حولية كلية التربية – جامعة قطر العدد ١١ ، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م ص ص ٥٥١-٥٨٦

عوامل الضبط المدرسي المدرك في علاقتها بضغوط الدراسة لدى تلاميذ المدارس الحكومية والخاصة: منبئات بالتحصيل

د. لطفي عبدالباسط إبراهيم
جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية

مقدمة:

لقد ترتب على مواجهة الفرد مطالب – متلاحقة – تتجاوز امكاناته وقدراته نوع ما من التوترات الانفعالية أطلق عليها الضغوط النفسية Psychological Stress وبات هناك إقتناع متزايد بأن هذه الضغوط واقعة لا محالة سواء بالنسبة للكبار أو الصغار. والمتتبع للتراث السيكولوجي يجد البعض أصبح ينظر إلى الضغوط النفسية على أنها مقدمة أساسية لفهم السلوك وأساس للتنبؤ بما يمكن أن يفعله الفرد في المستقبل .

وفي هذا الإطار قدم الباحثون عددا من التعريفات للضغوط تعكس في مضمونها وجهات نظر متباينة، بيد أن ماك جراث (في Dobson, 1983) قدم تعريفا مقبولا – لدى عدد كبير من المهتمين – حيث يرى أنها "عدم اتزان بين متطلبات الموقف وكفاءة الفرد على الاستجابة ، تحت ظروف يصبح فيها الخوف من مواجهة المتطلبات هي النتيجة المنطقية المدركة". ويتفق التعريف السابق مع ما إشار إليه لازاروس وآخرون (Lazarus et al. 1966) بأن الضغوط "حالة من التوتر الانفعالي تنشأ عن المواقف التي يحدث فيها اضطراب في الوظائف الفسيولوجية وعدم كفاية الوظائف المعرفية اللازمة للموقف ". إذ أن تعرض الفرد المستمر لمواقف وأحداث تتجاوز إمكاناته وقدراته ولايستطيع تحملها

والتوافق معها، يؤدي إلى مايسمى بزملة اعراض سوء التوافق ، والتي يلازمها تهديد مدرك لذات الفرد وأمنه وسلامته وأسلوبه في الحياة (Schultz,1980).

ونظراً لأن الضغوط النفسية تعد بمثابة مواقف نوعية فإن تعدد وتنوع مصادرها قاد الباحثين إلى محاولة التمييز بين الضغوط الخارجية - والتي تتباين من توترات الحياة اليومية إلى الكارثة - والضغوط الداخلية (الشخصية) التي تتولد داخل الفرد كدالة للتوجه الإدراكي تجاه العالم الخارجي. وقد يتصور البعض أن الضغوط النفسية تنشأ بالدرجة الأولى كنتاج للخبرات والمواقف غير السارة فقط، إلا أن المواقف والخبرات السارة قد تشكل - أيضا - ضغطا وإن اختلف مدى الضرر والأثر الناتج (Miller, 1982) . فتفوق التلميذ مثلا قد يلقى عليه عبء العمل الشاق للاستمرار في هذا التفوق ، وهو ما يؤكده ستيرن (Stern, 1976) عندما أشار إلى أن للضغوط النفسية جانبها الإيجابي الذي يساعد الفرد على مضاعفة مجهوداته لتحقيق أهدافه وحاجاته. بيد أن الباحث الحالي يرى أن الدرجات المحدودة من الضغوط والتي يستطيع الفرد تطويعها يمكن أن تعطي متعة للحياة وتُحسِّن من الأداء .

وبمراجعة الدراسات السابقة في إطار الضغوط النفسية والمتغيرات السيكولوجية المتعلقة بها يبدو أن للضبط الشخصي المدرك Percevied Personal Control صلة وطيدة بدرجة الإحساس بالضغط، إذ أن اعتقاد الفرد (التلميذ) في الضبط قد يختزل أو يقلل من الضغط المدرك، في حين أن اعتقاده بأن لديه مقدرة محدودة أو ليس لديه المقدرة على ضبط الاحداث والمواقف قد يزيد من درجة الضغط المدرك . ونظراً لأهمية الضغوط النفسية لما تحدثه - في أغلب الحالات - من آثار سلبية وعجز عن / أو انخفاض الأداء . فقد استحوذ هذا الموضوع اهتمام البحث الحالي ، للتعرف على مصادرها وآثارها على أداء التلاميذ والمتغيرات التي تساهم في زيادة أو تقليل الإحساس بها .

الدراسات السابقة ومشكلة البحث :

يؤكد عدد من الباحثين أمثال سيلي(Sely, 1980)،وفيميان (Fimian, 1989) أن الضغوط النفسية أصبحت ظاهرة يتزايد الإحساس بها يوما بعد يوم وأنها أكثر وضوحا في تنظيمات البيئة الاجتماعية، فإذا كانت البيئة المدرسية -مثلا- غير مناسبة للنمو المعرفي والاجتماعي السليم، ويشعر فيها التلميذ بعدم الانتماء، فسوف تؤدي إلى درجة من التوتر والقلق، وينتج عنها مشكلات نفسية يصعب تعديل أثرها فيما بعد (Fraser et al., 1981) .

ولقد سعت البحوث إلى إلقاء الضوء حول العوامل المرتبطة بالضغوط النفسية ومصادرها ومظاهرها لدى عينات متباينة ، وفي إطار ضغوط البيئة المدرسية أوضح كل من (Chorlesk et al. 1983) ; (Tellenback,1983) (Moore, 1966) ; (Chandler, 1981) ; (Caplan, 1981) أن أهم مصادر ضغوط التلاميذ هو :

- الخوف من الرسوب .
- درجة تقبل التلميذ من زملاء الفصل.
- المشكلات التعليمية بالمدرسة.
- طبيعة العلاقات السائدة في المدرسة.
- تغيير المدرسة أو محل الإقامة.
- عدم التأييد(الدعم) الاجتماعي.

وفي دراسة متعمقة قامت بها فيميان (Fimian, 1985) أكدت على المتغيرات السابقة كمسببات لضغوط التلاميذ وأضافت إليها عوامل أخرى ضمنها نموذج مكوّن من ثلاث مجموعات من المصادر هي:

أ - مجهدات التلاميذ Students Distress وتشمل المدرسة ، ومكانها، درجة تقبل الزملاء ، والمستوى المعرفي والثقافي والتحصيلي لتلاميذ الفصل.

ب -مجهدات أكاديمية - إجتماعية ، وتشمل سلطة المعلم داخل الفصل ، وتوقعات الآباء من التلاميذ ، وإرجاء أو أحيانا تجاهل المعلمين مناقشة الموضوعات أو المعلومات الغامضة على التلاميذ .

جـ - العلاقات التعليمية غير المناسبة Poor Instructional Relations كما تبدو في التكرار الممل للعمل داخل الفصل أو ما يعرف بروتين اليوم المدرسي وصعوبة الاتصال أو التحدث مع المدرس والمقاطعة المستمرة أثناء الحصة.

كما قدمت هلمس (Helms, 1985) نموذجاً آخر لضغوط الدراسة في ضوء نتائج دراسات عديدة أهمها دراسة ميللر وجنسون (Miller & Johnson, 1978)، تعرض فيه لأربعة مصادر لضغوط التلاميذ ، هي : تفاعل المدرس، والضغط الأكاديمي، وتفاعل الأقران، ومفهوم الذات الأكاديمي. "وثلاثة مظاهر لضغط الدراسة"، انفعالي، وسلوكي، وفسيولوجي"، فالتلاميذ الذين يواجهون مشكلات قله أو عدم التفاعل مع المعلمين يظهرون مشكلات أكاديمية وتضطرب وظائفهم المعرفية . والذين تتدهور تفاعلاتهم مع أقرانهم يتسمون بمفوم ذات أكاديمي منخفض ويظهرون - أيضا - مظاهر انفعالية وسلوكية مثل عدم الرغبة في التعامل مع أقرانهم والميل إلى العزلة والسلبية في المواقف المدرسية والرغبة الداخلية في الغياب من المدرسة . ويلاحظ أنه عند هذا الحد قد يصبح الضغط قوة هدامة يفقد الفرد (التلميذ) جانبا كبيراً من مقدرته على التذكر واسترجاع المعلومات . وهو ما يؤكده سكمالنج (Schmalling, 1978) وجروس وماستن (Gross & Masten, 1980) وألفت إمام زادة (١٩٨٢) ، من أن التلميذ المتأزم نفسيا وما يصاحب ذلك من شعور بالقلق يؤثر نسبيا على أدائه المعرفي، حيث تتحول إمكاناته العقلية إلى قوة سلبية لا ابتكار معها ولا تحصيل يرجى من ورائها.

ومن وجهة نظر الباحث الحالي فإن المظاهر المعرفية - المتدهورة - التي يتصف بها مثل هؤلاء التلاميذ تعزى في جوهرها إلى التشتت الإدراكي وعدم كفاءة مكونات التجهيز اللازم للمهمة ، إذ أن مواجهة التلميذ لضغوط مستمرة يقتضي توجيه مقدار من الانتباه إليها يختلف باختلاف الموقف وإمكانات الفرد، مما يضعف مقدرته العامة على معالجة واستيعاب المعلومات .

