



جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية



الضغط النفسي و قلق الامتحان و علاقة كل منهما
بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو - نموذجاً -

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

إشراف:

أ/ د. نزيـم صرداوى

إعداد:

نسـيـمة ملاك

السنة الجامعية: 2017 - 2018

الإهداء

إلى أغلى الناس : إلى الوالدين العزيزين -حفظهما الله-
واللذان كان لهما الفضل -بعد الله- في مسيرتي التعليمية ودعواتهما
الصادقة ، متعهما بالصحة و العافية و أطال الله في عمريهما
إلى أخي و أختي
إلى كل من يقع نظره على هذا العمل واستفاد منه إليهم أهدي هذا العمل تقديرا
وعرفانا بالجميل.

نسيمة

الشكر و التقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الهادي الأمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

والحمد لله الذي يسر لي إنجاز هذا العمل المتواضع لخدمة كل طالب علم.
أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ القدير البروفيسور نزيـم صرداوي الذي منحني شرف الإشراف على هذا العمل ومنحني من وقته الثمين ما أفاض عليّ به من خبرات علمه وتجاربه في البحث العلمي، فله مني كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق في حياته المهنية وطول العمر ودوام الصحة والعافية.

كما أتقدم بالشكر إلى مديرة مخبر مجتمع-تربية -عمل (SET) ورئيسة لجنة دكتوراه الطور الثالث نظام (ل م د) البروفيسور **لويـزة معروف-خلفان** وإلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة دكتوراه علوم التربية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، فلهم مني جميعاً كل الثناء والعرفان والتقدير.

كما أتقدم بالشكر إلى مديرة مخبر تربية-تكوين -عمل (E.FOR.T) البروفيسور **شهرزاد زاهي-بوسنة** بجامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2 على المساعدات والتشجيعات المقدمة لإنجاز هذا العمل الأكاديمي فلها مني خير الجزاء.

والشكر موصول إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بتقويم هذا البحث الأكاديمي.

و الشكر موصول إلى زملائي وزميلاتي طلبة دكتوراه الطور الثالث تخصص علوم التربية (الدفعة الأولى).

والشكر موصول أيضاً إلى مديري وتلاميذ المؤسسات التعليمية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية، فلهم مني جميعاً كل التقدير والاحترام.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء.....	أ.
الشكر والتقدير.....	ب.
فهرس المحتويات.....	ج.
قائمة الجداول.....	ز.
قائمة الأشكال.....	ي.
قائمة الملاحق.....	ك.
مقدمة.....	1.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....	5.
2- فرضيات الدراسة.....	15.
3- أهداف الدراسة.....	15.
4- أهمية الدراسة.....	16.
5- مفاهيم الدراسة الإجرائية.....	16.
6- حدود الدراسة.....	19.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الضغط النفسي- مفهومه، التطور التاريخي، المفاهيم القريبة منه، نظرياته

- تمهيد.....	22.
1- مفهوم الضغط النفسي	22.
2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي.....	31.
3- الضغط النفسي و المفاهيم القريبة منه	33.
4- النظريات المفسرة للضغط النفسية	37.
5- أنواع الضغط النفسي.....	52.
6- مصادر الضغط النفسي.....	54.

- 7- مراحل الضغط النفسي.....57
- 8- الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية.....58
- 9- الضغوط النفسية في المجال المدرسي: مصادرها و أنواعها.....62
- 10- الضغط النفسي في علاقته بالسلوك العدواني.....74
- 11- الضغط النفسي والفروق بين الذكور والإناث.....76
- خلاصة:.....81

الفصل الثالث: قلق الإمتحان -تعريفه، نظرياته، مكوناته، مظاهره.

- تمهيد.....83
- أولاً : القلق.

- 1- تعريف القلق لغة.....83
- 2- تعريف القلق اصطلاحاً.....83
- 3- علاقة القلق ببعض المفاهيم النفسية الأخرى.....86
- 4- التناولات النظرية المفسرة للقلق.....89

ثانياً : قلق الإمتحان.

- 1-تعريف قلق الامتحان.....102
- 2- التناولات النظرية المفسرة لقلق الامتحان.....105
- 3- مكونات قلق الامتحان.....111
- 4- مظاهر قلق الامتحان.....113
- 5- مصادر قلق الامتحان.....113
- 6- أنواع قلق الامتحان.....114
- 7- أسباب قلق الامتحان.....114
- 8- قلق الإمتحان في علاقته بالسلوك العدواني.....117
- 9- قلق الإمتحان والفروق بين الذكور والإناث.....118

-خلاصة.....122

الفصل الرابع : السلوك العدواني-تعريفه، تطوره التاريخي، المفاهيم المتصلة به، نظرياته.

-تمهيد.....124

1- تعريف السلوك العدواني124

2- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم السلوك العدواني129

3- المفاهيم ذات الصلة بالسلوك العدواني والفرق بينهما.....130

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.....138

5- أسباب السلوك العدواني.....148

6- وظائف السلوك العدواني.....154

7- أنواع السلوك العدواني.....155

8- مظاهر السلوك العدواني.....160

9- آثار السلوك العدواني.....161

10- طرق الحد من السلوك العدواني.....162

11- السلوك العدواني والفروق بين الذكور والإناث.....165

-خلاصة.....171

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

-تمهيد.....174

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....174

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....174

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.....174

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....175

ثانياً: منهج الدراسة.....175

ثالثاً: الدراسة الفعلية.....176

176.....	1-مجتمع الأصل
177.....	2- عينة الدراسة الفعلية
180.....	3- مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية
180.....	رابعا: أدوات الدراسة
217.....	خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة
218.....	سادسا: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي
219.....	سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية
219.....	-خلاصة:

الفصل السادس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

221.....	-تمهيد
221.....	أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية
221.....	1- عرض نتائج متغيرات الدراسة
223.....	2- عرض درجات متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس
224.....	3- عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة
225.....	4- نتائج فرضيات الدراسة
230.....	ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية
230.....	1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى
232.....	2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية
233.....	3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
236.....	4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
239.....	5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
240.....	- الاستنتاج العام
241.....	- خاتمة
245.....	- المراجع
	- الملاحق.

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق الجوهرية بين مفهومي القلق والخوف	87
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	175
03	توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة.	176
04	توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية وفقاً لمتغير الجنس	177
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية على المؤسسات التعليمية المختارة	177
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس	178
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير السن	179
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً للشعبة الدراسية	179
09	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	185
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	186
11	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	187
12	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	188
13	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	189
14	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	190
15	قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	190
16	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	192
17	عبارات استبيان الضغوط النفسية الموزعة على الأبعاد الخمسة.	193

18	تصحح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعد لذلك مُدونةً عليه الدرجات التالية.	193
19	توزيع الأبعاد الستة وتسميتها وعدد عباراتها والأرقام التي تمثلها.	195
20	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	198
21	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	199
22	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	200
23	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	201
24	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	202
25	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد السادس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	203
26	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	204
27	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	204
28	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	206
29	عبارات مقياس قلق الامتحان الموزعة على الأبعاد الستة.	207
30	تصحح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعد لذلك مُدونةً عليه الدرجات التالية.	207
31	توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة.	209
32	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	210
33	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	211

212	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	34
213	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	35
213	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	36
214	قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	37
215	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني والعدائي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	38
216	عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب الموزعة على الأبعاد الأربعة.	39
216	تصحح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعد لذلك مُدونة عليه الدرجات التالية.	40
217	مستويات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب (مليجي باظة، 2009، ص20).	41
221	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الضغط النفسي.	42
222	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات قلق الامتحان.	43
222	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات السلوك العدواني.	44
223	درجات الضغط النفسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	45
223	درجات قلق الامتحان لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	46
224	درجات السلوك العدواني لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي	47
224	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة	48
226	قيمة الارتباط (ر) بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة	49
226	قيمة الارتباط (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة	50
227	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في الضغط النفسي بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة	51
228	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة	52
229	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في السلوك العدواني بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة	53
229	ملخص نتائج فرضيات الدراسة	54

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الضغط النفسي و المفاهيم القريبة منه	36
02	المرحلة الفيزيولوجية لضغط النفسي حسب كانون	37
03	مكونات الضغط النفسي وفقاً لنظرية الفيزيولوجية	39
04	نظرية التقويم المعرفي للآزاروس	42
05	مكونات الضغط النفسي وفقاً لنظريات المعرفية	45
06	مكونات الضغط النفسي وفقاً للنظريات النفسية و الاجتماعية	49
07	مراحل الضغط النفسي	58
08	علاقة القلق ببعض المفاهيم النفسية	88
09	مكونات القلق وفقاً للاتجاه النفسي التحليلي	94
10	مكونات القلق وفقاً للاتجاه السلوكي	97
11	مكونات القلق وفقاً للاتجاه المعرفي	100
12	مكونات قلق الامتحان وفقاً للتداولات النظرية لقلق الامتحان	111
13	مكونات قلق الامتحان	112
14	أنواع قلق الامتحان	114
15	أسباب قلق الامتحان	117
16	المفاهيم ذات صلة بمفهوم السلوك العدواني	138
17	نظرية الإحباط-العدوان	142
18	النظريات المفسرة للسلوك العدواني	148
19	أسباب السلوك العدواني	154
20	وظائف السلوك العدواني	155
21	أنواع السلوك العدواني	158
22	تسميات لأنواع السلوك العدواني حسب سري (2003)	160
23	مظاهر السلوك العدواني حسب بارسون	161
24	آثار السلوك العدواني	162

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأولى لاستبيان الضغط النفسي
02	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لاستبيان الضغط النفسي
03	الصورة النهائية لاستبيان الضغط النفسي .
04	الصورة الأولى لمقياس قلق الامتحان .
05	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس قلق الامتحان .
06	الصورة النهائية لمقياس قلق الامتحان .
07	الصورة الأولى لمقياس السلوك العدواني .
08	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس السلوك العدواني .
09	الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني .
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
11	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان الضغط النفسي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
12	قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
13	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لاستبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).
14	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).
15	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لاستبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).
16	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عبارات استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).
17	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
18	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

19	قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
20	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
21	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
22	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
23	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عبارات لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
24	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
25	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
26	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
27	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
28	قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
29	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
30	قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عبارات لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).
31	قيمة (ر) بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
32	قيمة (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .
33	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الضغط النفسي لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .	34
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية في السلوك العدواني لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .	35

-مقدمة:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة في حياة المتعلمين، فمن خلالها يحدد التلميذ مسار حياته التي ستبدأ بعدها، كما توجهه نحو دراسة تخصص معين وحتى الالتحاق بجامعة معينة، فهي تؤثر في اتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبلية بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على مستقبله الدراسي.

ويعتبر الضغط النفسي من بين العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في صحة الفرد الجسدية والنفسية فعندما يصادف الفرد موقعا ضاغطا فإنه يحاول أن يراقبه ويتحكم فيه عن طريق مختلف الاستجابات التي من شأنها أن تؤثر في هذا الحدث الضاغط وتخفف من شدته.

إن تعرض المتعلمين للضغوط النفسية بصورة مستمرة، وعدم قدرتهم على مقاومتها يؤدي إلى بعض الاضطرابات المعرفية، مما ينشأ عنه التشوه المعرفي في تقييم الفرد لنفسه وللآخرين.

والضغوط النفسية كثيرة يتعرض لها التلاميذ عند اقتراب موعد الامتحان البكالوريا ، لكونها متعددة الأسباب والمصادر، فهناك ما هو مرتبط في تحقيق طموحاته ورغبته في الحصول على شهادة البكالوريا و هناك ما هو مرتبط بالظروف المحيطة به كالضغوط الأسرية والمدرسية خاصة و أنه مقبل على اجتياز امتحان مصيري كالبكالوريا الذي من خلاله يؤهله إلى الانتقال إلى التعليم الجامعي، فكل هذه الظروف تثير لدى التلاميذ الضغط والقلق وهذا ما يسمى بقلق الامتحان الذي يعد موقفا ضاغطا لا يستطيع الفرد تحمله أو أنه يسبب معاناة ويشعر الفرد بالعجز اتجاهه، لذلك يمثل قلق الامتحان جانبا من جوانب القلق العام الذي يستثيره موقف الامتحان، فهو يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمر بها خلال فترة الامتحانات تتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غير المتوقع حدوثه، إضافة إلى الخوف من عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة.

فإن القلق الذي يشعر به المتعلم إزاء الامتحان هو انفعال مطلوب إذا كانت درجاته متوسطة حيث يخوفه التلاميذ على مراجعة دروسهم والاستعداد الجيد للامتحانات، إلا أنه قد يصبح مشكلة تستدعي تدخل المختصين إذا ارتفعت درجات هذا النوع من القلق، وذلك لما يولده من استجابات غير محبذة لديهم، كتشتت الانتباه، كنسيان المعلومات وغيرها كما يحد من قدرة التلميذ على الأداء الجيد، وبالتالي يكون مصيره الفشل في التحصيل.

أصبح قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف مراحلهم التعليمية حيث أكدت دراسات ديناتو (Denato,1995)و همبري (Hembree, 1997) أن قلق الامتحان

ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة، لذا فإن قلق الامتحان يتخذ أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانته في المجتمع.

فكل المواقف الضاغطة قد تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى المتعلم وبما أن سلوك الفرد ليس محصلة لخصائصه الشخصية الفردية فحسب، بل هو محصلة أيضا للمواقف والظروف التي يجد نفسه واقعا فيها، فالعدوان سلوك يشبه أي سلوك آخر له أسباب عديدة بعضها ذاتية ترجع إلى تكوين الإنسان الجسدي والنفسي، وبعضها اجتماعية ترجع إلى ظروف نشأة تربيته في البيت والمدرسة وعلاقته برفاقه، وبعضها الآخر يرجع إلى ظروف الموقف الذي ارتكب فيه العدوان. فليس من اليسير أن يتسرب السلوك العدواني إلى داخل أسوار المدرسة التي هي بمثابة أماكن للتربية والتعليم، وغرس القيم والمبادئ والأخلاق الحميدة، لكن الواقع يشهد أن ظاهرة السلوك العدواني نفشت وانتشرت في مدارس العالم عامة سواء الدول المتقدمة أو النامية و منها المدارس الجزائرية حيث تزايدت الشكاوي من تفاقم وجود هذه الظاهرة في هذه المدارس، وكانت هذه الدراسة بمثابة تسليط الأضواء على هذه الظاهرة المتفشية في المدارس والتمثلة في الضغوطات النفسية المتعددة والأهمية البالغة التي تكتسبها الامتحانات في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، والإستعدادات المستمرة من سن التلاميذ على بعضهم البعض، وعلى المعلمين ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي تهتم بالتركيز على الضغوط النفسية، وقلق الامتحان في علاقتهما بالسلوك العدواني وتقصي تأثيراتهم وانعكاساتهم في الواقع المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أول للإطار العام للدراسة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية وحدود الدراسة.

الجانب النظري: ويتضمن أربعة فصول هي:

الفصل الثاني: ويتضمن الضغط النفسي من حيث تعريفاته، نشأته التاريخية، علاقته ببعض المفاهيم، نظرياته المفسرة، أنواعه، مصادره، مراحله، آثاره والضغوط النفسية في المجال المدرسي.

الفصل الثالث: ويتضمن قلق الامتحان من حيث تعريف القلق، نظرياته المفسرة، تعريف قلق الامتحان، نظرياته المفسرة، مكوناته، مظاهره، مصادره، أنواعه وأسبابه.

الفصل الرابع: ويتضمن السلوك العدواني من حيث تعريفه، لمحة تاريخية عن تطوره، المفاهيم المتصلة به نظرياته، أسبابه، وظائفه، أنواعه، مظاهره، آثاره، طرق الحد منه ومجموعة من الدراسات السابقة.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين:

الفصل السادس: ويتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السابع: ويتضمن عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي والاستدلالي الميدانية، وأنهيت الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- مفاهيم الدراسة الإجرائية.
- 6- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

يتميز العصر الحالي-عصر الثورة العلمية والتكنولوجية والإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر والإنترنت والأقمار الصناعية والعولمة-بالتحولات والتغيرات واسعة النطاق في شتى مجالات الحياة نحو التطور والتقدم والرقي والاستغلال الأمثل لقدرات ومهارات الفرد كعامل له تأثيره، وقد نتج عن هذا التطور العلمي الكثير من التغير في سلوك الفرد، حيث أصبحت عملية توافقه مع بيئته عملية ليست سهلة.

وأشار جاكسون (Jackson,1997) إلى أنه لكي نعيش في القرن الحادي والعشرين يجب على المتعلمين أن يتسلحوا بمهارات وكفاءات لازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وأن يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية. إن المجتمع اليوم في حاجة إلى طاقات بشرية متسلحة بالعلم والتكنولوجيا والقيم الإيجابية والسلوك الحضاري.

فغرض التربية والتعليم الأساسي الذي تسعى إلى الوصول إليه وتحقيقه هو تنمية وتطوير الكفاءات وفق ما يتلاءم مع قدرات الفرد وما يريده ويرغبه لنفسه، وما يتطلبه المجتمع الذي يعيش فيه.

ويعتمد نجاح العملية التعليمية-التعليمية في أي نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام والمتعلم هو أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساسي للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها.

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تحقق أهداف المجتمع، وذلك من خلال سعيها إلى تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات والكفاءات الضرورية وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك بهدف بناء كفاءات قادرة على تحقيق ذواتها، وأهدافها، وطموحاتها، وفهم بيئتها، ذلك للتغلب على الصعوبات والضغوط النفسية، لذلك أصبح الاهتمام بالبيئة المدرسية وما تتضمنه من عناصر، ومواقف وأحداث ضاغطة أمراً هاماً جعل الباحثين في الصحة النفسية وعلم النفس المدرسي وعلوم التربية مهتمين بالمشكلات السلوكية المدرسية التي هي أهم التحديات التي تواجه المدرسة اليوم في سبيل القيام بواجباتها وأدوارها.

ويواجه المتعلمون في مرحلة التعليم الثانوي، وبخاصة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا بعض الضغوط النفسية التي تعتبر أهم الانشغالات الأساسية لدى العاملين في المجال النفسي والتربوي.

وأشار فونتانا (Fontana,1994) إلى أن الضغوط النفسية للطلاب في المجال المدرسي تمثل أهم التحديات والمشكلات لدى العاملين في المجال التربوي والنفسى، لما له من آثار سلبية تهدد كيان الطالب حينما

تزداد عن مستوى قدرته لتحملها، وبخاصة في مجال إنجازاته، الأمر الذي ينجم عنه تأثيرات ضارة على الذات والمجتمع.

وذكر الأهواني (2005) أن الضغوط المدرسية تمثل تهديداً للشخصية وقد نتج عنها الابتعاد عن تأدية المهام الصعبة والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والكفاءة الأكاديمية، فقد تظهر الضغوط في شكل استثارة انفعالية كالقلق والاكتئاب وغيرها من اضطرابات انفعالية لها تأثيرها في أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية تؤدي إلى خفض وضعف الأداء فوجود مجموعة من الضغوط النفسية في المجال المدرسي قد يكون لها تأثيرها السلبي في حيز الطالب على الإنجاز والفعالية.

وتعد الضغوط النفسية التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية من الموضوعات التي أثارت اهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس والصحة النفسية وعلوم التربية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعانونها والمتمثلة في التوتر والإحباط نتيجة الأعباء الدراسية المتراكمة، التي تفوق طاقاتهم وقدراتهم، وبالرغم من دور المدرسة في تنمية وتطوير مهارات وقدرات المتعلم، وتزويده بمختلف المعارف والمعلومات، إلا أنها في الوقت ذاته هي مصدر للضغوط النفسية، وفي هذا الصدد أشار دخان إلى أن الضغوط النفسية (2006) هي مجموعة من المواقف والأحداث أو الأفكار التي تقضي إلى الشعور بالتوتر، وتشتت عادة من إدراك الفرد بأن المطالب المفروضة عليه تفوق قدراته وإمكاناته (عن بلقاسم وشتوان، 2016).

وذكر ماك شاين (McShane, 2006) أن الضغط النفسي هو رد فعل تكيفي لأي وضع ينظر إليه على أنه تهديد للشخص، والضغوط هي ردود فعل الشخص نحو الوضع المسبب للضغط، وتصاحبه مجموعة من ردود الفعل النفسية والسيولوجية. فالأفراد حين يتعرضون للضغوط النفسية يشعرون بأن هذا الوضع يشكل تحد أو تهديد لهم. هذا التقييم المعرفي يؤدي إلى مجموعة من الاستجابات الفسيولوجية، مثل ارتفاع ضغط الدم، تعرق اليدين، وزيادة سرعة ضربات القلب.

وذكر لازاروس (Lazarus) أن الضغوط النفسية هي مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها، وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف (عن القحطاني، 2013، ص12). واعتبر البعض أن سيلبي (Selye) من الرواد الأوائل الذين قدموا مفهوم الضغوط النفسية إلى الحياة العملية، ويعد تعريفه من أوائل التعريفات التي قدمت للضغوط فهو

يعرفها على أنها "استجابة الجسم غير المحددة نحو أي مطلب يفرض عليه، سواء كانت هذه الاستجابة إيجابية أو سلبية" (عن القحطاني، 2013، ص 12).

وأشار لازروس في نظرية التقدير المعرفي إلى أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين الأولى الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط، والثانية هي التي يحدد فيها أساليب حل المشكلات التي تظهر في الموقف، ويتضح في هذه النظرية أن ما يعتبر ضاغطا بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة للفرد آخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية، ومهارته في تحمل الضغوط وحالته الصحية وعلى عوامل ذات صلة بالموقف نفسه، وعوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي، ومتطلبات الوظيفة (عن أبي حبيب، 2010، ص 37).

والضغط النفسي لدى الأفراد ينشأ نتيجة أحداث تتضمن إعاقة واقعية، أو متخيلة لحاجات الفرد أو أهدافه وتأخذ هذه الإعاقة أشكالا، منها: الإحباط الناتج عن إعاقة إشباع حاجة ما، أو عن الشعور بالتهديد، وهو شعور يرجع إلى توقع العجز في التعامل مع موقف ما في المستقبل، ويختلف الإحباط عن التمديد بأنه لم يصبح أمراً واقعياً، وإنما هو متخيل، أو متوقع مستقبلاً. ويكون التهديد أشد خطراً إذا تعلق بتقدير الفرد لذاته، كما أن الملل مصدر للضغط النفسي، فعندما تخلو الحياة من مثيرات مناسبة يشعر الإنسان بالتوتر، ومن أهم مصادر الضغوط النفسية التي تتمثل في المشكلات الذاتية للفرد منها المشكلات النفسية كالغضب وسرعة التهور، والمشكلات الأسرية، والمشكلات الاقتصادية والاجتماعية، والمشكلات الصحية، كارتفاع معدل ضربات القلب والغثيان، والمشكلات الدراسية المتعلقة بظروف الدراسة كالتعامل مع الزملاء والمعلمين، وصعوبة التحصيل الدراسي، لذلك تعد الضغوط النفسية واحدة من الظواهر التي تتصف بها حياتنا المعاصرة، وتشكل تحدياً وتهديداً لحياة الأفراد في العصر الحديث، إن هذه الضغوط هي انعكاس للتغيرات الحادة والسريعة التي طرأت على مناحي الحياة كافة والتي ترجع بعض أسبابها إلى كيفية مواجهتهم للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها،

وأكدت كونستاس (Constance, 2004) أن معظم المتعلمين هم عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية، والصراعات نتيجة للمواقف والأحداث الجديدة المتعددة التي يواجهونها في حياتهم الدراسية، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية، وتحمل المسؤولية، وهذه ضغوط قد تدفعهم إلى الوقوع في العديد من المشكلات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، وسوء التوافق مع الحياة المدرسية (عن جيوسي، 2014، ص 71).

إن دراسة السلوك العدواني تعد من القضايا الهامة في مجال البحوث والدراسات العلمية التي حظيت ومازالت باهتمام الباحثين والدارسين، لأن السلوك العدواني هو جزء من السلوك الإنساني الذي اهتم بدراسته الباحثون منذ القدم. فتاريخ نظريات علم النفس المفسرة للسلوك الإنساني تاريخ يجب الاهتمام به لأنه يمثل الفكرة الأساسية التي يستند إليها العلم المعاصر المفسر للسلوك الإنساني والدوافع وراء هذا السلوك، وسيظل السلوك العدواني أحد الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة نظراً لأن السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد ومتشابه المتغيرات ومتباين الأسباب، بحيث لا يمكن رده إلى تناول نظري واحد أو تفسير واحد، ومع تعدد أنواع العدوان ودوافعه وأسبابه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني (عمارة، 2008، ص 78).

وكان فرويد من أوائل علماء النفس الذين بحثوا في الأبعاد النفسية للعدوان وفي القوى المحركة له. فقد ذكر أنه عندما يشعر الفرد بتهديد خارجي تنتبه غريزته العدوانية، فتجمع طاقاتها فيغضب ويختل توازنه الداخلي، ويتهيأ للعدوان لأي إثارة خارجية بسيطة، (Bédard & al., 2006, P259). وذكّرت كارين هورني (1954) أن كبت الفرد لعدوانيته تجاه الأشخاص المحيطين به خوفاً من قطع علاقته بهم سيخلق لديه حالة مؤلمة، مما سيدفعه إلى إسقاط عدوانيته على الأشياء الخارجية، كما اعتبرت أن الشخص العدواني يتحول ضد الآخرين إيماناً منه أن العداء هو طبيعة العالم ويجب أن يتصدى له بالقتال، وأنه قد يكره الآخرين كبديل لكرهه لنفسه عن عمارة، 2008، ص 44).

واعتبر سوليفان (Sullivan, 1956) أن العدوان دفاع ضد العجز العميق المتولد من خبرة القلق. ورأى أدلر (Adler) أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة، وأن الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وقوة، وأن العدوان هو أساس الرغبة في التمايز والتفوق وهذا ما جعله يقرر أن العدوان هو تعبير عن إرادة القوة أي الرغبة في السيطرة والتحكم في الآخرين. فالعدوانية عند أدلر أساسها النقص (عن حسين، 2007، ص ص 197-198).

وذكر يونغ (Jung) أن المرء يمكن أن يشعر بالذنب أثر فعل ممنوع، وأيضاً عندما لا يستطيع الوصول إلى تحقيق ذاته وإبراز فرديته الخاصة والعميقة، وهذا الشعور بالذنب هو الذي يولد عدوانية غير محدودة. وكان دولارد وزملاؤه من علماء النفس الأوائل الذين قدموا نظرية الإحباط -العدوان حيث أن السلوك العدواني يسبقه دائماً إحباط، وهذا الأخير من شأنه أن يؤدي إلى سلوك عدواني.

فالسلك العدواني عند الفرد في صورته المتعددة وأنواعه المختلفة يمكن إرجاعه إلى أنواع من الإحباطات.

وأشار بركويتز (Berkowitz, 1969) إلى أن ما جاء به دولارد ليس دائماً صحيحاً فقد يتعلم الناس أن يكونوا عدوانيين بمجرد تقليد الآخرين. فالإحباط إذن لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العدواني، بل قد تظهر أنواع أخرى من السلوك كطلب المساعدة أو الانسحاب لذلك فإن كثير من علماء النفس المحدثين يميلون إلى اعتبار السلوك العدواني في جزء منه مكتسب (عن مرشد، 2005، ص 29).

وأشار ورتمان ولوفتوس (Wortman & Loftus, 1992) إلى الإحباط ليس السبب الوحيد للغضب والعدوان. وذكر ميلر أن الإحباط لا يؤدي دائماً إلى العدوان، وإنما يؤدي إلى الانسحاب واليأس والانطواء والاكتئاب (عن موسى، 2008، ص 397).

والعدوان عند باندورا وسكينر (Bandura & Skinner) هو سلوك متعلم يتعلمه الإنسان عن طريق مشاهدة غيره، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل استجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه.

وافترض باندورا أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم. وقد أيد ولش (Walsh) وجهة نظر باندورا في أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدواني من الكبار فيحصلون على مكاسب ومعزيزات مادية أو اجتماعية (عن العقاد، 2001، ص 114). وذهب بعض علماء النفس أن الضغوط النفسية في الحياة اليومية تشكل مصدراً ودافعاً للقيام بسلوك عدواني عند الفرد، وبمعنى آخر يتصرف المرء بسلوك عدواني عندما تواجهه مشكلات وعوائق تُثيرة وتزيد من توتره وقلقه وتمنعه من الوصول إلى تحقيق أهدافه.

كما ذهب بعض الباحثين أن العدوان استجابة للإحباط، حيث تزداد شدة العدوان كلما اشتد الشعور بالإحباط، وقد أشار دولارد وميلر إلى أن الإحباط يعني إعاقة تحقيق الهدف، وظهور هذا الدافع العدواني يؤدي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية.

وقد يكون الإحباط لدى الفرد عاملاً دافعاً يزيد من شدة الضغوط النفسية وارتفاعها مما يجعله يلجأ إلى السلوك العدواني كرد فعل تجاه هذا الإحباط والضغوط النفسية.

وقد يكون عامل الفشل والإخفاق في الدراسة دافعاً إلى العدوان كرد فعل تجاه هذا الفشل.

وقد يكون السلوك العدواني استجابة للفشل لإشباع الحاجات أو يكون بسبب الرغبة في التغلب على العوائق التي تحول دون إشباع الحاجات وتحقيق الرغبات أو يكون نتيجة التعرض للضغوط النفسية الحياتية اليومية التي تجعل الفرد يسلك بطريقة عدوانية (حسين، 2007، ص 119).

ذهب بعض الباحثين التربويين إلى أن قلق الامتحان مشكلة هامة من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها المدرسون والتربويون والأولياء عامة، والمتعلمون خاصة، لذا يجب الاهتمام بها لكونها ظاهرة نفسية مدرسية تعيق أداء التلميذ.

إنّ قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان وأساليب التقويم عامة، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوره بالخوف عند مواجهة الامتحانات، فهي حالة من التوتر تصيبه الفرد وتؤثر في عملياته المعرفية، فهو يعمل كعامل مُعرقِل ومُعَوِّق لسلوك الفرد من جهة، وقد يكون عاملاً دافعاً بالفرد للقيام بسلوكيات غير مقبولة في المدرسة مثل الاعتداء على الغير وممتلكات المؤسسة نتيجة رسوبه وفشله المدرسي المتكرر.

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الذاتية الداخلية للفرد وعوامل بيئية خارجية تتعلق بالبيئة المدرسية التي تثير الموقف الاختباري مثل نظام التقويم والامتحانات وغيرها والبيئة الأسرية التي تسهم في وجود هذا النوع من القلق لدى الأبناء، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكون المعرفي الذي بدوره يحفز المكون الانفعالي وتظهر بعض المظاهر النفسية، كالخوف والتوتر والارتباك والعصبية الشديدة وبعض المظاهر الفسيولوجية كالإغماء وارتعاش اليدين وكلها وسائل توافق سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

إن قلق الامتحان ظاهرة سلوكية مدرسية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والمعرفي المستتر وله جانبان: جانب ايجابي محفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل. فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وجانب سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه. فهو يعمل كمعرقِل لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان وهذا النوع الأخير هو الذي يعتبر مشكلة مدرسية التي تحتاج إلى رعاية إرشادية نفسية للتقليل من تأثيره في مستوى أداء المتعلم، وفي سلوك العدوان الذي يلجأ إليه في حالة الإخفاق الدراسي.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في علاقة كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأنه يمكن اعتبار الضغط النفسي وقلق الامتحان من العوامل المسببة لقيام المتعلم بسلوك عدواني، فهي مؤشرات دالة على وجود هذا النوع من السلوك في المدرسة. فالضغط النفسي المرتفع قلق الامتحان العالي لدى المتعلم هي من المحددات السيكلولوجية الهامة التي تدفع به إلى القيام بسلوك عدواني. فهي مؤشرات دالة على سوء توافقه في المدرسة.

وأشار التراث السيكلوجي والتربوي إلى وجود عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الضغط النفسي والسلوك العدواني كدراسة ابراهيم ربيع (2002) التي بينت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني، ودراسة رباب أبو الليل (2002) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية لدى المراهقين ودراسة عبد الله جاد محمود (2006) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد الضغوط النفسية والعدوان، ودراسة نظمي عودة أبو مصطفى ونجاح عواد السميري (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة موجبة بين كل بعد من أبعاد مقياس الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني، ودراسة فيت وآخرين (Fitt & al., 2009) التي توصلت إلى وجود علاقة بين ضغوط الوالدين والسلوك العدواني لدى الأطفال، ووجود درجة عالية من السلوك العدواني لديهم، ودراسة عبد الناصر أحمد وزملائه (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود ثلاثة مجالات من مجالات البيئة المدرسية لها قدرة تنبؤية في الميل للسلوك العدواني وهي مجال علاقة المدرس بالطالب، مجال العلاقات ما بين الأقران ومجال التوجيه الأكاديمي، ودراسة حسينة يحيوي (2013) التي أظهرت نتائجها أن الغضب حالة وكسمة يعمل كمحفز وكسب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين، ودراسة أسماء بن حليم (2014) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك العدواني والإساءة اللفظية والإهمال للألم والسلوك العدواني لدى الأطفال، ودراسة سناء الغندوري (2015) التي أظهرت نتائجها أن السلوك العدواني لدى التلاميذ ذو علاقة موجبة ودالة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين.

أما بالنسبة للعلاقة بين قلق الامتحان والسلوك العدواني فدراسة عبد العزيز (1986) أوضحت نتائجها وجود علاقة بين قلق الامتحان والسلوك العدواني لدى المتعلمين.

وأشارت أدبيات البحث إلى وجود عدد من الدراسات توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من المتعلمين في كل من الضغط النفسي لصالح الإناث كدراسة دراسة المطارنة (2000) التي أوضحت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية، ودراسة محمد بوفاتح (2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي بين طلبة جامعيين من الجنسين، ودراسة عماد حسن (2006) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات في متغير الضغوط النفسية، ودراسة وهبان (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية (اليمن - الجزائر) من الجنسين، ودراسة حمدان (2010) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى الضغوط النفسية، ودراسة أهيرس

ونوريس (Ahern & Norris, 2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية، ودراسة أبو سخيلة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الطلبة المدمرة منازلهم أثناء الحرب، حيث كانت تميّزت الإناث بضغوط نفسية أكثر من الذكور، ودراسة (2012) كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في التوتر النفسي بين الجنسين، ودراسة محمد النادر وآخرين (2014) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي، ودراسة الصمادي (2015) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية، ودراسة عبد الحق لبوازدة (2016) التي بيّنت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة جامعيين من الجنسين في الضغوط النفسية، ودراسة محمد بلقاسم وحاج شتوان (2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الجنسين.

ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان والتي كانت لصالح الإناث نذكر دراسة أبو صبحة (1974) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث أظهر الذكور انخفاضاً في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالإناث، ودراسة جاكو هاكيه (Jacko & Hacke, 1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بيّنت أن التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعاً في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة إلى المراهقين الذكور، ودراسة سبيلبرجر (Spielberger, 1980) التي أشارت إلى أن تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كن أعلى درجة في قلق الامتحان من التلاميذ الذكور، ودراسة أبوزينة (1984) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ذوي القلق المنخفض على قلق الاختبار في الرياضيات، ودراسة ديريوي (Depreew, 1984) التي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع بارتفاع درجات القلق العام وعدم الاستقرار وشدة الحساسية، ودراسة هارفيل (Harvill, 1986) التي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت الطالبات ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة ستونر وسبنسر (Stoner & Spencer, 1986) التي أجريت على عينة مكونة من 75 ذكراً و 75 أنثى توصلت إلى وجود فروق في قلق حالة (قلق الامتحان) وأظهرت الإناث قلقاً مرتفعاً في الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة الهابط (1986) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح الإناث، ودراسة هامبري (Hembree, 1988) التي قامت بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال القلق أثناء الامتحان

وعملية التقويم عموماً، وانتهت نتائجها إلى أن الإناث كن أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور، ودراسة محمد الطيب (1988) التي أشارت إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث عن الذكور ودراسة عبد الخالق النبال (1991) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الامتحان حيث تبدي الإناث ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان خلال أدائهن الامتحان، ودراسة مغاوري مرزوق (1991) التي أجريت على 100 تلميذاً و100 تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وجدت أن هناك فروق في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة براون (Brown, 1991) التي أشارت إلى أن الجنس يؤثر في زيادة قلق الامتحان ولصالح الإناث، ودراسة الصفطي (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الزغيبي (1997) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أظهرن درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، ودراسة العجمي (1999) التي بينت أن طالبات كلية التربية تعاني من ارتفاع في درجة قلق الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة جودت أحمد سعادة (2001) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث الإناث يتميزن بارتفاع في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور، ودراسة نائل ابراهيم أبو عذب (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث، ودراسة السيد مصطفى السنباطي وآخرين (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان حيث أظهرت التلميذات درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى التلاميذ الذكور، ودراسة دانيا الشبؤون (2011) التي أسفرت عن وجود فروق دالة بين المراهقين من الجنسين في قلق حالة قلق سمة لصالح الإناث، ودراسة محمد قريشي (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الساسي محمد الشايب (2013) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني والتي كانت لصالح الذكور فنذكر منها دراسة ماكوبي وجاكلين (Mc coby & Jacklin, 1980) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في السلوك العدواني، ودراسة حسين فايد (1996) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين طلاب جامعيين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني، ودراسة خليفة والهولي (2003) التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية بين طلاب وطالبات جامعة الكويت في مظاهر السلوك العدواني، ودراسة فياض بن كرو (2004) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين من الجنسين، ودراسة نادية بوشلاق (2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك

العدواني بين المراهقات والمراهقين، ودراسة الغزياوي (2006) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، ودراسة بشير معمريّة وإبراهيم ماحي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين الشباب الجامعي من الجنسين، ودراسة أبو مصطفى والسميري (2008) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق في السلوك العدواني بين طلاب جامعة الأقصى من الجنسين، ودراسة أبو مصطفى (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الأطفال الفلسطينيين من الجنسين في السلوك العدواني، ودراسة حسينة يحيوي (2013) التي أسفرت النتائج على وجود فروق بين المراهقين والمراهقات في متغير العدوان، ودراسة راضية منيرة بوعزيزة (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في السلوك العدواني بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين، ودراسة أسماء بن حليم (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني بين الأطفال المتمدرسين.

ومما تقدم تستخلص الطالبة أن الضغط النفسي وقلق الامتحان يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالسلوك العدواني وأن الفروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني جاءت دالة لصالح حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة في كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، بينما يميل الذكور إلى الحصول على درجات مرتفعة في السلوك العدواني بالمقارنة إلى الإناث.

وترى الطالبة أن التعرف إلى الضغط النفسي وقلق الامتحان في علاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان مصيري مثل البكالوريا جدير بالبحث والدراسة بالدراسة، وبخاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف علاقة كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان بالسلوك العدواني في المجتمع الجزائري-على حد علم الطالبة وإطلاعها-وجاءت الدراسة الحالية محاولة للوقوف على طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والفروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها. لذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على علاقة الضغط النفسي وقلق الامتحان بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وتسعى الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- 2- هل توجد علاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
 - 3- هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي؟
 - 4- هل توجد فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان؟
 - 5- هل توجد فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني؟
- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء تساؤلات الدراسة، صيغت الفرضيات التالية:
- 2-فرضيات الدراسة:

1-الفرضية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-الفرضية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-الفرضية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الضغط النفسي، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الذكور.

4-الفرضية الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الذكور.

5-الفرضية الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في السلوك العدواني، حيث يميل الذكور إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الإناث.

3 - أهداف الدراسة:

- تحاول الدراسة الحالية الكشف عن بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر وهي الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني.
- الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- الكشف عن الفروق في كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- أنها تتناول مفاهيم حديثة نسبياً في التراث السيكلوجي وهي الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني وهي التي تثير اهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس والصحة النفسية والتربية والتعليم.
- إن هذه الدراسة تعد الدراسة الأولى-على حد علم واطلاع الباحثة-التي تطبق في الجزائر على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين، ومن ثم يصدر هذا البحث ذو أهمية في المجال التربوي.
- وتأتي كذلك الدراسة في إعداد مقاييس علمية موضوعية، ومكيفة على البيئة الجزائرية.
- إن الدراسة الارتباطية بين كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ستقدم معلومات نظرية وعملية للتلميذ والأستاذ ومستشار التوجيه المدرسي والمدير ومساعديه وأولياء التلاميذ من أجل توجيه الاهتمام بهم لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة في ضبط انفعالاتهم ومشاعرهم وعواطفهم لمعرفة مصدر الضغوط النفسية التي تواجههم وضبط قلقهم أثناء مواقف الامتحان، والاهتمام بتنميتهم من أجل مساعدة هؤلاء المتعلمين على التعامل مع مشكلاتهم الدراسية والنفسية التي تؤثر في سلوكياتهم.

5- مفاهيم الدراسة الإجرائية :

1.5-الضغط النفسي:

أشار فؤاد أبو حطب(2006) إلى أن الضغط النفسي يتجلى في إطار كَلّي متفاعل يتضمن الجوانب النفسية والجسمية والاقتصادية والاجتماعية والمهنية، ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية وانفعالية فيزيولوجية وذلك فإن جميع الضغوط تعتبر ضغوطاً نفسية.

ويعرّف الضغط النفسي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على استبيان الضغوط النفسية المعد من قبل الطالبة والمكون من الأبعاد الخمسة التالية:

-ضغط الانفعالات والمشاعر

ويقصد به مجموعة الانفعالات والمشاعر التي تعود إلى البناء النفسي للفرد أو التي تظهر نتيجة علاقته بالآخرين في إطار الحياة الاجتماعية العامة.

-ضغط البيئة المدرسية:

ويقصد به الصعوبات الدراسية والمدرسية التي يواجهها التلميذ في مؤسسته التعليمية.

-ضغط الوالدين والإخوة:

ويقصد به الصعوبات التي يواجهها الفرد في علاقته مع والديه وإخوته داخل الأسرة.

-ضغط الزملاء:

ويقصد به الصعوبات التي يواجهها التلميذ في علاقته مع زملاء الدراسة.

-ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة:

ويقصد به الصعوبات المادية والاقتصادية التي يواجهها الفرد في أسرته.

2.5-قلق الامتحان:

ذكر محمد حامد زهران أن قلق الامتحان هو "الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقويم". فهو انفعال مكتسب مركب من عدة أبعاد. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية الذي أعده محمد حامد زهران (2001) المكون من الأبعاد التالية:

-رغبة الامتحان:

وتتضمن الخوف من الامتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين، قصور مراجعة المقررات، نقص الاستعداد للامتحان، الإصابة بالصداع، العصبية، النسيان أثناء الامتحان، النظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الأمل وتوقع الرسوب والفشل.

-ارتباك الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الاستقرار، سرعة دقات القلب تصيب العرق، ارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات، الاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عن النتيجة.

-توتر أداء الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان، فقدان الشهية أيام الامتحان، الشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الامتحان، صعوبة الكتابة في الامتحان، سوء تنظيم الإجابة.

-انزعاج الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان، التوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان

الفرع طوال أيام الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان، الانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

-نقص مهارات الامتحان:

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الإعداد والتدريب على الامتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت الامتحان، نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

3.5-السلوك العدواني:

أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر أو مجموعة من الأفراد يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنياً أو لفظياً وسواء كان بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في الغضب أو العداوة التي توجه إلى المتعدي عليهم.

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب الذي أعدته لآمال عبد السميع مليجي باظة (2003)، المكون من الأبعاد التالية:

-السلوك العدواني المادي:

وهو هجوم أو فعل محدد يمكن أن يتخذ صورة من الهجوم المادي والجسدي. وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد الذات أو الآخرين أو الممتلكات. فهو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات، ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة، ويشمل العدوان المادي.

-السلوك العدواني اللفظي:

وهو الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو المجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم، ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة خلقياً واجتماعياً.

-العدائية:

وهي الصورة العدائية أو العدوانية الكامنة، ويتم التعبير عنها بصورة ضمنية وغير صريحة أحياناً، أو بصورة صريحة دون مهاجمة أو تحطيم كما هو في السلوك العدواني المباشر وتعتبر جزء من العقابية العامة لدى الفرد وتأخذ في اتجاهها صور منها: 1-نقد الذات. 2-نقد الآخرين. 3-العدائية الصريحة.

4-مشاعر الغضب. 5-العدائية الهذائية المسقطه.

-الغضب:

وهو وجدان الغضب ضمن الوجدانيات السالبة. كما ينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان

أو العداء.

4.5. تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

يعرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدراسة الحالية بأنهم المتعلمون المنتظمون في مرحلة التعليم الثانوي من الشعب العلمية والأدبية المتواجدون ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، والمقبلون على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا خلال السنة الدراسية 2015/2014.

6-حدود الدراسة:

التزمت الطالبة أثناء إجراء دراستها بما يلي:

1.6-الحدود المكانية:

اشتملت الدراسة الحالية على عينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث المتواجدين ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والبالغ عددهم (400) تلميذاً بواقع (152) من الذكور و(248) من الإناث.

2.6-الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام الدراسي 2014-2015، وأن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها مرتبطة بحدودها المذكورة سلفاً.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الضغط النفسي

تمهيد

- 1- مفهوم الضغط النفسي.
- 2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي.
- 3- الضغط النفسي و المفاهيم القريبة منه .
- 4- النظريات المفسرة للضغط النفسية .
- 5- أنواع الضغط النفسي.
- 6- مصادر الضغط النفسي.
- 7- مراحل الضغط النفسي.
- 8- الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية.
- 9- الضغوط النفسية في المجال المدرسي: مصادرها و أنواعها.
- 10- الضغط النفسي في علاقته بالسلوك العدواني.
- 11- الضغط النفسي والفروق بين الذكور والإناث.

خلاصة

تمهيد:

إن الجميع اليوم ينظر إلى الحياة نظرة خوف وهلع وقلق وتشاؤم لما يحدث من حروب وقتل ودمار واضطراب وأمراض استعصى علاجها، وغيرها من الأحداث الضاغطة ذات التهديد في مجالات الحياة عامة والحياة المدرسية خاصة والتي جعلت الفرد في العصر الحالي-عصر العلم والتكنولوجيا-سجيناً في شبكة الضغوط النفسية وفي قبضتها التي كبحت بعض الشيء من راحته وسعادته، وعليه سنعرض في هذا الفصل كل ما يتعلق بأدبيات موضوع الضغط النفسي من تعريفه لغة واصطلاحاً، تطوره التاريخي المفاهيم القريبة منه، نظرياته المفسرة، أنواعه، مصادره، مراحل، آثاره السلبية والضغوط النفسية في المجال المدرسي.

1- مفهوم الضغط النفسي:

1.1- الضغط لغةً:

يمكن تعريف الضغط لغوياً حسب معجم لسان العرب لابن منظور بأنه: "عصر شيء إلى شيء، ضَغَطَهُ يَضْغُطُهُ ضَغْطاً زَحَمَهُ إِلَى حَائِطٍ وَنَحَوَهُ" (لسان العرب، ابن منظور، م 7).
وَضَغَطَ: الضَغَطُ: عَصَرَ شيئاً إِلَى شَيْءٍ (العين، 2003، ص 13).
وَضَغَطَ، ضَغْطاً وَأَضْغَطَ: عَصَرَهُ، زَحَمَهُ، ضَيَّقَ عَلَيْهِ، وَمِنْهُ انْضَغَطَ: قَهَرَ، وَالضُّغْطَةُ: تَعْنِي الشَّدَّةَ وَالْمَشَقَّةَ وَالْقَهْرَ (المنجد في اللغة والإعلام، 1993، ص 40).
وَضَغْطُهُ: عَصَرُهُ، وَزَحَمُهُ، وَغَمَزَهُ إِلَى شَيْءٍ، وَمِنْهُ: ضَغْطَةُ الْقَبْرِ، وَالضَّاغِطُ: الرَّقِيبُ وَالْأَمِينُ عَلَى الشَّيْءِ، وَالضُّغْطَةُ، بِالضَّمِّ: الضَّيْقُ، الْإِكْرَاهُ، وَالشَّدَّةُ (الفيروز آبادي، 2004، ص 698).
ويعود أصل كلمة (Stress) من الناحية الاليتيمولوجية إلى الأصل اللاتيني التي تعنى (Strengere) والتي تعني ضم وشد وربط. وتعود كلمة (Stress) الانجليزية إلى كلمة (Distress) والتي تعني الشدة والضيق (عن ستورا، 1997، ص 3).

2.1- الضغط اصطلاحاً:

لازال مفهوم الضغط من أكثر المفاهيم غموضاً لصعوبة تحديده ودراسته بشكل دقيق، لذلك يعتبر الضغط النفسي مشكلة مفاهيمية نظراً لتعدد وتنوع معانيه ومرادفاته التي يعبر عنها مثل الشدة، الحزن، الانهالك، التوتر والاحتراق النفسي وهي كلمات مرادفة يحل بعضها محل الآخر.

وذكر رشدي الشريف (2008) الوارد في (شارف خوجة، 2017، ص 41) أن ظاهرة الضغوط النفسية تعد من أكثر الظواهر تعقيداً، فرغم الكتابات العديدة التي تناولت هذا الموضوع منذ سنة 1950 إلا أنها لم تظهر أي توضيح في المفهوم حيث أشار كل من باركنسون وكولمان (Parkinson & Coleman, 1995) إلى أن السبب يعود إلى أن الضغط النفسي مفهوم فرضي (Concept virtuel) غير ملموس وغير واضح المعالم، لذلك لازال يكتنفه قدر كبيراً من الغموض.

واستعملت كلمة الضغط بصفة متداولة في القرن السابع عشر بما ترادف: الألم، الصعوبات، الشدة، الحزن، الخسارة، المضايقات، المصائب والنكبات، بمعنى كل ما يعبر عن صعوبة الحياة (منصوري، 2016، ص 12).

وذكر كوبر (Cooper, 1994) أن أواخر القرن الثامن عشر استعمل مفهوم الضغط بما يرادف معني: القوة، التوتر أو الجهد المكثف (Cooper, 1994, p 167).

وأوضح سيسالدي وزملاؤه (Ceccaldi & al., 2000) أن مفهوم الضغط تغير في بداية القرن العشرين إذ أصبح يعني قوة دافعة أو قوة مجموعة الدوافع المحركة للسلوك (Ceccaldi & al., 2000, p 14).

وحسب سيدرس (Siders, 1987) الوارد في (منصوري، 2017، ص 12) أن مفهوم الضغط قد ظهر في البداية في العلوم الهندسية، وكان يُقصد به القوة الخارجية الموجهة نحو عنصر مادي وينتج عن هذه القوة تعديل مؤقت أو دائم على تركيب العنصر.

وأشار دعنا (1994) إلى أن هذا الاصطلاح الهندسي قد تم تبنيه من قبل الباحثين الفيزيولوجيين حيث أصبح الضغط من اصطلاحاتهم المألوفة للتعبير عن العوامل الخارجية التي تؤثر في صحة الفرد كالحرارة والبرودة والرطوبة (دعنا، 1994، ص 2).

والضغط في العلوم البيولوجية يعني إحداث توتر في العضلة لدرجة الإجهاد أو لدرجة الإحساس بالألم (خير الزراد، 2000، ص 34)، بينما يتجه مصطلح الضغط في العلوم الطبية نحو تفسير العلاقة بين الأحداث الموجودة والمرض (Servant & Parquet, 1995, p41).

وأشارت موسوعة ويبستر (Webster, 1993) إلى أن الضغط هو عبارة عن أي حدث أو موقف يؤدي إلى إنشاء عدد من المتطلبات على الموارد العقلية والعاطفية للفرد (موسوعة ويبستر، 1993، ص 1002).

والضغط في القاموس الصغير للطب هو: "مجموعة من الاختلالات أو الاضطرابات البيولوجية والنفسية المثارة بين الأحداث الضاغطة المختلفة مثل البرد، الأمراض، الانفعالات والصدمات" (Le Petit Larousse de la médecine, 2001, p921).

أشار لازاروس (Lazarus, 1996) إلى أن الضغط ظاهرة إنسانية ينتج عن خبرة حادة أو موقف مؤلم لها تأثير سلبي في السلوك، كما أن لها أهمية بالغة في نمط تكيف الكائن، والضغط كعملية تتضمن التفاعلات بين الفرد والبيئة، وهذه العملية تحتوي على المثيرات أو مصادر الضغوط، وهذا بدوره يصاحبه تغيرات للفرد كاستجابات لتلك المثيرات.

وذكر ريس (Rees, 1976) الوارد في (معوش، 2017، ص 30) أن الضغط يشمل المثيرات البيئية الداخلية أو الخارجية بدرجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للكائن الحي إلى حده الأقصى، والتي يمكن أن تؤدي في ظروف معينة إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي الذي يؤدي إلى المرض، ويقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية وصحية. وأشار كرافت (Craft) إلى أن الضغط يظهر لدى الفرد نتيجة عدم التوازن بين مطالبه وحاجاته ووسائله لتلبية هذه المطالب والحاجات، وكلما زاد عدم الاتزان عند الفرد زاد عدم احتمال الضغوط (Craft, 1985, P 163).

وفي علم النفس استعملت تسميات ومصطلحات لتعبر عن معنى واحد مرادفاً للضغط النفسي منها: الانعصاب، التأزم النفسي، التعب النفسي، المشقة، التوتر، الإجهاد، ويرجع لازاروس سبب هذه التعددية إلى كثرة الميادين والمجالات التي يستخدم فيها هذا المفهوم، وإلى ولع الباحثين باستخدام مفهوم دون آخر ليكون أكثر دلالة وتعبيراً في مجال تخصصاتهم وتوجهاتهم العلمية (عن الرشدي، 1999، ص 16).

وهذه مجموعة من التعريفات التي تناولت الضغط والضغط النفسي على التوالي وهي كما يلي:
عرّف ديفيد فونتانا (D. Fontana, 1989) الضغط بأنه: " حالة تنتج عندما تزيد المطالب الخارجية عن القدرات والإمكانات الشخصية للكائن الحي" (عن عبد المنعم، 2003، ص 58).

وعرّفه طلعت منصور وفيولا الفيلاوي (1989) بأنه: "الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف ومطالب تفرض عليه نوعاً من التوافق، وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة تلك الظروف أو استمرت لفترة طويلة " (عن عبد العزيز، 2010، ص 4).

وعرّفه وولف (Wolf) بأنه: "الحالة العضوية لدى الإنسان التي تحدث فيها المشاكل وضمنها المثير الذي يؤدي إلى ردود أفعال الضغط" (عن خضر، 1999، ص 57).

وعرّفه موراي (Murray) بأنه: "صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين" (عن عثمان، 2001، ص 100).

وعرفه بارين (Barrine) بأنه: "الاستجابة للمواقف الضاغطة للمسؤوليات أو التهديدات الحقيقية أو التصورية التي تنشأ عن البيئة" (عن حمادات، 2005، ص 162).

وعرفه لوثانز (Luthans) بأنه: "استجابة متكيفة لموقف أو ظرف خارجي ينتج عنه انحراف جسماني أو نفساني أو سلوكي لأفراد المنظمة" (عن معوش، 2017، ص 31).

والضغط هو العنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا احتوت هذه الطاقة المتطلبات، والاستمتاع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد (فونتانا، 2003، ص 14).

وأشار الخولي (2007) إلى أن كلمة الضغط هي الجهد الذي يؤدي إلى الإجهاد أو الانفعال، ويظهر هذا الضغط عندما يتعرض الفرد إلى صعوبات بيئية مستمرة مادية ومعنوية وجسمية ونفسية، ويحاول معها الفرد التغلب على تلك الصعوبات بوسيلة أو بأخرى من وسائل التكيف مع تلك الصعوبات (الخولي، 2007، ص 68).

أم بالنسبة لتعريف الضغط النفسي فقد أشار تامر حسين علي السميان وعبد الله المساعيد (2014) الوارد في (شارف خوجة، 2017، ص 41) إلى أن هانس سيلبي (Hans Selye) يعتبر الأب الروحي لنظرية الضغط النفسي حيث قدم مفهوماً يرى من خلاله أن الفرد يستجيب للتهديدات النفسية التي تحدث في حياته كالتغيرات التي تحدث في بناء العائلة أو فقدان العمل وغيرها من المشكلات، إذ تضع هذه الخبرات الفرد تحت ظروف الضغط وتتبع بردود فعل جسمية.

وعرف لازاروس (Lazarus, 1966) الضغط النفسي بأنه: "نتيجة لعملية تقييمه يقيم بها الفرد مصادره الذاتية ليرى مدى كفاءتها لتلبية متطلبات البيئة أي مدى الملائمة بين متطلبات الفرد الداخلية والبيئة الخارجية" (عن العزيز، 2009، ص 24).

وذكر ماك غراث (Mc Grath, 1976) أن الضغط النفسي يحدث بسبب عدم توازن أساسي بين متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما وقدرة الفرد على الاستجابة لتلك المتطلبات في ظل ظروف تكون فيها النتائج المتوقعة للفشل ذات أهمية بالنسبة للفرد (عن منصور، 2017، ص 17).

وأشار لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) إلى أن الضغط النفسي هو: "عبارة عن حالة نفسية معقدة لا يمكن أن تكون فيها قاعدة واحدة للقياس، كحالة الانفعالات أو الدوافع، والتي تتغير حسب الحالة والموقف والظروف الاجتماعية والتغيرات التي تحدث في المجتمع (عن السميان والمساعيد، 2014، ص 25).

وعرّف بيك (Beck, 1986) الضغط النفسي بأنه: "استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضغط على تقدير الفرد لذاته أو مشكلة ليس لها حلّ تسبب له الإحباط وتوقّع انتزاعه أو موقف يثير أفكاراً عن العجز واليأس والاكتئاب" (عن خليفة، 2008، ص 128).

وعرّف براون وراف (Brown & Ralph, 1994) بأنه: "عبارة عن محصلة حالتين مختلفتين، حيث الأولى تشير إلى الظروف البيئية المحيطة بالفرد وتسبب له الضغط والتوتر، أما الثانية فتعني ردود الفعل النفسية المتمثلة في الشعور بالحزن الذي ينتاب الفرد داخليا " (Brown & Ralph, 1994, P40).

وعرّفه برونو أنسلم (Bruno Anselme, 1999) بأنه: "الحالة العامة للجسم والتي تظهر على شكل استجابات لخطر ما يتميز بعدة تغيرات نفسية وفيزيولوجية والتي تظهر كاستجابات للتكيف مع الخطر" (Anselme, 1999, p 19).

وعرّفه شافر (Schaffer, 2000) بأنه: "إثارة العقل والجسد رداً على مطلب مفروض عليهما" (عن حسين وحسين، 2006، ص 78).

وعرّفه كرايتنر وكينيك (Kreitner & Kiniki, 2001) بأنه: "استجابة تكيفية تتوسطها الخصائص الشخصية للفرد والعمليات النفسية التي تظهر نتيجة لتعرض الفرد لأيّ مثير خارجي أو موقف أو حدث يضع مطالب نفسية وجسدية على الفرد (عن حسين وحسين، 2006، ص 78).

وعرّفه جمعة سيد يوسف (2000) بأنه "حالة تحدث عندما يواجه الأفراد أحداث يدركون أنها تهدد وجودهم النفسي والجسمي، ويكونون غير متأكدين من قدرتهم على التعامل مع الأحداث، ويشمل الضغط الأحداث البيئية التي تدرك أنها محددة واستجابات الشخص لها" (سيد يوسف، 2000، ص 259).

وعرّفه فاروق السيد عثمان (2001) بأنه: "عبارة عن مجموعة من الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد، وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية" (عن صديق، 2015، ص 15).

وعرّفه شيخاني (2003) بأنه: "الاستجابة التلقائية (المقاومة أو الهرب) في الجسم التي يعدها هرمون الأدرينالين وسائر هرمونات الضغط في الجسم، والتي تثير تشكيلة من التغيرات الفيزيولوجية مثل ازدياد معدل سرعة نبضات القلب، ضغط الدم، التنفس، توتر العضلات، اتساع بؤبؤ العين، جفاف الحلق وزيادة كمية السكر في الدم. فعندما نشعر بالقلق، التوتر، التعب، الإجهاد أو الاكتئاب إنما نعاني ضغطاً (عن عياصرة وحمدانة، 2015، ص 32).

وأشار محمود بودارن (Mahmoud Boudarene, 2005) إلى الضغط النفسي على أنه: "الشعور بالتعدي والخطر اتجاه الحوادث الجديدة التي يجب مواجهتها، كما أنه يعتبر حالة التعديل بين المتطلبات والمواقف الجديدة" (Boudarene, 2005, P 08).

وذكر أبو حطب (2006) أن الضغط النفسي يتجلى في إطار كلي متفاعل يتضمن الجوانب النفسية والجسمية والاقتصادية والاجتماعية والمهنية، ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية وانفعالية وفسولوجية وذلك فإن جميع الضغوط تعتبر ضغوطاً نفسية (أبو حطب، 2006، ص 141).

وعرفه سينيير (Sayiner, 2006) بأنه: "عبارة عن تجارب عاطفية سلبية مصحوبة بتغيرات فيزيولوجية وإدراكية وسلوكية يمكن التنبؤ بها" (Sayiner, 2006, P 24).

وعرفه بطرس حافظ بطرس (2008) بأنه: "حالة من التوتر النفسي الشديد، والانعصاب، يحدث بسبب عوامل خارجية تضغط على الفرد وتخلق عنده حالة من اختلال التوازن واضطراب السلوك" (بطرس، 2008، ص 371).

وذكر الضريبي (2010) أن الضغط النفسي يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث والمتغيرات المحيطة في حياتنا اليومية مؤلمة كانت أو سارة، تلك الأحداث التي تربط ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه (الضريبي، 2010، ص 32).

وعرف غولدنسون (Goldenson) الضغط النفسي بأنه: "حالة من الشدة النفسية والتي تتطلب من الفرد التكيف معها" (عن حداد وأبي سليمان، 2003، ص 119).

وعرفه كاندلر (Candler) بأنه: "حالة من التوتر العاطفي ينشأ من أحداث الحياة المرضية" (عن الوفيق، 1999، ص 20).

وذكر سبيلبرجر (S.D. Spielberger) أن الضغط النفسي يشير إلى اختلافات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي (عن فاروق السيد عثمان، 2001، ص 100).

نستنتج مما سبق أن موضوع الضغط النفسي نال اهتماماً واسعاً من الباحثين وهذا لوفرة الكتابات حوله فهو مفهوم تميز بتعدد وتنوع التعريفات وهذا راجع إلى تعدد وجهات نظر العلماء. وعلى العموم برزت ثلاثة اتجاهات أساسية اعتمد عليها هؤلاء الباحثون في تعريفهم للضغط النفسي، فمنهم من اعتبره أحد المثيرات أو المنبهات الذي يتواجد في البيئة، فيحدث تأثيره في الفرد ومن أصحاب هذا الاتجاه نذكر والتر كانون (Walter Cannon, 1926) الذي فسره على أنه سبب محتمل من أسباب الاضطرابات الجسمية (عن دعنا، 1994، ص 3)، وأنه من الممكن تحمّل الضغط الناجم عن المصادر الطبيعية كالبرودة

ونقص الأكسجين، وبخاصة عندما تكون خفيفة أو معتدلة، غير أنه عندما تدوم هذه المسببات لفترة طويلة أو تكون آثارها قاسية، فإنها في النهاية قد تقود إلى تداخل النظام البيولوجي للفرد (عن هيجان، 1998، ص 34)، وأشارت انتصار يونس (1978) إلى أن الضغط النفسي يحدث عندما يتعرض الفرد لعوائق وصعوبات تستلزم منه مطالب تكيفية قد تفوق تحمله لها (عن الرشدي، 1999، ص 19)، وذكر ماندلر (Mandler, 1986) أن الضغط النفسي هو تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو التغييرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية (عن الببلاوي ومنصور، 1989، ص 7)، وأشار الببلاوي ومنصور (1989) إلى أن الضغط النفسي هو تلك الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف ومطالب تفرض عليه نوعاً من التوافق وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما زادت شدة تلك الظروف أو المطالب أو استمرت لفترة طويلة (الببلاوي ومنصور، 1989، ص 4)، وذكر محمد العديلي (1995) أن الضغط النفسي هو تلك المثيرات النفسية والفيزيولوجية التي تضغط على الفرد وتجعل من الصعب عليه أن يتكيف مع المواقف، وتحول دون أداء عمله بفعالية (العديلي، 1995، ص 224).

إن أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى الضغط النفسي على أنه هو المثير أو المحرك الذي يؤثر بشكل أوبآخر في الفرد فيسبب له اضطرابات تُصعب أو تعيق تكيفه مع المواقف (منصوري، 2017، ص 15). وينظر أصحاب الاتجاه الثاني إلى الضغط النفسي باعتباره استجابة الفرد لمثيرات ومسببات الضغط وكان اهتمام هؤلاء الباحثين منصّباً حول تحديد نوع وشدة الاستجابة أو نمط الاستجابات التي يمكن النظر إليها كدليل على أن الشخص يقع فعلاً تحت ضغط من بيئة مضايقة أو من موقف مضايق، ومن رواده هانز سيللي الذي أشار إلى أن الضغط النفسي هو استجابة غير نوعية يقوم بها الجسم لأيّ مطلب أو حدث خارجي من أجل التكيف مع متطلبات البيئة عن طريق استخدام أساليب جديدة لجهاز المناعة (عن منصور، 2017، ص 16)، وبيك وزملاؤه (Beck & al., 1982) الذين أشاروا إلى أن الضغط النفسي هو الحالة النفسية الناتجة عن فشل الفرد في إشباع حاجاته الأساسية، أو إحساسه بما يهدف أو يعيق إشباع هذه الحاجات (عن رمضان، 1991، ص 2)، وكينسي (Kenney) الذي ذكر أن الضغط النفسي هو استجابة الجسم لما يمليه عليه الجهاز العصبي المركزي من أوامر سواء كانت داخلية أم خارجية، إيجابية أو سلبية، وأن الضغط جزءاً من الحياة لا يمكن تجنبها، كما أنها تمد الفرد بالطاقة والدافعية (عن رمضان، 1991، ص 2)، وأتواتر (Atwater, 1990) الذي رأى أن الضغط النفسي هو نموذج من الاستجابات المحددة وغير المحددة يقوم بها الفرد اتجاه المثيرات التي تفقده توازنه وتجاوز قدرته على التكيف (عن

دعنا، 1994، ص 4)، وميكائيل مان (M.Man,1994) الذي أشار إلى الضغط النفسي على أنه رد الفعل البشري إزاء الظروف التي تهدد الحياة، ويشمل العمليات الفيزيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية في الفرد (عن عبد العزيز، 2010، ص 92)، وبودارين (2005) الذي ذكر أن الضغط النفسي خلل في استجابات الفرد لوضعية جديدة تؤدي إلى عدم توازن بيولوجي ونفسي (عن جبالي، 2012، ص 50).

إن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن الضغط النفسي ما هو إلا استجابة فيزيولوجية وسيكولوجية أو الاثنين معاً تقوم بها أجسامنا في مواجهة أيّ تغيير أو تهديد نتعرض له سواء أكان صادراً من قوى خارجية أم من الذات (منصوري، 2017، ص 16).

وما يلاحظ على الاتجاهين السابقين أنهما أهملتا الدور الإيجابي للفرد في حدوث الضغط كما أن نماذج تفسير الضغط المبنية على المثير والاستجابة واجهت صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية ومن ثم أصبح من المقبول أن عدداً من الظروف والعمليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية تحدد أو تؤثر في الكيفية التي يستجيب بها فرد ما لحدث ضاغط أو لمصدر ضغط، ومن هنا برز الاتجاه الثالث المتمثل في الاتجاه التفاعلي، حيث أشار أصحاب هذا الاتجاه إلى أن الضغط النفسي هو التفاعل القائم بين الفرد والبيئة، والتقويم المعرفي للحدث الضاغط، ومن أصحاب هذا الاتجاه ماك جراث (McGrath,1976) الذي رأى أن الضغط النفسي يحدث بسبب عدم توازن أساسي بين متطلبات البيئة أو متطلبات وضعية ما وقدرة الفرد على الاستجابة لتلك المتطلبات في ظل ظروف تكون فيها النتائج المتوقعة للفشل ذات أهمية بالنسبة للفرد (عن منصوري، 2017، ص 17)، وايفانسيفيتش وماتيسون (Ivancevitch & Mattesson, 1980) الذين ذكروا أن الضغط النفسي هو شيء يتطلب التفاعل بين الفرد وبيئته (عن العديلي، 1995، ص 244)، بمعنى أن هذا التفاعل يحدث ما بين المثير والاستجابة، وهو ما أكده جيبسون وزملاؤه (Gibson & al.).

وأشار نموذج الشخصي-البيئي (Personal-Environmental) الذي طوّره هارسون وزملاؤه (Harrison & al., 1980) والذي يهتم بالتفاعل بين خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل في إحداث الضغوط، إلى أن الضغوط تنشأ من عدم التوافق بين الفرد ومهنته، وبذلك تكون الضغوط تجربة ذاتية تحدث اختلالاً نفسياً أو عضوياً لدى الفرد، وتنتج عن عوامل في المنظمة التي يعمل بها أو عن عوامل ذاتية لدى الفرد نفسه (عن منصوري، 2017، ص 17).

وفي نفس المعنى السابق ذكر سيزلانجي ووالس (Szilagy & Wallace, 1987) أن الضغوط النفسية هي تجارب داخلية تؤدي إلى عدم توازن نفسي وفيزيولوجي عند الفرد وذلك نتيجة عوامل في البيئة الخارجية (عن العديلي، 1995، ص 244).

أما محمد لطفي (1992) فذكر أن الضغط النفسي هو تأثير داخلي لدى الفرد ينجم عن التفاعل بين قوى ضاغطة ومكونات الشخصية، وقد يؤدي إلى اضطرابات جسمية أو نفسية أو سلوكية لديه تدفعه إلى الانحراف عن الأداء الطبيعي (لطفي، 1992، ص 72).

وأشار كابلان وزملاؤه (Kaplan & al., 2001) إلى أن الضغوط النفسية هي عبارة عن الاتجاه الجامع للاتجاهين السابقين، بالإضافة إلى التأكيد على علاقة الفرد بالبيئة، ومن ثم فالضغط النفسي عند هؤلاء الباحثين هو عملية تفاعلية مستمرة بين مثيرات الضغط الموجودة في البيئة من ناحية وبين قدرات وإمكانات الفرد من ناحية أخرى (عن شويخ، 2007، ص 139).

