الصف والتهوية غير الجيدة.				
٤٠	يضايقني عدم السماح لي بالمشاركة الصفية.				
٤١	اشعر بالغضب لأتفه الأسباب.				
٤٢	اشعر بخيبة الأمل عندما أفكر في المستقبل.				
٤٣	عندما أواجه مشكلة اغضب بسرعة وينفذ صبري.				
٤٤	عندما أكون وحيداً أرغب بالبكاء.				
٤٥	انفعل بسرعة في اغلب الأوقات.				
٤٦	الوم نفسي على اقل خطأ أقع فيه.				
٤٧	أصاب بالأرق عندما تقابلني مشكلة ما.				
٤٨	أحزن لعدم تحقيق طموحاتي.				
٤٩	مزاجي متقلب حين يتعلق الأمر باتخاذ قرار.				
٥٠	اشعر بالغيرة من زملائي في المدرسة.				

الملحق (٥)

مقياس أساليب مواجهة الضغوط

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	أحياناً	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أركز جهدي على حل المشكلة.					
٢	أحدد سبب المشكلة.					
٣	أحلل المشكلة واضع البدائل.					
٤	أستفيد من خبراتي السابقة في حل المشكلة.					
٥	أواجه مشاكل بشجاعة.					
٦	أضاعف جهدي لحل المشكلة.					
٧	أشعر أن المشاكل الصعبة تجعلني شخصاً أقوى.					
٨	أبادر في حل المشكلة التي تواجهني فوراً.					
٩	أضع خططاً للخروج من المشكلة وحلها.					
١٠	أركز على أهم جوانب المشكلة ثم الأقل أهمية.					
١١	أحاول النظر إلى الجوانب الإيجابية من المشكلة.					
١٢	أزيد من خبراتي في معايشة المشكلة.					
١٣	أعيد صياغة المشكلة بطريقة مختلفة عما هي عليه.					
١٤	أستفيد من خبراتي السابقة لحل المشكلة الحالية.					
١٥	أغير من خططي في حل المشكلات.					
١٦	أركز جهدي على ما هو مهم فعلاً وأرى الأمور بأنها جيدة.					
١٧	أراجع المشكلة عدة مرات.					
١٨	أقنع نفسي بوجود حل لأي مشكلة.					
١٩	أفكر في حل المشكلة.					
٢٠	أنظر إلى المشكلة كموقف حياتي غير سيئ وقابل للحل.					
٢١	أحدث أفراد أسرتي عن مشكلتي.					
٢٢	أطلب المساعدة من أصدقائي لحل المشكلة.					
٢٣	تقديني مناقشة الآخرين في إدراك أوسع للمشكلة.					
٢٤	أقضي وقت أكبر مع أصدقائي عندما تواجهني المشكلة.					
٢٥	يقدم أفراد أسرتي الدعم اللازم لي أثناء المشكلة.					
٢٦	أستفيد من خبرات الآخرين الذين لديهم نفس مشكلتي.					
٢٧	لا أخفي قلقي عن صديقي أثناء حدوث مشكلة.					
٢٨	أطلب رأي من هم أكثر خبرة مني.					
٢٩	أبحث عن شخص يستطيع أن يستمع لي.					
٣٠	أعمل على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين.					

٣١	أتعامل مع المشكلة وجهاً لوجه بكل ثقة.				
٣٢	أقوم بحل المشكلة أثناء الموقف ذاته.				
٣٣	أستخدم كل الإمكانيات المتاحة لحل المشكلة.				
٣٤	أبذل قصارى جهدي للوصول إلى حل المشكلة.				
٣٥	أتحدى نفسي في حل المشكلة.				
٣٦	أواجه الأشخاص الذين تسببوا لي بالمشكلة.				
٣٧	أتقبل المشكلة وأعمل على حلها.				
٣٨	أقنع الآخرين بسلامة تصرفي في المشكلة.				
٣٩	أواجه الآخرين بأخطائهم.				
٤٠	أواجه انتقادات زملائي ولا أسمح لهم بمساعدتي.				
٤١	أدرب نفسي على ضبط النفس تجاه المشكلة.				
٤٢	أتجنب العصبية عند حل المشكلة.				
٤٣	عند مواجهة المشكلة لا أتسرع بالرد وأضبط نفسي.				
٤٤	ألوم نفسي لأن انفعالاتي تتحكم في تفكيري.				
٤٥	ألوم نفسي لعدم حسن التصرف في المشكلة.				
٤٦	أتحكم في شدة غضبي أثناء الموقف الضاغط.				
٤٧	أحاول أن أسيطر على المشكلة.				
٤٨	أوجه اللوم لمن كان السبب في حدوث المشكلة.				
٥٠	أحس بالانزعاج عند مواجهتي للموقف المشكل.				
٥١	أحاول أن أبقى بعيداً عن المشكلة التي تواجهني.				
٥٢	أتجنب الأشخاص الذين سببوا لي المشكلة.				
٥٣	ألجأ إلى النوم هروباً من المشاكل.				
٥٤	أتجنب الأمور التي يمكن أن تذكرني بالمشكلة.				
٥٥	أتجنب التفكير في المشكلة التي تواجهني.				
٥٦	لا أستطيع البوح بمشاكلي للآخرين.				
٥٧	أحاول تجاهل المشاكل التي أتعرض لها.				
٥٨	أرفض التفكير بالمشكلة التي تواجهني.				
٥٩	عندما أتعرض لمشكلة أبتعد عن الآخرين.				
٦٠	أستخف بالمشكلة التي تواجهني وأتابع حياتي.				
٦١	أتمنى لو أن الموقف لم يبدأ أبداً.				
٦٢	أتمنى لو ينتهي الموقف الضاغط بسرعة.				
٦٣	أتمنى لو أنني لم أتورط في هذا الموقف.				
٦٤	أتمنى لو بإمكانني تغيير ما حدث.				
٦٥	أتمنى لو كنت في حلم ينتهي باستيقاظي.				