ومن جهة أخرى يرى دواورا وفيميان (D'Aurora & Fimian, 1988) أن المتغيرات والعلاقات الأسرية تلعب دوراً بارزاً في الضغط المدرك بجانب العوامل المدرسية . وأشارا إلى أن الأسرة - مثلاً - التي تتطلب من التلميذ ضرورة النجاح الأكاديمي ، بل - أحيانا - التفوق أو على الأقل التساوي مع الآخرين تسبب له ضغطا نفسيا خاصة إذا ما كانت إمكاناته لاتيسر له ذلك. وفي تصور الباحث أنه في مثل هذه الظروف فقد يواجه التلميذ - أيضا - بالعديد من المتغيرات الأخرى ، فتصبح افكاره ومشاعره وقيمه وتقويمه لذاته مصدراً لايمكن تجاهله للضغط المدرك، وقد تؤثر عوامل أخرى غير مدرسية مثل إنفصال الوالدين أو المرض العضوي، والمتطلبات الأخرى للبيئة الاجتماعية على الضغوط المدركة للتلاميذ.

ولقد قدم لازاروس ومعاونوه (Lazarus et al. , 1980) نظرية معرفية للضغط النفسي أبرز فيها علاقة الضغط بالضبط ، حيث ينظر إلى الضبط إما كاعتقاد معمم Generalized Belief من جانب الفرد - بالدرجة التي يستطيع بها التحكم في استجاباته، أو ينظر إليه كتقدير موقفي Situational Appraisal لامكانات أو احتمالات الضبط في موقف ما. والضغط في إطار هذه النظرية "علاقة ما دينامية - ثنائية الاتجاه - بين الفرد وبيئته، يلعب فيها التقدير المعرفي دوراً جوهريا في استجابة الضبط، وذلك من خلال المعنى الذي يقيمه الفرد لأي حدث بأنه ضار أو مهدد أو تحدٍ . وترى فولكمان (Folkman, 1984) أن تقديرات الفرد (التلميذ) لأي موقف تتشكل في ضوء عوامل الشخص والموقف معا، وهو مايجب تداركه عند دراسة الضغوط كظاهرة سيكولوجية.

ويبدو أن هناك شبه اتفاق - ضمني - لدى الباحثين على أن الضبط الشخصي من المحتمل أن يجعل الفرد يستطيع تجسيد الحدث المهدد في خطة ما معرفية، وبالتالي يختزل التوتر والقلق والمظاهر الأخرى للضغط، وهو ما يؤكده

لانجر (Langer, 1983) عندما أشار إلى أن اعتقاد الفرد في الضبط أهم من إظهار أو ممارسة استجابات معينة. ومع هذا التوجه العام الذي يلحظة المتتبع لبحوث هذا الاتجاه، إلا أن نتائج الدراسات لاتؤيد ذلك تماما، فلقد ذكر افريل (Averill, 1973) أن الضبط الشخصي المدرك يمكن أن يؤدي إلى زيادة في الضغط النفسي، ويرى أن العلاقة بين الضبط المدرك والضغط قد تأخذ صورا متباينة فأحيانا يؤدي الضبط إلى زيادة الضغط وأحيانا يؤدي إلى نقصه وأحياناً أخرى لايؤثر عليه مطلقا، في حين أظهرت دراسة بيرجر(Burger,1987) أن الأفراد مرتفعي الضبط المدرك يظهرون تحسنا في مشاعر الإتقان Feeling of Mastery والقدرة على تجنب المثيرات الضارة والقدرة على تحمل المسئولية ومواجهة تقويم مخرجاتهم ويصاحب ذلك تقدير منخفض للضغط . وبالرغم من ذلك فقد عاد بيرجر (Burger, 1989) وأكد على أن علاقة الضبط الشخصي أو الضبط المدرسي المدرك بالضغوط النفسية تحتاج لدراسات عديدة لتحديد طبيعة هذه العلاقة والظروف أو المتغيرات المرتبطة بها ، وعما إذا كانت ضغوط الدراسة تتبلور كدالة لمواقف وأحداث الحياة المدرسية والاجتماعية وعوامل الشخصية المميزة للأفراد وما يصاحبها من متغيرات ديموجرافية (مثل الجنس، نوع التعليم ، ...) وعما إذا كانت ضغوط التلاميذ والضبط المدرسي المدرك تعد منبئات للتحصيل الدراسي أم لا .

ومن هنا فإن البحث الحالي يسعى للإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هل هناك فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ مدارس التعليم العام والخاص على مقياسي ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك ؟

٢- هل هناك فروق بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياسي ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك ؟

٣- هل هناك تفاعل دال للجنس ونوع التعليم على الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة .

٤- هل هناك علاقة دالة بين ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك لدى

تلاميذ وتلميذات الصف التاسع من التعليم الأساسي؟

٥- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل المدرسي لتلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في إطار أي من مكونات (عوامل) الضبط المدرسي المدرك أو ضغوط الدرسة ؟

تصور مقترح :

يرى الباحث الحالي أن ضغوط الدراسة "ظاهرة سيكولوجية متعدة الأبعاد تتسبب عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق والآلم النفسي". وبالرغم من أنه قد يتعذر وضع حدود فاصلة وقاطعة لمصادر ضغوط الدراسة (التلاميذ) إلا أن البحث الحالي يضع تصوراً لها فيما يلي :

١- مصادر داخلية Enternal Resources :

وتشمل مجموعة المتغيرات النفس الداخلية التي يدركها التلميذ وتسبب له توتراً وقلقا. فقد تشكل قدرات التلميذ المعرفية ومهاراته ومعتقداته ، وتوقعاته وأهدافه المستقبلية، وحاجته إلى المساندة والدعم الاجتماعي - تمثل جميعها أو بعضها - مصادر للضغط النفسي وتؤثر بصورة ما على أداء وسلوك التلاميذ .

٢- مصادر خارجية External Resources :

وتشمل مجموعة المتغيرات التي تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها ويدركها على أنها مصدر للضغط النفسي وتؤثر على حالته الانفعالية والمعرفية، وتنقسم هذه المجموعة من المصادر إلى مجموعتين فرعيتين هما :

أ - ضغوط البيئة المدرسية :

وتشمل مجموعة العوامل داخل حيز المدرسة ويتفاعل معها التلميذ خلال اليوم المدرسي، كما تتمثل في :

- **العلاقات البينية للتلاميذ والمعلمين** : وتتضح هذه المجموعة من العوامل في

علاقة التلميذ بتلاميذ الفصل وما يظهر بينهم من تفاعل وترابط داخل الجماعة، إذ أن شعور التلميذ بمشاركة وإيجابية أقرانه ومساندتهم له، وعدم احساسه بالعزلة يقلل من التوتر الانفعالي والضغط النفسي المدرك (Kirk & Walter, 1981) . كما أن إيجابية الجماعة ومساندتهم لبعضهم البعض داخل وخارج الفصل المدرسي يخلق لديهم الشجاعة ومحاولة التغلب على ما يواجههم من مشكلات ، ويزيد من فعاليتهم في المواقف التعليمية ويحسن مستواهم العلمي (Montoya, 1987) . ومن جهة أخرى فإن أسلوب التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل وخارج الفصل ونمط الإدارة داخل الفصل والمدرسة، وروح التعاون والقيم والممارسات التربوية التي تغلب على بيئة المدرسة والمنظمة للعمل داخلها ، وأسلوب اتخاذ القرارات المتعلقة بالتلاميذ ونظام الإشراف اليومي، والواجبات المدرسية التي يكلف بها التلاميذ، جميعها عوامل تشكل بصورة ما ضغطا على التلاميذ .

الكتب والامتحانات والبيئة المادية للمدرسة : فقد تمثل بعض المقررات الدراسية ونظام الامتحانات والتجهيزات المعملية وكفاية الأبنية المدرسية، وجو الفصل المدرسي بل - وأحياناً - مكان المدرسة ، تمثل جميعها أو بعضها ضغطا لدى التلاميذ .

ب- ضغوط البيئة الاجتماعية :

وتتمثل في مجموعة العوامل النفس اجتماعية التي يواجهها التلميذ خارج حيز المدرسة ولها بعض الانعكاسات على أدائه وتشمل : طبيعة العلاقات الأسرية ونوع وأسلوب الدعم الاجتماعي الذي يقدم للتلميذ ومدى إهتمام الأسرة بمشكلات الأبناء ، والواجبات المنزلية والاجتماعية التي يكلفون بها، والتوقعات المفرطة من الآباء تجاه دور وإنجاز الأبناء، هذه العوامل قد تسبب ضغوطا على التلاميذ .

وبذلك يمكن تمييز ثلاث مناطق للضغوط النفسية المدركة لدى التلاميذ هي:

١- منطقة الضغوط الداخلية (الشخصية).

٢- منطقة ضغوط البيئة المدرسية .

٣- منطقة ضغوط البيئة الاجتماعية .

على أن المنطقتين الثانية والثالثة يمكن أن يتبادلا الوضع تبعا لحيز حياة الفرد.

أما فيما يتعلق بالضبط المدرسي المدرك فلقد أشار لانجير (Langer,1983) أن إدراك التلميذ للضبط أو افتقاره له يعد على درجة أكثر أهمية من ممارسة أو إظهار استجابات معينة، ويميز الباحثون بين القدرة على فهم الاحتمالات العارضة واعتقاد الفرد (التلميذ) في إمكانية ضبط مثل هذه الاحتمالات، ويعالج البحث الحالي مفهوم الضبط المدرك في ضوء "درجة اعتقاد الفرد في الضبط عبر (المهام - المواقف - الأحدث - القواعد اللوائح)"، وهذا الاعتقاد ينعكس في كفاءة مدركة - على حد تعبير هارتز (Harter, 1978) - وتحديد الذات لدى ديكي (Deci, 1980) و/أو فعالية الذات لدى باندورا (Bandura, 1977).