كما أشار هيلريجل وزملاؤه (Hellrigel & al., 2001) إلى الضغوط النفسية على أنها نتيجة أو استجابة عامة تصدر عن الفرد للتوافق مع حدث أو موقف يضع مطالب بيئية أو نفسية خاصة، عندما يشعر أن مطالب الموقف تفوق قدرته على الاستجابة لها يكون الإحساس بالضغط، وبهذا فإن الضغوط تشمل تفاعل الفرد مع البيئة، وتسمى المواقف والأحداث التي تسبب الضغوط بالضغوط (Stressors) والتي يمكن أن تتخذ أشكالاً عديدة على الرغم من اشتراكها في شيء واحد وهو نشأة الضغوط (عن حسين وحسين، 2006، ص 22).

إن أصحاب الاتجاه الثالث يرون أن الضغط النفسي ما هو إلا تأثير داخلي ينشئ حالة من عدم التوازن النفسي أو الجسدي أو النفسي والجسدي معاً، وينجم عن عوامل تنشأ من البيئة الخارجية أو من الفرد ذاته.

وأشار مصطفى (منصوري، 2017، ص 18) إلى أن التعريف السابق يتضمن ثلاثة مكونات للضغط هي: المثير، الاستجابة والتفاعل بينهما. فمسيبات الضغط هي القوى التي تبدأ بها حالة الضغط لدى الفرد، بينما تمثل الاستجابة ردود الفعل النفسية والفيزيولوجية والسلوكية، ولكي يحدث الضغط لابد من التفاعل بين المثير والاستجابة. وما دام الضغط ظاهرة نفسية، فإن التفاعل لا يمكن أن يحدث إلا على أساس التقدير الذاتي، وهذه القناعة هي التي طوّرت الاتجاه الثالث وميزته عن الاتجاهين السابقين في تفسير مفهوم الضغط، والتي أظفت على المفهوم النظرة المعرفية التي تبناها ريتشارد لازاروس وسوزان

فولكمان (R.Lazarus & S.Folkman,1984)* حيث وضعاً أسس ومبادئ نظرية التقدير المعرفي حول الضغط (Cognitive Appraisal Theory) والتي تعرف بـ (La théorie de l'évaluation cognitive).

2- التطور التاريخي لمفهوم الضغط النفسي:

يعد موضوع الضغط النفسي من المواضيع التي أخذت حيزاً كبيراً من اهتمامات الباحثين بالدراسة والتقصي في شتى مجالات الحياة الإنسانية، ومازالت هذه الدراسات متواصلة نظراً لكثرة متغيرات الحياة ومتطلباتها.

وقد استخدمت كلمة الضغط في القرن السابع عشر لتعني الألم، الشدة، الحزن، الخسارة والنكبات. وظهر هذا المفهوم في العلوم الهندسية حيث تأثر بما قام به المهندس هوك (Hook) في أواخر القرن السابع عشر إذ كان هذا المهندس مهتماً بتصميم البنايات مثل الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة مثل الرياح والزلازل دون أن تنهار، ومن ثم كتب هوك عن فكرة الحمولة أو العبء كقوة خارجية وطبقاً لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل على البناء، ولذلك كان يُقصد به القوة لوجهة نظره ينشأ الضغط من تأثير العبء أو الحمل على البناء، ولذلك كان يُقصد به القوة الخارجية الموجهة نحو عنصر مادي، وينتج عن هذه القوة تعديل مؤقت أو دائم على تركيب العنصر (شارف خوجة، 2017، ص 38).

وقد تبني هذا الاصطلاح الهندسي الباحثون ذات الاتجاه الفيزيولوجي حيث أصبح الضغط اصطلاحاً مألوفاً لديهم للتعبير عن العوامل الخارجية المؤثرة في صحة الفرد. واستعملت كلمة الضغط في القرن الثامن عشر لتدل عن الإكراه والقسر والجهد القوي، والإجهاد والتوتر لدى الفرد لأعضاء الجسم أو القوة العقلية (حمادات، 2008، ص 192).

*Le modèle de la théorie de l'évaluation cognitive proposé par Lazarus et Folkman en 1984 explique le processus mental sous l'influence des facteurs de stress. Selon Lazarus le stress est un processus à double sens. Il comporte l'existence de facteurs de stress dans l'environnement et la réaction d'un individu soumis à ces facteurs de stress.

وفي بداية القرن العشرين تغير مفهوم الضغط ليدل على معنى القوة الدافعة أو قوة مجموعة الدوافع المحركة للسلوك. ومنذ ذلك الوقت تجسد المفهوم في العلوم البيولوجية ليشير إلى معنى إحداث توتر في العضلة لدرجة الإجهاد أو لدرجة الإحساس بالألم. كما اتجه مصطلح الضغط في العلوم الطبية نحو تفسير العلاقة بين الأحداث الموجودة والمرض.

وفي مجال علم النفس استعملت تسميات ومصطلحات عديدة مثل الانعصاب، التأزم النفسي، التعب النفسي، الإجهاد لتعبر عن معنى واحد مرادفاً للضغط النفسي.

ويعتبر كلود برنارد (Claude Bernard) من الباحثين الأوائل الذين قدموا تفسيراً لتأثير الضغط في سلوك الفرد، حيث ذكر أن ردود الأفعال الناتجة عن الضغط تهدف إلى الحفاظ على توازن الجسم (شارف خوجة، 2017، ص 39).

وتعود بداية ظهور أولى البحوث حول الضغط النفسي إلى العشرينيات من القرن الماضي على يد العالم الفيزيولوجي والتر كانون سنة 1926 حيث قادته دراسته إلى الحكم بأن الضغوط عندما تكون مستديمة أو طويلة الأجل تترك آثاراً قاسية على الشخص، تؤدي في النهاية إلى اضطراب النظام البيولوجي لديه (عن هيجان، 1998، ص 43).

ولقد ركز كانون على الاستجابات الفيزيولوجية التي تصدر عن الجسم عند تعرضه للمثيرات المختلفة في البيئة، وعرفها بردود فعل الجسم في حالة الطوارئ، فأشار إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي يسلكها الفرد عند تعرضه للمواقف المؤلمة في البيئة (عن شارف خوجة، 2017، ص 39).

ويعتبر هانس سيللي من الرواد الأوائل الذين قدموا مجموعة من الأبحاث سنة 1936 قادته إلى وضع نظريته الشهيرة والتي فتحت آفاقاً جديدة وميداناً جديداً وخصباً للمهتمين بموضوع الضغوط النفسية عامة والمهنية خاصة. وأشارت الدراسات إلى أن الأخصائيين النفسيين بدوا استعمال مصطلح الضغط في أعمالهم بداية من الأربعينيات من القرن الماضي (عن منصوري، 2017، ص 13).

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

وأشار فيرنون كولمان (Vernon Coleman, 1988) إلى الاهتمام بالضغط في مجال العمل، فقد تمّ الانتباه إليه أول مرة في أمريكا عام 1956، حيث كانت حادثة صغيرة لأحد العاملين سببا في النظر إلى العلاقة بين الضغط والعمل على أنها علاقة مهمة جدا.

وفي 1964 ظهر الاهتمام بضغط العمل بشكل جلي بعد الدراسة التي أجراها كل من وولف، كاهن وسنوك (Wolf, Kahn & Snock) حول تأثير اتجاهات العاملين في التعامل مع الضغط. أما في 1969 قام كوبر وباين (Cooper & Payne) بجمع وتدوين مجموعة بعض أعمال الباحثين والدارسين لمخاطر ضغط العمل والجوانب المعاصرة للحياة العملية ومدى تأثيرها في إنشاء الضغط، إلى جانب شرح الاستراتيجيات الملائمة لإدارة الضغط في كتابهما تحت عنوان "الاهتمامات الحديثة بالضغط التنظيمية".

وقد بلغ الاهتمام بضغط العمل ذروته سنة 1982، حيث ضمت أعمال التأليف التي قام بها كل من جولد بيرجر وبريزنيتز (Goldbreger & Breznitz) حول الضغط مجموعة كبيرة من الدراسات في مجال ضغط العمل، كما عالج العمليات السيكلوجية والبيولوجية للضغط، ونماذج البحث ومسببات الضغط الشائعة، وكيفية مواجهتها وذلك في كتاب بعنوان "مرجع للضغط: الجوانب النظرية والاكلينيكية".

3- الضغط النفسي والمفاهيم القريبة منه:

لقد شاع في التراث السيكلوجي استعمال مصطلحات عديدة ومتنوعة لتدل جميعها على مضامين ومعاني تكاد تكون واحدة، وتحل أحيانا بعضها محل البعض الآخر مثل مفاهيم: القلق، التوتر، الاحتراق النفسي، الضواغط، وجميع هذه المفاهيم تبرز حالة الاضطراب النفسي لدى الفرد أثناء تفاعله مع ذاته ومع بيئته.

1.3- الضغط النفسي والضواغط:

يشير مفهوم الضواغط (Stressors) إلى العوامل والمثيرات التي تثير الاستجابة للضغط لدى الكائن الحي العضوي، وبذلك تحدث تغيرات في الجانب الجسمي والنفسي لديه وهذه التغيرات تسمى باستجابة للضغط. عن (حسين، 2006، ص 23).

ويرى كل من لازاروس وكوهين (kohen & lazarus, 1977) الوارد في (حسين، 2006، ص 24) وجود ثلاثة أنواع من المثيرات التي من شأنها تؤدي إلى إحداث الضغط وهي:

أ-مثيرات تؤدي إلى حدوث تغيرات رئيسية، وعادة تحدث خارج سيطرة الفرد وتحكمه وتؤثر على عدد كبير من الأفراد مثل الكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والحروب والفيضانات.

ب- أحداث الحياة الرئيسية والتي ربما تكون تحت سيطرة الفرد وتحكمه أو عدم سيطرته ولكنها تؤدي إلى مستوى هام من التغير في حياة الفرد مثل ميلاد طفل، أو مرض صديق أو الانتقال إلى منزل جديد.

ج- المنغصات اليومية أو الخبرات الضاغطة والتي تكون أقل درامية للفرد، إلا أنها تثير الغضب والقلق أو تتضمن بعض التغير في الروتين اليومي مثل فقدان أتوبيس أو فقدان مفتاح المنزل أو الشعور بالوحدة.

أما باروز وبرجيس (Bowers & Burgers, 1994) فقد أشارا إلى نوعين من الضواغط هما:

أ- ضواغط مادية (فيزيكية):

وهي عبارة عن مطالب فيزيقية تقع على الجسم مثل الحوادث، المرض، الحرارة، البرودة والضوضاء.

ب- ضواغط نفسية واجتماعية:

وهي ما تسمى بضواغط الحياة ومثل: الامتحانات، الطلاق والزواج.

2.3- الضغط النفسي والقلق:

يعتبر القلق حالة من حالات التوتر المرتبطة بالفهم والإحساس بالذنب وعدم الأمان والحاجة المستمرة إلى إعادة الطمأنينة إلى النفس، ويكون مرتبطاً بأعراض مرضية جسدية نفسية مثل: التنفس الزائد عن الحد الصعوبة التنفس، والاضطرابات المعدية، ارتفاع ضغط الدم، وبعد الأرق مؤشراً يحول عليه في تشخيص حالات القلق، فالقلق يعتبر تحذيراً بالخطر الذي يهدد أمن وسلامة الفرد النفسية وتقديره لذاته، كما يهدد إحساسه بالسعادة والرضا فهو حالة ناجمة من الخوف (Legrill, 1976, P 19).

فالقلق هو حالة من الخوف الشديد الغامض الذي يمتلك الفرد ويسبب له الكثير من مشاعر الضيق وللأمن والانزعاج. فالشخص القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً ومتوتر الأعصاب ومضطرباً كما يتميز بفقدان الثقة بالنفس، كما تبدو عليه كل من مظاهر العجز في القضايا المختلفة وفقدان القدرة على التركيز (القذافي 1999، ص ص 118-119).

3.3- الضغط النفسي والإجهاد النفسي (الانهك النفسي):

يشير الإجهاد النفسي إلى ذلك الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة أو ما يطلب من الفرد القيام به على درجة أكبر من الإمكانيات الذاتية، بحيث لا يستطيع أداء المهام المطلوبة منه إنجازها على الوجه الأكمل بسبب الإجهاد الذي يعيشه الناتج أساساً عن الخلل الموجود بين مطالب الحياة المهنية والاجتماعية وخصائصه النفسية، العقلية، الجسدية والاجتماعية، مما يتيح فرصة ظهور التوتر والألم بصورة طاعنة على حياته النفسية والتي بدورها تؤدي إلى إفرازات فيزيولوجية أهم معالمها كل من التعب

والإنهاك، ومن هنا فإنّ مفهوم الإجهاد النفسي غالبا ما يؤخذ به كمفهوم الضغط النفسي (موسى، 2010، ص 20).

وذكر أحمد عريبات وعمر الخوايشة (2005) أنّ الإنهاك النفسي عبارة عن حالة نفسية تصيب الفرد بالإرهاق والتعب نتيجة وجود متطلبات وأعباء إضافية يشعر معها الفرد أنّه غير قادر على التكيف والتحمل مما ينعكس عليه سلبا، وكذلك على من يتعامل معه، بل يمتدّ فيقلل من مستوى الخدمة نفسها ويتم ذلك عبر مراحل ثلاث، تتمثل في الشعور بوجود الضغوط على كامل الفرد (المهني)، الشعور بالقلق والتعب نتيجة لعدم القدرة على التكيف مع تلك الضغوط، حدوث مجموعة من التغيرات السلوكية تغير اتجاهات وسلوك الفرد نحو العمل، وكذلك الآخرين مثل الروتين والجفاف في التعامل (علي، 2008، ص 22).

أمّا سيدّ البهاص (2002) فأشار إلى أنّ الإنهاك النفسي (Le Burnout) والضغط (Le Stress) يتضح من خلال أنّ الضغط يمكن أن يكون مفيدا وقد يكون ضارا أما بالنسبة للإنهاك النفسي يكون دائما سلبيا وضار، ولهذا فالضغط مطلوب لكن بقدر معين، وإذا زاد عن ذلك القدر ولم يستطع الفرد التعامل معه بطريقة إيجابية فإنّه يمثل جهدا زائدا على الفرد، ولهذا قد يتعرض للإنهاك النفسي (عن علي، 2008، ص 39).

4.3- الضغط النفسي والأزمة:

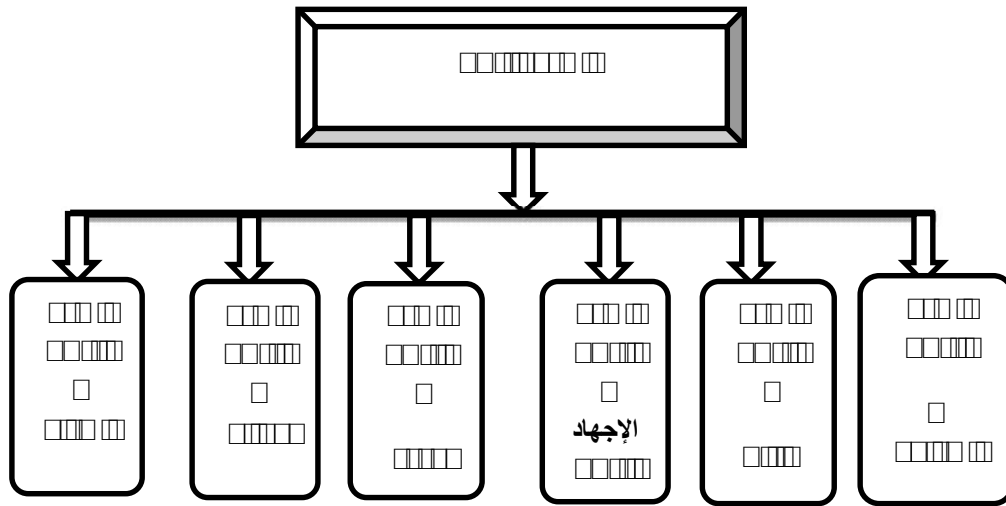
يرى بعض الباحثين أنّ الضغط والأزمة مرادفان، ولكن الضغط يختلف عن الأزمة والأزمة حادثة المفاجأة التي تتطلب من الفرد القيام باستجابات فورية نحوها والتي قد تؤدي بالفرد إلى مكابدة بعض المشكلات النفسية والصحية بعد حدوثها مثل الكوارث الطبيعية (حسين، 2006، ص 30).

5.3- الضغط النفسي والإحباط:

الإحباط هو الحالة الانفعالية أو الدافعية التي يشعر بها الفرد عندما يواجه عائق أو عقبة تحول بينه وبين إشباع دوافعه أو تحقيق أهداف معينة يرغب في تحقيقها، وخاصة في حالة شعوره بالعجز عن القيام بأيّ عمل للتغلب على العائق، وقد يرجع الإحباط إلى خصائص متعلقة بالفرد نفسه مثل وجود عاهات أوقصور في قدراته، وقد يعود الإحباط إلى ظروف مرتبطة بالبيئة التي تعيش فيها، ويخلط بعضهم بين الضغط والإحباط والحقيقة أنّ الإحباط قد يكون عرضا من أعراض الضغط، وقد ينتج الضغط من الإحباطات والصراعات التي يتعرض لها الفرد في حياته (حسين، 2006، ص 30).

6.3-الضغط النفسي والصراع:

بما أنّ الحياة سلسلة من الضغوط، فإنّها أيضاً سلسلة من مواقف الصراع، ينجح الفرد أحياناً في فضها بطريقة ناجحة ويفشل فيها أحياناً أخرى، ويهرب من مواجهتها في أحيان ثالثة، ويشير مفهوم الصراع إلى حالة من التوتر الداخلي التي تحول بين الفرد وبين استمراره في السلوك المؤدي إلى تحقيق هدفه، وينشأ الصراع بسبب وجود هدفين متعارضين يتميزان بدرجة متساوية من الشعور بالجاذبية نحوهما أو النفور منهما، مما يجعل من الصعب على الفرد الابتعاد عن أحدهما دون الآخر، وقد يكون الصراع شعورياً يفتن الفرد إلى وجوده وقد يكون الصراع لا شعورياً، وهو يعدّ من أقوى العوامل المؤدية إلى ظهور المرض النفسي (حسين ،2006، ص 31).



شكل رقم (01) الضغط النفسي و المفاهيم القريبة منه (من تصميم الطالبة).

وانطلاقاً مما سبق ذكره نلاحظ أنّ هناك علاقة متفاعلة ومتداخلة بين مفاهيم الضغوط، القلق الإجهاد النفسي أو الإنهك النفسي، الأزمة، الإحباط، الصراع وبين الضغط النفسي، حيث أنّ الفرد يتعرض إلى مجموعة من الضغوط تجعله يعيش حالة من القلق والذي بدوره يؤدي إلى إجهاد نفسي وفي حالة استمرار كل من القلق والإجهاد فذلك يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التكيف والتصدي لحالات الضغوط النفسية وبالتالي ينتقل إلى حالة يفقد الفرد كامل قدراته البدنية والانفعالية والتي تؤدي إلى الأزمة، ومع استمرارها فتؤدي إلى الإحباط، ولهذا تعتبر سلسلة المواقف الحياتية التي يعيشها الفرد عبارة عن سلسلة لمواقف الصراع التي هي سلسلة من الضغوطات النفسية.

4- النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

لقد ظهر مما سبق وجود اختلاف في وجهات نظر العلماء والباحثين في تعريف الضغوط النفسية وذلك لاختلاف تخصصاتهم العلمية والأطر النظرية التي انطلق منها أصحابها لتفسير الضغط النفسي ونظراً لتعدد ظاهرات الضغوط نفسها، فمن الصعب على الباحث أن يرجع موضوع الضغط النفسي إلى عامل واحد يكون سبباً، فالأسباب تتعدد وتتنوع وتختلف استناداً على أن الظاهرة الإنسانية تتميز بالتعقيد والتركيب وليس من السهل تفسيرها وسنعرض مجموعة من النظريات التي تناولت وفسرت موضوع الضغط النفسي.

1.4- النظرية الفيزيولوجية:

1.1.4- نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب:

تعتبر نظرية زملة أعراض المواجهة أو الهروب (Flight or Coping Syndrome) لوالتر كانون أولى النظريات التي حاولت تفسير الضغوط، هو أول من استخدم مصطلح التوازن (Homéostasie) لتفسير كيفية استجابة الكائن الحي للضغوط، ووفقاً لكانون فإن جسم الإنسان يمتلك ألياف داخلية للحفاظ على استقرار أداء الجسم وللحفاظ على توازنه، فعندما يواجه الكائن الحي تحديات من البيئة من حوله فإن الجسم يقوم بالاستجابة لهذه التحديات من خلال تعديل أنظمته الفسيولوجية، ويضرب كانون مثلاً على ذلك وهو أن الإنسان عندما يشرب كمية كبيرة من الماء فإن الكلى تصدر المزيد من النفايات السائلة في المثانة للتخلص منها في نهاية المطاف في محاولة الحفاظ على التوازن داخل الجسم، فإن فشل الجسم في الاستجابة للتحديات البيئية من خلال الحفاظ على التوازن الجسمي يؤدي إلى معاناة الجسم من الضغوط وإلى إلحاق الأضرار في الأعضاء المستهدفة والتي تؤدي في نهاية المطاف إلى الموت. وقد أولى كانون اهتماماً لدور الجهاز السمبتاوي كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة وتمكين الجسم من الاحتفاظ بالتوازن (عن منصور، 2017، ص ص 66-67). وحسب كانون فإن المرحلة الفيزيولوجية للضغط النفسي تتبع الشكل التالي:



شكل رقم (02) المرحلة الفيزيولوجية لضغط النفسي حسب كانون (من تصميم الطالبة).

2.1.4-نظرية أعراض التكيف العامة:

أشار عبد الوهاب (2006، ص 82) إلى أن هانز سيللي يعتبر من أشهر الأطباء الذين فسروا الضغط تفسيراً فيزيولوجياً، حيث أوضح مدى تأثير الضغط في الفرد كعملية مرتبطة بالمرض وتكيفه مع الضغط وبناء على هذه الفكرة قام سيللي بصياغة وتطوير نظرية الضغط النفسي والتي عرفت بنظرية أعراض التكيف العام (General adaptation syndrome)، وقسم سيللي مجموعة الأعراض العامة للتكيف إلى ثلاث مراحل:

أ-المرحلة الأولى: مرحلة الإنذار (Alarme stage)

عندما يشعر الفرد بأنه تحت موقف ضاغط أو عند تعرضه لتهديد جسمي مثل المرض، فإنه استجابته تكون سريعة إذ يحدث خلل في إفرازات الغدد وتبدأ الإشارات العصبية، وبذلك يزداد إنتاج الطاقة لمواجهة الموقف الضاغط فتتسارع ضربات القلب ويرتفع ضغط الدم وتتوتر العضلات، فعندما يتخلص الفرد من التهديد فإن الجسم يعود إلى مستوى منخفض من الإثارة والتي يمكن تسميتها بحالة التوازن الداخلي (Loo, 2003, p06).

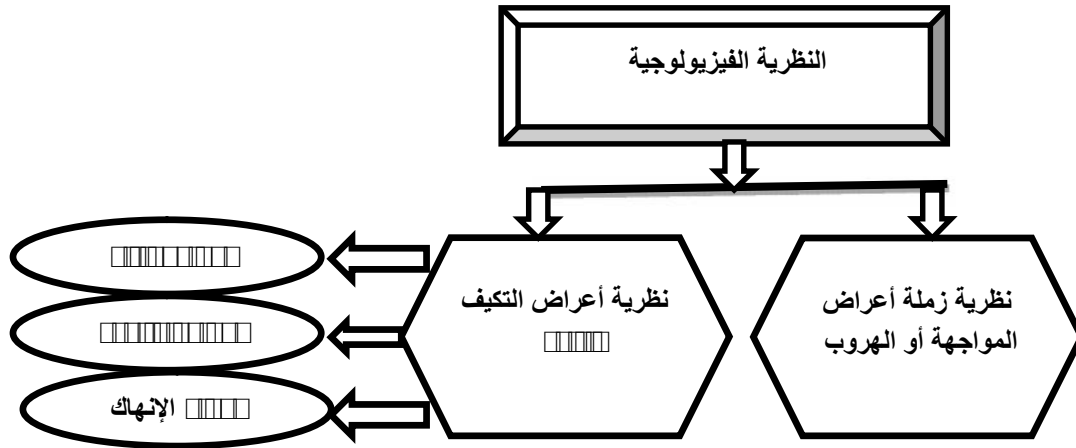
ب-المرحلة الثانية: مرحلة المقاومة (Stage of resistance)

وفي هذه المرحلة يكون الفرد جاهزاً لمقاومة الضغط بتوظيف كل الوسائل وكل ما يملك من طاقة، ولكن مع انشغال الفرد بمصدر الضغط الفسيولوجي والنفسي يكون عرضة لمصادر ضغط أخرى مثل: ارتفاع ضغط الدم، والنقرحات المعدية والقولون، تنشأ هذه الاضطرابات من محاولات الفرد للتعامل مع مصدر التوتر، هذا ما يؤثر سلباً على قدرة الفرد على التركيز والتفكير بشكل منطقي. أما بالنسبة للأعضاء التي تتأثر فهي: القلب، الأوعية الدموية، المعدة، الكلى، فضلاً عن العضلات والغدد (عن عبد المعطي، 2003، ص 135).

ج-المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهاك (Stage of extension)

وتسمى أحياناً بمرحلة الانهيار من الاستمرار في المقاومة إلى ما لانهاية، وتفشل الوسائل الدفاعية للجسم فتظهر علامات الإعياء تدريجياً، وتتوقف قدرة الفرد على التوافق، كما تتوقف عملية بناء الأنسجة ويضعف الفرد بشكل عام ويصبح هزئياً، ويكون ذلك بسبب التوقف التدريجي للجهاز العصبي السمبثاوي عن إنتاج الطاقة، وحيث يبدأ الجهاز العصبي الباراسمبثاوي وظيفته فتبطئ أنشطة الجسم، وقد يصاحب ذلك أعراض الاكتئاب أو السلوك الذهاني أو مرض جسمي أو ربما الموت أحياناً (عن منصور، 2017 ص 71).

وتجدر الإشارة إلى أن المراحل الثلاثة عند سيلبي تتكرر مرّات عديدة في اليوم الواحد كلّما واجه موقفاً ضاغطاً، وكلّ مرحلة من هذه المراحل تقابل مرحلة نمائية من مراحل النمو، فمرحلة الإنذار تقابل مرحلة الطفولة، والتي تتميز بالمرونة والتعليم، أمّا مرحلة المقاومة فهي تقابل مرحلة الرشد والتي تتميز بالثبات ومقاومة غيرنا وأخيراً مرحلة الإنهاك، فهي تقابل مرحلة الشيخوخة والتي تتميز بالملل والتعب والإنهاك (عن العزيز، 2009، ص 62).



شكل رقم (03) مكونات الضغط النفسي وفقاً لنظرية الفيزيولوجية (من تصميم

ولقد أدت الانتقادات الموجهة لنظرية سيلبي إلى بروز نظريات أخرى حاولت تقديم تفسيرات مختلفة للضغط النفسي ومن بينها نذكر ما يلي:

2.4- النظريات المعرفية:

1.2.4- نظرية التقويم المعرفي للآزاروس:

تعد نظرية التقويم المعرفي (Cognitive Appraisal Theory, 1966) لريتشارد لازاروس في تفسير الأحداث الضاغطة من أهم النظريات المعرفية، فقد أوضحت أن الضغط لا يمكن أن يُنظر إليه بأنه علاقة بسيطة بين السبب والنتيجة فحسب، بل يجب إدراك المفهوم الدينامي الذي يبقى فردياً-ذاتياً-بمعنى إدراك شخصية الفرد وتجاربه الماضية، حيث لا يوجد ضغطاً إلا في الوقت الذي يحصل لدى الفرد تباين بين مطالبه وقدراته على الاستجابة لها وأية محاولة منه لزيادة إمكانياته لمواجهة المتطلبات تشكل خطراً على حياته (Rivoliier, 1989, p 23).

وتعرف هذه النظرية أحياناً باسم النظرية المعرفية العلائقية، حيث ترى أن الفرد وبيئته يتعايشان معاً في إطار علاقة ديناميكية. وترى هذه النظرية أن الضغوط تشير إلى الحالة النفسية والعاطفية التي يتم تمثيلها

داخل الفرد، مركزة على دور الفاعل والتداخل بين العوامل المتعلقة بالظاهرة باعتبارها مؤثراً وكذلك العمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها الفرد للفهم والتحكم في المؤثر المهدد لكيانه، ومن ثمة تحديده لأساليب المقاومة التي بإمكانه استخدامها لمواجهة، والمفهومين الرئيسيين في هذه العملية هما التقدير المعرفي والمقاومة (Mark & Smith, 2008, P41).

وأشار لازاروس أن الضغوط تنشأ عندما يكون هناك تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد، مما يؤدي إلى تقويم التهديد وإدراكه في مرحلتين، إحداهما تختص بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث بحد ذاتها شيء يسبب الضغوط في الموقف، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهاراته في تحمل الضغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على العوامل ذات صلة بالموقف نفسه من حيث نوع التهديد وكمه والحاجة التي تهدد الفرد، وأخيراً عوامل البيئة الاجتماعية كالتغيير الاجتماعي ومتطلبات الوظيفة (عن يخلف، 2000، ص 100).

إن تفسير الأحداث وإدراكها حسب لازاروس هو الموضوع الأساسي في كيفية الاستجابة للضغط النفسي والتأثر له، لأن طريقة التفسير السلبية تزيد من الضغط النفسي ونتائج السلبية. أما التفسير الإيجابي للمواقف يقلل من الضغط النفسي، بل قد يحوله إلى حافز للعمل والإنجاز، وهذا الاستنتاج أكدته كالن (Callan, 1993) حيث أشار إلى أن قدرة الفرد على التحكم في الموقف الضاغط ترجع إلى إعادة التقويم الإيجابي لقدراته وإمكاناته، وأن الأفراد الذين يفشلون في مواجهة الضغوط تكون لديهم إعادة تقويم معرفي سلبي لقدراتهم اتجاه مواجهة الضغوط (عن جبالي، 2012، ص 87).

وأكد لازاروس الوارد في (منصوري، 2017، ص ص 82-83) أن طريقة تفكير الفرد بالمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب له الضغط، بمعنى أنه حين يكون الموقف مجهداً، يجب أن ندرك أولاً بأنه كذلك، أي يجب إدراكه بأنه مهدد لصحة الفرد وسلامته والأساس في هذه النظرية أن الاستجابة للضغط تحدث فقط عندما يقوم الفرد بموقفه الحالي بأنه مهدد أي يحاول الفرد تقويم الموقف معرفياً بصورة أولية لتحديد معنى الموقف ودلالته، وأن رد الفعل يظهر عندما يدرك الفرد أن بعض القيم أو المبادئ المهمة تبدو مهددة.

ففي هذه المرحلة يتم تقويم جميع المنبهات على أنها ضارة أو مفيدة أو لا تشكل أية خطورة، ثم يقوم بعملية تقويم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، ثم القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط وهو ما سماه لازاروس بعملية التقويم الأولي والثانوي.

ذكر لازاروس الوارد في (منصوري، 2017، ص ص 83-84) أن تفسير الحدث الضاغط يركز على عمليتين أساسيتين وهما عمليتي التقويم المعرفي الأولي والتقويم الثانوي، وأن لكل منهما أهداف مختلفة وهما:

-عملية التقويم المعرفي الأولي:

يشير التقويم المعرفي الأولي إلى عملية تقويم الفرد للموقف وطريقة إدراكه له، وهل الموقف خطير ومهدد ويمثل تحدياً للفرد أم غير ذلك. فمن خلال عملية التقويم المعرفي الأولي للحدث الضاغط يتم تفسير الحدث على أنه إيجابي أو ضاغط، وقد يكون التقويم المعرفي الأولي سلبياً وضاغطاً ويسبب ضرراً وتهديداً وتحدياً يتجاوز إمكانات الفرد ومصادر المواجهة لديه، فعندما يتعرض الفرد لنفس الحدث الضاغط يمكن التقويم المعرفي من خلال أحد الأشكال التالية:

أ-**الخسارة (Loss):** سواء كانت هذه الخسارة تمس الجانب العاطفي أو الجسدي أو المادي، والتي ترافقها مشاعر الحزن والغضب والانهيار.

ب-**التهديد (Threat):** قد لا يكون التهديد حقيقياً بقدر ما يكون متوقعاً لحدوثه مستقبلاً، وترافقه مشاعر القلق والخوف.

ج-**التحدي (Challenge):** يحمل مفهوم التحدي في طياته مفهوم الريح والتفوق والتطور، ويكون عادة مرافقاً لمشاعر الفرح والافتخار.

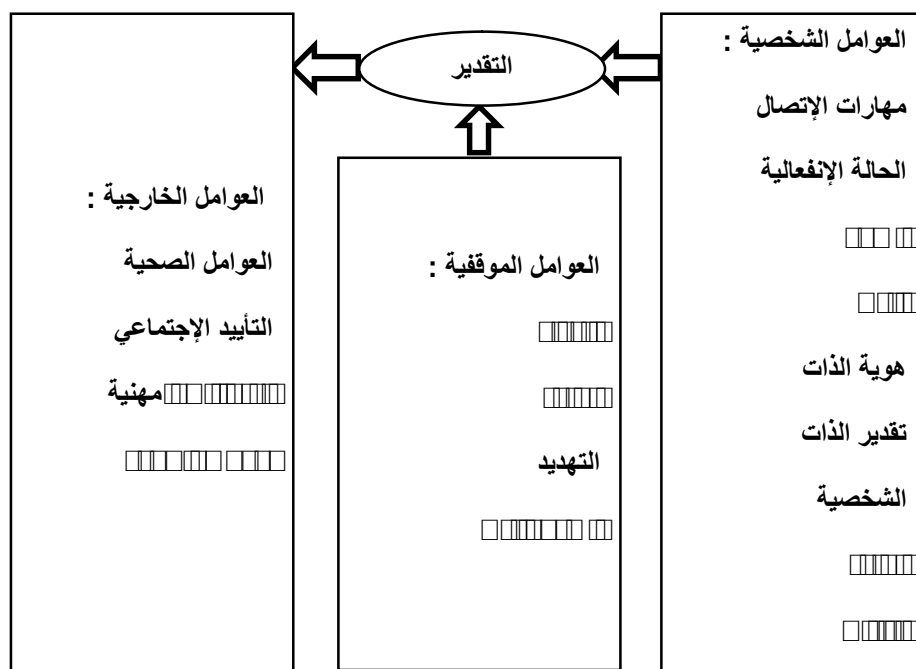
إن عملية التقويم المعرفي الأولي تتأثر بالعوامل الشخصية للفرد مثل الاعتقادات والعوامل الموقفية وتشمل طبيعة الموقف الضاغط.

-عملية التقويم المعرفي الثانوي:

تشير هذه العملية إلى تقويم ما يمتلكه الفرد من مصادر للتعامل مع الحدث الضاغط، أي دراسة خيارات المواجهة التي تكون متاحة لدى الفرد والتي تكون فعالة في التعامل مع الحدث الضاغط، ويتأثر التقويم المعرفي الثانوي بقدرات وإمكانات الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية.

وأشار لازاروس وفوكمان الوارد في (شارف خوجة، 2017، ص ص 56-57) إلى أن أساليب مواجهة الضغط تتحدد من خلال العملية المعرفية المسؤولة عن تقويم الحدث الضاغط، فعندما يواجه الفرد موقفاً ما ويتم تقويمه على أنه ضار أو مهدد، ويكون متحدياً لتوافقه فهنا ينشأ الضغط. وإذا كانت مصادر المواجهة التي يستند إليها الفرد في التعامل مع الحدث الضاغط كافية وملائمة فلن يحدث الضغط والعكس صحيح، حيث إذا كانت مصادر المواجهة للحدث الضاغط ضعيفة وغير فعالة فإن الضغط

سوف يحدث. ومن مفهوم لازاروس للضغط النفسي انبثق نموذجه النظري المعرفي الذي يبين المتغيرات المعرفية التي يتم على أساسها تقويم الحدث الضاغط، والشكل التالي يوضح نظرية التقويم المعرفي للضغط.