٦٦	أتمنى ان يزول الوضع المزعج الذي أمر به.				
٦٧	أتمنى لو أنني في مكان آخر غير الذي أنا به.				
٦٨	أتمنى لو أن الذي حدث لم يحدث أبداً.				
٦٩	أتمنى لو أن العالم خالٍ من الضغوط.				
٧٠	أتمنى لو أنني غير موجود.				
٧١	عند مواجهتي موقف ضاغط لا أستطيع ان أبقى وحيداً.				
٧٢	لا أحب أن يراني أحداً عندما تواجهني مشكلة.				
٧٣	أشعر بالخوف عندما أختلط بالآخرين.				
٧٤	أكتم مشاكلتي عن الآخرين.				
٧٥	أسمح للآخرين بمساعدتي.				
٧٦	أحتفظ بأفكاري ومشاعري لنفسي.				
٧٧	أسمح للآخرين مشاركتي بمشكلتي.				
٧٨	أسلك طريقاً غير الطريق الذي يسلكه رفاقي.				
٧٩	أتجنب الاختلاط بالآخرين أثناء تعرضي لمشكلة.				
٨٠	أشعر بالارتياح عند ابتعادي عن الآخرين.				
٨١	أشعر أن المشكلات التي تواجهني مجرد أوهام.				
٨٢	أدعي بأن كل شيء على ما يرام.				
٨٣	أترك مشاكلتي حتى يسمح الوقت بحلها.				
٨٤	أنكر وجود مشكلة في حياتي.				
٨٥	أحدث نفسي بأن المشكلة غير واقعية.				
٨٦	أحس إن المشكلات التي تصادفني أمر تافه.				
٨٧	أفكر في المشكلة التي تواجهني.				
٨٨	أبتعد عن المشكلة التي تواجهني.				
٨٩	أتجاهل المشكلة تماماً كأنها لم تحدث.				
٩٠	أتابع حياتي ولا ألقت إلى مشاكلتي.				
٩١	أشعر أنني منفعلي على من حولي.				
٩٢	أجد نفسي عدوانياً في أثناء تعرضي للمشاكل.				
٩٣	ألحق الأذى بنفسني عندما تواجهني المشاكل.				
٩٤	ألوم نفسي لعدم حسن التصرف في المواقف الضاغطة.				
٩٥	أنتحكم انفعالاتي بتصرفي لحل المشكلة.				
٩٦	أغضب كثيراً عندما أقع في مشكلة.				
٩٧	أشعر بالتوتر عندما أقع في مشكلة.				
٩٨	أصبح حزينا وخائفاً من المشكلة التي تواجهني.				
٩٩	عندما تواجهني مشكلة أوجه مشكلة اللوم للآخرين.				
١٠٠	أنزعج لأنني غير قادر على التعامل مع المشكلة.				

الملحق (٦)
الموافقات التي مُنحت لتطبيق الدراسة الميدانية.

ملخص الدراسة باللغة العربية

الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي

"لدى عينه من طلبة المرحلة الثانوية من النزلاء في مراكز الإيواء في محافظة دمشق"

أولاً. مشكلة الدراسة: يحدد الباحث أن مشكلة دراسته في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي لدى عينة

من طلبة المرحلة الثانوية من النزلاء في مراكز الإيواء في مدارس محافظة دمشق؟

ثانياً. أهمية الدراسة: تتحدد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على مفهوم الاتزان الانفعالي ودوره البارز في تحقيق مستوى جيد من التوافق النفسي للطلاب، الأمر الذي يجعل إمكانية استغلال قدرات الطلبة واستعداداتهم بطريقة تحقق لهم طموحاتهم المستقبلية.