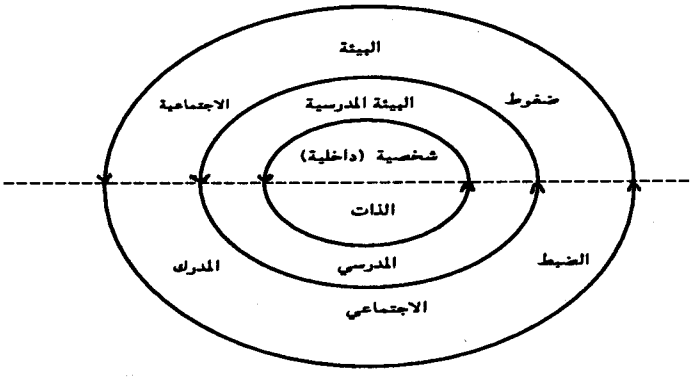
ويضع الباحث تصوراً للضبط المدرك مضمونه أن عالم الفرد يمكن تصنيفه إلى ثلاث مناطق متمايزة تطوق بعضها البعض ويتنازع الفرد مع قوى متباينة في أي منطقة وهي كالآتي :

١- منطقة ضبط الذات Self-Control وفيها يكون الصراع بين الفرد ونفسه. كما تظهر في صراعات تنظيم وتحقيق الذات وربما تمتد هذه المنطقة إلى مواقف الإنجاز الشخصي كما في مواقف تفاعل الفرد مع المقررات الدراسية والكتب والامتحانات وحل المشكلات والالغاز ، ويتحدد الضبط المدرك هنا في ضوء فعالية الشخص .

٢- منطقة الضبط المدرسي : حيث يتفاعل التلميذ (الفرد) مع مواقف البيئة المدرسية بأبعادها ومتغيراتها (أقران - معلمين - قواعد منظمة للعمل بالمدرسة - مواقف تعليمية ...)، ويمكن أن يطلق على الضبط المدرك في هذه المنطقة بالضبط المدرسي المدرك .

٣- منطقة الضبط الاجتماعي Social Percevied Control كما تبدو في تفاعلات الفرد - الدينامية - مع الآخرين ، سواء كانت هذه التفاعلات (ثنائيات - جماعات) ، ومحاولات الفرد إقامة علاقات اجتماعية والاحتفاظ بالتوافق الأسري والاجتماعي .

وبذلك يمكن توفيق مناطق الضبط السابقة مع مناطق الضغط النفسي المدرك في إطار البحث الحالي كما هو موضح بالشكل رقم (١):



شكل رقم (١)

يوضح التصور المقترح لمناطق الضبط والضغط المدرسي المدرك

وبصورة إجرائية فإننا يمكن أن ننظر إلى الضبط المدرك على أنه "درجة توقع الفرد للعمليات الضرورية اللازمة لموقف ما - في البيئة المدرسية مثلاً- والتي يستطيع التحكم فيها وصولا لناتج معين (Adelman, et al. 1986) .

أهمية البحث :

بالرغم من أن هناك عددا من الباحثين أشار إلى أن مقداراً معينا من الضغوط يعد أمراً ضرورياً للحياة إلا أن الضغوط المفرطة أو المبالغ فيها يمكن أن يترتب عليها نتائج مدمرة وآثار سلبية والتي من أبرزها ما يعرف بالانهاك النفسي Burnout ، والتي تبدو مظاهره في حالات التشاؤم واليأس واللامبالاة ، وانخفاض الدافعية للعمل ، وفقدان القدرة على الإنجاز والابتكار، وانعدام الجانب الإنساني في التعامل مع الآخرين .

وتشير نتائج البحوث المعاصرة إلى أهمية تفاعل الفرد المتعلم مع الضغوط التي يواجهها، إذ أن إدراك الفرد للضبط يجعله يميل إلى مقاومة الموقف الضاغط، وينخفض بذلك الضغط المدرك. وبالرغم من ذلك فإن التلاميذ يشكون كثيرا من ندرة الضبط لمتغيرات الموقف التعليمي، بل إن الطريف أنهم لايدركون - أحيانا- معنى الضبط (افريل، ١٩٧٣). ولذا فإن البحث الحالي يسعى - في أحد جوانبه - إلى توضيح هذه العلاقة .

كما يبدو واضحا أن للبيئة المدرسية دوراً في تخفيف أو زيادة التوتر النفسي للتلاميذ. وأن للأسرة والعلاقات الاجتماعية دوراً متمماً في إدراك الفرد لضغوط مرتفعة أو منخفضة تؤثر على أدائه. ويؤكد بيري (Berry, 1986) ان استثمار بعض المتغيرات المدرسية، مثل الضبط المدرسي يساهم في زيادة ايجابية المناخ النفسي الاجتماعي المدرسي، ويزداد بذلك فعالية المدرسة متمثلة في زيادة التحصل الأكاديمي للطلاب، وإشباع حاجاتهم النفس اجتماعية (سليمان الخضري الشيخ، وفوزي زاهر، ١٩٨١).

ولقد برهن الحسيني ونيف (Husaini & Neff, 1980) أن المتغيرات المدرسية والاجتماعية غير المرغوبة والتي يتعذر على التلاميذ ضبطها، لها صلة وطيدة بالأمراض النفسية والمستويات المرتفعة من الضغوط المدركة، ومن هنا فقد

توضح الدراسة الحالية أهم العوامل أو المتغيرات المرتبطة بضغوط الدراسة سعيا إلى تجنبها أو تعديلها - إن أمكن ذلك - وربما يقتضي ذلك دراسات أخرى في هذا الإطار .

كما أن البحث الحالي يعد محاولة متواضعة لإلقاء الضوء على مصادر ضغوط الدراسة في علاقتها بعوامل الضبط المدرك والتحصيل المدرسي لدى عينة من تلاميذ مدارس التعليم العام والخاص. وعما إذا كانت هذه العوامل تعد منبئات أخرى للتحصيل أم لا.

ومن جهة أخرى ، فإن المتصفح للبحوث - في هذا الإطار - يجد أنها رغم قلتها تقدم لنا بيانات غير مباشرة عن إدراك التلاميذ للضبط عبر المواقف المدرسية أو ضغوط الدراسة ، ولذا فإن البحث الحالي يسعى إلى تقديم أداتين الأولى لقياس ضغوط الدراسة كما يدركها التلاميذ ، والثانية لقياس الضبط المدرسي المدرك .

فروض البحث :

١- لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم العام والخاص على مقياسي ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك.

٢- لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياسي الدراسة والضبط المدرسي المدرك .

٣- لايوجد تفاعل دال للجنس ونوع التعليم على الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة .

٤- لاتوجد علاقة بين عوامل الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي.

٥- لعوامل الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة قيمة تنبؤية منخفضة بالتحصيل المدرسي .

اجراءات البحث (الطريقة) :

أ - العينة :

شملت عينة البحث الحالي(٢٨٥) تلميذا وتلميذة من بين تلاميذ الصف التاسع الأساسي من المدارس الخاصة والحكومية بمحافظة الاسكندرية في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١م . تراوحت أعمارهم بين ١٣ر٧-١٥ر٩ عام بمتوسط ١٤ر٠٨ عاما وانحراف معياري ٨٩ر٠ . ويوضح الجدول التالي توزيع عينة البحث*.

جدول رقم (١)
يوضح توزيع أفراد عينة البحث

الجنس / نوع التعليم	بنون	بنات	العدد الكلي
عام (حكومي)	٦٦	٧٦	١٤٢
خاص	٥١	٩٢	١٤٣
العدد الكلي	١١٧	١٦٨	٢٨٥

ب- الأدوات :

اقتضت دراسة متغيرات البحث الحالي إعداد مقياسين هما :

١- مقياس ضغوط الدراسة :

يرى الباحث الحالي أن مصادر ضغوط الدراسة لدى التلاميذ، تتوقف على النموج الذي يتبناه البحث أو النموذج المقترح. وفي هذا الإطار قام الباحث بإعداد العبارات التي يرى أنها تعد مصدراً لضغوط الدراسة وتسبب توتراً وقلقا للتلاميذ ، وذلك من خلال مصدرين :

أولاً : الدراسات السابقة والكتابات النظرية تناولت الضغوط النفسية بصفة عامة وضغوط التلاميذ بصفة خاصة .

(*) مدرسة سيدي بشر للبنات (حكومي) ؛ مدرسة عبد العزيز عبد الجواد (حكومي)؛ مدرسة السيد محمد كريم الخاصة للبنين ؛ مدرسة السيد محمد كريم الخاصة للبنات.

ثانياً : الأفكار أو المعلومات والعبارات التي جمعها الباحث من الاستفتاء المفتوح Open-ended Questionnair ، وذلك عندما طلب من تلاميذ أربعة فصول - فصلين بالصف التاسع الأساسي - وآخرين بالصف الثاني الثانوي* - تحديد أهم المصادر والمواقف التي يشعرون خلالها بالتوتر والضيق والقلق وتؤثر على آدائهم الدراسي سواء داخل الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة (في الإطار الأسري الاجتماعي).

وإنتهي الباحث إلى (٧٢) عبارة، استبعد منها تسع عبارات بسبب الغموض والتكرار ثم قام بتصنيف وكتابة المفردات وعرضها على عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس، ثم تطبيقها على فصلين دراسيين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي - في دراسة شبه استطلاعية - لمعرفة ما إذا كان هناك غموض إضافي في بعض العبارات أم لا ، وأيضا التأكد من سلامة وسهولة التعليمات .