شكل رقم (04) نظرية التقويم المعرفي للزوارس (عن شارف خوجة، 2017، ص 57)

2.2.4-نظرية النسق النظري لسبيلبرجر:

يعتبر فهم نظرية شارلز سبيلبرجر (C.Spielberger,1971) في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، حيث وضع نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما:

أ-قلق حالة (Anxiety State) وهو قلق موضوعي أو موقعي يعتمد على الظروف والأحداث الضاغطة.

ب-قلق سمة (Anxiety Trait) وهو استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية (عن منصوري، 2017، ص 78).

وعلى أساس هذا التقسيم للقلق يربط سبيلبرجر في نظريته للضغوط بين قلق حالة والضغط، حيث يعتبر أن الضغط الناتج ضاغطاً مسبباً لحالة القلق، وما يثبته في علاقة قلق حالة بالضغط يستبعده عن علاقة قلق سمة أو القلق العصابي الناتج عن الخبرة السابقة بالضغط، حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلاً.

ويهتم سبيلبرجر في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة ظروف البيئة المحيطة والتي تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها، ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تلك النواحي الضاغطة. فالفرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه، ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية من كبت أو إنكار أو إسقاط المناسبة لتخفيف الضغط، أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهروب من الموقف الضاغط (عن عثمان، 2001، ص 99).

وميز سبيلبرجر بين مفهومي الضغط والتهديد، فكلاهما مفهومان مختلفان، حيث يشير مفهوم الضغط إلى الاختلالات في الظروف والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي، في حين أن مفهوم تهديد يشير إلى التقدير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أي بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتي للخطر (Schweizer & Dantzer, 2003, P49).

3.2.4- نظرية إليس:

يرى إليس (Ellis, 1976) مؤسس العلاج العقلاني الانفعالي أن الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد في ذاتها وإنما تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف، وعلى نسق الاعتقادات اللاعقلانية التي يكونها عن هذه الظروف والأحداث الضاغطة (عن السيد عبيد، 2008، ص 136). ويرى إليس أن سلوك الفرد يتحجج بالاعتقادات والأفكار غير المنطقية استناداً لتعليم خاطئ يلقنه إياه الوالدان والمحيط (عن الزراد، 2000، ص 45). ويؤكد أن الناس الذين يمتلكون الأفكار اللاعقلانية السابقة هم أكثر عرضة للضغط النفسي من الآخرين، بسبب نظرتهم المشوهة نحو العالم الذي يخلق مزيداً من المواقف الضاغطة (عن الزراد، 2000، ص 45).

فالمثيرات البسيطة نسبياً تتطور إلى مثيرات ضاغطة بالنسبة إلى الناس الذين يملكون نطاقاً غير منطقي وهؤلاء الناس غير قادرين على رؤية الجانب الإيجابي للموقف (أسعد، 2009، ص 46).

4.2.4- نظرية بيك:

يؤكد بيك (Beck, 1976) أن سلوك الفرد يتحدد بالطريقة التي يدرك بها الواقع والمحيط وأن ردود الانفعالية ناتجة عن النظام المعرفي الداخلي وأن عدم التوافق بين الداخل والخارج يؤدي إلى الاضطرابات النفسية (عن الزراد، 2000، ص 45).

ويرى باك أن الضغط النفسي استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته ويثير أفكاراً عن الشعور بالعجز واليأس لديه أو مشكلة يصعب حلها وتسبب له إحباطاً وتعوقاً لآرائه، ومن هذا المنطلق فإن طريقة تفكير الفرد وإدراكه للموقف تؤثر في انفعالاته وسلوكه، والمتغيرات المعرفية هي التي

تحدد تأثره بالموقف الضاغط وقدرته على المواجهة، فضلاً عن تحديد لها لرؤيته لنفسه ومستقبله وعالمه، وهو ما يعرف عند باك بالتلوث المعرفي (عن أبو أسعد، 2009، ص 70).

5.2.4- نموذج إندلر:

يشبه نموذج نورمان إندلر (N.Endler) نموذج لازاروس، حيث يؤكد على العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة وأن هذه البيئة هي التي تؤثر في سلوك الفرد. وركز هذا النموذج على أهمية العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية في الشخصية، ويعرف البيئة بأنها الخلفية العامة أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة أو المؤقتة أو المثير، ويمكن أن يفسر بوصفه عنصراً داخل الموقف، ويؤكد إندلر على الإدراك بوصفه عاملاً نفسياً يتضمن التفاعل بين الفرد والموقف (عن شارف خوجة، 2017، ص 58).

استخدم إندلر مفهوم الضغط لوصف التفاعل بين الفرد والموقف الذي من خلاله يدرك الشخص التهديد أو الخطر، فإذا أدرك الفرد الموقف بوصفه مهدداً أو خطراً، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قلق حالة لديه، والزيادة في قلق حالة تؤدي إلى استجابات لمواجهة الموقف (عن حسين وحسين، 2006، ص 75).

6.2.4- نظرية العجز المتعلم لسليجمان:

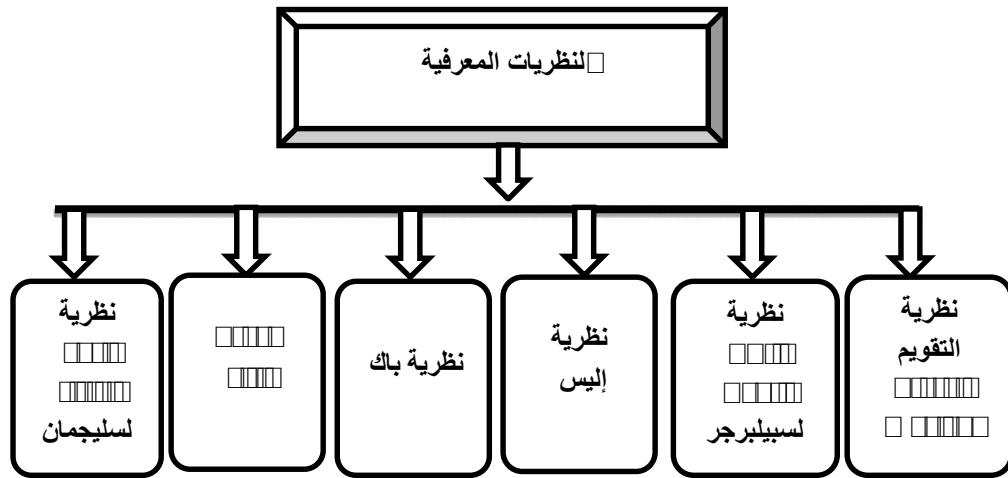
برزت نظرية العجز المتعلم أو المكتسب (Learned Helplessness Theory) لمارتي سليجمان* (M.Seligman, 1975) من خلال تجاربه في السبعينيات حين استخدم مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب، حيث يشير هذا المفهوم إلى أن تكرار تعرض الفرد للضغوط إذا تزامن مع اعتقاده بأنه لا يستطيع التحكم في المواقف الضاغطة أو مواجهتها، مما يجعل الفرد يشعر بالعجز وعدم القيمة أو الاستحقاق، وأن هذا الشعور بالعجز يجعله يبالغ في تقويمه للأحداث والمواقف التي يمر بها ويشعر بالتهديد منها، وفي نفس الوقت يشعر بعدم قدرته على مواجهتها، مما يجعله يتوقع الفشل بشكل مستمر، ويدرك أن ما يتعرض له من فشل وعدم قدرته على المواجهة في الماضي والحاضر سوف تستمر معه في المستقبل، ومن ثم يشعر باليأس ويترتب على ذلك الشعور بالسلبية والبلادة وانخفاض تقدير الذات ونقص الثقة بالنفس ونقص الدافعية والقلق والاكتئاب (منصوري، 2017، ص 76).

*La théorie de l'impuissance apprise (acquise) ou résignation apprise (acquise) a été proposée par Marty Seligman en 1975, elle a été reformulée avec l'aide d'Abraham et de Teasdale en 1978 sous le terme « Attribution et impuissance acquise ». Cette théorie a finalement été révisée et complétée par Abramson Metalsky et Alloy en 1989 sous le terme « Théorie de manque d'espoir ou de désespoir ».

وتعود أسباب العجز المتعلم إلى نوعين من العوامل: أولهما عوامل بيئية ضاغطة سواء في الحياة الأسرية أو المهنية أو الاجتماعية للفرد، وثانيهما عوامل ذاتية تتعلق بالشخص وبخصائص شخصيته والتي على أساسها يتحدد نوع الاستجابة التي تصدر عنه إزاء الأحداث الضاغطة، ومن أمثلة ذلك مفهوم الفرد عن ذاته، مركز التحكم والمرونة الانطوائية (شارف خوجة، 2017، ص 59).

وفي هذا السياق أشار ثويتس (Thoits, 1983) إلى أن الأحداث التي يكون فيها الفرد غير قادر على التحكم والسيطرة عليها ترتبط بشكل دال بالمشقة والضيق النفسي مقارنة بالأحداث التي يكون فيها الفرد قادراً على التحكم والسيطرة عليها (عن منصور، 2017، ص 76).

أكد نموذج العجز المتعلم على الطريقة التي يدرك ويفسر بها الأفراد الأحداث الضاغطة والمؤلمة في حياتهم وأن استجابة الأفراد إزاء الأحداث الضاغطة تعتمد على تفسيرهم لأسباب ومعنى ومغزى هذه الأحداث. فالأفراد الذين يفسرون الأحداث بطريقة سلبية غالباً ما يكونون عرضة للاكتئاب (عن شارف خوجة، 2017، ص 59).



شكل رقم (05) مكونات الضغط النفسي وفقاً لنظريات المعرفية (من تصميم الطالبة).

3.4- النظريات النفسية والاجتماعية:

برزت مجموعة من النظريات لتفسير الضغط النفسي من الجانب النفسي والاجتماعي نذكر منها مايلي:

1.3.4- نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

يرى سيجموند فرويد (S.Freud) مؤسس نظرية التحليل النفسي أن ديناميات الشخصية تتطوي على تفاعلات مكوناتها المتمثلة في الهو الذي يمثل الجانب البيولوجي في الشخصية، والأنا الذي يمثل الجانب السيكلولوجي في الشخصية والأنا الأعلى الذي يعكس معايير وقيم المجتمع، فالهو يحاول إشباع الغريزة

والأنا لا تسمح بإشباع هذه الغرائز التي لا تتماشى مع قيم ومعايير المجتمع، ويحدث ذلك عندما تكون الأنا قوية، لكن في حالة ضعفها سرعان ما يصبح الفرد رهينة الصراعات والتوترات والتهديدات، ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام بوظيفتها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي عندئذ يظهر الضغط النفسي لدى الفرد (عن شارف خوجة، 2017، ص 61).

إن نظرية التحليل النفسي تنظر إلى الضغط من منظور نفسي داخلي حيث يتم التأكيد على أهمية ودور العمليات اللاشعورية وميكانيزمات الدفاع في تحديد السلوك السوي واللاسوي للفرد. فالصراع والتفاعل المتبادل بين مكونات الجهاز النفسي الثلاث: الهو، الأنا والأنا الأعلى وعدم القدرة على تحقيق التوازن بين متطلباته ومتطلبات الواقع الخارجي ينتج عنها الضغط النفسي ويتأثر إدراك الفرد للموقف الضاغط بتجاربه الداخلية.

2.3.4-نظرية مفهوم الحاجة لمواري:

برزت نظرية مفهوم الحاجة (Need Concept Theory) لهنري موراي (H.Murray,1938) من حيث أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان في تفسير السلوك الإنساني على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته البيئية أو الشخصية (عن ولد يحي عودية، 2002، ص 79).

وميز موراي بين نوعين من الضغوط هما:

أ-ضغط بيتا (Beta stress): ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب-ضغط ألفا (Alpha stress): ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما هي في الواقع.

ويوضح موراي أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول من الضغوط، ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا المفهوم تكامل الحاجة. أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا (عن عثمان، 2001، ص 100).

فالحاجة والضغوط يعتبرهما مفهومان مركزيان ومتكافئان في تفسير السلوك الإنساني، حيث تصعب دراسة الضغوط منفصلة عن الحاجات، بل يلتقي كل من الضغط والحاجة في حوار دينامي يظهر في مفهوم الثيما (Thema) والذي يعني حسب موراي وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز بين الضغط والحاجة (منصوري، 2017، ص 78).

3.3.4-نظرية فاعلية الذات لبندورا:

من الملاحظ على الدراسات النفسية في المجال المعرفي الاهتمام الذي تلقته النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت بندورا (A.Bandura) في تفسيرها لعملية التعلم حيث أنها لم تقتصر على في تفسيرها للتعلم على ما يمتلكه الفرد من إمكانيات ومهارات، بل أنها شملت أيضاً ما يعتقده الفرد عن هذه الإمكانيات والمهارات. فوجود القدرة على التعلم والتحصيل ليس كافياً لحدوث التعلم ما لم يكن هناك اعتقاد إيجابي بقدرة الفرد على إنجاز المهمات، ومن أهم هذه الاعتقادات التي تعد شرطاً حيوياً للإنجاز والأداء هو ما يسمى بفاعلية الذات (Self-efficacy) وهي أحكام الفرد وتوقعاته على تحقيق مستويات من الأداء تؤثر في الأحداث التي تمس حياته، وتنعكس تلك التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول، وإنجاز السلوك ومواجهة الصعوبات.

ويشير باندورا إلى أن قدرة الفرد على التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة يتوقف على درجة فعالية الذات لديه، وأن فعالية الذات لدى الفرد تنمو من خلال إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها في حياته، حيث تعمل هذه الخبرات في مساعدة الفرد على التغلب على المواقف الضاغطة التي تواجهه (عن حسين وحسين، 2006، ص 71).

وصاغ باندورا نظريته عن فاعلية الذات بناء على نوعين من التوقعات وهما:

أ-توقع الفاعلية: ويشير ذلك إلى اعتقاد الفرد وقناعته بأنه يستطيع تنفيذ السلوك الذي يتطلب حدوث النتيجة بشكل ناجح.

ب-توقع النتيجة: ويشير ذلك إلى تقويم الفرد لسلوكه الشخصي الذي يؤدي إلى نتيجة معينة.

أكد الباحث أن توقعات الفاعلية لدى الفرد عندما تكون في تزايد تكون مصادر الفرد كافية لمواجهة الموقف وبالتالي يصبح الموقف أقل تهديداً للفرد. كما ميز بين الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة، وهذا بناء على ما يتصوره ويتوقعه الفرد من إمكانياته وقدراته. فإدراك الفرد لتدني فاعليته الذاتية يولد لديه التوتر الذي يحد بدوره من الاستخدام الفعال لقدراته المعرفية من خلال تحويل انتباهه عن كيفية ما يمكن أن يقوم بما هو مطلوب منه على أفضل نحو ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي (عن منصوري، 2017، ص 81).

تعتبر فعالية الذات عند باندورا شكلاً من التقويم المعرفي الذي يقوم به الفرد تجاه المواقف التي يتعرض لها وهي تشير إلى اعتقاد الفرد الشخص أنه يستطيع التأثير في البيئة التي يعيش فيها، ولذلك فإن الأفراد

ذوي مستوى فعالية الذات المرتفع يقيّمون المواقف الضاغطة بأنه باستطاعتهم التحكم فيها ومواجهتها وتغييرها بدلاً من تقبلها (عن حسين وحسين، 2006، ص 73).

4.3.4- المنحى الفينومينولوجي:

أكد أصحاب المنحى الفينومينولوجي على دراسة الخبرة الذاتية للفرد كما يدركها هو، وليس كما هي عليه في الواقع، إذ أن هناك اختلاف بين الأحداث والمواقف كما هي عليه في الواقع وكما يدركها الفرد، ويعتبر أبراهام ماسلو (A.Maslow) وكارل روجرز (C.Rogers) من أبرز رواد هذا المنحى.

وضع ماسلو الدوافع على شكل هرم متدرج من الحاجات الفيزيولوجية مثل الجوع والعطش ثم تأخذ في الارتقاء نحو حاجات نفسية أعلى كالحاجة إلى الأمن والانتماء والحب والتقدير وتحقيق الذات.

فالفرد لا يستطيع إشباع الحاجات العليا الموجودة في قمة الهرم دون إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأولية الموجودة في قاعدة الهرم. وتوصل ماسلو إلى أن الشعور بالضغط يظهر نتيجة لنقص إشباع الحاجات ولا سيما الحاجات الفيزيولوجية والحاجات النفسية الأخرى (عن شارف خوجة، 2017، ص 59).

أما روجرز رائد نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص فقد أوضح أن الفرد يستجيب للمواقف في البيئة كما يدركها هو، أي في سياق ما لديه من معارف وخبرات ذاتية داخلية، وليس كما هي في الواقع. وتقوم نظريو روجرز على مفهوم الذات والذي يُقصد به فكرة الفرد على نفسه والتي تكون نتيجة احتكاكه وتفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهو يمثل عاملاً هاماً في إدراك المواقف التي يتعرض لها في حياته، وبالتالي فهو يمثل أحد المتغيرات المهمة التي تساهم في إحساس الفرد بالضغط النفسي، فإذا كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابياً فإنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط. أما إذا كان مفهوم الذات سلبياً فإن الفرد يدرك الموقف على أنه يمثل تهديداً وخطراً على مستوى التوافق لديه، ومن ثم يكون عرضة للقلق والضغوط والضييق (عن حسين وحسين، 2006، ص 75).

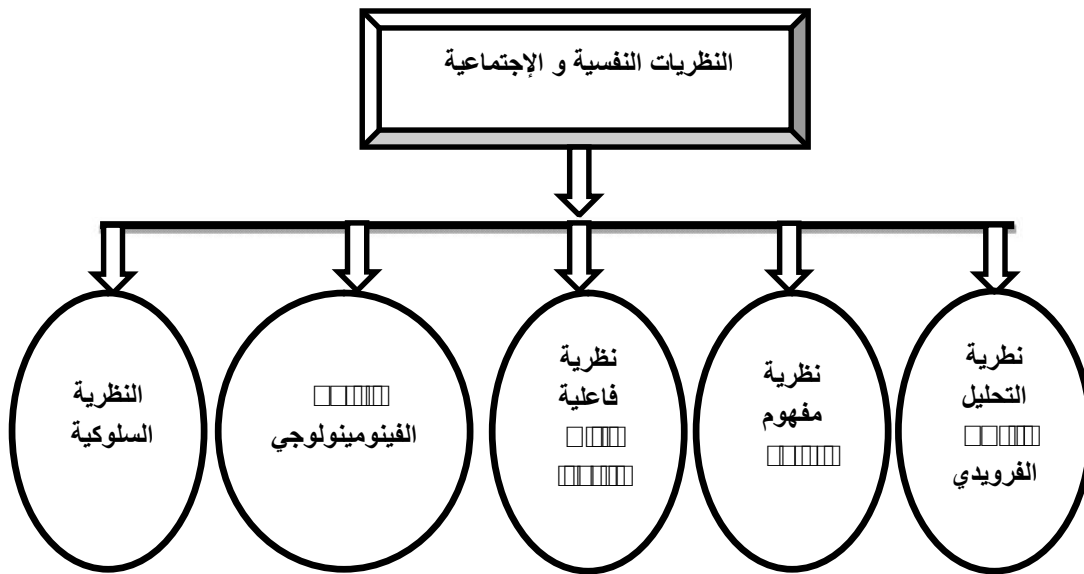
5.3.4- النظرية السلوكية:

أكد أصحاب المدرسة السلوكية القديمة على عملية التعلم حيث يتخذون منه محوراً أساسياً في تفسير السلوك الإنساني، كما يركزون على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد.

فالضغط النفسي حسب بهروس فريدريك سكينر (B.F Skinner) هو أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية وهو ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة حيث لا يستطيع تجنبه والإحجام عنه، وأن بعض الناس يواجهون الضغوط بفاعلية، وحينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة يشعرون بتأثيرات ضغوط

البيئة عليهم. ويوضح مفهوم الحتمية التبادلية لباندورا العلاقة بين السلوك والفرد والبيئة. فالتعلم يحدث من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك نموذج معين.

وعلى هذا الأساس فإن النماذج الوالدية تلعب دوراً هاماً في ظهور الضغوط لدى الأبناء وفي كيفية التعامل معها ومواجهتها. فالوالد الذي يبالغ في الاستجابة تجاه المواقف الضاغطة يستطيع أن يؤثر في ظهور الضغوط لدى الأبناء، وعندما يقوم الآباء باستجابات فعالة لمواجهة الضغوط فإن ذلك ينعكس على سلوك الأبناء عندما يواجهون تلك الأحداث الضاغطة، وهذا يعني أن الآباء حينما يظهرون اضطرابات نفسية مختلفة كالقلق والاكتئاب عند تعرضهم للضغوط فإنهم يؤثرون سلباً في سلوك أبنائهم فيما بعد، كما أن استعمال الآباء لمهارات التحكم في الضغوط غير المناسبة قد يؤثر سلباً في سلوك أبنائهم (عن شارف خوجة، 2017، ص 62).



شكل رقم (06) مكونات الضغط النفسي وفقاً للنظريات النفسية و الاجتماعية (من تصميم

4.4- النظرية الإيكولوجية:

جاءت النظرية الإيكولوجية للطبيبين في الأمراض العقلية توماس هولمز وريتشارد راهي* (T. Holmes & R. Rahe, 1967) كرد فعل لاهتمام سيلبي المتزايد بالمتغيرات والتغيرات الفيزيولوجية باعتبارها مصدراً للضغط.

*Les psychiatres Thomas Holmes et Richard Rahe (1967) ont établi une relation entre les événements de la vie et le degré du stress chez un individu, ainsi que de l'impact de ces niveaux de stress sur la santé. Ils ont quantifié leurs observations sur une échelle qui porte le nom Holmes-Rahe.

وينظر أصحاب هذه النظرية إلى الضغوط كمثير، وعلى هذا الأساس يكون الضغط بمثابة حدث أو موقف يدرك الفرد على أنه يمثل تهديداً له، والضغط عند هذين الباحثين متغير مستقل وأن المثيرات قد تكون داخلية كالصراعات والتي تنشأ من الأحداث الخارجية الموجودة بالبيئة المحيطة بالفرد مثل وفاة الزوج أو الزوجة، البطالة، الطلاق، الصدمة الانفعالية، مشكلات مع الأبناء، الكوارث الطبيعية والحروب (عن حسين وحسين، 2006، ص 82).

أكد هولمز وراهي أن أحداث الحياة الضاغطة وتغيرات البيئة الخارجية سواء أكانت إيجابية أو سلبية من شأنها أن تسبب ضغطاً على الفرد، وأعدا لذلك مقياساً لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد يعرف بمقياس إعادة التوافق الاجتماعي (The Social Readjustment Rating Scale) والذي يتكون من 43 حدثاً حياتياً مختلفاً خبرها المريض في السنة المنتهية قبل ظهور المرض تعكس درجة الضغط التي يسببها كل حدث وفقاً لمقياس مكون من عدة نقاط، والفرد الذي يحصل على 300 درجة فأكثر يعدّ معرضاً بشدة للإصابة بأحد الأمراض الجسمية، بينما من يحصل 150 إلى 299 درجة يكون معرضاً بصورة متوسطة للإصابة، في حين الذي يحصل على أقل من 150 درجة يكون في مأمن من الإصابة بمرض بسبب أحداث حياته. فالدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص في هذا المقياس تعد مؤشراً على الضغط الذي عايشه الفرد خلال العام الماضي (عن منصور، 2017، ص 74).

وأكدت البحوث المبكرة التي قام بها هولمز وراهي على أهمية مصادر ضغوط البيئة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد. فالمصادر البيئية في نظرهما هي أحداث الحياة التي يتم تقديرها طبقاً لمقدار التغير الذي يحدثه الضاغطة. فقد أظهرت دراسة فينيكور (Vinikor, 1975) وموار وزملائه (Muller & al., 1977) وجود علاقة قوية ودالة إحصائية بين أحداث الحياة الضاغطة والقلق والمشقة والعدوان والبارانويا والسكيزوفرنيا (عن شارف خوجة، 2017، ص 62).

5.4- النظرية الاجتماعية:

أشار جيروم كرسون وسالي هاردي وبن طوماس وزملاؤه (J. Carson, S. Hardy & B. Thomas) في كتابهم (Occupational stress-personal and professional approaches) الذي صدر سنة 1998. -إلى أن الضغوط النفسية التي يعاني منها الفرد ترجع إلى أنماط التفاعل المختلفة وظيفياً بين الأفراد. فالإنسان كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين وهو في تفاعل دائم ومستمر معهم يؤثر ويتأثر بهم، والضغوط النفسية كسلوك غير توافقي تنشأ من العلاقات البنيشخصية كالتوتر الذي قد يوجد بين

أفراد الأسرة مثلاً، وبذلك يمكن خفض الضغوط من خلال العلاج البنيشخصية الذي يركّز على تحقيق علاقات إيجابية بين الأفراد (عن عبيد، 2008، ص 131).

يتضح مما سبق من النظريات المفسرة للضغط النفسي تعدد وتنوع آراء العلماء والباحثين وتوجهاتهم في تفسير ظاهرة الضغط النفسي، والسبب في ذلك يرجع إلى أن مفهوم الضغط النفسي مفهوم يكتنفه بعض الغموض حيث لا يوجد تعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق، فكل اتجاه نظري ينظر إلى موضوع الضغط النفسي من زاوية معينة، فأصحاب الاتجاه الفيزيولوجي الذي يمثله كل من كانون وسيلي يرون أن الضغط عبارة عن استجابة فيزيولوجية نحو مطلب ما يواجهه وأن التكيف غير الناجح مع الضغط يؤدي إلى أمراض نفسية وجسمية، كما بين سيلي كيفية تسيير طاقة الجسم في ثلاثة مراحل (مرحلة الإنذار مرحلة المقاومة ومرحلة الإنهاك) لكن معظم تجاربه تم إجراؤها على الحيوانات، وبذلك أهمل الجانب المعرفي النفسي والاجتماعي للضغط، وهذه الجوانب لها دور فعال في عملية إدراك الموقف الضاغط والاستجابة له.

وأشار لازارزس إلى أن الضغوط تنشأ عندما يوجد تناقض بين متطلبات الشخصية للفرد، مما يؤدي إلى تقويم التهديد وإدراكه في مرحلتين: إحداها تختص بتحديد ومعرفة بعض الأحداث التي تسبب الضغوط وأخرى يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف، حيث يتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته. كما قدم إندلر نموذجاً مشابهاً لنموذج لازاروس الذي يركز على العوامل الاجتماعية والنفسية وهو يرى أن إدراك الفرد للموقف بوصفه عاملاً مهدداً يؤدي إلى زيادة قلق حالة ويترتب عليه استجابات المواجهة للموقف.

وفي جانب آخر ركز سبيلبيرجر في نظريته على المتغيرات المتعلقة بالموقف الضاغط، وإدراك الفرد لها، في حين نجد إليس ذكر أن الفروق الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد في حد ذاتها، وإنما تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف. أما بيك فيرى الضغط استجابة يقوم بها الكائن الحي نتيجة لموقف يضعف من تقديره لذاته، ويثير أفكاراً عن الشعور بالعجز واليأس لديه أو مشكلة يصعب حلّها وتعوق اتزانها. وذكر موراي أن الضغوط ترتبط بالأشخاص أو الموضوعات التي بها دلالة مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته البيئية والشخصية.

أما أصحاب النظرية الاجتماعية ومن بينهم كارسون وزملاؤه أشاروا إلى أن الضغوط النفسية تقود إلى أنماط التفاعل المختلفة وظيفياً بين الأفراد، في حين أشار باندورا إلى فكرة التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة حيث يتوقف على درجة فاعلية الذات لديه.

أما المحللون النفسيون وعلى رأسهم فرويد ينظرون إلى الضغط من منظور نفسي وداخلي حيث يؤكدون على أهمية ودور الفعاليات اللاشعورية وميكانيزمات الدفاع في تحديد السلوك السوي واللاسوي. وفي نفس السياق ذكر فالنت أن ميكانيزمات تعدّل إدراك الفرد للأحداث الضاغطة التي يواجهها. واعتبر أصحاب الاتجاه الإيكولوجي الضغط بمثابة مثير خارجي يمثل تهديداً للفرد، وقد يكون المثير داخلياً كالصراعات النفسية، أو ينشأ الضغط من الأحداث الخارجية أي البيئة المحيطة بالفرد كالوفاة، الطلاق، المرض... الخ.

5-أنواع الضغط النفسي:

تشكّل الضغوط النفسية الأساس الرئيسي الذي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعدّ العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى، ويظهر الضغط النفسي بأشكال متعددة تختلف باختلاف المواقف الضاغطة كما تختلف الاستجابة تبعاً للموقف الضاغط أو تبعاً لشدة الضغط النفسي، وتبعاً للفروق الفردية للاستجابة، حيث يتباين الناس فيما بينهم بيولوجياً ونفسياً في احتمالهم للضغوط والأزمات، فقد يمرّ الفشل على أحد الناس كظرف طارئ يستوعبه ولا يتوقف عنده وينهار آخر ويصاب بالشلل النفسي (عبد المنعم حنفي، 2005، ص 25).

وأشار سايير (Sawyer) إلى وجود نوعين أساسيين من الضغوط النفسية وهما:

1-الضغوط النفسية الحادة:

ويحصل هذا النوع من الضغوط عادة عندما يواجه الفرد خطر ما، أو عندما يكون تحت الضغط لإتمام التزام ما، عندها فإنّ دماغ الفرد يطلق العديد من المواد الكيميائية لزيادة معدل ضخ القلب، وهذا يزيد من ضغط الدم ويجعل الفرد أكثر نشاطاً لمحاربة الخطر أو الهروب منه، والعديد من الأفراد يمكنهم التجاوب والتكيف مع هذه الضغوط القصيرة.

2-الضغوط النفسية المزمنة:

ويحصل هذا النوع من الضغوط بسبب حالة ثابتة أو العديد من الحوادث المجردة التي تحدث للفرد بشكل متتالي، فإذا كان الفرد يعتني بشخص مصاب بمرض مزمن بشكل مستمر، أو يواجه مشاكل مع رئيس العمل، أو إذا فقد عمله أو خسر شركته فإنّ الجسم يستجيب سلباً لمثل هذه الحالات ويؤدي التعرض المستمر للمشاعر السلبية إلى إصابة الفرد بالعديد من الأمراض مثل السكري أو الربو أو مشاكل النظام العصبي أو نظام المناعة (Sawyer, 2005, P 13).

كما نجد أيضاً أن الباحثين الخرايشة وعريبات (2007، ص 54) حددا نوعين من الضغوط النفسية وهما:

1-الضغوط المؤقتة:

هذا النوع من الضغوط يحيط بالفرد لمدة وجيزة، ثم يزول، وعادة ما يكون مرتبط بموقف مفاجئ لا يدوم أثره طويلا، ولهذه الضغوط أثر محدودة على الفرد إلا إذا كانت قدرة تحمله أضعف من الموقف الضاغط.

2-الضغوط الدائمة:

هذا النوع من الضغوط تحيط بالفرد لمدة طويلة نسبيا مثال: تعرض الفرد لمرض مزمن.

وقسم بابو (Babu) الضغوط النفسية حسب طبيعة تأثيرها إلى نوعين وهما:

1-الضغوط النفسية الإيجابية:

وهي ضغوط جيدة تساعدنا على تحسين أدائنا فمثلاً إذ لم يكن هناك ضغط على الفرد نحو الأداء الجيد في الامتحانات أو الأحداث الرياضية فسوف يكون من الصعب على الطلاب الدراسة على محتوى الامتحانات، وكما نجد أيضاً عند الرياضيين لن يتدربوا بالشكل المطلوب وهناك كمية معينة من الضغط النفسي الإيجابي يعدّ ضروريا لمواجهة جميع التحديات كما أنّه ضروري لبقائنا على قيد الحياة والتقدم فيها (Babu, 2007, P 2).

وبشير سي موسي في هذا الصدد إلى أنّ: "الضغط الإيجابي يجعل الجسم في استعداد للفعل، هذا إضافة إلى قدراته العقلية التي يتم توجيهها نحو تقييم الخطر وتقويمه وكذلك تسخير الإمكانيات لمواجهة (سي موسي، 2002، ص 80).

ويضيف محمد قاسم بقوله إلى أنّ: "الضغوطات البسيطة تساعد الفرد على الأداء والإنجاز وزيادة الكفاءة لأنها بمثابة حافز للنشاط، فللضغط دور فعال في جعل الإنسان يبدع ويخترع مع القيام بأعمال مفيدة" (محمد قاسم، 2001، ص 115).

2-الضغوط النفسية السلبية:

عندما يخرج الضغط النفسي عن السيطرة يصبح ضغطا سلبيا أو سيئا، والذي يظهر الضعف في أجسامنا ويجعلنا عرضة للتعب والمرض واستمرار الضغط في التأثير على الشخص وخرج عن السيطرة فإنّ ذلك يؤدي إلى ظهور مختلف التأثيرات السلبية للضغوط (Babu, 2007, P 03).

كما يرى سمير شيخاني أنّ: "الضغط الذي يسبب للفرد ألما وحزنا وهو سبب في ظهور اضطراب في الاتزان النفسي كما هو عامل من عوامل ظهور اضطرابات أخرى، الاضطرابات الهضمية أو الجلدية ". (عن شيخاني، 2003، ص 13).

3-الضغوط المحايدة:

إن غياب الضغط يؤدي إلى خلق الأرق والتعب والإعاقة وعدم الرضا، أما إفراطه فيؤدي إلى الإنهاك وعدم الثقة بالنفس وأمراض أخرى، حيث يدرك الفرد أنه فاق حدود الشخصية، غير أن ما بين الحديث أي الانعدام والإفراط في الضغط فهو عبارة عن مستوى أفضل للضغط حيث وجود الضغط ولو بدرجة متوسطة لدى الفرد فإن هذا يساعد الفرد على تحفيزه وخلق الإبداعية ويدعو للتقدم والتغير مما يخلق لديه نوع من الرضا (Truchot, 2004, P 42).

6-مصادر الضغوط النفسية:

أشار ميلر (1979) إلى أن هناك مصدرين أساسيين: الضغوط الداخلية، وهي التي تتبع من داخل الفرد مثل الطموحات والأهداف في مقابل الضغوطات الخارجية والتي تأتي من البيئة الخارجية وهي كثيرة مثل الضوضاء، الزلازل، الأعاصير، والضغوط المتمثلة في القيم والمعتقدات والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب للفرد ضغوطات مرتفعة، ومعنى ذلك أن الضغوط لها مصادر متعددة منها المواقف اليومية وتغيرات الحياة والصراعات النفسية اللاشعورية والأفكار والاعتقادات غير المنطقية والقلق والاكتئاب (عن حسن، 2006، ص 38).

وأشار حسن مصطفى (1992) إلى وجود ثماني حالات كمصادر لضغوط الحياة في العمل والدراسة والناحية المادية، والناحية الصحية، والحياة الأسرية والزواج والعلاقة بالجنس الآخر والضغوط الوالدية والأحداث الشخصية وكذا ضغوط الصداقة والعلاقات بالآخرين (عن عبد المنعم، 2006، ص 6).
إن مصادر الضغط النفسي متعددة ومتنوعة، حيث يمكن تقسيمها إلى قسمين هما: مصادر خارجية ومصادر داخلية.