- تكمن الأهمية في التعرف على أفراد عينة البحث من فئة المراهقين النزلاء في مراكز الإيواء التي تعتبر من أهم شرائح المجتمع العمرية لما لها من دور ريادي وأساسي في عملية التنمية والتطور المجتمعي، ذلك الدور الذي يتأثر بأحداث الحياة الضاغطة كنتيجة مباشرة لمفرزات الأزمة في سورية، ومحاولة تقديم مجموعة من الأساليب لمواجهة الضغوط والتي تحافظ بدورها على مستوى الاتزان الانفعالي للطلاب، واللذان يساعدانه بدورهما في رفع وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

- تُعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث-والتي تبحث في معرفة مستوى الاتزان الانفعالي ودوره في حياة الطالب وقدرته على استخدام أساليب لمواجهة هذه الضغوط. - قد تساعد هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين، والاجتماعيين، والتربويين في وضع برامج إرشادية لتعزيز الاتزان الانفعالي، والتخفيف من شدة الانفعال وكيفية مواجهة الضغوط من خلال تقديم مجموعة من الأساليب لمواجهتها.

ثالثاً. أهداف الدراسة: سعى الباحث إلى تعرف:

١- مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية النزلاء في مراكز الإيواء، تبعاً لمجموعة من المتغيرات النوعية.

٢- أحداث الحياة الضاغطة التي يواجهها أفراد عينة الدراسة.

٣- أهم أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة.

٤- الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٥- الفروق بين أفراد عينة الدراسة على مقياس أحداث الحياة الضاغطة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

٦- مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة وأثر الاتزان الانفعالي في ذلك.

٧-دراسة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي، وكلا من أساليب مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي لأفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات التي تم دراستها في هذه الدراسة.

رابعاً . أسئلة الدراسة: سعى الباحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟

٢-ما الضغوط التي يواجهها أفراد عينة الدراسة؟

٣-ما الأساليب التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة لمواجهة الضغوط؟

٤. ماهي مستويات التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

خامساً. فرضيات الدراسة: يجاب على فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

. لا توجد علاقة بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس أساليب مواجهة الضغوط.

. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي.

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة مدة الإيواء. (أقل من سنتين)، (من ٢ الى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الإيواء (أقل من سنتين)، (من ٢ الى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

. ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

. نتائج أسئلة الدراسة:

نتيجة السؤال الأول: ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟

بلغت المتوسطات الحسابية للدرجات المتعلقة بمستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (٢,٦٨) كحد أعلى لمحور (المرونة والصلابة) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين (١,٧٣) كحد أدنى لمحور (إدارة الانفعال) والذي جاء بدرجة ضعيفة جداً. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة بشكل عام (٢,٢٤) وهي درجة ضعيفة.

نتيجة السؤال الثاني: ما مستوى الضغوط التي يواجهها أفراد العينة الدراسة؟

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد، تراوحت بين (٤,٢٥) كحد أعلى لمجال (الضغوط الانفعالية) والذي جاء بدرجة عالية جداً، وبين (٣,٥٥) كحد أدنى لمجال (الضغوط الدراسية) والذي جاء بدرجة عالية. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المتعلقة بالفرد بشكل عام (٣,٨٧) وهي درجة عالية.

نتيجة السؤال الثالث: ما الأساليب التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة لمواجهة الضغوط؟

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات استخدام أفراد العينة لأساليب مواجهة الضغوط، تراوحت بالنسبة للأساليب الإيجابية بين (٢,٢٠) كحد أعلى لمجال (المواجهة وتأكيد الذات) والذي جاء بدرجة ضعيفة، وبين (١,٦٤) كحد أدنى لمجال (إعادة البنية المعرفية) والذي جاء بدرجة ضعيفة جداً، كما تراوحت بالنسبة للأساليب السلبية بين (٤,٣١) كحد أعلى لمجال (الانسحاب الاجتماعي) والذي جاء بدرجة عالية جداً، وبين (٣,٦٠) كحد أدنى لمجال (أسلوب الإنكار) والذي جاء بدرجة عالية.

نتيجة السؤال الرابع: ما مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

أن مستوى التحصيل الدراسي لدى معظم أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت (٦٤,٧٨%)، وجاء مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من الذكور (١٩,١٣%) بدرجة مرتفعة، بينما بلغ مستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة من الإناث (١٦,١٣%) بدرجة منخفضة.

. نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي وكل من أساليب مواجهة الضغوط".