ثبات المقياس :

تم تقدير المقياس الحالي بحساب قيمة ∝ ألفا بطريقة كرونباخ Cronback لكل مفردة على حدة وللعبارات ككل فتراوحت قيمة ألفا للمقياس ككل بين ٧٩ر٠ - ٨١ر٠ وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس ، وقد تم ذلك على عينة قوامها (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع الأساسي، وطبقا لهذا الإجراء فقد تم حذف خمس عبارات لم تكن معاملات ارتباطها دالة مع الدرجة الكلية ، بالإضافة إلى صغر قيمة ∝ كرونباخ .

(*) تم تقنين المقياس الحالي ومقياس الضبط المدرسي المدرك على عينة من تلاميذ مدارس محافظة المنوفية ؛ المدرسة الإعدادية والثانوية بسرس الليان؛ ومدرسة منوف الإعدادية الحديثة.

إعادة التطبيق :

كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على (٨٢) تلميذا وتلميذة ، وبفاصل زمني سبعة أسابيع، فبلغ معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (٤٢ر٠) وهي قيمة دالة عند ٠٠١ر٠ وبالرغم من أنها قيمة تبدو منخفضة نسبيا، إلا أن ذلك ربما يعزى إلى حدوث تغيرات أو تعديل في مصادر أو مسببات ضغوط التلاميذ خصوصا مع طول الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين.

الاتساق الداخلي :

قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس - من جانب - والدرجة الكلية من جانب آخر ، كما هو موضح بالجدول رقم (٢).

جدول رقم(٢)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ضغوط الدراسة

البعد* / مصدر الضغوط	عدد العبارات	معامل الارتباط
- طبيعة العلاقة بين التلميذ وزملاء الفصل	٥	٤٤ر٠
- طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	٨	٦٣ر٠
- التلميذ والمقررات الدراسية	٦	٦٤ر٠
- التلميذ وأساليب التقويم	٥	٥١ر٠
- التلميذ وبيئة الفصل	٧	٦٤ر٠
- التلميذ وبيئة المدرسة	٦	٦١ر٠
- التلميذ والجو الأسري	٨	٦٧ر٠
- التلميذ والتفكير في المستقبل	٤	٣٥ر٠
- التلميذ والتأييد الاجتماعي	٦	٦٠ر٠

عدد العبارات الكلية للمقياس (٥٥).

(*) ملحق رقم (١).

ويلاحظ أن جميع المعاملات الموضحة بالجدول موجبة ودالة عند ٠١ر٠ بما يشير إلى الإتساق الداخلي المرتفع لأبعاد المقياس كمؤشر للثبات من جهة ، ويشير إلى صدق العبارات والتي تعكس مصادر ضغوط الدراسة كما يدركها التلاميذ ، وهو ما يعد مؤشراً لصدق المحتوى من جهة أخرى .

صدق المقياس :

صدق المحكمين :

لقد حرص الباحث على إجراء هذا النوع من الصدق لأنه يتضمن فحصاً للمصادر المختلفة التي يدركها التلاميذ على أنها مصدر لضغوط الدراسة، ولذلك تم عرض عبارات المقياس على أحد عشر متخصصاً في علم النفس التربوي بكليات تربية عين شمس والأزهر وحلوان، طلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العبارة من حيث صياغتها اللغوية ومناسبتها لأعمار التلاميذ الذين تطبق عليهم، وذلك في ضوء مفهوم ضغوط الدراسة، مظاهرها وأبعادها كما هو محدد إجرائياً في البحث ، وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد خمس عبارات هي العبارة رقم (٥، ٢٤، ٣٩، ٥٦، ٥٩) - من المقياس الأصلي - حصلت على نسبة أتفاق أقل من ٨٠٪ من جانب المحكمين ، أما العبارات الأخرى فإنها تشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق منطقي مرتفع .

الصدق التلازمي :

كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس الحالي ومقياس وجهة الضبط لروتر - إعداد علاء الدين كفافي - على عينة قوامها (٨٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف التاسع، فبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٢٣٦ر٠) وهو دال عند ٠٥ر٠ وبالرغم من أنه معامل منخفض نسبياً إلا أنه يشير إلى أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر تأثراً بضغوط الدراسة ، وهي نتيجة متفق مع ما أشارت إليه دراسات كل من: (Fimian, 1988); (Dobson, 1983); (Houston, 1972).

تصحيح المقياس :

يشتمل المقياس في صورته النهائية (٥٥) عبارة موزعة على تسعة أبعاد متضمنة عبارات موجبة وأخرى سالبة ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط دراسية عالية ، وللمقياس مفتاح تصحيح مستقل .

٢- مقياس الضبط المدرسي المدرك :

قام الباحث بإعداد المقياس معتمداً على مضمون عدد من العبارات التي تضمنها مقياس أدلمان وآخرين (Adelman et al, 1986) ، مضافة إليها بقية العبارات كما هي ورادة بالملحق رقم (٢) ، والمقياس في صورته الحالية يتضمن عددا من العبارات الموجبة والأخرى سالبة ، ويجيب التلاميذ على مقياس سداسي التدريج Likert يبدأ من " لا أشعر بذلك مطلقاً حتى أشعر بذلك تماماً" وللمقياس مفتاح تصحيح مستقل.

الثبات :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما :

١- الاتساق الداخلي:

وذلك بحساب قيمة ألفا Cronback—∝ لبيانات ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة بالصف التاسع الأساسي وذلك لكل عبارة على حدة ولعبارات المقياس ككل، فبلغت قيمة ألفا للمقياس ككل ٣٨٢ر٠ وهي دالة عند ٠١ر٠ ، وربما يعزى الانخفاض النسبي لقيمة ∝ إلى عدد مفردات المقياس .

٢- إعادة التطبيق :

حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة بلغت (٨٠) تلميذا وتلميذة بالصف السابع الأساسي وبفاصل زمني خمسة أسابيع فبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٦٢ر٠ وهي قيمة دالة عند ٠١ر٠ وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرضية .

البنية العاملية للمقياس :

قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لعبارات المقياس بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد ، وذلك لبيانات (٢٠٠) تلميذاً وتلميذة بالصف التاسع الأساسي. وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي، فقد أسفر التحليل عن سبعة عوامل استخلصت ٩ر٥٧٪ من تباين المصفوفة الارتباطية ، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم(٣)

يوضح نتائج التحليل العاملي لعبارات مقياس الضبط المدرسي المدرك

العامل	تسميته	عباراته	الجذرالكامن	نسبة التباين
الأول	- حرية التصرف والعمل	٧، ٨، ١٣، ١٤، ١٥	٢ر٥٤	١٤ر١
الثاني	- انعدام السلطة	١٠ ، ١٦	١ر٧٢	٩ر٥
الثالث	- التقرير الذاتي	١ ، ٣ ، ٥	١ر٦١	٨ر٩
الرابع	- التدخل التلقائي للآخرين	٢ ، ٤	١ر٣٦	٧ر٥
الخامس	- التدخل غيرالعادل في المعاملة	٦ ، ١٢	١ر١٢	٦ر٢
السادس	- التدخل غيرالشخصي	١١ ، ١٨	١ر٠٤	٥ر٨
السابع	- حق تقرير المصير	٩ ، ١٧	١ر٠٤	٥ر٨

بذلك فقد أوضحت النتائج أن البنية العاملية للمقياس تشتمل على سبعة عوامل ، وربما نحتاج - في دراسة لاحقة - لإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية لاختزال هذه العوامل وتحديد العوامل المستقرة الراقية التي ينطوي عليها المتغير قيد البحث .

كما يوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين عوامل الضبط المدرسي والدرجة الكلية .

جدول رقم (٤)

يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات عوامل الضبط المدرسي والدرجة الكلية

العامل	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
الأول	-						
الثاني	-١٥ر٠*	-					
الثالث	١٨٩ر٠**	١١١ر٠	-				
الرابع	٤٦ر٠	-٠٦٣ر٠	-٠٢٩ر٠	-			
الخامس	٠٥١ر٠	-١٤٥ر*	٠٥٢ر٠	١٨٣ر*	-		
السادس	١٢١ر٠*	-٠٣٦ر٠	٠٩٧ر٠	-٠٥٣ر٠	١٥٠ر٠*	-	
السابع	٠٩٣ر٠	-١٦٥ر**	٢٠٦ر**	١٩٠ر٠*	١٨٨ر٠*	-٠٨٣ر٠	-
الدرجة الكلية	٦٢٤ر**	١٩٢ر٠*	٥١٤ر**	٣٩٨ر**	٤٧٣ر**	٤١٧ر**	٤٦٧ر**

** دالة عند ٠١ر٠ ن = ٢٠٠

ويلاحظ من الجدول أن جميع معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية موجبة ودالة عند ٠١ر٠ على الأقل.

كما قام الباحث بحساب صدق المقياس الحالي مع مقياس وجهة الضبط (روتر) مفترضا أن المقياس يعد مقياساً مطوراً لقياس التوقع المعمم فيما يتعلق بأنماط معينة نوعية داخل المدرسة ، ولقد افترض أن هناك ارتباط متوسط بين درجات المقياسين ، إذ أن الدرجات العالية على المقياس الحالي يفترض أنها ترتبط بوجهة الضبط الداخلي، وأسفر هذا الإجراء عن معامل مقداره ٢١٨ر٠ وهو دال عند ٠٥ر٠ وهو ما يفسر النتيجة السابقة ، وبذلك يتضح أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة صدق وثبات مناسبتين .