1.6-المصادر الخارجية:

تتمثل المصادر الخارجية الواردة في حسين (2006، ص 39) إلى ما يلي:

-الضغوط البيئية:

وتتمثل في الغلاف الجوي والحرارة والبرودة ونقص الموارد الطبيعية والكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير.

-الضغوط الاجتماعية:

وتشمل المكانة الاجتماعية، المكانية، الاقتصادية والفقر وسوء التغذية والمستوى التعليمي ومكان الإقامة.

-الضغوط الاقتصادية:

وتتمثل في الظروف والوصفيات الاقتصادية للفرد والتي تسبب له التهديد والتوتر مثل ضغوط الفقر والبطالة، انخفاض الإنتاج، التفاوت الطبقي، فقدان الثروة، ويكون معنى الضغط هنا التباين بين المتطلبات التي ينبغي أن يؤدي بها الفرد وقدرته على الاستجابة لها كما أنه الشعور بالوطأة والعبء وعدم الرضا الناتج عن عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية (عبد المنعم، 2006، ص 61).

وأشار هاربوتال (Harburgtal) في دراسته بأن الأفراد الذين يعانون الضغوط النفسية هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض، ويعيشون في منطقة مزدحمة بالسكان، وأن هؤلاء يعيشون اضطرابات أسرية ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية والجسمية (عن شقير، 2003، ص 9).

-الضغوط الطارئة:

ويقصد بها الأحداث الشاذة التي تحدث بشكل طارئ ومفاجئ وليست لها صفة الدوام في الحدوث أو التأثير، ومثال ذلك حوادث السيارات والطائرات والقطارات وكل وسائل المواصلات أو فقدان شخص عزيز بموته أو سفره وكذلك الطلاق والسرقة وتدمير المنازل والكوارث الطبيعية كالبراكين والأمطار (حسين، 2006، ص 39).

-ضغوط اجتماعية نفسية:

وتتمثل في الخلافات الأسرية والطلاق والرفض العضوي لأحد أفراد الأسرة والحرمان الثقافي وصراع القيم وصراع الأجيال وعدم العدالة في توزيع الدخل العام وضغوط الأحداث المؤلمة مثل فقدان شخص عزيز، هذا إلى جانب الاحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد ونقص تقدير الذات ونقص الاستحقاق والشعور بالقيمة والقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية (حسين، 2006، ص 39).

-الضغوط المهنية:

ترتبط هذه الضغوط بمهنة الفرد وما يقوم به من عمل الشقاق مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية، التمييز غير المبرر، ويكون معنى الضغوط هنا الشعور بالوطأة والعبء والثقل الناشئ من مهنة الفرد ومجموعة الصعوبات التي يواجهها الفرد في مهنته وعمله (الرشدي، 1999، ص 54).

-الضغوط السياسية:

وعلى المستوى السياسي تنشأ الضغوط من عدم الرضا عن نظام الحكم، الصراعات السياسية، الصراعات الثقافية، هيمنة بعض القوى، عدم أهلية النظام الحاكم، ضغط الحكم بالنسبة للحاكم، ويكون تعريف الحكم هنا على أنه عدم الرضا والشعور بالوطأة الناتج عن عدم التكيف مع الأوضاع السياسية القائمة (عبد المنعم، 2006، ص 62).

- الضغوط الأكاديمية:

تتمثل مصادر الضغوط التي يعاني منها التلاميذ في البيئة المدرسية في صعوبة المناهج وعدم مراعاتها لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ وتجاهل الاهتمام بميولهم وقدراتهم إلى جانب طرق التدريس التقليدية ونظام الامتحانات والتقييم والمنافسة بين التلاميذ من أجل النجاح والمشكلات الجنسية لدى المراهقين والراشدين، وجميعها تمثل مصادر أساسية للضغوط لدى الطلاب (حسين، 2006، ص 37).

-الضغوط الثقافية:

وهو ما يعرف بضغوط التأقلم (Stress Acculturation) ويشير هذا المفهوم إلى الضواغط التي تواجه الطلاب المهاجرين إلى الخارج، وذلك في سبيل التكيف مع السياق الثقافي الجديد ومع الحياة الجديدة وتتضمن مصادر ضغوط التأقلم صعوبة اللغة والعادات والتقاليد وفقدان المساندة الاجتماعية وأساليب التفاعل الاجتماعي والقواعد الاجتماعية الناتجة عن المواجهة مع النماذج الثقافية الجديدة وقد يطلق عليها بعضهم ضواغط التوافق عبر الثقافي (Cross Culture Adjustment Stress) الضغوط تؤدي إلى القلق والإحباط والاكتئاب والعجز (حسين، 2006، ص 40).

2.6-المصادر الداخلية:

تتمثل المصادر الداخلية الواردة في شقير (2003، ص ص 8-9) التي أشار إليها الباحث فيرميان (Firmian, 1986) -في دراسته التي أجراها على 111 طالباً من بينهم المتفوقين- إلى وجود ثلاثة مصادر أساسية للضغوط النفسية والتي تتمثل فيما يلي:

-الانزعاج: والذي راجع إلى عدم تقبل التلميذ لزملائه، وصعوبة قدرته على تكوين أصدقاء، وصعوبة قدرته على التعلم وانخفاض معدل تحصيله الدراسي، وعدم استغلال وقت فراغه.

-المشكلات الدراسية والاجتماعية: والتي تتضمن بعض المشكلات التي يشملها مصدر الانزعاج سالف الذكر.

-العلاقات السيئة: وتتمثل في صعوبة التعامل مع المعلم والنظام الدراسي ومشاعر الوحدة النفسية.

7-مراحل الضغط النفسي: يمرّ الضغط النفسي بعدة مراحل منها:

1.7-مرحلة التعرض للضغط:

يطلق البعض عليها مرحلة الإنذار المبكر أو مرحلة الإحساس بوجود الخطر، وتبدأ هذه المرحلة بتعرض الفرد لمثير معين، سواء كان داخلياً أو خارجياً، ويمكن القول بأنّ هذا المثير أدى إلى حدوث ضغوط معينة عندما تفرز الغدد الصماء هرمونات معينة يترتب عليها البعض المظاهر التي يمكن أن نستدلّ منها على تعرض الفرد لهذه الضغوط، ومن أهمّ هذه المظاهر: زيادة ضربات القلب، الضحك الهستيري، سوء استغلال الوقت، الاستهداف للحوادث والحساسية للنقد (بلال، 2005، ص 44).

فعند تعرض الجسم لخطر ما فهو مباشرة يقوم بالمقاومة ويتمّ التعبير عنها فسيولوجياً بإفراز الهرمونات، تتكون هذه المرحلة تحت رقابة الجهاز الودي، عند حدوث صدمة ما يضطرب الجسم ممّا يؤدي إلى الخلل في إفراز الغدد الباطنية الأدرينالين تفرز 80% أمّا التور أدرينالين ب 20% ممّا يؤدي إلى ظهور أعراض سلبية في التوازن الوظيفي، في هذه المرحلة تنشأ الغدة النخامية والغدتان العضويتان بإفراز هرمونات التكيف والمقاومة (يخلف، 2000، ص ص 47 - 48).

2.7-مرحلة ردّ الفعل (التعامل مع الضغوط):

في هذه المرحلة يقوم الجهاز العصبي السمبثاوي وغدد الأدرينالين بتعبئة أجهزة الدماغ في الجسم، وبهذه الطريقة يزيد إنتاج الطاقة إلى أقصاه لمواجهة الحالة الطارئة ومقاومة الضغوط وإذا استمرّ التوتر انتقل الجسم إلى المرحلة الثانية (جمال أبو الدلو، 2009، ص 173).

كما نجد في هذه المرحلة قوّة حدوث التغيرات السابقة حيث تؤدي إلى إثارة العمليات الدفاعية في الجسم في مرحلة التفاعل مع التغيرات، ويأخذ ردّ فعل اتجاهين إمّا بالمواجهة أو الهروب وذلك في محاولة للتغلب عليها والتخلص منها بسرعة وبذلك يعود الفرد إلى التوازن وإذا ينجح في ذلك ينتقل إلى المرحلة التالية حيث يكون قد تعرض بالفعل إلى الضغوط (بلال، 2005، ص 44).

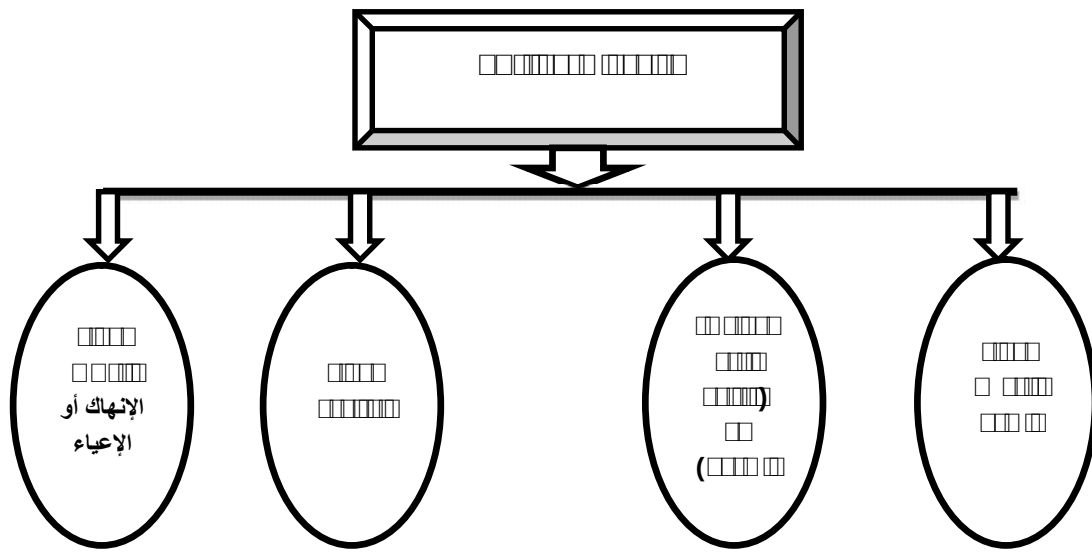
3.7-مرحلة المقاومة:

في هذه المرحلة يحاول الفرد مواجهة العوامل الخارجية التي تسبب له الضغط والتوتر وإن لم يستطع الفرد التغلب على مصادر الضغوط فإنّه يدخل في المرحلة الثالثة (السيد خليفة، 2007، ص 133). إضافة إلى هذه المرحلة يستخدم الفرد مصادره إلى حدّ ما لمواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه، ويقوم الفرد في هذه المرحلة بمقاومة الحدث الضاغط ويحاول الفرد أن يحول الذعر والرعب الخاص بالمرحلة الأولى إلى طاقة تساعد على مواجهة الحدث الضاغط، ولكن إذا استمرّ تعرض الفرد للضغط

لمدة طويلة فإنه سيملّ إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة وتصبح طاقة الجسم على التكيف منهكة ومجهدّة، ومن ثمّ تضعف وسائل المقاومة ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل ومن ثمّ تفشل المقاومة ويدخل الفرد في المرحلة الثالثة (حسين، 2006، ص 56).
أما في حالة الفشل واستمرار الحال على ذلك ولم يكن هناك ردّ فعل المقاومة يصل الفرد إلى المرحلة الأخيرة (Loo & Al., 1999, P 07).

4.7-مرحلة التعب والإنهاك أو الإعياء:

إذا استمرت حالة المقاومة بدون ردّ فعل واستجابة، ينتج عنها إنهاك الميكانيزمات البيولوجية والنفسية للجسم وتنتاشى ميكانيزمات التكيف فمستقبلات الجهاز العصبي المركزي تصبح غير حساسة لهرمون (Glucocorticoides) التي تفرز الدم فالجسم في هذه المرحلة لا يستطيع إعادة التوازن الأولى فتظهر اضطرابات سيكوسوماتية مثل الاضطرابات التنفسية واضطرابات المعدة، وبعد فترة من الراحة يعود الجسم إلى حالته الطبيعية (عيطور، 1997، ص 84).



شكل رقم (07) مراحل الضغط النفسي (من تصميم الطالبة).

8-الآثار المترتبة عن الضغوط النفسية:

تسبب شدة الضغوط النفسية والتعرض المتكرر لها إلى ظهور كثير من التأثيرات السلبية في شخصية الفرد. فالشخص الواقع تحت الضغط يعاني كثيراً من الاختلالات والآثار السلبية التي تؤثر في نمو شخصيته وصحته النفسية والجسمية، وتختلف الضغوط من فرد لآخر باختلاف الأحداث الضاغطة والمجالات التي تظهر فيها. وقد اهتمّ الباحثون بدراسة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط، وفيما يلي وصف لبعض الآثار السلبية الناجمة عنها وهي كالتالي:

1.8- الآثار المعرفية:

- أشار عبد العزيز (2010، ص 190) إلى أن الضغوط المعرفية تؤثر في البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة، وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:
- نقص مدى الانتباه والتركيز: يجد العقل صعوبة في أن يظل في حالة تركيز وتضعف قوة الملاحظة.
 - زيادة اضطراب القدرة العقلية: يفقد الفرد نسبياً ضبط التفكير وما يفكر فيه أو ما يقوله.
 - تدهور الذاكرة قصيرة وطويلة المدى: يتناقص مدى الذاكرة ويقل الاستدعاء والتعرف حتى على ما هو مألوف.
 - صعوبة التنبؤ بسرعة الاستجابة: تقل سرعة الاستجابة الفعلية إما أن التعويض قد يؤدي إلى قرارات متسارعة.
 - زيادة معدل الأخطاء: نتيجة لما تقدم تزداد الأخطاء في المهام المعرفية والمعالجات وتصبح القرارات مشكوكا فيها.
 - تدهور قوى التنظيم طويلة الأمد: يصبح العقل غير قادر على تقييم الظروف الراهنة أو التنبؤ بالتتابعات المستقبلية.
 - تزداد الاضطرابات الفكرية والوهم: حيث يصبح الواقع أقل كفاءة، وتقل عناصر النقد والموضوعية وتصبح أنماطاً مضطربة وغير عقلانية وغير منطقية.

2.8- الآثار النفسية:

ذكر باهي مصطفى حسين وزملاؤه (2002، ص 205) أن الآثار النفسية تتمثل في اختلال الآليات الدفاعية النفسية أو انهيارها، إذ يتميز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال والشعور بالقلق الدائم، وعدم الراحة الذي يصاحبه الخوف الشديد، الإحساس بعدم الرضا عن النفس، فقدان الثقة في النفس وفي الآخرين، الاكتئاب، الإحباط، نقص التحكم في الوضعيات الشخصية، وصراعات متصلة بعدة أدوار.

3.8- الآثار الفيزيولوجية:

أشار أبو دلو (2009، ص 177) إلى أن الآثار الفسيولوجية المرتبطة بالضغوط النفسية تتمثل في اضطراب الجهاز العصبي الهضمي، الإسهال، الإمساك المزمن، اضطراب الجهاز النفسي، ارتفاع ضغط الدم، الصداع النفسي، انتشار الأمراض الجلدية، تضخم الغدة الدرقية، البول السكري، التشنج العضلي التهاب المفاصل الروماتيزمي، فقدان الشهية والشدة والبدانة والميل للتقيؤ والغثيان. وبينت البحوث الميدانية والدراسات ومنها دراسة هاوس وآخرون (House & al.) التي تناولت علاقة الضغوط المهنية

وتأثيرها في الصحة الجسمية مثل الإصابة بالذبحة الصدرية، قرحة المعدة، الحكة الجلدية، السعال، ضغط الدم، الصداع ومرض القلب.

4.8- الآثار العقلية:

ذكر باهي مصطفى حسين وزملاؤه (2002، ص 205) أن الآثار العقلية تتمثل في انخفاض الفعالية، فقدان القدرة العقلية مثل الانتباه والتفكير والإبداع والإدراك والذاكرة، كما يصعب على الفرد تنسيق وأداء نشاطاته العقلية، حيث يصبح العقل غير قادر على التقويم بدقة للظروف الراهنة أو التنبؤ بالتتابعات المستقبلية، وتصبح أنماط التفكير مضطربة وغير عقلانية. كما ذكر الرشدي (1999، ص 34) أن الضغط النفسي قد يؤدي إلى مشكلات تتعلق بتشوهات الإدراك والتغيرات في المزاج، وبطيء التذكر.

5.8- الآثار الانفعالية:

- أشار عبد العزيز (2010، ص 191) إلى أن الضغوط الانفعالية تتمثل في الجوانب التالية:
- زيادة التوتر الفسيولوجي والنفسي: تقل القدرة على انسجام واسترخاء العضلة حتى تعطي إحساساً بالتحسن وتختزل القلق وعدم المبالاة.
- زيادة معدل الوسواس: ينزع الفرد إلى الشكوى التخيلية بجانب الاضطرابات الواقعية ويختفي الإحساس بالصحة والسعادة.
- تغيرت في سمات الشخصية: يتحول الأفراد الذين يتسمون بالدقة والحرص إلى أناس غير مباليين ومهملين والديمقراطيين إلى متسلطين.
- زيادة المشكلات الشخصية: يزداد معدل القلق ويصبح الفرد أكثر حساسية وعدوانية.
- ضعف القيود الأخلاقية والانفعالية: حيث يقل التحكم في السلوك ويصبح الفرد أكثر جموداً وتزداد لديه النوبات الانفعالية.
- يظهر الاكتئاب والعجز: تنخفض بشدة حيوية الفرد ويزداد الإحساس بالعجز تجاه تأثيره في الأحداث والمشاعر المرتبطة بها.
- ينخفض الإحساس بتأكيد الذات بشكل حاد: ينمو الإحساس بالعجز والاكتفاء وينمو الشعور بعدم القيمة.

6.8- الآثار المهنية:

أشار باهي مصطفى حسين وزملاؤه (2002، ص 250) إلى أنه يمكن تلخيصها فيما يعرف بالاحتراق النفسي، الذي يتولد نتيجة التعرض المستمر للضغوط التي تعبر عن الاستنزاف البدني الانفعالي للعمال،

ويتمثل في مجموعة من المظاهر السلبية مثل التعب، الإرهاق الشعور بالعجز، السلبية في مفهوم الذات.
7.8- الآثار السلوكية:

ذكر حسين (2006، ص 32) أن الآثار السلوكية تظهر في الجوانب التالية:

- انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوبة.
- اضطرابات لغوية مثل التأتأة والتلعثم.
- انخفاض مستوى نشاط الفرد حيث يتوقف عن ممارسة هواياته.
- انخفاض إنتاجية الفرد.
- تزايد معدلات الغياب عن العمل أو المدرسة وعدم الرضا عنها.
- تعاطي العقاقير والمخدرات وتدخين السجائر.
- اضطرابات النوم وإهمال المنظر والصحة.
- عدم الثقة في الآخرين والتخلي عن الواجبات والمسؤوليات والإلقاء بها على عاتق الآخرين.
- الانسحاب عن الآخرين والميل إلى العزلة.

8.8- الآثار السيكوسوماتية:

أشار باهي مصطفى حسين وزملاؤه (2002، ص 357) إلى أن الآثار الجسمية التي تسببها الضغوط الشديدة حسب ناثان وهاريس (Nathan & Harris, 1975) تشمل سبعة أنواع هي: الأمراض الجلدية (الحساسية)، الاضطرابات العضلية والعظمية (آلام الظهر، تشنج العضلات) الاضطرابات النفسية (الربو، السل الرئوي)، أمراض الجهاز الهضمي (القرحة المعدية، التهاب القولون)، أمراض القلب (النوبات القلبية)، الاضطرابات الجنسية (البرود الجنسي، العجز الجنسي) وأمراض الجهاز الدوري كالصداع وارتفاع ضغط الدم.

والجدير بالذكر أن هذه الأعراض لا تظهر بشكل واضح وأن ظهورها يختلف من فرد لآخر فبعض الأفراد لا يظهر عليهم كل هذه الأمراض رغم وقوعهم تحت الضغط بينما قد يظهر كثير منها على أفراد آخرين، ولهذا فهو يمثل محدداً من محددات السلوك الإنساني، وبذلك يؤثر على الإنجاز والأداء البشري بصفة عامة، ويظهر ذلك من خلال الاضطرابات والقلق والخلل الذي يصيب الوظائف البيولوجية للفرد، ويعتبر ذلك منبها هاما لجملة من الأعراض العقلية النفسية والجسمية.

9- الضغوط النفسية في المجال المدرسي: مصادرها وعواملها

نال مفهوم الضغوط النفسية لدى التلاميذ اهتمام العديد من العاملين في مجال التربية والتعليم نتيجة للآثار السلبية المترتبة عن هذه الضغوط، والتي تنعكس على مستوى أداء المتعلمين وعدم رضاهم الدراسي حيث يعاني التلاميذ من الضغوط النفسية المدرسية منها الضغوط الأكاديمية التي تتعلق بالاستذكار والتحصيل والامتحانات ونظام التقويم.

وذكر حسين (2006، ص 32) أن الضغوط النفسية المدرسية حالة من التواتر الجسدي والنفسي التي يشعر بها المتعلم والتي تنتج من إدراكه لعدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث التي يتعرض لها سواء في البيئة الأسرية أو المدرسية والتي تضع مطالب نفسية وجسدية تتجاوز قدراته وإمكاناته ومصادره الشخصية والاجتماعية، ولذا يتم إدراكها على أنها تمثل تهديدا وضرا لشخصيته.

ولا شك أن التعرف على مصادر الضغوط النفسية في حياة التلاميذ من الأطفال والمراهقين يعدّ أمرا هاما وضروريا لمعرفة كيفية التعامل معها، ويمكن تصنيف مصادر الضغوط النفسية لدى التلاميذ إلى عدة عوامل أسرية وعوامل مدرسية وعوامل اجتماعية وعوامل تتعلق بشخصية التلاميذ.

1.9- العوامل الأسرية:

لا شك أن الأسرة هي أكثر الوسائط والمؤسسات الاجتماعية تأثرا بالأحداث التي يمر بها الفرد والمجتمع، فالأحداث الضاغطة السلبية التي تتعرض لها الأسرة تؤدي إلى حدوث خلل في وظائفها وفعاليتها وتحدث أثارا وعواقب وخيمة على أعضاء الأسرة، فالمشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعانيها الأسرة تسهم بدورها في نشأة الضغوط الحادة والمزمنة لدى الأبناء، وتنشأ الضغوط النفسية لدى الأبناء في الأسرة لعدة أسباب وعلى النحو التالي:

1.1.9- أساليب المعاملة الوالدية غير السوية تجاه الأبناء:

ذكر بركات (1988، ص 172-173) أنه كثيرا ما تؤدي أساليب المعاملة الوالدية غير السوية التي يتعامل بها الوالدين مع الأبناء والتي تتضمن بالنزب والقسوة والحرمان أو الإهمال إلى ظهور مشاعر سلبية لدى الأبناء عن الذات والشعور بالإحباط والعدوان والانطواء مما يؤثر على الأبناء سواء نحو أنفسهم ونحو المدرسة والمجتمع سلبا، حيث قد يصل الحال ببعض التلاميذ إلى الشعور باليأس، ومن ثمّ يشعرون بأنهم فاشلون ومنبوذون وبالتالي يؤدي بهم إلى التوتر النفسي والقلق والضغط النفسي، ولهذا فأساليب المعاملة الوالدية غير سوية تزيد من فرص تعرض الأبناء للضغوط حيث لا تكون الفرص مواتية أمامهم في ظل هذه المعاملة الوالدية السيئة إلى التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم، بل يحاولون تجنب

التفاعل مع آبائهم، لذا يعتبر هذا الأسلوب الذي يتعامل به الوالدين تجاه أبنائهم بأنه نوع من إساءة المعاملة، وهي الإساءة في تنمية الناحية العاطفية الانفعالية لديهم، فعلى العكس فكلما تتسم المعاملة الوالدية بالتقبل والتشجيع على الحوار والمناقشة وقضاء بعض الوقت مع الأبناء، ومشاركتهم الأنشطة والهوايات المختلفة وإتاحة الفرصة أمامهم للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ومنحهم الدفء والحنان والحب والتقدير فإن ذلك يؤثر إيجاباً على صحتهم النفسية وبالتالي تحسين مستوى التوافق الدراسي لديهم، مما يساهم في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

2.1.9- توتر العائلات والصراعات الوالدية:

يرى حسين (2006، ص 184) أنه كلما كان الجو النفسي الذي يشيع بين أفراد الأسرة متوتراً ومشحوناً بالخلافات والخصومات والشجار بين الوالدين ولا سيما حينما يقع ذلك أمام أعين الأبناء فإن ذلك ينعكس آثاره بصورة سلبية عليهم، وبالتالي فإن ما يسود الحياة الأسرية من توتر وصراع يقلل من درجة التماسك والترابط داخل الأسرة ويجعل الأبناء يعانون كثيراً من الضغوط ويكونون عرضة للتشرد والانحراف، وهكذا بقدر ما يكون الجو النفسي في الأسرة سويًا بقدر ما يكون ذلك عاملاً هاماً يساهم في تكيف الأبناء مع متطلبات البيئة التي يعيشون فيها.

3.1.9- التباين بين توقعات الآباء وقدرات الأبناء:

أوضح العتابي (2000، ص 79) أنه قد يكون لدى الآباء طموحات وتوقعات زائدة ليس بمقدور التلميذ تحقيقه على مستوى التحصيل الدراسي، وفي تلك الحالة يرغبون التلميذ إما على اختيار تخصصات دراسية معينة لا تتفق مع ما لديهم من قدرات واستعدادات وإمكانات وميول، فالكثير من الآباء لا يعطون للتلميذ الحرية في الاختيار الدراسي، بل يفرضون عليهم نوع معين من التعليم أو التخصص في الثانوية أو الجامعة، وكنيجة لذلك يحدث صراع مع التلميذ في تحديد الوجهة الدراسية، والتي تولد الضغط النفسي بكل أشكاله ومستوياته لدى التلميذ، فظلاً عن هذا قد يفرض الوالدين على التلميذ الحصول على معدل محدد مع إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، فيفرضون مثلاً على التلميذ القيام بالواجبات المنزلية دون راحة، فتحدث فروق في التوقعات لمستقبل التلميذ من طرف الوالدين فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي وبما بمقدور التلميذ أن يحققه تبعاً لقدراته ومؤهلاته، بحيث تعدّ توقعات المستقبل في هذه الحالة أهم مصدر من مصادر الضغوط النفسية لدى التلميذ، كما أن الآباء يضعون معايير معينة من السلوك ويتوقعون منهم القيام بمسؤوليات تفوق قدراتهم وإمكاناتهم مثل القيام بالتنظيف والطبخ ورعاية إخوانهم الصغار، وهذا يمثل مصدراً هاماً للشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ، وعليه ترتبط الضغوط النفسية لدى التلميذ في

كثير من الأحيان من شعور التلميذ باستحالة أو صعوبة الاستجابة لرغبات وتوقعات الوالدين وذلك سبباً لا محال من حدة الضغوط النفسية لدى التلميذ.

4.1.9- معاناة الأسرة من مشكلات مادية:

يرى كلوديه (Claudier, 2008, P 10) أنه كلما كانت مطالب الأسرة والأبناء مشبعة من الناحية المادية كلما توفر فيها الاستقرار والتوافق الأسري، فعلى العكس فإنه في حال الضيق المادي للأسرة يؤدي ذلك إلى نشوب التوتر بين أفرادها، نتيجة تعرضهم لضغوط مصدرها متاعب الحياة اليومية، فانخفاض الدخل في الأسرة والظروف السكنية غير الملائمة يؤثران على ديناميكية العلاقات داخل الأسرة، وذلك نتيجة لعدم إشباع حاجات أفرادها، ويترتب عن ذلك ظهور مشكلات أخرى مثل نقص التغذية وظهور الأمراض لدى أفراد الأسرة بسبب نقص الرعاية الصحية، مما يجعل بعض الأسر تضطر أبنائها للعمل في سن مبكرة ولو كان ذلك على حساب الدراسة، وتنتج على ذلك حرمانهم من التعليم، إذ أن انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة قد يدفع بعض الآباء عن فرص عمل وذلك لتحسين مستوى المعيشة للأسرة، وبذلك يعود الآباء إلى أسرهم محملين بالكثير من الضغوط والهموم/ ومن ثم تغيب الرعاية الوالدية على هؤلاء الأبناء، حيث لا يكون لدى الآباء وقت للمشاركة والجلوس مع الأبناء المتدربين بسبب انشغالهم بمطالب الحياة وتنعكس آثار ذلك سلباً على الناحية النفسية للتلميذ. كما يمكن أن تكون هناك أسباب أخرى تشكل مشكلة اقتصادية تعاني منها الأسرة والتي تسبب بالضرورة الضغوط النفسية لدى التلميذ فالضغوط تنشأ إذا فقد الأب وظيفته أو إذا كان يعاني من البطالة أو إذا انتقلت الأسرة إلى موقع جديد بسبب تغير موقع عمل الأب أو بسبب حدوث مرض مفاجئ أو مزمن بين أفراد الأسرة، فكل ذلك يعرض التلميذ لحالة من الضغوط النفسية.

5.1.9- ضيق المسكن وانخفاض الدخل:

أشار حسين (2006، ص 185-186) إلى إن ضيق المسكن وعدم توافق الهدوء والراحة وسوء الإضاءة والتهوية تجعل ظروف الاستدكار غير مواتية أمام الأبناء، وقد يدفع ضيق المسكن الآباء إلى تشجيع أبنائهم على الخروج إلى الشارع رغبة في الحصول على مزيد من الهدوء خاصة بعد عودتهم من أعمالهم ولكن ذلك قد يسهم في حدوث نتائج سلبية وذلك دون إشراف ورقابة من الوالدين ويتعلمون منهم أنماط سلوكية مستهجنة تؤثر سلباً على نموهم النفسي والاجتماعي، فلا شك أن الصحة السيئة تمثل بيئة فاسدة تدفع بالفرد إلى السرقة والجريمة، وأن انخفاض الدخل يعدّ مسئلاً عما يعانيه الأبناء من ضغوط نفسية لأن قلة الدخل يؤدي إلى ظهور كثير من الخلافات والتوترات في العلاقات الأسرية مما قد يهدد

الأسرة بالانهيار ويؤدي أيضا انخفاض الدخل إلى عدم إشباع حاجات الأبناء مما قد يمهّد الطريق أمامهم للانحراف بحثا عما يشبع حاجاتهم، وإضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى تشكل مصدر للضغوط لدى الأبناء، فالضغوط تنشأ إذا فقد الأب وظيفته أو إذا كان يعاني من البطالة وأيضا حدوث مرض مفاجئ أو مزمن بين أفراد الأسرة، وكلّ هذه الأمور تضع المراهق والأسرة في حالة من الشعور والإحساس بالضغط.

6.1.9-العيش في أسرة ذات العائد الواحد:

ذكر كلوديه (Claudier, 2008, P 10) أن التلاميذ الذين يعيشون في أسرة ذات عائد واحد يعانون كثيرا من الضغوط حيث يقع على عاتقهم واجبات عدّة تفرض عليهم تحمل المسؤولية في توفير الموارد المادية للأسرة، وربما يكونون غير مستعدين لذلك بسبب عامل السن أو منح الأهمية للدراسة وبالتالي هذا ينشأ لديهم نوعا من التنافر والتعارض ناتج عن هذه الالتزامات والأعباء الجديدة التي تفرض عليهم إلى جانب الواجبات والأنشطة المدرسية، وكنتيجة لهذا التعارض يجد التلميذ نفسه عرضة لمشكلة الضغط النفسي.

كما أنّ تغيير الأدوار في تلك الأسرة ذات العائد الواحد يمثل أكثر الضغوط التي يواجهونها حيث تتغير الأدوات: يموت الأب فتصبح الأم مصدر للسلطة، ومن ثمّ تقع على عاتقها مهام وادوار كثيرة تختلف تماما عن مهام وأدوار الأسر التي يوجد فيها الأب إلى جانب الأم حيث يشتركان معا للقيام بمسؤوليات الأسرة و رعاية الأبناء، ولهذا تعتبر عملية تغيير الأدوار في الأسرة ذات العائد الواحد إلى جانب كبير من الأهمية، وقد يصعب على بعض الأمّهات القيام بهذه الأدوار والمهام إذ يصعب عليها أن تكون صورة للحنان والحب والدفء إلى جانب الحزن والقوّة والقسوة والسلطة، ولكن إذا استطاعت الأمّهات في الأسر ذات العائد الواحد تقبل هذه الأدوار الجديدة وتكوين اتجاهات موجبة نحوها والقيام بالدورين معا بفعالية تكون أقلّ تعرض للضغوط، لكن قد تقابل الأسرة ذات العائد الواحد ضغوط اقتصادية عدّة نتيجة لانخفاض الدخل الذي يؤدي إلى انخفاض المستوى لمعيشة الأسرة، السبب الذي إلى تقاوم الضغوط في تلك الأسرة.

7.1.9-العيش في أسرة مختلطة:

ذكر الشرييني (2000، ص ص 20-21) أن الكثير من الصراعات والقلق تنشأ إذا كان التلميذ يعيش في أسرة مختلطة مع زوج وأم أو زوجة الأب أو زوج الأخت، وغالبا ما يكون التلميذ في الأسرة الكبيرة بالقبول والاحترام الذي يجب أن يحضاه، وبسبب ذلك ينتابه الشعور بأنّه غير مرغوب فيه، مما يسبب

له من التوتر والقلق النفسي والتي مع مرور الوقت يتعرض التلميذ لحالة من الضغوط النفسية والتي تعرقل مسيرته الدراسية وتشير الدلائل والقرائن إلى أن التلاميذ الذين يعيشون في ظل هذا النوع من الأسر يزداد لديهم الشعور بالقلق والاكتئاب والضغوط فضلا عن ظهور لديهم استجابات سلوكية غير مرغوب فيها، ولا تحضا بالقبول الاجتماعي وذلك نتيجة لشعوره بعدم الأمن وافتقاد الحب والاهتمام والرعاية من طرف أفراد الأسرة وكأنه غريب عنها.

8.1.9- الطلاق والانفصال:

أوضح عبد الرزاق (2004، ص 20) أن طلاق الوالدين يمثل مصدرا رئيسيا للضغوط النفسية لدى الأبناء بصفة عاملة والتلميذ بصفة خاصة، فلا شك أن التلاميذ الذين يعيشون في أسرة متماسكة تتكون لديهم خبرات حياتية إيجابية، على العكس من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر غير متماسكة يسودها الجدل والمشاحنات والخصومات المستمرة بين الوالدين، ولهذا فهم يعانون كثيرا من الأعراض المرتبطة بالضغوط النفسية، وغالبا يدركون البيئة المدرسية على أنها ضاغطة ومهددة لهم.