نتيجة الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط، وجميع قيم معامل الارتباط مرتفعة نسبياً، وهي موجبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية، بينما جاءت قيم معامل

الارتباط سالبة بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة انخفض مستوى استخدام أساليب مواجهة الضغوط السلبية.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى تحصيلهم الدراسي، وجميع قيم معامل الارتباط مرتفعة وموجبة، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

الفرضية الثانية:

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة على كلاً من مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي.

وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي ومستوى تحصيلهم الدراسي، وجميع قيم معامل الارتباط موجبة، فكلما ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة ارتفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٣,٣٩٩، ١٠,٢١٢، ٨,٢٥٨، ١٢,٤٢٧، ١٥,٨٣١) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠١، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٢٤,٨٢٩، ٣٢,٤٥٤، ١٦,٦٢١، ٤١,٠٤٠، ٧٠,١٥٠) عند القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وجود طلاق) في كل محور من محاور الاتزان الانفعالي وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وفاة أحد الوالدين) في كل محور من محاور الاتزان الانفعالي وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

نتيجة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الدراسة مدة الإيواء. (أقل من سنتين)، (من ٢ الى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية كما يلي: (٦,٧٩٤، ٦٦,٠١٢، ٤٣,٩٦٩، ٥١,٢٠٠، ١٢٠,١٩٨) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠١، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير مدة الإيواء، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، فقط على الدرجة الكلية لمقياس الاتزان الانفعالي، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين)، في كل محور من محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

نتيجة الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الجنس. (ذكور، إناث).

أن قيمة (ت) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس للأساليب الإيجابية كما يلي: (١٢,١٢٩، ٧,٢٩١، ٢,١٢٠، ٤,٢٠٩، ٤,٣٦٧) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠٠، ٠,٠٣٥، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٠، ٠,٠٠٥) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة،

وبالتالي ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (ت) كما يلي: (٠,٠٧٠، ١,٤٩١، ٠,١٤٢، ٠,٦٠٧، ٠,٦٨٦) عند القيم الاحتمالية (٠,٩٤٤، ٠,١٣٧، ٠,٨٨٧، ٠,٥٤٤، ٠,٤٩٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي تقبل الفرضية الصفريّة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير الجنس.

نتيجة الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الدراسة الحالة الاجتماعية للأهل (وفاة أحد الوالدين، وجود طلاق، أسرة كاملة).

أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس للأساليب الإيجابية كما يلي: (٠,٧٩٥، ٤,٦١٧، ٥,٧٦٠، ٧,٧٠٥، ٦,٠٨١) عند القيم الاحتمالية (٠,٠٠٤، ٠,٠٠١، ٠,٠٠٣، ٠,٠٠٤، ٠,٠١١) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي ترفض الفرضية الصفريّة وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (F) كما يلي: (١,٤١٩، ٠,٥٧٠، ٢,١٤٣، ٠,٩١١، ٠,٠٦٥) عند القيم الاحتمالية (٠,٢٤٤، ٠,٥٦٦، ٠,١٢٠، ٠,٤٠٤، ٠,٩٣٨) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في الدراسة، وبالتالي تقبل الفرضية الصفريّة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأهل، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وجود طلاق) في محوري حل المشكلات والمواجهة وتأكيد الذات وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر. . بين الطلبة في (أسرة كاملة) والطلبة بحالة (وفاة أحد الوالدين) في جميع محاور المقياس وبشكل عام، والفروق لصالح الطلبة في (أسرة كاملة) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

نتيجة الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير الإيواء (أقل من سنتين)، (من ٢ إلى ٤)، (أكثر من ٤ سنوات).

أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور المقياس بالنسبة للأساليب الإيجابية كما يلي: (٥٠,٦٨٥، ٦٤,٣٨٧، ١٧,٧٤٦، ١٧,٩٦٦، ١٠,١٩١) عند القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء.

أما بالنسبة للأساليب السلبية بلغت قيمة (F) كما يلي: (١,٤١٨، ٢,٦٤١، ٢,٠٣٦، ٠,٧٤٩، ٢,٧٧٧) عند القيم الاحتمالية (٠,٢٤٤، ٠,٠٧٣، ٠,١٣٣، ٠,٤٧٤، ٠,٠٦٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط السلبية تبعاً لمتغير مدة الإيواء.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية تبعاً لمتغير مدة الإيواء، وذلك كما يلي:

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في محوري الدعم الاجتماعي والمواجهة وتأكيد الذات، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (٢-٤) سنوات، في جميع المحاور عدا محور المواجهة وتأكيد الذات، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

. بين الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من أربع سنوات) والطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أقل من سنتين)، في جميع محور من محاور المقياس، والفروق لصالح الطلبة الذين أقاموا في مراكز الإيواء لمدة (أكثر من ٤ سنوات) سنوات ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.