الأساليب الإحصائية :

للتحقق من صحة فروض البحث الحالي تم إستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

١- معاملات ارتباط بيرسون .

٢- تحليل التباين ANOVA الثنائي (٢×٢).

٣- اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات في متغيرات البحث .

٤- تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Regression Analysis .

نتائج البحث

عرضها ... تفسيرها ... مناقشتها

فيما يتعلق **بالفرض الأول** : والذي ينص على أنه : " لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ التعليم العام والخاص على مقياسي ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك". للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها بالنسبة لتلاميذ التعليم العام والخاص على مقياس الدراسة كما هو موضح بجدول (٥).

جدول رقم (٥)

يوضح المتوسطات(م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيمة(ت) ودلالتها على مقياس ضغوط الدراسة

المتغير	(م)حكومي	(م) خاص	(ع)حكومي	(ع) خاص	قيمة"ت"	دلالتها
علاقة التلاميذ بزملاء الفصل	٨ر٧١٠	٨ر٧٢١	١ر٩٨	١ر٧٩	٠ر٠٤	-
علاقة التلميذ بمعلميه	١٤ر١٩٧	١٤ر٠٣٥	٣ر٠٩٣	٣ر٢٦٤	٠ر٤٣	-
التلميذ والمقررات الدراسية	١٢ر٢١١	١٢ر٢٧٢	٢ر٣٥	٢ر٦١	٠ر٢١	-
التلميذ وأساليب التقويم	٩ر٢٩٥	٨ر٩١٦	١ر٩٥	١ر٩٠	١ر٦٦	-
التلميذ وبيئة الفصل	١٥ر٣٤٥	١٤ر٣٧٧	٣ر٣٦	٢ر٧٣	٢ر٦٧	٠ر٠٠٥
التلميذ وبيئة المدرسة	١٢ر٥٦٣	١١ر٦٢٢	٣ر٢٢	٢ر٧١	٣ر٢١	٠ر٠٠١
التلميذ والجو الأسري	١٥ر٤٩٣	١٤ر٤١٢	٣ر٠٦	٣ر١٣	٢ر٩٤	٠ر٠٠٤
التلميذ والتفكير في المستقبل	١١ر٢٧٤	١٠ر٩٣٠	٠ر١٧٤	٠ر١٨٩	١ر٣٤	-
التلميذ والتأييد الاجتماعي	٨ر٧١٨	٨ر٢١٦	٠ر١١٧	٠ر١١٨	٣ر٠٢	٠ر٠٠٣
الدرجة الكلية	١٠٧ر٨٠٩	١٠٣ر٥٠٣	١٢ر١١	١٢ر٨٣	٢ر٩١	٠ر٠٠٤

ويلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً في عوامل "التلميذ وبيئة الفصل، وبيئة المدرسة والجو الأسري، والتأييد الاجتماعي والدرجة الكلية لضغوط الدراسة "، وتتفق النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه دراسات مور(١٩٦٦) ، كاندلر(١٩٨١) ، وكابلان(١٩٨٢)، ويلاحظ أن الفروق لصالح تلاميذ المدارس الخاصة ، إذ يبدو أن تلاميذ هذه المدارس أقل تعرضاً وإحساساً بضغوط الدراسة عن تلاميذ مدارس التعليم العام قيد البحث ، كما تتفق النتيجة الحالية مع ما أشار إليه كسر (Kessler,1982) بأن تلاميذ المدارس الخاصة - كما تعكسه المستويات الاجتماعية الاقتصادية -أقل تعرضا لضغوط الدراسة وإدراكاً لها حيث أن معظم تلاميذ هذه المدارس من مستويات إقتصادية مرتفعة إلى حد ما - كما أن نمط العلاقات والتفاعلات داخل هذه المدارس ربما يختلف عن نظيره في التعليم العام ، إذ بالرغم من أن تلاميذ مدارس التعليم العام يسعون إلى التكيف أو تجنب الضغوط إلا أنهم قد يتلقون دعماً إجتماعياً أقل عن أقرانهم من تلاميذ التعليم الخاص بما يؤيد النتيجة الحالية .

أما فيما يتعلق بالفروق بين تلاميذ مدارس التعليم العام والخاص في عوامل الضبط المدرسي المدرك فقد أوضحت النتائج تحقق هذه الجزئية من الفرض الأول كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٦)

يوضح المتوسطات(م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيمة(ت) ودلالتها على مقياس الضبط المدرسي المدرك

المتغير	(م)حكومي	(م) خاص	(ع)حكومي	(ع) خاص	قيمة"ت"	دلالتها
حرية التصرف والعمل	١٣ر١٧	١٤ر٦٢	٤ر٠٢	٤ر٨٥	٢ر٧٥	-
انعدام السلطة	٦ر٨٣	٦ر٥٢	١ر٥٣	١ر٦٢	٠ر٤٦	-
التقرير الذاتي	٥ر٢٩	٥ر٠١	٢ر٨١	٢ر٣٥	٠ر٩٢	-
تدخل الآخرين	٨ر٥٢	٧ر٥٣	٢ر٩٠	٢ر٨٢	٢ر٩٠	٠ر٠٠٤
التدخل غير العادل	٩ر٠٤	٨ر٥٧	٢ر٤٩	٢ر٨٨	١ر٤٥	-
التدخل غير الشخصي	٧ر٧١	٨ر٠٢	٢ر٣٨	٢ر٤٧	١ر٠٨	-
حق تقرير المصير	٦ر٦٩	٦ر٧٣	٢ر١٤	٢ر٥٧	٠ر١٣	-
الدرجة الكلية	٥٧ر١١	٥٧ر٠٩	٨ر٢٣	٩ر١٢	٠ر٠٢	-

وبذلك فإن النتائج الحالية تشير إلى تحقق الفرض الأول جزئياً حيث لم تصل الفروق في عوامل الضبط المدرسي المدرك إلى حد الدلالة المقبول إحصائياً باستثناء عامل التدخل التلقائي من الآخرين حيث وجد أن هناك فروق لصالح تلاميذ المدارس الحكومية ، إذ يبدو أن تلاميذ المدارس أكثر تعرضاً وإدراكاً للتدخل من جانب الآخرين في شئونهم بما يفسر النتيجة الحالية .

وفيما يتعلق بنتائج **الفرض الثاني** ، والذي ينص على أنه " لاتوجد فروق دالة بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياس ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك".

تشير النتائج إلى عدم تحقق هذا الفرض، حيث وجد أن هناك أثراً دالاً للجنس على كل من ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك "، ويوضح جدول (٧) نتائج إختبار "ت" بين البنين والبنات ، وكذلك المتوسطات والانحرافات المعيارية على أبعاد مقياس ضغوط الدراسة .

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسطات(م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيمة(ت) ودلالتها بالنسبة للبنين والبنات على مقياس ضغوط الدراسة

المتغير	(م)بنين	(ع)بنين	(م)بنات	(ع) بنات	قيمة"ت"	دلالتها
علاقة التلاميذ بزملاء الفصل	٨ر٨٢	١ر٨٦	٨ر٦٤	١ر٩٠	١ر١٣	-
علاقة التلميذ بمعلميه	١٥ر٢٣	٢ر٩٥	١٣ر٣٤	٣ر٠٧	٩ر١٤	٠ر٠٠١
التلميذ والمقررات الدراسية	١٢ر٥٧	٢ر٥١	١٢ر٠١	٢ر٤٤	٣ر٠١	٠ر٠١
التلميذ وأساليب التقويم	٩ر٥٧	١ر٨٦	٨ر٧٨	١ر٩٢	٤ر٩٤	٠ر٠٠١
التلميذ وبيئة الفصل	١٦ر٥٣	٢ر٥٣	١٣ر٦٩	١ر٩١	١٤ر٤٢	٠ر٠٠١
التلميذ وبيئة المدرسة	١٢ر٧٥	٢ر٠٢	١١ر٦٣	٢ر٧٢	٦ر٠٥	٠ر٠٠١
التلميذ والجو الأسري	١٥ر٥٠	٣ر١٢	١٤ر٥٧	٣ر١٠	٤ر٤٥	٠ر٠٠١
التلميذ والتفكير في المستقبل	١١ر٧٧	١ر٩٠	١٠ر٦٤	٢ر٢٣	٦ر٥٧	٠ر٠٠١
التلميذ والتأييد الاجتماعي	٨ر٤٦	١ر٣٨	٨ر٤٧	١ر٤٥	٠ر٠٧	-
الدرجة الكلية	١١١ر٢١	١٠ر٥٩	١٠١ر٧٧	١٢ر٥٢	٢٣ر٦٦	٠ر٠٠١

ويلاحظ من الجدول السابق أن البنين أكثر تعرضا وأكثر إدراكا لضغوط الدراسة عن تلميذات عينة البحث الحالي، إذ أن الفروق في الضغوط المدركة لصالح التليمذات، ويبدو أن التلميذات أقل تعرضا من البنين أو ربما هن أكثر تكيفا ويتخذن أساليب معينة للتوافق مع ضغوط الدراسة، وهو ما يحتاج إلى دراسة أخرى لمعرفة الأساليب أو الاستجابات النوعية التي يتخذها كل من البنين والبنات في مواجهة الضغوط، خاصة ضغوط الدراسة كما يعبر عنها المقياس الحالي، وربما يعزى ذلك إلى أن البنات أقل لمواجهة المواقف ويفضلن النظام والطاعة بما يجنبهن التعرض لضغوط إضافية. كما أنه في الوقت الذي يفضل فيه البنين المواقف فرديا، نجد أن البنات يفضلن السلوك الهادىء الجماعي بما يقلل من الضغط الدرك. كما يوضح الجدول التالي نتائج إختبار "ت" بالنسبة للبنين والبنات على مقياس الضبط المدرسي المدرك .