فالطلاق يجعل الحياة الأسرية غير مستقرة وضاغطة على التلميذ ويجعله غير قادر على مواجهة متطلبات الحياة وأحداثها، كما يؤثر ذلك سلبا على حياته النفسية التي يسودها القلق والتوتر والصراع النفسي والتي تولد بدورها الضغط النفسي، وتظهر أعراض ذلك في فقدان الثقة بالنفس والاكتئاب والغضب والعدوان وانخفاض تقدير الذات والصعوبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما يعانون أيضا من صعوبات في الأداء المدرسي، تتمثل في ضعف التحصيل الدراسي واضطراب العلاقة مع المدرسين والأقران، وأكثر من ذلك قد يتورط التلميذ في عالم تعاطي وتناول المخدرات، وكل هذه الأعراض تظهر دائما عند التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر مفككة، وذلك مقارنة بالذين يعيشون في أسر متماسكة. وبسبب الطلاق يجد التلميذ نفسه محروما من رعاية أحد الوالدين، ومن ثم يكونون عرضة للإحباط والحرمان العاطفي، وهذا يجعلهم مهينين للانحرافات السلوكية، ففي حدوث الطلاق بين الوالدين عامة يكونون أقل تفاعلا مع أبنائهم وأقل اندماجا معهم، وهذا يمكن أن يشكل ضغطا على التلميذ الذي ينزعج من التوتر العلاقات مع والديه، لأن على إثر ذلك يتكون تصور لديه قائما على فكرة الرفض والنبذ من طرف الوالدين، كما أن انخفاض مشاركة واندماج الوالدين في التعرف على مشاكل الأبناء يؤدي أيضا إلى التقليل من المساندة الاجتماعية الصادرة منها نحوه، مع العلم أن التلميذ يكون في حاجة ماسة إليها لمساعدته على مواجهة التحديات والمشاكل الأخرى التي تعترضهم خلال فترة نموهم. إضافة إلى هذا فإن طلاق الوالدين يزيد من إمكانية أن يعاني الأبناء كثيرا من الصراعات مثل وقوع المراهق في صراع وهو

أن يختار الأب أو الأم ليعيش مع أيّ منهما فالتوترات التي تحدث في علاقات المراهقين بأبائهم تؤثر في زيادة عدد من الضواغط التي قد يتعرضون لها في الحياة الاجتماعية.

9.1.9-مرض أحد أعضاء الأسرة:

يرى حسين (2006، ص 188) أن تعرّض أحد أعضاء الأسرة لمرض مزمن مثل السرطان يمثل ضغطا كبيرا على الأبناء وذلك إذ لم يتعاون أعضاء الأسرة معا للتغلب على هذه الأزمة، فإنهم يشعرون بالإحباط والحزن الشديد والخوف والغضب، وربما قد يؤدي ذلك إلى جعل الأسرة تعاني من اضطرابات مادية ناشئة عن توقف أو نقص الدخل وزيادة النفقات، وهذا ينعكس سلبا على الأبناء المراهقين ويمثل ضغطا رئيسيا عليهم.

10.1.9- غياب الأب لفترة طويلة للعمل بالخارج:

أشار لوبرون (Lebrun, 2005, P.P 90- 91) إلى أن الأسرة هي بمثابة البيئة القادرة على إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية لدى الأبناء، ولكن نتيجة للظروف والتغيرات التي تطرأ على المجتمع أصبح بعض الآباء يعتقدون أن الحصول على المال هو كلّ شيء، ولهذا صار المال هو جعل اهتماماتهم، وأصبح هدفهم هو توفير الأمن المادي للأبناء دون مراعاة للحاجات النفسية والانفعالية والاجتماعية لديهم، والحقيقة أنه إذا كان الحصول على المال يعدّ شيئا هاما وضرورية في إشباع الحاجات النفسية للأبناء كالحاجة إلى الحب والدفء والاهتمام والرعاية.

إضافة إلى هذا فالأسرة التي يغيب فيها الآباء لفترة طويلة تشهد حدوث صراع في الأدوار وينشأ هذا الصراع من التباين بين التوقعات الثقافية والاجتماعية المترتبة بأدوار أعضاء الأسرة وبين واقع تلك الأدوار بسبب غياب الأب، وهذا مما قد يؤدي إلى ظهور توترات بين أعضاء الأسرة من جهة وبينهم وبين الأم من جهة أخرى، ويبدو ذلك واضحا في عدم الإذعان والرفض والتمرد ضدّ الأم أو رفض السلطة الأبوية التي صارت الأم تمثلها مع هذا الوضع الأسري الجديد، ولهذا إذا لم تعمل الأسرة معا للتوافق مع هذه الظروف وتتلقى المساندة الاجتماعية والانفعالية والمعلوماتية من الآخرين سواء من الأهل أو الأصدقاء فإنها تكون عرضة للضغوط والاضطرابات، وبالتالي فكلما يكون الوالدين دائمي الحضور في البيت فإنه في الغالب يؤدي إلى توطيد العلاقات الأسرية أكثر فأكثر، وتكون العلاقات الاجتماعية في الأسرة يسودها الاتصال والتواصل الإيجابي، فيؤدي ذلك توافق التلميذ أسريا، وبالتالي توافقه دراسيا، أما في حالة العكس فإن ذلك ينعكس بالضرورة على مستوى الضغوط الأسرية التي تأخذ منحها التصاعدي لدى التلميذ والتي تؤثر سلبا على حياته الدراسية.

11.1.9-تعاطي أحد أفراد الأسرة للمخدرات:

يرى حسين (2006، ص 188) أن تعاطي أحد أفراد الأسرة للمخدرات يخلق بيئة ضاغطة، فوجود أب يتعاطي المخدرات يزيد من تعرض الأبناء لأحداث الحياة الضاغطة التي تحدث المشقة والضيق الانفعالي لديهم، ولقد كشفت الدراسات أن الآباء المدمنين للكحوليات والمخدرات يعانون مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب ومعدلات مرتفعة من اضطرابات الهلع والخوف الاجتماعية، وعلى هذا فإن وجود مرافق مع أسرة تدمن المخدرات والكحوليات يمثل موقفاً ضاغطاً شديداً بالنسبة له، وليس هذا فحسب بل إن الإساءة الجسمية أو اللفظية أو الانفعالية التي يتعرض لها الأبناء في الأسرة وكذلك الإساءة التي تتعرض لها الأم على يد الزوج ويشاهدها الأبناء، تشكل هي الأخرى مصدراً هاماً من مصادر الضغوط لدى الأبناء، وهذا يعني أن الأبناء الذين عاشوا في طفولتهم خبرات سارة وموجبة غالباً ما يكونون ناجحين في علاقتهم الاجتماعية ويحققون مستوى ملائم من التوافق النفسي والاجتماعي بخلاف الأبناء الذين تعرضوا للإساءة وكانوا ضحايا لها أو شاهدوا إساءة معاملة أمهاتهم جسيماً ونفسياً من قبل الوالد، فهم يعانون كثيراً من المشكلات والخبرات الضاغطة في حياتهم.

12.1.9-خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة:

أشار أبو جادو (2000، ص 20) إلى أن بعض الدراسات أوضحت أن الأحداث الضاغطة والصدمة التي يتعرض لها الأبناء في الأسرة مثل الإساءة الجسمية والنفسية والجنسية في الطفولة وغيرها من الأحداث الضاغطة التي تعرضوا لها في تلك الفترة، تتفاعل مع أحداث الحياة التي يتعرضون لها فيما بعد في حياتهم، ويعني ذلك وجود تفاعل بين الأحداث الصدمية المبكرة التي يتعرض لها التلميذ في طفولته وبين أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها في فترة المراهقة والرشد، وعلى هذا الأساس فإن الأحداث الصدمية المبكرة تمثل عاملاً هاماً في قابلية تعرض التلميذ للأحداث الضاغطة والتأثر بها، ولذلك يكون الفرد عرضة للمشقة والضغوط النفسية، ويؤكد على ذلك لندمان وآخرون (Landerman & al. , 1991) حيث يشير إلى أن الخبرات الصدمية المبكرة التي يتعرض لها الفرد في طفولته تزيد من قابليته واستعداده للتأثر بمعايشة أحداث الحياة الضاغطة فيما بعد وزيادة المشقة النفسية، فعلى سبيل المثال الضغوط النفسية التي يتعرض لها الأبناء في طفولتهم تزيد من إمكانية ظهور الاكتئاب لديهم في مرحلة الرشد مثلما يزيد انفصال الوالدين أو الطلاق الذي يحدث في الأسرة من إمكانية ظهور مشكلات وأعراض نفسية لدى الأبناء في مرحلة الرشد.

2.9-العوامل المدرسية:

لا تقتصر رسالة المدرسة اليوم على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات بل أصبحت مسؤولية على نمو التلاميذ ورعايتهم نفسيا واجتماعيا، وبقدر ما تسعى المدرسة إلى تحقيق ذلك بقدر ما تزداد قدرة التلميذ على التوافق معها، ولكن قد تشكل الظروف المدرسية جزءا رئيسيا في الإحساس بالضغط لدى الطلاب، وذلك عندما لا يستطيعون التغلب على التحديات والصعوبات الأكاديمية والاجتماعية التي تواجههم فيها، ومن العوامل المدرسية التي تسبب في حدوث الضغوط لدى التلميذ فيما يلي:

1.2.9-البيئة المادية الفيزيائية للمدرسة:

ذكر فهيم (1987، ص ص 11-12) إنّ البيئة المادية الفيزيائية للمدرسة أو بيئة حجرة الصف بما تشمل من مكونات مختلفة من المساحة والمرافق والملاعب ودورات المياه وكذلك الإضاءة والتهوية والمقاعد والتجهيزات والوسائل التعليمية تؤثر على عملية التعلم وعلى سلوك التلاميذ ومشاعرهم، وعلى هذا فإنّ سوء ظروف البيئة الفيزيائية كما يبدو في سوء التهوية والإضاءة والضوضاء المرتفعة والتلوث والحرارة والبرودة ونقص المقاعد ودورات المياه تشكل جميعا أحداثا ضاغطة على التلاميذ كما أنّ زيادة أعداد التلاميذ في نفس القسم (الاكتظاظ) أيضا تحول دون ممارسة التلاميذ للأنشطة التعليمية في جو مناسب من الناحية النفسية وتفق عملية التعلم لديهم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتسبب في انزعاج وضيق المعلم وجعل أدائه منخفضا مما يجعله يشعر بالضغط هو الآخر، وهكذا كلما كانت حجرة الدراسة لا تتوفر فيها الإمكانيات التي تفي بحاجات التلاميذ من الخدمات الصحية والاجتماعية والترفيهية فإنها تؤدي إلى شعورهم بالضغط النفسي.

2.2.9-الوقت والجداول الجامدة:

يرى شفيق (2000، ص 187) أنّ الوقت يمثل عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في المدرسة مصدرا رئيسيا للضغط حيث أنّ وصول اليوم الدراسي في المدرسة إذا لم يتم إدارته واستثماره وتوظيفه في عملية التعلم وممارسة الأنشطة وإلاّ فيشعر التلاميذ بالملل والضيق في المدرسة ولهذا فيجب أن يستهلك الوقت ويوظفه بشكل جيد في عملية التعلم، وبالتالي يساعد التلميذ على الإفصاح على مشاعرهم وأفكارهم، بحيث ينمي لديهم مشاعر إيجابية نحو أنفسهم نحو الآخرين، ويساعدهم على التغلب على المواقف الضاغطة التي تعترضهم.

وإنّ الجداول المدرسية الجامدة واحتوائها على المواد النظرية دون الاهتمام بالجوانب العلمية والأنشطة التطبيقية يؤدي بالتلميذ إلى قضاء وقتهم جالسين على مقاعدهم، وبالتالي يشعرهم بالملل والتعب وهذا

يعوق عملية التعلم والتدريس وهذا ما يدفع التلميذ إلى ترك المدرسة وهذا يعود إلى حدوث تشوش وغموض لمل يجب أن يفعله هؤلاء التلاميذ وتظهر آثار ذلك في استجابة سلوكية غير ملائمة مثل كثرة التغيب عن المدرسة وعدم التعاون بين التلاميذ وخصوصا التلاميذ الذين لديهم نقص في مهارات إدارة الوقت ولذلك فلا بد من ضرورة توزيع جداول التوقيت المدرسي وفقا لما يتناغم مع المواد الدراسية بغرض تجنب التلميذ حالة التوتر والقلق والملل، والذي يتسبب في إرهاق التلاميذ وجعلهم يعانون من صعوبة في التركيز والفهم.

3.2.9-صعوبة المواد الدراسية:

أشار كل من الداهري والكييسي (1999، ص 125) وحسين (2006، ص 193) إلى أن بعض التلاميذ ينفرون من مواد دراسية معينة بسبب وجود اتجاهات سلبية نحو المادة الدراسية أو المدرس أو طريقته في تناولها وشرحها.

وتعتبر الرياضيات والعلوم من المواد البارزة والتي يمكن أن تحدث الضغوط لعدد كبير من الطلاب، وذلك مقارنة بغيرها من المواد الدراسية الأخرى، فالطلاب الذين يكون لديهم صعوبات في تحصيل هذه المواد وفي فهمها وحل المسائل الرياضية أو يكونون غير قادرين على استدعاء وتطبيق المعدلات الفيزيائية الملائمة يشعرون بالإحباط والقلق والضغط ولهذا تمثل الرياضيات بصفة خاصة مشكلة كبيرة للعديد من الطلاب، ولذلك ظهر مصطلح ما يعرف بقلق الرياضيات.

4.2.9-كثرة الواجبات المدرسية:

ذكر برنارد (Bernard, 2009, P 93) أن كثرة الواجبات المدرسية أصبحت تشكل ضغطاً كبيراً على المتعلمين والآباء معاً، وذلك لما تتطلبه من جهد ووقت، ما يجعل الكثير من التلاميذ يعتمدون على الآباء في أداء هذه الواجبات، ولا سيما في المراحل الأولى من التعليم، ذلك يحرم المتعلم من الاعتماد على نفسه ويضعف من الثقة لديه. وعندما تصبح هذه الواجبات أكبر من قدرات وإمكانات التلميذ، فإن ذلك يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والتي من بينها الشعور بالضغط النفسي.

5.2.9-صعوبة المناهج الدراسية وطرائق التدريس:

أوضح الفتلاوي (2003، ص 15) أنه عندما يجد المتعلمون صعوبة في فهم المنهج الدراسي وعندما لا تراعى المناهج الدراسية مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم ومستوياتهم العقلية فإن آثار ذلك تنعكس على عملية التعلم لديهم وعلى سلوكهم، ومن ثم يتكون لديهم مفهوم سلبي على الذات، وقد يدفع ذلك بعضهم إلى القيام بممارسة بعض السلوكيات المستهجنة والمرفوضة داخل الفصل

الدراسي وخارجه مثل سلوك العدوان والمشغبة، ويمكن ملاحظة الآثار السلبية لدى المتعلمين في قلة اهتمامهم بالدراسة، الغياب المتكرر عن المدرسة وتدني مستوى تحصيلهم. إن طرائق التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين وما تسببه من ملل وضيق للتلاميذ قد تدفعهم إلى الانصراف عن التركيز وشروء الذهن وفي أحلام اليقظة.

6.2.9- أسلوب التقويم ونظام الامتحانات:

رأى عثمان (2005، ص 8) أن أسلوب التقويم ونظام الامتحانات وما يحيط بها من ظروف نفسية واجتماعية تؤثر على أداء الطلاب وسلوكهم يعدّ من أهمّ مصادر شعور التلاميذ بالضغط النفسية، فلقد أصبحت الامتحانات تمثل المعيار الوحيد الذي يتمّ به تقويم أداء التلاميذ، ولذلك يكون نظام التقويم هو المحك الذي يقيس القدرة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس كلّ نشاط يقوم به التلميذ في الدراسة بمعنى أنّه يركّز على قياس الجانب المعرفي مع إهمال الجوانب الأخرى في شخصية التلميذ ولقد أصبح الهدف الأساسي في عملية التقويم هو حصول التلاميذ على درجات عالية، ولهذا أصبحت الامتحانات تمثل غاية في حدّ ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لقياس القدرات الفعلية للتلاميذ، كما أصبحت العملية التقويمية تستخدم من قبل المدرسين كسلاح للتحكم في حياة التلاميذ، حيث لا تعطي للتلميذ الفرصة ليشترك في تقويم ذاته ونشاطه، بل هي مفروضة عليه، حيث صار إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية أمرا ضروريا لكي يحصلوا على درجات عالية تسمح لهم بالنجاح في الامتحانات، لأنهم يعتقدون أن مستقبلهم الدراسي والمهني يتحدد بالدرجات التي يحصلون عليها في الامتحانات، وهذا ما جعل الامتحانات هاجسا تلاحق التلميذ طوال السنة الدراسية ما يجعلها تشكل ضغوط نفسية على حياتهم الدراسية، وذلك لما ترتبط به من خوف وقلق وما تسببه من دعر من الرسوب فيها.

7.2.9- التنافس الشديد بين التلاميذ:

ذكر الجسماني (1995، ص 103) أن التنافس الشديد بين التلاميذ يؤدي إلى الرغبة في التفوق أو الحقد أو الغيرة بين تلاميذ القسم الواحد. فلما يكون التنافس بين التلاميذ تنافسا ينطوي على اعتقادات سلبية فإنّ ذلك قد يجعلهم يشعرون بالإحباط والقلق والضغط النفسي أي أنّ الضغوط قد تأتي من المبالغة في التنافس بين التلاميذ خصوصا لما يتجاوز حدود التنافس الشريف، فعندما يدرك التلميذ أنّه في تنافس مع رفاقه الآخرين في المدرسة وأنّه غير مستعبد يستجيب لمطالب هذ التنافس، فإنه يرى أنّ ذلك يمثل تهديداً لشخصيته، وبالتالي فإنّه في ظل هذه الظروف سوف يعاني من تدني في تقدير ذاته ويشعر بالقلق وتضعف ثقته بنفسه، ومن ثمّ يؤدي ذلك إلى الشعور بالضغط النفسي.

8.2.9-الفشل الدراسي للتلاميذ:

أوضح القاضي (2002، ص 312) أن الخبرات التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة لها تأثير كبير في نمو شخصيتهم وفي تحديد سلوكهم. فالفشل في المدرسة يجعل التلميذ يشعر بانخفاض تقدير الذات، وبالتالي يؤدي بهم ذلك إلى القيام بسلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة اجتماعيا كالعدوان والعنف المدرسي بكل أشكاله، ولهذا يعتبر الفشل الدراسي من أحد الأسباب الرئيسية في الإحساس بالضغط النفسية لدى التلاميذ، حيث أن تكرار خبرة الفشل الدراسي يؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى الضغوط النفسية لديهم نتيجة لشعور التلاميذ في هذه الحالة بفقدان الثقة بالنفس وصعوبة تحقيق النجاح الدراسي.

9.2.9-سوء التوافق الدراسي وتوتر العلاقات مع الأقران والخوف من النبذ:

أشار دوفيل (Develle, 2007, P97) إلى أن سوء توافق التلميذ مع رفاقه بسبب تدني مستواه الاقتصادي أو الدراسي وعدم قدرته على مسايرتهم والتفاعل معهم، وكذلك الخوف من نبذ الأقران له يسبب له ضغطاً نفسياً. فبعض المتعلمين يكونون في عزلة اجتماعية ولا يلقون أي دعم أو مساندة من أقرانهم، وهذا يعود إما إلى نقص المهارات الاجتماعية لديهم، وإما إلى الاغتراب عن البيئة المدرسية. إن التلاميذ المنعزلين والمنبوذين من قبل أقرانهم يصبحون أهدافاً سهلة للجوء إلى أعمال الشغب والعنف في المدرسة، وبالتالي يكونون ضحايا من قبل أقرانهم، وبالتالي يعتبر السبيل الوحيد من طرفهم لتفريغ شحنة الضغوط النفسية الناتجة عن سوء توافقهم دراسياً.

وذكر كامل (2002، ص 22) أنه نجد أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين التلاميذ بعضهم بعضاً، وبينهم وبين المدرسين تساعدهم في تجنب العديد من الأحداث الضاغطة، كما أن مثل هذه العلاقات مع الأقران أن تحميهم من الشعور باليأس والعجز والخوف.

10.2.9-المناخ المدرسي غير الآمن:

اعتبر الريماوي (2003، ص 233) أن المناخ المدرسي غير الآمن هو من أسباب شعور التلاميذ بالضغط النفسية الناتجة عن سلوكيات النبذ والرفض التي تسود جو العلاقات في المدرسة، بحيث إذا كان الجو المدرسي يسوده الحب والدفء والاحترام والتقدير المتبادل بين مختلف الأطراف المتفاعلة فيه يعكس إيجاباً على سلوك التلميذ، سواء كان في مستوى تحصيله وصحته النفسية، حيث أن التحصيل الدراسي يتأثر بشكل كبير بالمناخ المدرسي العام، فالمدارس التي يسودها مناخ من التوتر والخوف وعدم الأمن يؤدي إلى نفور التلميذ من العملية التعليمية من التسرب والهروب من المدرسة، والعلاقات المتوترة

بين التلاميذ من جهة والمعلمين من جهة أخرى يسبب الشعور بالضغط النفسي لدى التلاميذ، فاستخدام المعلم لأساليب العقاب والقسوة مع التلاميذ داخل القسم، بالتالي يخلف وراءه آثار نفسية سلبية لدى التلاميذ والتي تتمثل في نقص دافعية التعلم لديهم وشعورهم باليأس والاغتراب عن المدرسة، ويزداد مستوى القلق والاكتئاب، مما يؤدي ذلك بالتلميذ إلى القيام بأنماط سلوكية غير سوية، مثل التدخين والإدمان واللجوء إلى سلوك العنف والعدوان على زملائهم والمدرسين، كما ينعكس آثار ذلك بشكل واضح على أداء المتعلمين وتحصيلهم الدراسي.

وأشار دياب (2006، ص 76) إلى أن أسلوب المعلم وتصرفاته وتوقعاته غير الواقعية تعدّ مصدراً للضغوط النفسية لدى التلاميذ وخاصة عندما تتوتر العلاقة بينه وبين التلميذ تؤدي بهم إلى الشعور بأنّ البيئة المدرسية مجال غير آمن لهم، ويشكل بالضرورة مصدر تهديد والشعور بالخطر، ويؤدي إلى عدم ارتياحهم لوجودهم في المدرسة ويسبب لهم ذلك ضغوطاً نفسية حادة تؤثر سلباً على توافقهم الدراسي الذي يعدّ عاملاً هاماً في اندماجهم دراسياً وتحقيق النتائج التحصيلية الجديدة.

3.9-العوامل الاجتماعية:

ذكر يحي (2005، ص 162) أنه إلى جانب العوامل الأسرية التي تسبب للتلاميذ ضغطاً نفسياً هناك عوامل اجتماعية تتمثل في سلوك العنف السائد في المجتمع والذي يشاهده التلميذ في الواقع وما تتحدث عنه أيضاً وسائل الإعلام (الجرائد، التلفزة...) التي تصوّر في ذهن التلميذ أنّ العنف وسيلة مقبولة لحلّ المشكلات، لذا فإنّ بعض المتعلمين إمّا أن يكونوا ضحايا العنف أو يقومون بممارسة السلوك العنيف ضدّ الآخرين في المجتمع، حيث أنّ الذي يشاهد أحداث عنيفة مثل الاغتصاب والانتحار والقتل وهي عوامل ضارة وخطرة على صحة الفرد النفسية والعقلية والتي تساهم بشكل كبير في ظهور اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة لديه. إضافة إلى العوامل الاجتماعية هناك عوامل أخرى قد تؤدي إلى شعور التلميذ بالضغط النفسي، وهي ظاهرة الطبقة والتمييز بين التلاميذ على أساس لون البشرة أو الخلفية العرقية.

4.9-العوامل الشخصية:

يرى فهم (1987، ص 55) أنه إلى جانب العوامل الخارجية المتمثلة في عوامل أسرية، مدرسية واجتماعية هناك عوامل داخلية والمتمثلة في عوامل شخصية تؤدي إلى ظهور الضغوط لدى التلاميذ المرتبطة بالمرحلة النمائية التي يمرون بها، ولكن هذه الضغوط تتباين في شدتها تبعاً لتباين نمط ومكونات شخصياتهم، فالتلاميذ ذو حساسية مرتفعة يختلفون عن أقرانهم الضعاف حسياً في الاستجابة

للمثيرات في بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن فترة المراهقة تمثل فترة توترات بالنسبة للتلاميذ المراهقين حيث تحدث خلالها تغيرات جسمية ومعرفية وانفعالية وجنسية. فالبلوغ مثلاً بوصفه أحد التغيرات الجسمية يمثل تدفقاً هائلاً من الطاقة الجنسية، ومن ثم فهو يمثل حدثاً ضاعطاً للمراهق قد يخل بتوازنه مما يتعين على المراهق التكيف معه، وهذا قد يستهلك جزءاً كبيراً من الطاقة النفسية التي توجد لديه، ويبقى جزء ضئيل منها تحت تصرف المراهق لمواجهة المتطلبات والمواقف البيئية.

كما أن هناك متغيرات فردية أخرى تساهم في حدوث الضغوط لدى التلاميذ ويتمثل ذلك في انخفاض صورة الذات ونقص المهارات الاجتماعية والشعور بعدم الكفاءة ونقص المهارات المعرفية لديهم مثل نقص التدريب على حلّ المشكلات والصراعات ونقص مهارات الضبط، التلاميذ ذو تقدير الذات المنخفض يتعرضون بسهولة للضغط حيث أنهم يرون أنفسهم عاجزين وفاشلين كما أنهم يرون الناس الآخرين من حولهم يشكلون مصدر الخوف والقلق لديهم.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن لكل مشكلة ولها مسبباتها، فلهذا فالضغوط النفسية للفرد في حياته لها مسبباتها كما هي الضغوط النفسية للتلاميذ في المدرسة لها مصادرها المسببة لهذه الضغوط تتعلق بالبيئة والظروف الاجتماعية التي يعيشها، وأيضاً هناك عوامل إذا لم البيئة المدرسية والشخصية المتعلقة بالتلميذ وكل هذه العوامل إذا لم تتمكن لها والتعرف على كيفية التحكم فيها تنعكس سلباً على التلميذ سواء على صحته النفسية أو الجسدية أو المدرسية أو الأسرية أو الاجتماعية وخاصة على مستقبله الدراسي.

10- الضغط النفسي في علاقته بالسلوك العدواني:

من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الضغط النفسي والسلوك العدواني نذكر ما يلي:

- ودراسة سناء الغندوري (2015) التي أظهرت نتائجها أن السلوك العدواني لدى التلاميذ ذو علاقة موجبة ودالة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين.
- دراسة أسماء بن حليم (2014) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك العدواني والإساءة اللفظية والإهمال للألم والسلوك العدواني لدى الأطفال (بن حليم، 2014).
- دراسة حسينة يحيوي (2013) التي أظهرت نتائجها أن الغضب حالة وكسمة يعمل كمحفز وكسب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين (يحيوي، 2013).

- دراسة عبد الناصر أحمد وزملائه (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود ثلاثة مجالات من مجالات البيئة المدرسية لها قدرة تنبؤية في الميل للسلوك العدواني وهي مجال علاقة المدرس بالطالب، مجال العلاقات ما بين الأقران ومجال التوجيه الأكاديمي.
- دراسة فيت وآخرين (Fitt & al.,2009) التي توصلت إلى وجود علاقة بين ضغوط الوالدين والسلوك العدواني لدى الأطفال، ووجود درجة عالية من السلوك العدواني لديهم.
- دراسة نظمي عودة أبو مصطفى ونجاح عواد السميري (2008) وجود علاقة دالة موجبة عند مستوى (0.01) بين مجالات كل من مقياس الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني(نظمي عودة أبو مصطفى ونجاح عواد السميري، 2008).
- دراسة عبد الله جاد محمود (2006) وجود علاقة موجبة بين أبعاد الضغوط النفسية والعدوان(عبد الله جاد محمود، 2006).
- دراسة عبد الغني (2005) وجود علاقة بين العدائية وأحداث الحياة الضاغطة(عبد الغني، 2005، ص92).
- دراسة Lawrence & Andrews (2004) الإدراك المرتفع لضغوط الزحام داخل السجن يرتبط بارتفاع مستوى العدوان لديهم والذي يأخذ صوراً مختلفة منها الكراهية والحقد والعدائية والسلوك العنيف ضد الآخرين مثل الضرب وإلحاق الضرر بالسجناء الآخرين(Lawrence & Andrews, 2004).
- دراسة رباب أبو الليل (2002) وجود علاقة معنوية بين أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية.(رباب أبو الليل، 2002).
- دراسة ابراهيم ربيع (2002) هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى ناشئي كرة القدم بمحافظة ألمانيا(عن قيصر محمد، 2012، ص8).
- دراسة (NOGUERA.P.A,1996) أكدت النتائج على وجود علاقة بين الضغوط النفسية و الاجتماعية التي تجبر الأبناء على ممارسة السلوك العنيف في البيئة الاجتماعية و الدراسية(عن عبد الله محمد النيرب، 2008، ص88).

- دراسة ويلر (1988) التي هدفت إلى معرفة أثر الضغوط والتشئة الاجتماعية داخل الأسرة على اللجوء إلى العدوان كنوع من الاحتجاج على النظام المدرسي والبيئي وأثبتت وجود تأثير للضغوط على السلوك العدواني للمراهقين (عن ريال ابراهيم اسماعيل، 2010، ص931).

- دراسة لونيكين وشانون (Lonigan & Shannon 1988) وجود علاقة بين العدائية وأحداث الحياة الضاغطة (عن أحمد لطيف جاسم، 2013، ص234).

11-الضغط النفسي والفروق بين الذكور والإناث:

إن الفروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد. ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما الفئة الثانية لم تصل إلى وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الضغط النفسي وهي:

- دراسة راف الله بوشعرية وآخرون (2017) هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية بين الآباء والأمهات لصالح الأمهات (راف الله بوشعرية و آخرون ، 2017، ص2).

- دراسة نسرين عبد هارون ناصر (2017) تساوت الضغوط النفسية للعينتين وتبعاً لمتغير التخصص والنوع ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) تبعاً لمتغير التخصص والنوع (نسرين عبد هارون ناصر، 2017)

- دراسة محمد بلقاسم ، حاج شتوان (2016) توجد فروق ذات دلالة في الضغط النفسي تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الإناث (محمد بلقاسم ، حاج شتوان ، 2016 ، ص112).

- دراسة عبد الحق لبوازدة (2016) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس (عبد الحق لبوازدة، 2016).

- دراسة الصمادي (2015) توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية (عن نبيل جبرين الجندي ، سمر حسين العمري ، 2017، ص130)

- دراسة مجدي جيو سي (2014) أكدت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوطات عند مجال الضغوط الاقتصادية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور (مجدي جيو سي ، 2014، ص69).

- سامي عبد القادر (2014) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور (سامي عبد القادر ، 2014).

- هيثم محمد النادر وآخرون (2014) وجود فروق بين كل من الذكور والإناث في الضغط النفسي (هيثم محمد النادر وآخرون، 2014).

- دراسة النجار (2012) إحصائية لمتغير (عن ضياء يوسف حامد أبوعون ، 2014، ص91).

- دراسة تتهيد عادل فاضل البيرقدار (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور أي أن مستوى الضغط النفسي لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات (البيرقدار ، 2011).

- دراسة شايع عبد الله مجلي (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الطلبة وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور (شايع عبد الله مجلي ، 2011).

- دراسة أهيرس ونوريس (2011) Ahern & Norris وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية (أهيرس ونوريس ، 2011).

- عفيفة أحمد أبو سخيلة (2011) هناك فروق دالة إحصائية في الضغوط لصالح الطلبة المدمرة منازلهم كما أوضحت أن الضغوط النفسية لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور (عفيفة أحمد أبوسخيلة، 2011، ص689).

- دراسة الضريبي (2011) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور (الضريبي، 2011، ص298-302).

- دراسة حمدان (2010) إحصائية النفسية (عن ضياء يوسف حامد أبوعون ، 2014، ص93).

- دراسة وهبان (2008) وجود فروق دالة إحصائية في ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية (اليمن - الجزائر) وفقاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) لصالح الإناث (وهبان، 2008، ص20).
- دراسة عربيات والخرابشة (2007) وجود فروق دالة إحصائية في الضغط النفسي لمتغير الجنس لصالح الذكور (عربيات والخرابشة، 2007).
- دراسة أبو سنينة (2007) التي أشارت إلى أن الأسلوب التسلطي مع الذكور يؤدي إلى أن يكونوا أكثر عنفاً وعرضه للضغوط النفسية من الإناث (عن بسمة الشريف، 2014، ص76).
- دراسة نبيل كامل دخان وبشير ابراهيم الحجار (2006) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية عدا ضغوط بيئة الجامعة، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور أي أن مستوى الضغوط النفسية ادى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات (دخان - الحجاز، 2006).
- دراسة عماد حسن (2006) وجود فروق بين الطلبة والطالبات في متغير الضغوط النفسية لصالح الطالبات حيث تكن أكثر شعوراً فيها من الطلاب (عماد حسن، 2006).
- دراسة نادر الزيود (2006) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى الطلبة تعزى إلى الجنس (نادر الزيود، 2006).
- دراسة محمد بوفاتح (2005) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس (محمد بوفاتح، 2005).
- دراسة كروم خميسي (2005) وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الضغط النفسي لصالح الذكور (كروم خميسي، 2005).
- دراسة دخان والحجاز (2005) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة في مستوى الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور (دخان والحجاز، 2005).
- دراسة القيسي (2004) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور (عن نسرین عبد هارون ناصر، 2017، ص22).
- دراسة العلمي (2003) أن هناك فروقا بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب (العلمي، 2003).

- دراسة المطارنة (2000) فروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية تعزى لعامل الجنس) المطارنة، 2000).
- دراسة " دينال لكلارك وميشال ديمونت " Danielle lecher & Michelle Dumont في جامعة " كيبك " بكندا هناك فروقا بين الذكور والإناث المتوسطة في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الذكور .
- دراسة عبد العباس مجيد تاية اللامي (ب،س) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور (عبد العباس مجيد تاية اللامي، بدون سنة).
- ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الضغط النفسي بين الذكور والإناث وهي:
- دراسة أحمد جاسم (2013) لم تكن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى اضطراب ألد (PTSD) (جاسم ، 2013).
- دراسة صادق عبده حسن(2011)لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس في درجة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في البلدين(عن لطيفة ماجد محمود النعيمي وآخرون ،2014،ص479).
- دراسة وافي(2010) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تعزى لمتغير الجنس ذكور، إناث (عن لطيفة ماجد محمود النعيمي وآخرون ،2014،ص479).
- دراسة سيد(2009) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغوط النفسية (سيد ،2009،ص123).
- دراسة أنور حمودة البنا (2008) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المواقف الحياتية الصحية الضاغطة. ولقد كانت الفروق لصالح الإناث (البنا ، 2008) .
- دراسة غيث وآخرون(2007)لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات مصادر الضغط (غيث وآخرون،2007).
- دراسة هنت و إيفانز(2004,Hant&Evans) عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط (عن خالد بن محمد بن عبد الله العبدلي، 2012،ص73).

- دراسة أنور البرعاوي علي أحمد (2001) ولم تظهر فروق في تقدير الطلبة بمصادر الضغوط النفسية تعزى العامل الجنسي (البرعاوي، 2001).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نلاحظ أن مجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق في الضغط النفسي بين الذكور والإناث، تناول عدد منها علاقة الضغط النفسي بمتغيرات أخرى و كما تناولت عدد منها الفروق بين أفراد العينة بين الجنسين في نفس المتغير، وهذا ما يلتقي به البحث الحالي مع الدراسات في الجانب النظري من البحث ، الأمر الذي أغنى المعلومات النظرية للدراسة الحالية ، إلا أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين الضغط النفسي وقلق الامتحان و علاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، لم تجد الباحثة على أي دراسة تناولت تلك العلاقة بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

فالدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الضغط النفسي بين الأفراد من الجنسين جاءت نتائجها متضاربة ومتناقضة ولم تحسم بعد مسألة هذه الفروق في الضغط النفسي ، ولعل هذا التناقض والتضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل من أهمها ما يلي:

-اختلاف الأطر النظرية للباحثين في التعامل مع مفهوم الضغط النفسي من دراسة لأخرى.
-تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميزها.

-اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات التسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميزها عن غيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالضغط النفسي.
- اختيار أداة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الضغط النفسي لدى أفراد عينة الدراسة مما ساعد وسهل مهمة الباحثة في اختيار المقياس .