جدول رقم (٨)

يوضح المتوسطات(م) والانحرافات المعيارية(ع) وقيمة(ت) ودلالتها بالنسبة للبنين والبنات على مقياس الضبط المدرسي المدرك

المتغير	(م)بنين	(ع)بنين	(م)بنات	(ع) بنات	قيمة"ت"	دلالتها
حرية التصرف والعمل	١٣ر٠٩	٤ر٤٤	١٤ر٤٦	٤ر٤٩	٥ر٤٨	٠ر٠٠١
انعدام السلطة	٦ر٨٦	١ر٧٤	٦ر٨٨	١ر٤٦	٠ر١٣٤	-
التقرير الذاتي	٤ر٦٩	٢ر٢٩	٥ر٤٧	٢ر٧٣	٤ر٣٣	٠ر٠٠١
التدخل التلقائي للآخرين	٨ر١٥	٣ر١٤	٧ر٩٤	٢ر٧٦	١ر٠٥	-
التدخل غير العادل في المعاملة	٨ر٣٤	٢ر٥٦	٩ر١٣	٢ر٧٥	٤ر١٦	٠ر٠٠١
التدخل غير الشخصي	٧ر٦٣	٢ر٣٦	٨ر٠٣	٢ر٤٦	٢ر١٦	٠ر٠٠١
حق تقرير المصير	٤ر٦٤	٢ر٤١	٦ر٧٥	٢ر٣٤	٠ر٦١١	-
الدرجة الكلية	٥٥ر٢١	٧ر٨٦	٥٨ر٤٢	٨ر٩٨	٩ر١٧١	٠ر٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفروق في عوامل "حرية التصرف والتقرير الذاتي والتدخل غير العادل والتدخل غير الشخصي والدرجة الكلية للضبط المدرسي" لصالح عينة البنات. إذ يبدو أن التلميذات أكثر إدراكاً للضبط المدرسي عن أقرانهن البنين ، وربما يعزى ذلك إلى أن التلاميذ البنين يضعون لأنفسهم مستويات مرتفعة نسبيا للضبط المدرسي فلا يدركون معنى الضبط الا ببلوغها، وربما يرجع هذا الفرق الدال إلى اختلاف البيئة المدرسية والعلاقات السائدة فيها لدى كل من تلاميذ وتلميذات الصف التاسع الأساسي . وقد يرجع ذلك إيضا إلى أن ظروف التنشئة الاجتماعية في مجتمعاتنا الشرقية التي تفرض على التلاميذ الذكور التعرض لمواقف متعددة والقيام بعدد من الأعمال الصعبة أكثر من الإناث، كما أن الأسر تضفي على البنين مسئوليات خاصة وتتوقع منهم مستوى عال من الآداء ، بما يزيد لديهم الاحساس بالضغوط النفسية بصفة عامة وضغوط الدراسة بصفة خاصة، وفي المقابل ينخفض لديهم الإحساس بالضبط المدرسي المدرك بما يفسر النتيجة الحالية .

فيما يتعلق **بالفرض الثالث** ، والذي ينص على أنه : " لايوجد تفاعل دال للجنس ونوع التعليم على الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة ".

يتضح من الجدولين (٩ ، ١٠) تحقق هذا الفرض جزئيا. حيث تشير نتائج تحليل التباين الثنائي (الجنس × نوع التعليم) في الضبط المدرسي، إلى أن هناك أثر دالا للجنس في حين لم يصل أثر نوع التعليم أو التفاعل الثنائي إلى حد الدلالة المقبول إحصائيا.

جدول رقم (٩)
يوضح نتائج تحليل التباين (الجنس × نوع التعليم)
في الضبط المدرسي المدرك

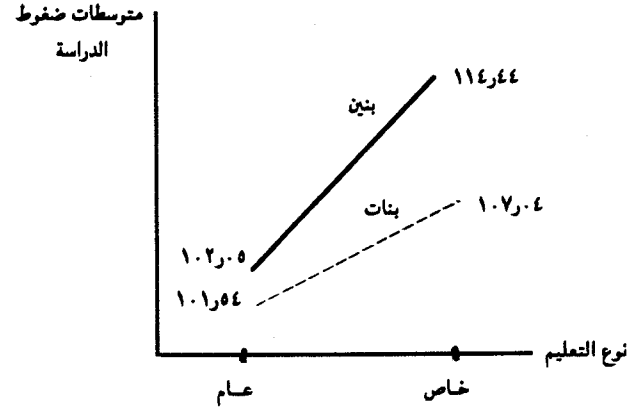
مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	٧٢٣٫٨٠	١	٧٢٣٫٨٠	٩٫٩٠	٠٫٠٠٢
نوع التعليم	٩٫٨٦	١	٩٫٨٦	٠٫١٤	غير دال
التفاعل	٨٦٫٢٦	١	٨٦٫٢٦	١٫١٨	-
الخطأ	٢٠٥٤٣٫٩٦	٢٨١	٧٣٫١١	-	-
التباين الكلي	٢١٣٥٤٫٠٥	٢٨٤	٧٥٫١٩	-	-

في حين تشير نتائج جدول(٧) إلى عدم تحقق هذه الجزئية من الفرض الثاني حيث وجد أن هناك أثراً لكل من الجنس ونوع التعليم والتفاعل على ضغوط الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (١٠)
يوضح نتائج تحليل التباين (الجنس × نوع التعليم)
في ضغوط الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	٥٦٠٣ر٠٥	١	٥٦٠٣ر٠٥	٤١ر٨٥	٠ر٠٠١
نوع التعليم	٧٧٨ر٤٩	١	٧٧٨ر٤٩	٥ر٨٢	٠ر٠١
التفاعل	٨٠٧ر٧٧	١	٨٠٧ر٧٧	٦ر٠٣	٠ر٠١
الخطأ	٣٧٦٢٠ر٧٩	٣٨١	١٣٣ر٨٨	-	-
التباين الكلي	٤٥٣٥٢ر٩١	٢٨٤	١٥٩ر٦٩	-	-

ويوضح شكل (٢) تفاعل الجنس ونوع التعليم على ضغوط الدراسة:



شكل رقم (٢) يوضح التفاعل بين الجنس ونوع التعليم
في ضغوط الدراسة

ويتضح من الشكل أن متوسطات البنين أعلى من البنات في نوعي التعليم العام والخاص. كما يبدو من شكل التفاعل أن تأثير الجنس يعتمد على التأثير النسبي لنوع التعليم (عام/خاص) ، أي أن الضغوط المدركة تتأثر

باختلاف الجنس ونوع التعليم حتى وأن كانت نوعية الضغوط متشابهة، وبمعنى أن تأثير أحدهما يتوقف على مستوى المتغير الآخر .

فيما يتعلق **بالفرض الرابع** ، والذي ينص على أنه " لاتوجد علاقة بين عوامل الضبط المدرك وضغوط الدراسة لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي".

تشير نتائج معاملات الارتباط بين مصادر ضغوط الدراسة وعوامل الضبط المدرسي المدرك إلى عدم تحقق هذا الفرض ، حيث وجد أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين عوامل كلا المتغيرين قيد البحث ، كما هو موضوع بالجدول التالي :

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات ارتباط عوامل الضبط المدرسي المدرك وضغوط الدراسة (للعينة ككل)

عوامل الضبط المدرسي المدرك / مصادر ضغط الدراسة	حريـــة التصرف	إنعـــدام السلطة	التقدير الذاتي	التدخل التلقائي للآخرين	التدخل غير العادل	التدخل غير الشخصي	حق تقرير المصير	الدرجـــة الكلبـــة
علاقة التلميذ بزملاء الفصل	-١٠٥ر٠	١٠٤ر٠	-١٧٠ر٠**	-٠٨٦ر٠	-٠٤٦ر٠	-١٣٥ر٠*	١٦٠ر٠**	٢١٢ر٠**
علاقة التلميذ بمعلميه	-٠٠١ر٠	٠٢٩ر٠	-١٧١ر٠**	-٠٩٧ر٠	-٢٠٧ر٠**	-١٣٩ر٠*	-١٤٣ر٠*	-٢٢٤ر٠**
التلميذ والمقررات الدراسية	-١٥٦ر٠*	١١٠ر٠	-١١٣ر٠	-٩٠٢ر٠	-٢٤٦ر٠**	-١٦٨ر٠**	-٠١٦ر٠	٢٦٢ر٠*
التلميذ وأساليب التقويم	-١١٨ر٠*	١٢٣ر٠*	-٠٦٩ر٠	٠٨٠ر٠	-١٦٦ر٠**	-٢٥٠ر٠**	-٠٤٥ر٠	-٢١١ر٠*
التلميذ وبيئة الفصل	١١٦ر٠*	٠٥٥ر٠	-٠١١ر٠	-٠٥٧ر٠	-٢٥٧ر٠**	-١٩٨ر٠**	٠٤٤ر٠	-١٠٢ر٠
التلميذ وبيئة المدرسة	-١٢٦ر٠	١٧٨ر٠**	-٣١٢ر٠**	٠٠٦ر٠	-٣٣٩ر٠**	-١٧٩ر٠**	-٢٤٩ر٠**	-٣٤٦ر٠**
التلميذ والجو الأسري	-٠٦٢ر٠	١١١ر٠	-٠٣٨ر٠	-٢١٠ر٠*	-٢٣٩ر٠**	-١٧١ر٠**	-٠٤٧ر-	-٢١٥ر٠**
التلميذ والتفكير في المستقبل	-٢٠٢ر٠**	٠٠٨ر٠	-٢٦٣ر٠**	٠٥١ر٠	٢٧٧ر٠**	-١٨٢ر٠**	١١٨ر٠	-٣٤٤ر٠**
التلميذ والتأييد الاجتماعي	-١٣٣ر٠*	-٠٤٤ر٠	-١٠٦ر٠	-٠٩٣ر٠	-٠٦٧ر٠	-٢٢٩ر٠**	-٠٩٢ر٠	-١٨١ر٠**
الدرجة الكلية	-١٣٢ر٠*	١٣٩ر٠	-٢٤٢ر٠**	-١٥٣ر٠*	-٣٨١ر٠**	-٢٨٣ر٠**	١٧٨ر٠**	-٤٠٥ر٠**

* المعاملات دالة عند مستوى ٠٥ ر ** المعاملات دالة عند مستوى ٠١ ر٠

وتتفق النتجة الحالية مع ما أشار إليه لانجر (Langer, 1983)، وأفريل (Averill,1977) ، بيرجر (Burger, 1987) من أن أدراك التلاميذ لضبط مدرسي مرتفع يقلل من الضغوط النفسية والمظاهر الأخرى المرتبطة بها.

إذ أن الضبط المدرسي المدرك ربما يقود التلميذ إلى محاولة التحكم في الضغوط التي تواجهه أو تجسيد الحدث المهدد في طريقة حتى يستطيع من خلالها التعامل مع الظروف الضاغطة وتجاوزها. ولذلك فإن النتائج الحالية تبرهن على ضرورة أن يعلم التلاميذ أهمية الضبط الشخصي والاحساس بالثقة بالنفس والتوجه الداخلي في تقدير ضغوط الدراسة بصفة خاصة وضغوط الحياة بصفة عامة، ومن جهة أخرى يجب على المربين - معلمين وآباء - عدم محاولة تعريض التلاميذ للضغوط المفرطه بقدر المستطاع وتبصيرهم وإرشادهم بطريقة عملية بكيفية التعامل مع مثل هذه المواقف الضاغطة تجنبا للاحباط، والسعي نحو استثمار بعض المتغيرات المدرسية - مثل الضبط المدرسي المدرك - بما يساهم في إيجابية المناخ النفسي الاجتماعي من جهة وربما يحسن من الأداء الدراسي من جهة أخرى .

بالنسبة لنتائج **الفرض الخامس** ، الذي ينص على أن :" لعوامل الضبط المدرسي المدرك أو ضغوط الدراسة قيمة تنبؤية منخفضة بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف التاسع الأساسي".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Step-Wise Multiple Regression Analysis للتنبؤ بقيم التحصيل الدراسي بمعلومية عوامل الضبط المدرسي وضغوط الدراسة. ولقد إستخدم هذا التحليل لتحديد أهم العوامل المنبئة بالتحصيل والقيمة التنبؤية لها ، وبالطبع يكون التنبؤ باستخدام أي منها على حدة. وجدير بالذكر أنه بناء على قيمة النسبة الفائية لإدخال وإخراج المتغيرات المستقلة معادلة الانحدار فإن قيمة "ف"

الخاصة بكل من س١، س٦، س٧، لم تكف لادخالها ، ومن خلال الحذف والادخال المتدرج والذي يعرف Stipwise فقد إحتفظت معادلة الانحدار بالمتغيرات المتضمنة في جدول (١٢)، ويلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الارتباط المتعدد لهذه المتغيرات مجتمعة بلغت ٣٣٧ر٠ كما بلغ معامل التحديد لتلك المتغيرات ١١٤ر٠ أي أن ٤٠ر١١٪ من التباين في المتغير التابع (التحصيل) يمكن تفسيره بالتغير في المتغيرات المتضمنة بالجدول ، وأن ٦ر٨٨٪ من التباين لايمكن تفسيره أو التنبؤ به والتي ربما تعزى إلى عوامل أخرى لم تدخل المعاملة ومنها الخطأ العشوائي.

جدول رقم (١٢)
يوضح نتائج تحليل الانحدار المتدرج لعوامل ضغوط الدراسة
للتنبؤ بالتحصيل الدراسي

الخطوة	المتغير الداخل	رمزه	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	دلالتها
الأولى	التلميذ وبيئة الفصل	س٥	٢٧٠ر٠	٠٧٣ر٠	٠٦٨ر٠	٦٠٢ر٥	٢٦٩ر٠	٧١٦ر٤	٠٣ر٠
الثانية	التلميذ وبيئة المدرسة	س٦	٣٠٠ر٠	٠٩٠ر٠	٠٨١ر٠	-٤٥٣ر٥	-٢٥٢ر٠	٢١٨ر٤	٠١ر٠
الثالثة	علاقة التلميذ بمعلميه	س٢	٣١١ر٠	٠٩٧ر٠	٠٨٧ر٠	٣٦٣ر٣	٢١٤ر٠	٢٨٩ر٣	٠٢ر٠
الرابعة	التلميذ ومقررات الدراسة	س٣	٣٢٥ر٠	١٠٦ر٠	٠٩٢ر٠	-٢٣٤ر٤	-٢٠٩ر٠	٨٩٩ر٣	٠٢ر٠
الخامس	التلميذ والتفكير في المستقبل	س٨	٣٣٤ر٠	١١٢ر٠	٠٩٤ر٠	١٢٣ر٤	١٩٤ر٠	٦٥٠ر٢	٠٢ر٠
السادس	التلميذ وأساليب التقويم	س٤	٣٣٧ر٠	١١٤ر٠	٠٩١ر٠	٩٩٠ر٢	١٥٣ر٠	١٩٥ر٢	٠٤ر٠

وبصفة عامة فإن نتائج تحليل الانحدار أوضحت أن كلاً من "التلميذ وبيئة الفصل، وبيئة المدرسة، وعلاقته بمعلميه ، والمقررات الدراسية، والتفكير في المستقبل ثم أساليب التقويم تعد أفضل مصادر ضغوط التلاميذ في التنبؤ بالتغير في التحصيل في ضوء النتيجة الحالية ، وبصفة عامة تشير النتائج إلى تدنى القيمة التنبؤية لهذه المتغيرات بحيث تبدو ذات إسهام نسبي محدود في

تفسير التباين . وفي إطار النتائج الحالية فإن المعادلة التنبؤية للتحصيل في ضوء عوامل (مصادر) ضغوط الدراسة =

٤٧٢ر٢٦٧+٦٠٢ر٥س٥ -٤٥٣ر٥س٦ +٣٦٣ر٣س٢ -٢٣٤ر٤س٣ +١٢٣ر٤س٨ +٥٩٩ر٢س٤

كما يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتدرج لعوامل الضبط المدرسي المدرك .

جدول رقم (١٣)
يوضح نتائج الانحدار المتدرج لعوامل الضبط المدرسي المدرك للتنبؤ الفصل

الخطوة	المتغير الداخل	رمزه	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	معامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ف"	دلالتها
الأولى	حرية التصرف والعمل	س١	٢٦٩ر٠	٠٧٣ر٠	٠٦٨ر٠	٣٦٢٧ر٣	٢٦٩ر٠	٤٦٤١ر٤	٠٣ر٠
الثانية	حق تقرير المصير	س٧	٢٩٢ر٠	٠٨٥ر٠	٠٧٦ر٠	-٠٩٨ر٥	-٢٧ر٠	٥٩٨ر٣	٠٣ر٠
الثالثة	التدخل غير العادل في المعاملة	س٥	٢٩٨ر٠	٠٨٩ر٠	٠٧٥ر٠	-٠٠٢ر٣	٢٣٨ر٠	٨٤٢ر٢	٠٤ر٠
الرابعة	التدخل غير الشخصي	س٦	٣١١ر٠	٠٩٧ر٠	٧٨ر٠	٤٧٥ر٣	٢٣٦ر٠	٦١١ر٢	٠٤ر٠

ويتضح من جدول (١٣) أن معامل الارتباط المتعدد للمتغيرات (العوامل) مجتمعة بلغ ٣١١ر٠ . كما يتضح أن معامل التحديد لتلك المتغيرات لم يتجاوز ٩٧ر٠ ، وهو يشير إلى أن المتغيرات التي دخلت معاملة التنبؤ يمكن أن تساهم بمقدار ٧٠ر٩٪ في تفسير التباين في المتغير التابع في حين أن ٣٠ر٩٠٪ من التباين لايمكن تفسيره أو التنبؤ به في ضوء العوامل سالفة الذكر.