- اختيار وإتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة و هو المنهج الوصفي.
-استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة أخرى، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة والقيام بتفسيرها على مستوى عينة الدراسة الحالية.

خلاصة:

يمكن القول أنّ الضغط النفسي ظاهرة طبيعية ووظيفية مزدوجة فهي عبارة عن حالة نفسية وانفعالية وذاتية واستجابة تكيفية لمواقف ومتطلبات جدّ متباينة. ويعدّ تطرقنا لموضوعنا هذا والمتمثل في الضغط النفسي وبعد عرض لجزء من تعارفها من مختلف النواحي التي تناولها الباحثين والعلماء وكلّ واحد راجع إلى اختلاف وجهات نظره والمسلمات التي انطلق منها، حيث نجد أنّ مفهوم الضغط النفسي رغم اختلاف دراساته وطرق علاجه، فينظر إليها على أنّها مثير عند البعض واستجابة عند البعض الآخر، وبينما الوجهة الثالثة ترى أنّها تفاعل بين البيئة والفرد، وما نجده أيضا عند النظريات حيث تختلف في تفسيرها للضغوط النفسية وذلك باختلاف مناهجها وطرقها، وقد تمّ النظر إليها بطرق متعددة ومنظورات مختلفة، وهذا راجع لاختلاف الأطر النظرية والمسلمات التي انطلقت منها، إلّا أنّ هذه الأطر الموقفية المتباينة تشكل نوعا من تكامل الجهود المعينة على فهم أوسع للضغوط واستخلاص مفهوم شامل لها على أساس أطر فسيولوجية وسلوكية واجتماعية ومعرفية أو نفسية، وكما تنتوع الضغوط النفسية فتصنف على ضغوط دائمة وأخرى مؤقتة وضغوط إيجابية وأخرى سلبية وتسبب هذه الضغوط جملة من الآثار على جميع المستويات سواء النفسية منها أو الجسمية أو المعرفية أو الانفعالية.

الفصل الثالث

قلق الامتحان

تمهيد

أولا : القلق.

- 1- تعريف القلق لغة.
- 2- تعريف القلق اصطلاحا.
- 3- علاقة القلق ببعض المفاهيم النفسية الأخرى.
- 4- التناولات النظريات المفسرة للقلق.

ثانيا : قلق الامتحان.

- 1- تعريف قلق الامتحان.
- 2- التناولات النظرية المفسرة لقلق الامتحان.
- 3- مكونات قلق الامتحان.
- 4- مظاهر قلق الامتحان.
- 5- مصادر قلق الامتحان.
- 6- أنواع قلق الامتحان.
- 7- أسباب قلق الامتحان.
- 8- قلق الامتحان في علاقته بالسلوك العدوانى.
- 9- قلق الامتحان والفروق بين الذكور والإناث.

خلاصة

تمهيد:

يشكل القلق القاعدة الأساسية والمحور الدينامي في جميع الاضطرابات الجسمية والنفسية والعقلية. ويعتبر القلق لبّ وصميم الصحة النفسية، فهو أساس جميع الأمراض النفسية، وهو أيضاً أساس جميع الإنجازات الإيجابية في الحياة، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الأساس لكل الاختلالات الشخصية واضطرابات السلوك ولكنه في الوقت ذاته الركيزة الأولى لكل الإنجازات البشرية. ويتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية للقلق أولاً من حيث تعريفه وعلاقته ببعض المفاهيم النفسية الأخرى وتناولاته النظرية المفسرة، والدراسة النظرية لقلق الامتحان ثانياً من تعريفه وتناولاته النظرية ومكوناته ومظاهره ومصادره وأسبابه المختلفة وخلاصة.

أولاً: القلق:

1-تعريف القلق لغةً:

-عرّف القلق لغة بأنه: "من قلق وقلقاً، أي لم يستقر في مكان واحد أو لم يستقر على حال، ومن اضطرب وانزعج فهو قلق، والمِقلقُ: شديد القلق، ويقال رجل مقلق وامرأة مقلق" (أنس ومنتصر، 1972، ص 756).

-وعرّف القلق لغة بأنه: "حالة من الاضطراب والانزعاج والوهن والخوف والترقب" (الحفني، 2003، ص 497).

-وأشار المعجم الوسيط إلى أنّ القلق من قلق، قلقاً: لم يستقر في مكان واحد وقلق لم يستمر على حال، وقلق اضطرب وانزعج فهو قلق (فايد، 2001، ص 44).

2-تعريف القلق اصطلاحاً:

1.2-الدلالة الاصطلاحية للقلق انطلاقاً من المعاجم والدوائر النفسية:

-عرّفت الموسوعة العالمية القلق بأنه: "حصر وكرب وهم، ويرجع أصل كلمة قلق (Anxiété) إلى الأصل اللاتيني (Anxiétas)، بحيث كانت هذه الكلمة متداولة في القرن الثاني عشر الميلادي" (Dictionnaire encyclopédique universel, 1996, p61).

-وعرّف القاموس المعجمي القلق بأنه: "إحساس بشر مرتقب وبانزعاج عميق يكون مصاحباً بأعراض جسمية مثل صعوبة التنفس والتعرق...ويستثار هذا الإحساس في أغلب الأحيان خلال حالات أووضاعيات مختلفة" (Moigeon & al., 1994, p82).

-وعرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي القلق بأنه: "شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين يدعو للخوف" (الحفني، 2003، ص 58).

- وعرف معجم علم النفس القلق بأنه: "حالة انفعالية تتميز بالإحساس بالحيرة وعدم الأمن واضطراب جسمي ونفسي وترقب خطر غير محدد مع الإحساس بعدم القدرة على مواجهته" (Sillamy,1980,p19).
-وعرفه نوربرت سيلامي (N.Sillamy,1992) بأنه: "الحيرة القصوى أو الخوف غير العقلاني: إنه إحساس حاد بالألم العميق المحدد بالشعور الغامض للخطر، مما يجعل الفرد الضعيف غير قادر على الدفاع عن نفسه" (Sillamy,1992,p7).

-وأشار سيلامي إلى أن مفهوم القلق يكون في أغلب الأحيان مرادف لمصطلح (Angoisse) غير أن القلق يختلف عنه من حيث غياب الأعراض الفيزيولوجية مثل: التعرق والشعور بالاختناق وتزايد ضربات القلب التي يكون وجودها واضحاً في حالة (Angoisse). (Sillamy,1992,p24).

-وأشار فيري (Ferry,1982) إلى أن مصطلحي (Anxiété) و (Angoisse) من أصل لاتيني لمصطلحي (Anxiétas) و (Anger) ويستعملان في معظم الأحيان بشكل مترادف لدى الباحثين، وأنهما يختلفان من حيث وجود أو غياب التغيرات الفيزيولوجية المختلفة" (Ferry,1982,pp10-12).

- وعرف قاموس المصطلحات النفسية والتحليل النفسي القلق بأنه: "حالة انفعالية غير سارة ومستمرة لدى الفرد وفيها يفقد الرغبة أو الدافع للهدف" (English & English,1958,p35).

-كما يعرفه أيضاً بأنه: "شعور بالتهديد من شيء مجهول دون أن يعرف الفرد ما يهدده" (English & English,1958,p35).

-وحدد معجم علم النفس والطب النفسي مفهوم القلق بأنه: "شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث" (جابر وكفافي، 1998، ص 187).

2.2-الدلالة الاصطلاحية للقلق انطلاقاً من تعريفات العلماء والباحثين:

-عرف يونغ (Jung,1916) القلق بأنه: "رد فعل يقوم به الفرد حين تغزو عقله خيالات صادرة عن اللاشعور الجمعي" (عن الرفاعي، 1969، ص 262).

-وعرفه أدلر (Adler,1922) بأنه: حالة تنشأ نتيجة التفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع، والإنسان السوي يتغلب على شعوره بالنقص عن طريق تقوية الروابط الاجتماعية التي تربطه بالآخرين المحيطين به (عن عثمان، 2001، ص 32).

- وعرفه فرويد (Freud,1939) بأنه: " حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق"(عن الكعبي، 1997، ص 30).
- وعرفه مورر (Mowrer,1950) بأنه: "خبرة تمر بها الذات طالما هي في حالة صراع مع مكونات الذات العليا: الضمير"(عن الكعبي، 1997، ص 31).
- وعرفه سبيلبرجر (Spielberger,1966) بأنه: " حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عند إدراكه لموقف يهدد ذاته وينشط جهازه العصبي الإرادي ويشعر بالتوتر، فيستعد لمواجهة هذا التهديد"(عن جلال، 1992، ص ص 135-136).
- وعرفه فرويد (Freud) بأنه: " نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها،فهو يختلف عن بقية الانفعالات غير السارة كالشعور بالإحباط أو الغضب أو الغيرة لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد، وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح"(عن الخالدي، 2002، ص 116).
- وعرفه أديب الخالدي (2002) بأنه: " خبرة مؤلمة يعاني منها الفرد عندما يتعرض إلى ما يهدد أمنه وحفاظه على سلامته وما يواجهه من مواقف تستثير فيه الخوف، فتؤثر في مستوى أدائه وعلاقاته بالآخرين (الخالدي، 2002، ص 262).
- وعرفه غرزباني (Graziani,2003) بأنه: " حالة انفعالية تمتلك الخاصية الذاتية المجربة للخوف أو لأي انفعال قريب منه. والقلق إحساس مزعج وسلبي وموجه نحو المستقبل مبالغ فيه أحياناً بالنسبة للتهديد وله أعراض جسدية واضحة"(Graziani,2003,p12).
- وتعرفه فاطمة الشريف الكتاني (2004) بأنه: " استجابة انفعالية ومعرفية تتميز بالخوف من نتائج سلبية محتملة وشيكة الحدوث"(الشريف الكتاني، 2004، ص 23).
- وعرفه براكونييه (Braconnier,2004) بأنه: " التصور الوجداني العاطفي للتردد والشك"(Braconnier,2004,p21).
- وعرفه عبد الفتاح(2004) بأنه: "عدم الاستقرار العام نتيجة للضغط النفسي الذي يقع على عاتق الفرد مما يسبب اضطرابات في سلوكه ويصاحبه مجموعة من الأعراض النفسية والجسمية"(عبد الفتاح، 2004، ص 52).

-وعرّفته هورني (Horney) بأنه: " استجابة انفعالية موجهة إلى المكونات الأساسية الشخصية، وتعتقد أنّ البيئة التي يعيش فيها الفرد تسهم في تنشئة القلق لما بها من تعقيدات وتناقضات "(عن دانيا الشؤون والأحمد، 2011، ص 769).

-وعرّفه فروم (Fromm) بأنه: " صراع بين ميله إلى الاستقرار وما يقابل به أحيانا من عدم القبول والرضا، وهذا ما يضعه دائما أمام مواقف صراع في مصادر مقلقة في سبيل تحقيق النجاح الذي يطمح إليه عبر مراحل نموه " (عن المزوغي، 2011، ص 93).

-وعرّفته الرابطة الأمريكية للطب النفسي القلق بأنه: " الخشية أو الخوف من شر أو خطر مرتقب أو التوتر أو الارتباك أو الاضطراب أو عدم الارتياح من توقع الخطر، ويمون مصدر القلق غير معروف أو غير مفهوم إلى حد كبير " (عن دبور والصافي، 2007، ص 278).

نستنتج من التعريفات السابقة التي وردت في الأدبيات النفسية جملة من النقاط هي كالاتي:

- القلق حادث نفسي طبيعي يعاني منه الأفراد في فترات ومناسبات مختلفة من حياتهم.
- القلق شيء نشعر به. إنه حالة نمر بها في الحاضر الذي نعيشه، ونحن نعانينا في شعورنا.
- القلق شعور بالتهديد، وهو من هذه الناحية مرتبط بإدراك الفرد للحالة التي تتطوي على التهديد.
- يظهر القلق وكأن له وظيفتان: إنه يظهر في الأولى منطلقاً لعمليات الدفاع، ويظهر في الثانية دليل فشلها ونتيجة انهيارها.
- يكون القلق مصحوباً بمجموعة من الإحساسات والتغيرات الفيزيولوجية والجسمية.
- اختلف علماء النفس في تعريف القلق وتنوعت تفسيراتهم له، وعلى الرغم من ذلك، فقد اتفقوا على أن القلق إشارة تنذر الفرد بوجود خطر يهدد ذاته، وأنه نقطة بداية الأمراض النفسية.

3-علاقة القلق ببعض المفاهيم النفسية الأخرى:

يحاول البعض التفرقة بين الخوف والقلق مع معرفتهم التامة بأنهما عادة ما يكونان وحدة ملتصقة، ولكن شعور الفرد بالخوف عندما يجد سيارة مسرعة في اتجاهه في وسط الطريق يختلف تماما عند شعوره بالخوف والقلق عندما يقابل الغرباء الذين لا يستريح لهم (عكاشة، 2003، ص 134).

في حين يختلف بعض الباحثين في العلاقة بين القلق والخوف إذ يرى البعض أنّ القلق والخوف مترادفان على حين أنّ هناك بعض الباحثين يميز بينهما حيث يرى أنصار الفريق الثاني أنه ليس من المعروف إذا كان القلق يمثل حالة عامة من الدفع المرتفع، أو حالة من الخوف المنتشر وبالتالي هناك اختلاف في وجهات النظر (عبد الخالق، 1987، ص 30).

وذكر بعض الباحثين الوارد في العنابي (1998، ص 109) أنه من الصعب التمييز بين القلق والخوف في الحالات كثيرة، وذلك بسبب أوجه الشبه بينهما، ويبدو الشبه في النقاط التالية:

-الخوف والقلق يشعران الفرد بوجود خطر يهدده.

-الخوف والقلق حالة انفعالية تتطوي على التوتر والقلق.

-الخوف والقلق يحفزان الفرد لبذل الطاقة لحماية نفسه.

-الخوف والقلق يصاحبهما عدد من التغيرات الجسمية.

أما من حيث الاختلاف بين مفهومي القلق والخوف فيرى العنابي أنه يجب التفريق بين المفهومين بناء على بعض النواحي والزوايا وسوف نتطرق إلى بعض نقاط الاختلاف فهي على النحو التالي:

1.3-من الناحية الفيزيولوجية:

أشار (عبد الله، 1996، ص 150) إلى أنه توجد فروق بين القلق والخوف من الناحية الفيزيولوجية في الجوانب التالية:

1.1.3-في القلق الشديد:

-توتر في العضلات مع تحفز وعدم الاستقرار وكثرة في الحركة.

-زيادة في ضغط الدم وضربات القلب.

2.1.3-في الخوف الشديد:

-ارتخاء العضلات مما يؤدي أحيانا إلى حالة إغماء.

-نقص في ضغط الدم وضربات القلب.

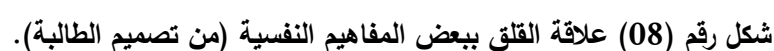
2.3-من الناحية السيكولوجية:

لخص الدايري (2005، ص 327) في الجدول التالي الجوانب التي يتميز فيها القلق عن الخوف:

جدول رقم(1) : الفروق الجوهرية بين مفهومي القلق والخوف (الدايري، 2005، ص 327).

الرقم	أوجه المقارنة	القلق	الخوف العادي
01	السبب والموضوع	يكون مجهولا	يكون معروفا
02	التهديد	داخلي	خارجي
03	التعريف	غامض	محدد
04	الصراع	موجود	لا يوجد صراع
05	المدة الزمنية	مزمنة	حادة

نستنتج من خلال ما سبق ذكره من أوجه الشبه والاختلاف بين القلق والخوف أنّ الخوف أمر فطري في الإنسان لا يمكن التخلص منه تماما وهو مفيد للفرد في حدوده الطبيعية، ويبقى كامن داخل الفرد ويظهر في مواقف الخطر، فالقلق في حدوده العادية يظل مقبولا أما إذا تطور وزاد فإنّ زيادة مستواه تضر بصحة الفرد ويعيق أدائه الاجتماعي.



4-التناولات النظرية المفسرة للقلق:

لقد تعددت وتنوعت وجهات النظر المختلفة حول مفهوم القلق باختلاف المدارس النفسية، وهذا الاختلاف ليس نحو المفهوم ذاته، ولكن بالنسبة للرؤية النظرية للقلق.

فالعديد من النظريات التي تناولت ظاهرة القلق كل منها استخدم مستويات مختلفة ووسائل متعددة لعرض أفكاره وبناء نظريته، فنجد أن بعضاً من هذه النظريات أخذت الفرد باعتباره وحدة أساسية للدراسة، بينما نجد البعض الآخر يرفض أن يكون الإنسان وحدة للتجريب والتحليل، وهناك من ركز على البناءات الثقافية والأخلاقية والقيم في اتجاهاتهم لدراسة الظاهرة. ومن النظريات المفسرة للقلق نذكر ما يلي:

1.4-الاتجاه النفسي التحليلي:

يعتبر أنصار التحليل النفسي صدمة الميلاد هي المصدر الأول لمشاعر القلق لدى الإنسان، فالوليد عندما ينتقل من بيئة الرحم المشبعة الهادئة الآمنة إلى البيئة الخارجية، بكل ما تحمله من مثيرات غامرة تختلف كل الاختلافات عن البيئة المطمئنة التي اعتاد عليها، فإنه يشعر بعجزه عن مواجهة هذا العالم فيغمره لأول مرة شعور بالقلق الهائل الذي يصبح النموذج الأول، ويعتبرون أن المكون الرئيسي للقلق هذا، هو مزيج من الخوف والقلق (عبد الله، 1996، ص 155) وفي بداية القرن العشرين بدأت الدراسة العلمية للقلق، حيث بحث العلماء في علاقته بالاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية، وبحثوا في العوامل التي تنميها عند بعض الناس ولا تنميها عند البعض الآخر (عودة ومرسي، 1984، ص 148).

وفيما يلي نتطرق إلى بعض وجهات نظر رواد المدرسة التحليلية حول تفسير القلق:

1.1.4-تفسير القلق عند فرويد:

يعتبر سيجموند فرويد (Sigmund Freud) من أوائل من تحدثوا عن القلق، بل ويرى البعض أن هذا المفهوم لم ينتشر إلا عندما شاع في كتابات فرويد، والقلق عنده استجابة انفعالية أو خبرة انفعالية مؤلمة يمر بها الفرد وتصاب باستثارة عدد من الأجهزة الداخلية التي تخضع للجهاز العصبي المستقل مثل القلب والجهاز التنفسي (عن عبد الغفار، 1996، ص 120).

وقد وضع فرويد عدة نظريات في القلق، ففي نظريته الأولى رأى أن القلق يتولد من كبت الخوف، فالذين يعانون من الكبت الجنسي يشكون من القلق، والقلق ناتج عن تعرض الفرد لحالة الخطر، والمكون الأساسي لهذا الخطر هو زيادة التنبيه والإثارة، دون أن يكون للفرد القدرة على السيطرة على دوافعه الغريزية التي تختلف باختلاف مراحل النمو (عن الزراد، 1998، ص 48).

وقد حاول فرويد تفسير القلق بنظرية لم يلبث أن عدّها عندما اكتشف عيوبها، ففي نظريته الأولى عن القلق والتي عرفت باسم " نظرية تحوّل اللبيدو " اعتقد أن إحباط الإشباع الجنسي يؤدي إلى أن تتحوّل الطاقة اللبيدية المحيطة إلى القلق، فمن خلال عملية ما يتحول التوتر المتراكم نتيجة غياب الإشباع إلى حالة قلق.

أمّا نظرية القلق الثانية فقد لجأ إليها فرويد لحلّ مشكلة كيفية تحوّل محتويات خاصة "بالهو" إلى مشاعر يعانيتها " الأنا " فقد افترق هذا التفسير إلى مبرر منطقي، لذلك تبني فرويد التفسير الخاص بوظيفة الأنا الدفاعية، حيث اعتبر أنّ تهديد " الهو " بالكشف عن محتوياتها في حيز " الأنا " طلباً للإشباع المباشر هو بمثابة قفزة خطيرة تتلقاها " الأنا " كصدمة تنبئ بقرب تفككها وانهارها، لذلك فإنّ " الأنا " تستخدم استجابة القلق كي تستقر دفاعاتها لتحكم قبضتها أو تستعيد سيطرتها على محتويات " الهو " الجامعة، ولذلك لا يعتبر القلق مرضاً في حدّ ذاته طالما أنّه ينجح في أداء وظيفته في الحفاظ على اتزان الشخصية من خلال إجبار الأنا على استعادة الاتزان المفقودة بين الضغوط " الهو " وقوى الأنا الدفاعية. أمّا إذا تقاعس " الأنا " عن الاستجابة لإنذار القلق الغامر يكتسح الأنا الضعيف مع تزايد ضغوط محتويات " الهو " ويظهر القلق في صورة أعراض مرضية، عندئذ يصبح القلق مولد المرض النفسي (عن فوزي، 2001، ص 111).

ويرى فرويد أنّ القلق عند الطفل يعود إلى غياب الشخص المرغوب ثمّ الطفل الصغير الذي يرغب في أمّه، فإنّه يشعر بأنّ هذا خطأ، فينشأ القلق من خلال الإحساس بالذنب والخوف من أن يعاقب بسبب أفكار السيئة، ويتعرض لبتّر عضوه الذكري (Marson, 2004,P182). ولذا يعتبر فرويد صدمة الميلاد ي المصدر الذي يبعث القلق في نفس الفرد وأنّها تشمل على سلسلة من المشاعر المؤلمة التي نتجت عن تغيير بيئة الطفل بسبب ميلاد وهي الصدمة التي نتجت عن انفصال الطفل عن أمّه واستقلاله عنها، وهذه الصدمة وما يتولد عنها من مشاعر مؤلمة الأساس الأول الذي يمهد لظهور القلق في المستقبل (عن فهمي، 1997، ص 187).

ولقد ميز فرويد عام 1936 بين نوعين من القلق: القلق الموضوعي والقلق العصبي، حيث عرّف الأول بأنه رد فعل لخطر خارجي معروف، فمصدر الخطر للقلق الموضوعي يوجد في العالم الخارجي وهو خطر محدد (عن عثمان، 2001، ص 20).

ويحدث هذا النوع من القلق لدى الأسوياء العاديين في مواقف الانتظار والتوقع مثل موقف الامتحان أو الانتقال إلى بيئة جديدة أو مواجهة خطر حقيقي (عن الداهري والعبدي، 1999، ص 84).

وقد أطلق فرويد في بعض مؤلفاته عدداً من الأسماء على هذا النوع من القلق، فسماه بالقلق الواقعي (Real anxiety) أو القلق الحقيقي (True anxiety) أو القلق السوي (Normal anxiety) وذلك بسبب وجود إشارة قوية في العالم الخارجي إلى وجود الخطر (عن الرفاعي، 1969، ص 274).

أما القلق العصابي فعرفه بأنه رد فعل لخطر غريزي داخلي، وهو خوف غامض لا يستطيع الشخص أن يشعر به أو يعرف سببه وهو غير واضح في العمليات الشعورية (عن عبد الغفار، 1976، ص 121).

2.1.4- تفسير القلق عند يونغ:

اعتقد كارل غوستاف يونغ (Carl Gustav Jung, 1916) أنّ القلق عبارة عن ردّ فعل يقوم به الفرد حينما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، ففيه تختزن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال والتي مرّت بالأسلاف والعنصر البشري عامة، فالقلق هو خوف من سيطرة اللاشعور الجمعي غير المعقولة التي مازالت باقية فيه في حياته على أسس معقولة منظمة وأنّ ظهور المادة غير المعقولة من اللاشعور الجمعي يعتبر تهديد الوجود (عن عثمان، 2001، ص 22).

وأكد يونغ على أهمية التفاعلي بين الطفل والوالدين أكثر من تأكيده على نمو الغرائز الجنسية كما فعل فرويد (عن الكعبي، 1997، ص 80).

3.1.4- تفسير القلق عند أدلر:

ذكر ألفريد أدلر (Alfred Adler, 1932) أنّ القلق يعود بشأنه إلى طفولة الإنسان كأن يشعر الفرد بالقصور الذي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن، وقد حدد أدلر مفهوم القصور العضوي في بادئ الأمر بأنه قصور عضوي ثمّ ذهب بعد ذلك وعمّم هذا القصور حتى شمل القصور بمعناه المعنوي والاجتماعي، فشعور الفرد بالقصور في نظر نفسه يزيد من شعوره بعدم الأمن ويرى أدلر أنّ المقصود بالقصور العضوي هو القصور في أحد أعضاء الجسم، إمّا نتيجة لعدم استكمال نموه أو توقفه أو نقص كفايته التشريعية أو الوظيفية، ولقد استدلّ أدلر على أنّه هناك علاقة بين القصور العضوي والنمو النفسي وكذلك نوع التربية التي يتلقاها الفرد في أسرته أثناء طفولته لها أثر كبير في نشأة القلق عند الفرد (عن فهمي، 1997، ص 205).

وقد عاب أدلر على فرويد في تقديره للعامل الجنسي، فيرى أنّ الشعور بالنقص والقصور هو الدافع الأساسي عند الإنسان، وأنّ كفاح الإنسان في سبيل تعويض هذا النقص هو العامل الأكثر أهمية في تشكيل سلوكه (عن كفاي، 1990، ص 401).

وكما ذكر أدلر أن سبب القلق يعود إلى المرحلة الأولى من طفولة الشخص خاصة إذا كَوّن فيها الشخص شعوراً بالنقص الذي يؤدي بدوره إلى القلق وذلك سواء أكان ذلك نقصاً عضوياً أو اجتماعياً أو عقلياً يبتلى به الفرد، فالطفل يشعر بالنقص إذا ما قارن قدراته بقدرات الكبار من حوله، الأمر الذي يجعله يقوم بمحاولات لإبعاد الشعور بالنقص وتحقيق الأمن والابتعاد عن القلق، وقد ينجح في ذلك أو يفشل (جمل الليل، 1985، ص 14).

وأشار أدلر إلى أن الطفل الصغير يشعر عادة بضغفه وعجزه ونقصه بالنسبة إلى أشقائه الكبار ووالده والأشخاص البالغين بصفة عامة، ويمهد هذا الشعور بالنقص إلى قيام الفرد بكثير من المحاولات للتغلب على هذا الشعور ويتغلب الإنسان السوي على شعوره بالنقص أو القلق بتقوية الروابط التي تربطه بالناس المحيطين به، وبالإسانية على وجه عام عن طريق العمل الاجتماعي النافع ومحبة الناس وصدقائهم ويستطيع الإنسان أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى الإنسانية، أما الشخصيات العصابية فتقوم بمحاولات تعويضية عصابية لغرض التخلص من الشعور بالنقص، وتهدف هذه المحاولات إلى تحقيق الأمن عن طريق التفوق والسيطرة على الآخرين، ويلاحظ من ذلك اهتمام " أدلر" بالتفاعل بين الفرد والمجتمع (فرويد، 1989، ص 14).

4.1.4- تفسير القلق عند فروم:

أكد إريك فروم (Erick Fromm, 1941) على العلاقات الاجتماعية وأثرها على حياة الطفل فهو يرى أن الطفل يقضي فترة طويلة من الزمن معتمداً على والديه ولكن باستمرار نموه يدرك أن ذاته وحدة منفصلة وبهذا يزداد تحرره من القيود التي تربطه بوالديه ويسمي فروم هذه العملية بالتفرد، والطفل في عملية التفرد ينتابه إحساس بالقلق والتوتر وذلك لأن اتجاهه للاستقلال يهدد شعوره بالأمن الذي نتيجة له الاعتماد على الوالدين كما يتطلب منه أن يواجه المجتمع المملوء بالمخاطر والصعوبات بمفرد دون تدخل الآخرين يشعر حين ذاك بالعجز والقلق (عن الشربيني، 1998، ص 24).

وأشار فروم إلى أن الطفل قد يكون لديه من الإمكانيات والقدرات ما يتعارض مع رغبات المحيطين به (مثل الوالدين) الذين قد يقابلون قدرات الطفل بعدم الاستحسان وهذا ما يضطره إلى كبت إمكانياته ليصبح إظهارها فيما بعد عاملاً مثيراً للقلق لديه (عن عثمان، 2001، ص 23).

5.1.4- تفسير القلق عند هورني:

اتفقت كارين هورني (Karen Horney, 1945) مع ما جاء به فرويد في أن القلق يؤدي إلى الكبت، إلا أنها اختلفت معه في نوعية الرغبات المكبوتة، ونهبت إلى أنها رغبات غذائية تجاه الوالدين يكبتها الطفل

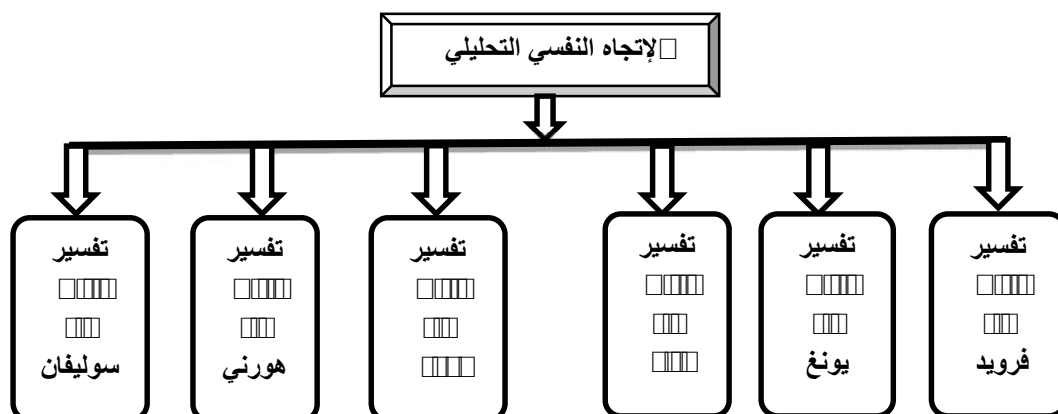
نتيجة لخوفه من أن يفقد حبهما، أو لخوفه من انتقادها منه خصوصا إذا أظهر هذه المشاعر، كذلك اختلفت معه في سبب شعور الفرد أو الطفل بالعجز، وأشارت إلى أن كبت الطفل للعداوة يفقده القدرة على الدفاع عن نفسه ويدفعه للخضوع، والطاقة في مواقف كأن يجب عليه الدفاع عن نفسه، فيشعر بالعجز بينما عند فرويد أن سبب العجز هو شعور الأنا بالضعف أمام رغبات الهو ومطالب الأنا العليا (عن صرداوي، 2009، ص 205).

وذكرت هورني أن سبب القلق يعود إلى أن الفرد يكبت العداء تجاه والديه، ذلك العداء الذي كونه أثناء التنشئة الاجتماعية، حيث قد يتعرض أثناء ذلك إلى سوء التعامل من قبل والديه مثلاً، وفي نفسه لا يستطيع مواجهة ذلك لكونه ضعيفاً وكونه يحب والديه ويعتمد عليهما، ومن ثم يكبت دوافعه العدوانية، كما ترى هورني أن الخطر المسبب للقلق قد يأتي من عوامل داخلية وخارجية أيضاً وذلك حينما تشعر الزوجة أن خطر ما يهدد زوجها (عن جمل الليل، 1985، ص ص 14-15).

وأشارت هورني إلى أن القلق مستنتج اجتماعي يسببه تعرض الطفل منذ صغره خلال كفاح النشأة الاجتماعية بخبرات من مشاعر العزلة والعجز في عالم عدائي، وترى هورني أن القلق الأساسي منشأ من الصدام الذي ينتج نتيجة اعتماد الطفل على واليه وبين رغبته في التحرر منهما، كما ترى أن الشخص السوي هو الذي يتلاءم ويتكيف مع معايير وتقاليده المجتمع وهي تؤكد ذلك على دور العوامل الاجتماعية الهامة بما فيها تأثير على قيم وسلوك الفرد (عن رضوان، 2002، ص 235).

6.1.4- تفسير القلق عند سوليفان:

اعتقد هاري ستاك سوليفان (Harry Stack Sullivan, 1953) أن شخصية الطفل تتكوّن من خلال التفاعل الدينامي مع البيئة المحيطة به، فتربية الطفل وتعليمه تؤدي إلى اكتسابه بعض العادات السلوكية التي يستعشها الوالدين والتي تشير في نفس الطفل الرضا والطمأنينة، ويرى سوليفان أن القلق هو حالة مؤلمة للغاية تنشأ من معاناة عدم الاستحسان في العلاقات البينشخصية (عن عثمان، 2001، ص 22). وذكر سوليفان أن القلق بناء وهدام في الوقت نفسه. فالقلق البسيط يمكن أن يغير الإنسان ويبعده عن الخطر. أمّا القلق الشامل الكلي فإنه يؤدي إلى اضطراب كامل في الشخصية، ويجعل الشخص عاجز عن التفكير السليم أو القيام بأي عمل عقلي، وقد استخدم سوليفان مصطلح "نظام الذات" واعتقد أن نظام الذات يتشكل في صورة فردية بواسطة القلق الناجم عن عدم رضا الآباء وموافقته وعن الطمأنينة الناجمة عن محبة الآباء ورضاهم (عن عثمان، 2001، ص 23).



شكل رقم (09) مكونات القلق وفقاً لإتجاه النفسي التحليلي (من تصميم الطالبة).

2.4-الاتجاه الوظيفي:

اعتبر بعض الباحثين أن العالم النفسي النمساوي أوتو رانك (Otto Rank) من المساهمين البارزين في حركة التحليل النفسي. فعلى الرغم من أنه ظل لفترة طويلة من المخلصين لفرويد، إلا أنه اختلف معه اختلافات جوهرية حول طبيعة الإنسان وأسلوب العلاج، واختلف معه في حقيقة وجود اللاشعور كمنطقة مستقلة في التكوين النفسي للإنسان، كما اختلف معه في تصور فرويد لضعف الإنسان وعجزه ككائن بيولوجي ربط أوتو رانك بين القلق والصدمات التي يواجهها الطفل أثناء مراحل عمره فقد ربط بين القلق وصدمة الميلاد، ويسمى قلق الانفصال بمعنى انفصال الطفل عن أمه وخروجه من رحمها ثم يأتي بعد ذلك صدمة الفطام التي تنشأ عنها قلق الفطام، ثم قلق الانفصال عن الأسرة للذهاب إلى المدرسة وهكذا أوضح أوتورانك أن الإنسان ينتقل من قلق لآخر وأن الإنسان يعيش في حياته متأرجحاً بين قلق الحياة وقلق الموت، ويرى أن الإنسان إذا فشل في تحقيق التوازن أثناء تأرجحه هذا فإنه يدخل دائرة القلق العصابي والمرضي (عن جبل، 2000، ص 132).

3.4-الاتجاه السلوكي:

أشار الاتجاه السلوكي إلى أن القلق يكون متعلماً من البيئة التي يعيش وسطها الفرد، وهذه وجهة نظر متباينة ومخافة لنظرية التحليل النفسي، حيث أن السلوكيين لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، فالقلق عندهم استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف معينة، ثم تعمم الاستجابة بعد ذلك، وبمعنى آخر هو استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة، يعني أن القلق هو استجابة خوف اشتراطية متعلمة والفرد غير واع بالمثير الطبيعي الأصلي لها، وعليه فإن النظرية السلوكية ترى أن

القلق والخوف المرضي يمكن محوه لأنه مكتسب ويكون ذلك عن طريق الاشتراط الكلاسيكي (العزة، 2004، ص 80).