ويتضح من الجدول أن أهم هذه العوامل - رغم اسهامها المحدود - هي "حرية التصرف والفعل، وحق تقرير المصير، والتدخل غير العادل في المعاملة، والتدخل غير الشخصي، وبذلك فان المعاملة التنبؤية في ضوء عوامل الضبط المدرسي المدرك هي =

٢٧٣ر٢٨٧+٦٢٧ر٣س١ -٠٩٨ر٥س٧ +٠٠٢ر٣س٥ -٤٧٥ر٣س٦

ويتضح من جدول (١٢، ١٣) صحة الفرض الخامس ، حيث وجد أن كلا من عوامل ضغوط الدراسة والضبط المدرسي المدرك تسهم اسهاما محدوداً في التنبؤ بالتحصيل ويبدو أن هذه القيمة المنخفضة تعزى إلى طبيعة المتغيرات موضع الدراسة في علاقتها وتأثيرها على التحصيل ، كما تم التعبير عنه - اجرائيا - في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في نهاية الفصل الدراسي ، لذا يرى الباحث أن الأمر قد يختلف كثيرا عندما يقاس أثر عوامل ضغوط الدراسة أو الضبط المدرسي بالتحصيل في فترات قصيرة (الامتحانات الشهوية الشفوية والتحريرية مثلا) وعندها قد تتفق النتيجة الحالية مع دراسة سكوملنج(١٩٧٨). أو ربما لم تصل الضغوط النفسية المدرسية لدى تلاميذ وتلميذات الصف التاسع إلى مرحلة التأثير السلبي على الأداء المدرسي كما يقاس بالتحصيل في نهاية الفصل الدراسي. وقد يسعى الكثير من التلاميذ إلى النجاح أو تجاوز مثل هذه الضغوط بما قد يفسر النتيجة الحالية أيضا.

تعقيب :

الضغوط النفسية ظاهرة ترتبط بعلاقة الفرد ببيئته النفس اجتماعية، وفي ضوء ما انتهت إليه نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نشير إلى عدة أمور منها :

أولا ، أن الأسر يجب أن تعلم وتوضح وتنمي لدى أبنائها كثيراً من الجوانب المتعلقة بضغوط الحياة عموماً وضغوط الدراسة بصفة خاصة، وأن تظهر لهم أهمية تنمية عادة التحكم في الضغط وإدارته ، وهو ما ينعكس بدوره في تجنب التلاميذ التعرض للكثير من المواقف الضاغطة إذ أن تنشئة التلميذ منذ البداية على التحكم فيما يواجهه من مشكلات يساعده على مواجهتها بالأسلوب السليم أو تجنبها فيما بعد. وهذا يحتاج من الاباء والمعلمين - على حد سواء - فهماً لطبيعة الضغوط ونوعيتها ثم توعية بخطورتها وإيجابياتها أيضا. كما يجب أن يقدم المربون على ما يمكن أن نسميه بالحب غير الشرطي والذي يعد

الركيزة الأساسية للتأييد الاجتماعي ويساهم في التقدير الايجابي للذات، لقد برهنت الدراسة الحالية متفقة مع دراسات أخرى عديدة على اهمية التأييد الاجتماعي الذي يجب أن يقدم للتلاميذ إذا ما تعرضوا لظروف ضاغطة، ويفضل أن يكون الدعم هنا في النواحي المعرفية الدراسية ومساعدة التلميذ على اكتساب بعض المهارات التي تساعده على الأداء الفعال في مواقف الاضطراب، ولقد برهن "كابلان" على أن المستويات المرتفعة من التأييد الاجتماعي تقي الفرد زيادة التعرض للمرض النفسي والعضوي المرتبط بحالات الضغوط العالية .

ومن جهة أخرى يجب أن يوضح للتلاميذ ماهو الهام وغير الهام في حياتهم وماهو المرغوب وغير المرغوب وذو القيمة وعديم الفائدة ، لأن ذلك سيؤدي إلى تجنب مواقف الضغط والفشل والإحباط ويساعد بصورة أخرى على أن يتحمل التلاميذ - منذ البداية - المسئولية والثقة بالنفس .

ثانية ، يبدو أن المدارس - خاصة الحكومية - مطالبة بأن تعلم تلاميذها أن يكونوا أكثر إيجابية وفعالية ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التدريس الفعال وتطبيق لأفكار الحياة اليومية الفعلية داخل الفصل من خلال لعب الأدوار مثلاً. كما يجب على المدارس أن تعزز لدى التلاميذ مفهوم احترام الذات، وذلك بتقديم فرص متنوعة للنجاح ، وعدم الاقتصار على مواقف قد يصاب فيها التلميذ بالفشل. ولقد برهنت الدراسات على أن رسوب التلميذ وتكرار عقابه وتأنيبه وتكليفه بأعمال تتجاوز إمكاناته تسبب له ضغطا وتصيبه بالإحباط وتشعر بالفشل.

ومن جهة أخرى يجب أن ننتبه إلى طبيعة ونوعية إدراك التلاميذ للمواقف المدرسية رغم تباينها. إذ أن تلميذ هذه المرحلة - خاصة الذكور - يسعى إلى ممارسة بعض الأنماط السلوكية التي قد تعرضه لأساليب متباينة من المعاملة وتحد من حرية التصرف والفعل والشعور بالتدخل غير العادل، عندها يشعر التلميذ بتدني الضبط المدرك وزيادة الضغط .

ثالثا ، يجب أن نضع للتلميذ أهدافاً أكثر واقعية تتناسب مع مراحلتهم العمرية. كما يجب إشراكهم في اتخاذ القرارات لأن الإحساس بعدم السلطة والتقرير الذاتي يعد سببا جوهرياً في تولد مستويات مرتفعة من الضغط المدرك.

ومن جهة أخرى يجب أن نشجع وننمي لدى التلاميذ التأييد الاجتماعي وحب المشاركة والتعاطف إذ أنها متغيرات تقلل من الضغط المدرك، أو على الأقل فإن عدم ممارستها والابتعاد عنها قد يولد ضغطا إضافيا، كما يجب أن ننوع من أسلوب العمل المدرسي والتخلص مما يعرف بروتين اليوم المدرسي، وذلك بهدف بناء إنسان المستقبل القادر على تحمل ومواجهة الضغوط المتشابكة المتزايدة يوما بعد يوم .

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

- ألفت إمام زاده ، دراسة تجريبية مقارنة لأثر الضغط الانفعالي على الأداء العقلي لدى الأسوياء والفصاميين . ماجستير، اداب الاسكندية، ١٩٨٢.
- سعد يس زكي وفؤاد سليمان قلادة ، المشكلات التعليمية لتلاميذ الصف الثالث بالمدرسة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **حولية كلية التربية البنات** - جامعة عين شمس، العدد(٩) ، ١٩٧٧، ص ص١٩١-٢٤٠.
- سليمان الخضري الشيخ وفوزي زاهر ، مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** ، العدد(٢٦)، ١٩٨١.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Adelman, H.S. et al., An Instrument to assess Perceived Control at School, Education and Psychological Measurement, 1986, 64, 1005-17.
- Archer, R.P., Relationship Between Locus of Control Triait Anxiety, and State Anxiety : An introdictionist Perospective, J. Personality, 1979.
- Averill, J.R., Personal Control Over Aversive Stimuli and Its Relationship to Stress, Psychol. Bulletibn, 1973, 80, 206-215.
- Berry, J., The Organizational Structure of effictive middle SChool, D.A.I., 1986, 47, P. 42.A.

- Burger, J.M., Increased Performanc With Increased Personal Control: A Self-Presentation Interpretation, J. Exper. Social Psychol. 1987, 23, 346-256.
- Caplan, G.D., Mastery of Stress : Psychological Aspects A.J. Psychol. 1981, 52, 413-420.
- Chandler, C.A., The Source of Stress Inventory, Psychol. in the Schools, 1981, 18, 164-168.
- Chorlesk, W.k., et al., Acadimic Stress Among erly and Mid Adolescents in England, in the United States, Psychological Abstract, 1983, 69.
- Cox, T., Stress, London, Macmillain Park Press, 1978.
- D'Aurora, D.L. & Fimian, M.J., Dimentions of Life and School Stress Experienced by Young People, Psychol. in Schools, 1988, 25, 44-53.
- Fimian, M.J. Predictions of Classroom Stress and Burnout Experienced by Gifted and Talented Students. Psychol. in Schools, 1988, 25, 392-405.
- Groos, T. & Masten Brook, M. Examination of the Effective State Anxiety on Problem Solving Efficiency Under High and Low Memory Conditions. J. Edu. Psychal. 1980, 72, 605-609.
- Hoston, B.k., Control Over Stress, Locus of Control and Response to Stress, J. Pers. Social Psychol., 1972, 21, 294-255.
- Husaini, B.A. & Neff. J.A., Characteristic of Life and Psychiatiric Impairment in Rural Communities, J. Nervous and Mental Disease, 1980, 168, 155-166.
- Kessle, R.C., Stress, Cocial Status and Psychological Distress, Annual Review of Psychol, 1980, 33, 249-270.

- Luthans, E. Organizational Behavior, (4.th. ed.), N.Y., Mccrow-Hill, Inc., 1985.
- Miller, P.R. & Johnson, S. No Apples for Teachers any More, Edu., 1978, 9, 145-148.
- Miller, S.M., Child Stress, N.Y. Doubledony Company, 1982.
-Montoya. A.L., School Climate Perception and Student Aachievement, D:A.I., 1087, 47, P.2874 A.
- Paulhus, D., Sphere-Specific Measures of Perceived Control, J. Personality and Social Psychol. 1983, 44, 1253-1265.
- Russell, N.C., Critical Factors Related to Teacher Burnout, Edu. 1984, 105, 102-106.
- Schmolling, P., Cognitive Responses Under Stress. Effect of Examination Stress on Commonality of Verbal Associations, Psycho. Reports, 1978, 43, 1131-1138.
- Selye. H. Style's Quide to Stress Research, N.Y., McGrow-Hill, Inc. 1980.
- Tellenbak, S.m et at., Teacher Stress : Explanatory Model Building. J. occupational Psychol. 1983, 56m 19-33.
- Thomsen, A.D. & Daniel, J.K., The Identification and Measurament of the Dimentions of Organizational Climate. A Cademy of Management Proceeding, 1980, pp. 171-75.