1.1.4-الاتجاه السلوكي القديم:

-تفسير القلق عند واطسون:

استطاع جون واطسون (John Watson) زعيم المدرسة السلوكية أن يكون خَوْفاً لدى الطفل ألبرت الذي كان يبلغ من العمر أحد عشر شهرا وكان قد تعود اللعب مع أحد حيوانات، ثم شرط واطسون رؤية الطفل هذا الحيوان بمثير مخيف في أصله وهو سماع صوت عالٍ مفاجئ وبعد حدوث الاشتراط أصبح الطفل يخاف من الحيوان الذي كان يسرّ لرؤيته من قبل، ويعتبر الحيوان في هذه التجربة بمثابة الموضوعات المثيرة للقلق عند الراشدين مع أنها كانت موضوعات محايدة في أصلها ولكنها ارتبطت بموضوعات مثيرة للخوف، مع تعرض رابطة الإشرط إلى الإنسان، لذا فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا يتصورون الديناميات النفسية والقوى الفاعلة في الشخصية على صورة منظمات الهو " الغرائز " والانا " الذات الواعية و"الأنا الأعلى" كما فعل التحليليون، بل أنهم فسروا القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الآلي ويصبح هذا المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، وبذلك يكتسب المثير المحايد صفة المثير المخيف ويصبح قادراً على استدعاء استجابة الخوف، مع أنه في طبيعته الأصلية لا يثير مثل هذا الشعور، وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف عندما يعرض له هذا الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي، ولما كان هذا الموضوع لا يثير بطبيعته الخوف فإن الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق (عن علي، 2004، ص ص 94-95).

وأشار واطسون وبافلوف أن القلق يقوم بدور مزدوج، فهو من ناحية يمثل حافظاً ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق وأن العقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر القلق عند الفرد (عن عثمان، 2001، ص 24).

وحاول التيار السلوكي الجديد مع دولارد وميار ومورر وشافر دراسة القلق وتفسيره وجاء على النحو التالي:

2.1.4-الاتجاه السلوكي الجديد:

-تفسير القلق دولارد وميلر:

طبق جون دولارد ونيل ميلر (John Dollard & Neal Miller, 1950) مفاهيمهما الأساسية في التعلم على كيفية اكتساب القلق والخوف، فهما اعتبرا الخوف دافعا مكتسبا أي دافعا ثانويا مشتقا من الألم. ذكر دولارد وميلر أن القلق سلوك مكتسب من واقع علاقته العملي التعلم وأثره عليها. فالإنسان يتعلم مخاوفه وقلقه عن طريق الارتباط بين المثيرات، وقد عرض الباحثان نظريتهما الشخصية والعلاج النفسي وقد استفادا من مفهوم الدافع وأكدّا على الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعلم والقلق ما هو إلا دافع عندما يزداد إلى حدّ معين يؤدي إلى تدهور في الأداء والعكس صحيح، والقلق عندهما ما هو إلا حالة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها، والقلق يعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للاكتساب، ويحدث القلق نتيجة الصراع، والصراع قد يأخذ الكثير من الأشكال مثل صراع الإقدام - الإحجام أو صراع الإقدام - الإقدام، أو صراع الإحجام - الإحجام إلا أن هذا الصراع يولد حالة من عدم الاتزان تؤدي إلى القلق ولا يكون هناك مفر من هذا الصراع المستمر حتى يعود الاتزان مرة أخرى (عن عثمان، 2001، ص 25).

-تفسير القلق عند مورر:

إن أورفال هوبارت مورر (Orval Hobart Mowrer, 1963) أول باحث أخضع دراسة القلق للتجريب، وبدلاً من أن يبني القلق على مصطلحات التحليل النفسي، اعتبر القلق استجابة داخلية تحرك سلوك الفرد في الموقف الذي يكرهه ويمكن أن تدرس دراسة معلمية (عن رضوان، 2004، ص 5). وأشار إلى أن القلق استجابة داخلية تحرك سلوك الفرد من الموقف الذي يكرهه، ورد فعل شرطي لمنبه مؤلم قد لا يكون المنبه من الداخل أو الخارج يصاحبه توتر وتنبيه لأجهزة الجسم ليستجيب الفرد بما يساعده على تخفيف هذا الشعور ويجنبه التنبيه المؤلم، وكذلك اختلف مورر مع فرويد في تفسير القلق، فبينما ذهب فرويد إلى أن الاستعداد للقلق فطري ومضمونه مكتسب، ذهب مورر إلى أن القلق سلوك مكتسب وقال أن القلق لا ينتج من الأفعال التي لم يتجرأ الفرد على عملها، بل من الأفعال التي ارتكبها ولم يرضى عنها، وهذا يعني أن القلق كبت الأنا العليا وليس كبت الهو كما ذهب فرويد، ولذلك افترض مورر أن إشباع الرغبات التي لا يرضى عنها الأنا الأعلى يثير الشعور بالذنب والذي يؤدي بدوره إلى القلق، وذهب إلى الخطيئة وقمع الأخلاق هما أساس الاضطرابات النفسية حيث قال إن تمسكنا بالأخلاق والقيم وعملنا ما يرضي ضمائرنا نكون أصحاء نفسياً (عن مرسى، 1978، ص 26).

-تفسير القلق عند شافر:

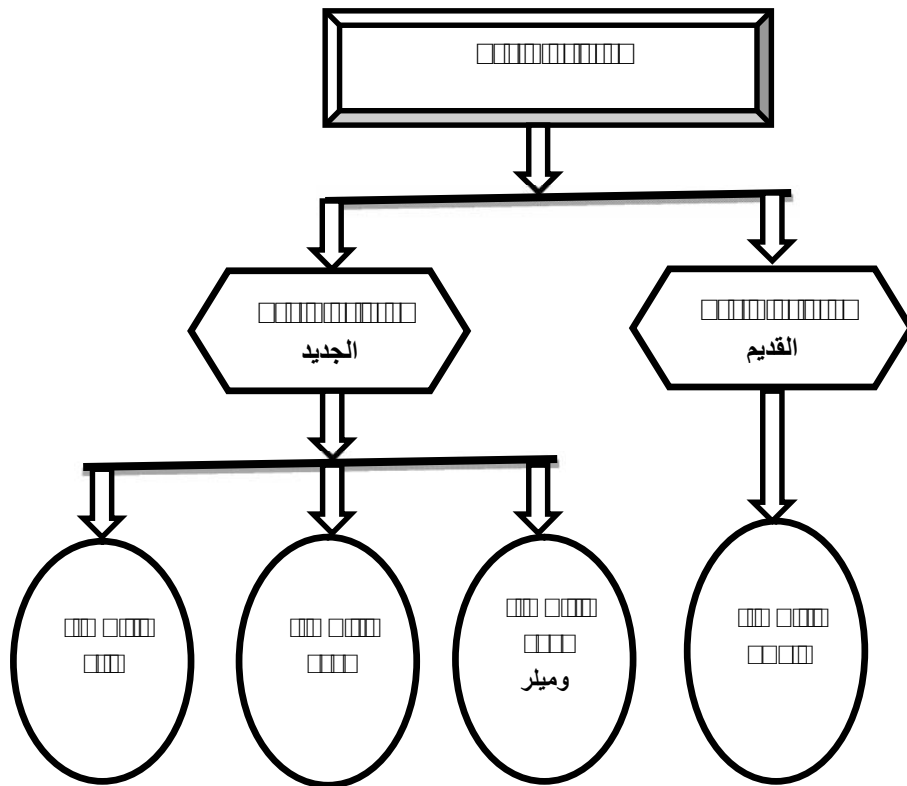
ذكر هيربرت شافر (Herbert Schaffer) أن القلق المرضي استجابة مكتسب قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف ومواقف معينة ثم تعمم هذه الاستجابة بعد ذلك على مواقف أخرى مثلاً قد يتعرض الفرد منذ طفولته لمواقف يحدث فيها الخوف والتهديد نتيجة لعدم إشباع، ويترتب على ذلك مثيرات انفعالية من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم استقرار (عن الشرييني، 1998، ص 58).

وأوضح السلوكيون الوارد في العسيوي (2001، ص 70) أن القلق ناتج عن طريق الجوانب التالية:

-تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل تعرض الفرد لمواقف ليس فيها إشباع مثل التعرض لمواقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح فيتربط عليها اضطرابات انفعالية ومن أهمها عدم الارتياح الانفعالي والشعور بالتوتر.

-الضعف العام في الجهاز العصبي والخطأ في التركيب العضوي من اختلال الأوعية الدموية.

-إسراف الوالدين في حماية الطفل، فتكون النتيجة شعور الطفل بالخطر عندما يتعرضون للمواقف الخارجية البعيدة عن مجال الأسرة.



شكل رقم (10) مكونات القلق وفقاً للإتجاه السلوكي (من تصميم الطالبة).

4.4-الاتجاه الإنساني:

إن القلق حسب هذا الاتجاه ليس مجرد خبرة انفعالية يمرّ بها الإنسان تحت ظروف خاصة كما تراه النظرية التحليلية، أو أنّه ليس مجرد استجابة يكتسبها أثناء عملية التعلم كما تراه النظرية السلوكية إنّ القلق هو جوهر طبيعة النفس البشرية، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يشعر بالقلق ويعاني منه كخبرة يومية مستمرة تبدأ ببداية حياته وتنتهي إلّا مع آخر أنفاسه (فوزي، 2001، ص 112).

وكما يرى أصحاب الاتجاه الإنساني أنّ القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد الإنسان أو تهدد إنسانيته. فالقلق ينشأ مما يتوقع الإنسان من أنّه قد يحدث، وليس القلق ناتجا عن ماضي الفرد، ويبيّن أصحاب هذا المذهب أنّ الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أنّ نهايته حتمية، وأنّ الموت قد يحدث في أيّ لحظة، وأنّ توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان. (العنابي، 1998، ص 113).

وأكد هذا الاتجاه على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، ولذا ركزت على الموضوعات التي ترتبط بهذه الخصوصية، مثل الإرادة والحرية والمسؤولية والابتكار والقيم، وترى أنّ التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان، وكائن متميّز عن الكائنات الأخرى، وكفرد يختلف عن بقية الأفراد (علي، 2004، ص 95).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه مثل ماسلو (Maslow) وروجرز (Rogers) أنّ القلق في مضمونه هو الخوف من المستقبل، وما يحمله هذا المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان، وتنشأ ما لا يتوقع الإنسان حدوثه، وليس القلق ناتجا عن ماضي الفرد فحسب، كما أنّ الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أنّ نهايته حتمية، وأنّ الموت قد يحدث في أيّ لحظة، وأنّ توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (عن عبد الهادي، 2001، ص 217).

ويرى أيضاً أصحاب هذا الاتجاه الإنساني أنّ القلق هو الخوف من المستقبل وما يحمله من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته، وليس ناشئ من ماضي الفرد، وأنّ الإنسان الكائن الوحيد الذي يدرك حتمية نهايته وأنه معرض للموت في أيّ لحظة، من هنا فإنّ توقع فجائية حدوث الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان (عن عبد الغفار، 1996، ص 26).

5.4-الاتجاه المعرفي:

اعتبر بعض الباحثين أن الاتجاه المعرفي هو مدخل علاجي مباشر استخدم فنيات معرفية لمساعدة العميل لتصحيح معتقداته الخاطئة واللاعقلانية، وتحويل هذه الأفكار والمعتقدات التي يصحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي (عن صرداوي، 2009، ص 216). استخدم الاتجاه المعرفي " المنطق والحوار " في تعديل الأفكار الخاطئة لدى العميل ومن ثم يمكن علاج مشكلة العميل (عن الكعبي، 1997، ص 103).

1.5.4-تفسير القلق عند لازاروس:

استخدم لازاروس (Richard Lazarus,1981) مصطلح الذعر أو الهلع مصطلحاً مرادفاً للقلق والخوف والقلق وأنه قريب المعنى من مصطلح الرعب. وأشار لازاروس إلى أن الفرد المصاب بقلق مرضي مهدد أكثر من غيره بالشعور بالنقص والعجز وعدم القدرة. وقد اعتمد الباحث في تدعيم فكرته هذه على أعمال سبيلبرجر وزملائه التي أكدت نتائجها أن الأفراد المصابين بقلق مرضي يواجهون تهديدات تقدير ذاتهم أكثر من غيرهم. وذكر لازاروس أن قلق الفرد يظهر في الانفعالات التي يحدثها إدراك المرء لعدم تحقيق توقعات وأهداف حددها من قبل (In Graziani,2003,p16).

ورأى لازاروس الوارد في الكعبي (1997، ص 105) أن كل فرد يختلف عن الآخر في تحديد وتقدير حجم التهديد الذي يتعرض له وإدراكه العقلي لهذا الجانب يؤدي دوراً وسيطاً في خبرة القلق. وقد ميز لازاروس بين نوعين من التقدير لتحديد التهديد وعلاقته بخبرة القلق، أحدهما يتضمن المثيرات ونوعيتها الإيجابية وغير المتصلة والضاغطة، والمستوى الثاني يتضمن مجموعة معقدة من العمليات التقييمية التي ترتبط بتقليل هذا التهديد واستراتيجيات التعامل معه، واستجابة الفرد لهذه المواقف الضاغطة بالقلق أو غيرها من الاستجابات الانفعالية السالبة.

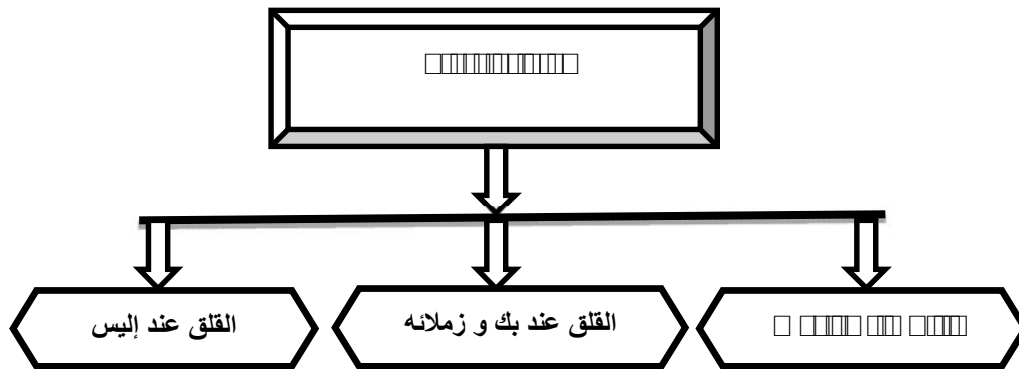
2.5.4-تفسير القلق عند بك وزملائه:

لقد حدد بك وزملاؤه (Beck & al.,1984) أن هناك علاقة بين إدراك الفرد المريض للخطر ودرجة القلق، حيث لاحظوا أن العمليات المعرفية التي تدور حول معاناة المرضى باضطرابات القلق وهي تدور حول إدراكهم لموضوع الخطر نفسه، وعلى ذلك فإن الإدراك للخطر قد يتضمن فهماً خاطئاً أو تحريفاً للواقع، وبتطبيق ذلك على مشكلة القلق نجد أن الأفكار الخاطئة والإدراك الخاطئ لدى العميل تقود إلى سلوك خاطئ.

وذكر بك وزملاؤه أن القلق الذي يشعر به الفرد يتطلب زيادة المنبهات لهذا أي حركة أو صوت أو تغيرات في الوسط الذي يعيش فيه يتم ترجمتها إلى أنواع من الخطر وبالتالي يكون الفرد أفكاره عن الخطر المتوقع ويكون تفكيره مشتتاً ومشوهاً، ويرتبط تفكيره بمفهومه عن الخطر، وعلامات هذا الخطر أنه يفقد تحكمه الإرادي في المنبهات الخارجية، وبالتالي يزيد القلق (عن الكعبي، 1997، ص 106).

3.5.4- تفسير القلق عند إليس:

أشار إليس (Ellis) إلى أن المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تؤدي إلى إحداث القلق. فالفرد هو الذي يسبب لنفسه القلق ويزيد لديه عندما يعتقد ذلك الفرد أنه يجب أن يكون على درجة كبيرة من الكفاءة والإنجاز والمنافسة حتى يمكن أن يعتبر شخصاً ذا أهمية وذلك ما يسبب في إحداث القلق، لهذا اعتبر المعرفيون أن المكون الرئيس لظاهرة القلق هو الجانب المعرفي الذي يشير إلى أفكار العميل والصور الذهنية ذات الطبيعة المهددة (J. Boutonnier, 1945, P38).



شكل رقم (11) مكونات القلق وفقاً للإتجاه المعرفي (من تصميم الطالبة).

6.4- الاتجاه الفيزيولوجي:

أكد هذا الاتجاه أن البحوث التي ركزت في مجال تحديد الأسباب الفيزيولوجية و البيولوجية التي تسهم في تفسير القلق في اتجاهين هما اختبارات المقاومة البيولوجية والأسباب الجينية، وقد قام الباحثون بعمل اختبارات للمقاومة البيولوجية حيث يقدم الباحث عاملاً فيزيولوجياً و بيولوجياً مثل ملح الصوديوم للأفراد الذين يعانون من نوبات الهلع وآخرين لا يعانون من نوبات الهلع، ووجد أن الذين لديهم حساسية من الأملاح ينتج لديهم مشاعر الرهبة والهلع والتوتر والقلق، والدراسات الجينية تعتمد على النسبة المئوية للأفراد الذين لديهم أقارب يشاركون نفس المرض (الداهري، 2005، ص 330).

7.4- تفسير القلق وفقاً لنظرية الأزمة:

اتفق أصحاب نظرية الأزمة على أن هناك مشكلات ذات طابع خاص تواجه الإنسان في حياته ويستجيب لها بالتوتر والقلق، وتشكل له ضغوطاً نفسية أو جسمية أو اجتماعية وهي تمثل تهديداً لحياته وتعجز إمكاناته العادية أو المتاحة عن مواجهتها (عن جوهر، 1991، ص 2). ونقلاً عن الكعبي (1997، ص ص 102-103) فإن تفسير القلق عند أصحاب نظرية الأزمة يرتبط بنوع الأزمة واستجابة الفرد لها ويمكن تحديد ذلك كما يلي:

- يخضع الإنسان في مراحل عمره المختلفة لضغوط متنوعة سواء كانت داخلية أو خارجية يتأثر بها ويتفاعل معها ويحاول إزالتها أو التقليل من تأثيرها وإشباع حاجاته وتحقيق التوازن وأداء مسؤوليات أدواره الاجتماعية بشكل مقبول، كما زيادة هذه الضغوط إلى إحداث اضطراب في توازن الفرد، وتصعب محاولاته لاستعادة التوازن عند ارتفاع معدل التوتر حيث زاد اختلال التوازن ارتفع معدل التوتر.

- يلجأ الإنسان إلى كل ما هو متاح لديه من مصادر وإمكانات، ويبذل كل قواه لاستعادة التوازن، فإذا فشل في ذلك، فإن التوتر يتصاعد إلى أن يصل أقصاه، حيث يعيش الفرد مرحلة من الاضطراب واختلال التوازن وبذلك يدخل في مرحلة الأزمة وتؤدي معاشته لهذا الموقف إلى مشاعر سلبية قوية تظهر في صورة قلق أو اكتئاب أو يأس وفقدان الأمل.

- ينظر الفرد إلى موقف الأزمة على أنه تهديد لوجوده واحتياجاته الأساسية ومشاعره، حيث تضعف العمليات الدفاعية ويصبح الشخص أكثر استعداداً لقبول التأثير الخارجي.

- قد تؤدي الأزمة إلى إثارة بعض المشكلات القديمة من الماضي القريب أو البعيد سواء حلت أو تركت بدون حل أو تم حلّها بشكل جزئي، ومن ثم يؤدي ذلك إلى زيادة كمية القلق لدى الفرد.

- إن لم تحل الأزمة فقد تتحول إلى مشكلة، وتصبح معاشتها مصدراً ثابتاً للقلق الدائم والمتواصل.

8.4- تفسير القلق وفقاً لنظرية قلق حالة-قلق سمة لسيلبرجر:

كشفت الأبحاث التحليلية العاملية لكاتل وشاير (Cattel & Scheier) عن وجود نوعين من مفاهيم القلق أطلقا عليهما قلق حالة (State anxiety) وقلق سمة (Trait anxiety) ويعتبر هذان النوعان أكثر أنواع القلق شيوعاً في التراث النفسية (عن عثمان، 2001، ص 25).

لقد اعتبر شارلز سيلبرجر (Charles Spielberger, 1966) القلق مصطلحاً افتراضياً يدل على حالة خاصة للجسم الإنساني تمثل في أحاسيس ذاتية مثل التوتر وتوقع الشر، وأن هذه الأحاسيس تدرك بشكل واعٍ من قبل الفرد وهي مصحوبة باستثارة الجهاز العصبي (عن حداد، 2001، ص 81).

وافترض سبيلبرجر أن درجة القلق تتميز بتغيرات عبر الزمن وذلك حسب نوع التنبيه داخلياً كان أم خارجياً وأن هناك فروق فردية ثابتة في درجة القلق تظهره في وضعية معينة (عن صرداوي، 2009، ص 220).

وميز سبيلبرجر سنة 1972 بين القلق كحالة والقلق كسمة وحدد بصورة أساسية أن هذه النظرية ركزت على التمييز بين العناصر الرئيسة للقلق كحالة عاطفية عابرة والقلق كسمة مستمرة وليست عارضة تتميز بها خصائص الشخصية كنمط (عن الكعبي، 1997، ص 96).

نستنتج مما سبق أن القلق ظاهرة إنسانية لها تأثيراتها في صحة الفرد النفسية، وأن لكل اتجاه نظري وجهة نظره حول تفسير القلق حيث أرجعت الاتجاه النفسي التحليلي القلق إلى الصدمات التي يتعرض إليها الفرد في مراحل نموه والتي تسمى القلق الانفصال وكذا شعور الفرد بالنقص الذي يدل على قلقه، في حين أن الاتجاه السلوكي رأى أن القلق سلوك مكتسب تم عن طريق تعلم خاطئ حدث من خلال الخبرات الماضية التي اكتسبها الفرد في حياته، أما النظرية الإنسانية ترى أن القلق ينشأ من خوف الفرد في التفكير في المستقبل وخوفه من الموت لأن الفرد يدرك حتمية نهايته بينما المعرفية ترجع القلق إلى الأفكار اللاعقلانية التي يكونها الفرد في الموضوع حيث، حيث في الحقيقة أن هذه الأفكار لا تثير القلق، أما النظرية الإسلامية ترجع القلق إلى عدم الدراية بالأحكام الدينية وقلة الوعي الجيني وهذا ما يؤدي إلى القلق والتوتر، أما بالنسبة للاتجاه الفيزيولوجي فهو يرجع القلق إلى عوامل فيزيولوجية و بيولوجية مثل ملح الصوديوم. فالأفراد الذين لديهم حساسية من الأملاح لديهم التوتر والهلع والقلق والرغبة، فالفرد عرضة للقلق وهذا ما يتعلق به سواء في ماضيه أو حاضره أو مستقبله. وجاء تفسير القلق عند أصحاب نظرية الأزمة أنه يرتبط بنوع الأزمة واستجابة الفرد لها. ولقد ذكر سبيلبرجر نوعين من القلق وهما قلق حالة وقلق سمة وحدد أن العناصر الرئيسة للقلق كحالة عاطفية عابرة والقلق كسمة ليست عارضة بل هي مستمرة تتميز بها خصائص الشخصية كنمط.

ثانياً: قلق الامتحان:

1-تعريف قلق الامتحان:

أشار زايد (2003، ص169) إلى أن قلق الامتحان في مجال البحث والدراسة نشأ سنة 1950 كمجال اهتمام تربوي كبير. وقد قدم الباحثين تعريفاتهم حول قلق الامتحان والتي جاءت على النحو التالي:

- عَرَّفَ ماندلر و سراسن (Mandler & Sarason, 1953) قلق الامتحان بأنه: " حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العتاب ورغبة في الهروب من موقف الامتحان مع زيادة ردود الأفعال الجسمية" (عن الخالدي ، 2002، ص120).
- وعرّفته لندا دافيدوف (Linda Davidov, 1976) بأنه: " نوع من القلق المرتبط بالتحصيل الأكاديمي - بقرب موعد الامتحان-حيث تدور في ذهن التلميذ أفكار الفشل يعتريه الرعب فيخاف من الرسوب حتى لو كان مستعداً لها وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يقوى على العمل " (دافيدوف، 1976، ص 499).
- وعرّفه سبيلبرجر (1980) بأنه: " سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تنثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالخوف والهم عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته من أداء الامتحان وكانت استجابة غير متزنة " (عن الشوريجي ودانيال، 2001، ص209).
- وعرّفه كلور وهولاهان (Culler & Holahan, 1980) بأنه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار، حيث تنثير هذه المواقف في الفرد شعور بالخوف الهم العظيم عند مواجه الاختبارات" (عن زايد، 2003، ص169).
- وعرّفه سيبر (Sieber, 1980) بأنه: " حالة خاصة من القلق العام تتميز باستجابات الفرد الفيزيولوجية والسلوكية التي تصاحب اهتمامه عند احتمال حدوث الفشل " (عن حداد، 2001، ص 89).
- وعرّفه دوسك (Dusek, 1980) بأنه: " شعور غير سار أو حالة انفعالية تلاومها مظاهر فسيولوجية وسلوكية معينة " (عن مرزوق، 1991، ص94).
- وعرّفه ديفيتو وكوبيس (Devito & kubis, 1983) بأن: " قلق الامتحان يمكن أن يكون له صدق المفهوم كحالة وسمة في نفس الوقت " (صرداوي، 2009، ص 229).
- وعرّفه أحمد عبد الخالق (1987) بأنه: " نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار قد يوجد بدرجة مرتفعة فيؤثر في حسن أداء الفرد للاختبار، ويسمى حينئذ بالقلق المعطل أو المعرقل، بينما يعتبر المستوى المعتدل منه أمراً طبيعياً، فلا يؤثر كثيراً في أداء الفرد أثناء الاختبار ويسمى بالقلق المُيسر" (عبد الخالق، 1987، ص 32).
- وعرّفه عبد الرحيم بخيت (1989) بأنه: " مشكلة نفسية انفعالية ذاتية مؤقتة غير ثابتة يمرّ بها الطلاب خلال فترة الامتحان تتمثل في الخوف من المجهول ومن الشيء غي المتوقع حدوثه، إضافة إلى الخوف

من عدم النجاح والشعور بعدم الكفاءة، كما تؤثر فيه خبرات الطلاب السابقة من مواقف مشابهة بتلك المواقف التي كانوا قد مروا بها قبل دخولهم المدرسة " (عن عطا الله، 2011، ص75).

-وعرفه محمود عطية محمود (1992) أن: " الحالة الانفعالية التي يخيرها التلميذ في موقف الامتحان ترجع إلى إدراك المتعلم المواقف التقويمية على أنها مواقف تهدد شخصيته » (عن حداد، 2001، ص207).

-وعرفه محمد حامد عبد السلام زهران (2000) بأنه: " الحالة التي يصل إليها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الانزعاج والانفعالية من أداء الامتحان أو مواقف التقويم " (زهران، 2000، ص96).

-وعرفه زهران أيضاً بأنه: " انفعال مكتسب، مركب من عدة أبعاد هي: رهبة الامتحان، ارتباك الامتحان، التوتر أداء الامتحان، انزعاج الامتحان، نقص مهارات الامتحان واضطراب أخذ الامتحان " (عن الشايب، 2013، ص272).

-وعرفه شعيب (2002) بأنه: " الحالة التي يصل إليها المتعلم نتيجة الزيادة في درجة التوتر والخوف من أداء الامتحان، وما تصاحب هذه الحالة من اضطرابات في النواحي العاطفية والمعرفية والفسولوجية " (عن الخالدي، 2002، ص120).

-وعرفه الداهري (2005) بأنه: " حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطرابات في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسولوجية " (الداهري، 2005، ص207).

-وأشار عليّات (2006) إلى أن سراسون عرف قلق الامتحان بأنه: " الشعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان " (عن عليّات، 2006، ص239).

-وعرفته لبنى جديد (2010) بأنه: " الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية والمعرفية والفسولوجية " (جديد، 2010، ص102).

-وعرفه سمير بوطمين (2011) بأنه: " ميل شخصي نحو الاستجابة بالتوتر الناجم عن وضعية الامتحان بالهموم السلبية والأفكار والتصريحات المتمركزة حول الذات " (بوطمين، 2011، ص113).

-وعرفه سايجي (2012) بأنه: " الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في موقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم " (سايجي، 2012، ص75).

-وعرفه عبد الفتاح (2013) بأنه: " مجموعة من الاستجابات السلوكية والنفسية والفسولوجية والمعرفية المرتبطة بشعور المتعلم بأن موقف الاختبار أو أي موقف تقييمي آخر يمثل تهديدا مباشرا له " (عبد الفتاح، 2013، ص239).

-وأشار محمد علي(2014) أن شاهين عرّف قلق الامتحان بأنه: " حالة من عدم الاتزان الانفعالي تلازم الفرد قبل الامتحان أو أثناءه أو بعده حيث يشعر الفرد بالتوتر وذلك بسبب مخاوف تتنابه تتعلق بالنجاح أو الفشل أو عدم الحصول على العلامة المرغوبة، ويترك القلق أثر على الجوانب النفسية والعقلية والجسمية للفرد "(محمد علي، 2014، ص186).

لقد أشار كل من ألبرت وهابير (Alpert & Haber,1960)، سوين (Swin,1969) وواين (Wine,1971) إلى أنّ قلق الامتحان يدلّ على الفروقات الفردية في الميل إلى القلق أثناء وضعيات الامتحان، وأن الأفراد الذين يستجيبون لضغط الامتحان يتميزون بخصائص معينة أكثر من غيرهم والمتمثلة في استجابات انفعالية تتميز بأحاسيس التوتر والخوف من شر مرتقب (عن صرداوي، 2009، ص 229). نستنتج مما سبق أنّ قلق الامتحان هو نوع من أنواع القلق المرتبط بمواقف تقويمية (وضعية الامتحان) التي تكون مهددة لشخصية المتعلم، والتي تجعله متوتراً وخائفاً من الفشل والإخفاق في الامتحان والدراسة عموماً وقد تصحبها أعراض فيزيولوجية مختلفة.

2-التناولات النظرية المفسرة لقلق الامتحان:

تعددت وتنوعت الآراء النظرية المفسرة لقلق الامتحان وذلك باختلاف الرؤية النظرية تجاهه. فالنظريات التي تناولت موضوع قلق الامتحان ارتبطت بمجموعة من المنظورات التي عكست اتجاهات وتصورات أصحابها. وتحاول الدراسة الحالية تقديم عرضاً لبعض التناولات النظرية المفسرة للقلق في المجال المدرسي والتي ارتبطت بمجموعة من الأبحاث لبعض علماء النفس وهي كما يلي:

ترى هذه النظرية أنّ قلق الامتحان يقوم على أساس الدوافع المرتبطة بالامتحانات التي تقوم على حث واستثارة الاستجابات المناسبة للموقف، حيث تؤدي إلى أداء مرتفع، ولهذا يقوم القلق كدافع ووظيفة استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان.

1.2-أبحاث سبنس وسبنس في تفسير قلق الامتحان:

بدأت الدراسات حول قلق الامتحان بأعمال وأبحاث جانيت تايلور سبنس وكينيث سبنس (Janet Taylor Spence & Kenneth Spence,1950) وزملائهما من جامعة أيوا الأمريكية (Iowa university) حول تأثير القلق في عملية التعلم. وقد اعتبر هؤلاء الباحثون أن القلق دافعاً للتعلم. وافترضوا أن التلميذ في مواقف تعليمية-تعليمية يشعر بالقلق، وأن هذا الشعور ينمي عنده الدافع للتعلم من أجل تخفيض قلقه والتخلص منه. وهكذا ظهرت نظرية الدافع أو الحافز (Drive Theory) والتي اعتبرت

القلق دافعاً من الدوافع الهامة التي يساعد على الإنجاز والنجاح والتفوق (عن صرداوي، 2009، ص 231).

وتقوم نظرية الدافع أو الحافز على أساس أن الفرد أثناء قيامه بعمل أو نشاط أو تعلم يشعر بالقلق الذي يحفزّه على إنجاز هذا العمل حتى يهدأ شعوره بالقلق (عن زايد، 2003، ص 171). وتبين للباحثين في نظريتهما " القلق كدافع وحافز" أن شعور التلميذ بالقلق في الامتحان صفة حسنة تدفعه إلى تحسين أدائه، فيحصل على درجات مرتفعة، حيث نجد أن هناك عدّة دراسات في علاقة القلق بالتحصيل الدراسي في الامتحان في ضوء مفهوم هذه النظرية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين القلق وأداء الأعمال، أي كلما زاد القلق زاد تحسن الأداء، حيث يعود تفسير هذه العلاقة من قبل الباحثين في ضوء نظرية هل (Hall) في خفض الدافع وأشارت نتائج أخرى إلى وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل في الامتحان، أي كلما زاد القلق تحسن التحصيل إلى أن يصل القلق إلى مستوى معين بعده يضعف التحصيل بازدياد القلق وفسر الباحثون هذه العلاقة بنظرية هب (Hebb) في علاقة الدافع بالأداء، والتي تقول أن المستوى الأمثل للدافع هو الوسط (عن مرسى، 1982، ص ص 159-160).

2.2- أبحاث ماندلر وسراسن في تفسير قلق الامتحان :

عارضت جماعة من علماء النفس بجامعة يال الأمريكية (Yale university) بزعامة جورج ماندلر وسيمور سراسن (George Mandler & Seymour Sarason, 1952) نظرية القلق كدافع أو حافز، وافترضت وجود علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي حيث كلما زاد القلق انخفض أداء وتحصيل الفرد. فالقلق في تصور هذين الباحثين وملاؤهما عامل معرقل للأداء والإنجاز أكثر من كونه عاملاً ميسراً ومسهلاً.

ويعود تأسيس هذه النظرية إلى الأبحاث التي قام بها ماندلر سنة (1952) وسراسن سنة (1972) حول العوامل التي تسبب قلق الامتحان لدى التلاميذ (عن الهواري والشناوي، 1987، ص 175).

وقدم ماندلر وسراسن وزملاؤهما نموذجاً نظرياً أبرزوا فيه بعض مظاهر وضعية الامتحان من حالات الاستثارة والاستجابات الناتجة عنها، حيث قاموا بتصنيفها إلى نوعين من الدوافع:

-دوافع المهمة (Task Drives) والتي تثير استجابات مرتبطة بالمهمة وأدائها.

-دوافع القلق (Anxiety Drives) والتي تثير استجابات غير مرتبطة بالمهمة والتي تظهر على شكل أحاسيس العجز وعدم التوافق وتوقع العقاب وفقدان الاحترام والمكانة بين الغير.

وقد اعتبر سراسن وزملاؤه أن وضعية الامتحان وضعية تهديد للمتعلم، وأن قلق الامتحان يتميز بسلبية أكثر في التأثير في الأداء والإنجاز والنجاح إذا ما قورن بالقلق العام، وأن هذا القلق يتزايد مع تقدم الفرد في السن (عن صرداوي، 2009، ص 235).

3.2- أبحاث ألبرت وهابر في تفسير قلق الامتحان :

استفاد ريتشارد ألبرت ورالف نورمان هابر (Richard Alpert & Ralph Norman Haber, 1960) في بناء تصورهما النظري-من نظرية ماندلر وسراسن، بحيث قاما بعزل الجانب الإيجابي من القلق وأطلقا عليه اسم القلق المُيسر أو المُسهّل (Facilitative anxiety)، والجانب السلبي منه اسم القلق المُعرقّل أو المُعطلّ (Debilitative anxiety).

وقد عمد ألبرت وهابر إلى الفصل بين الجانبين الإيجابي والسلبي للقلق بعدما كانت بنود المقياس الذي وضعه سراسن ذات بعد واحد يقيس القلق المُعرقّل. بينما صمم ألبرت وهابر مقياساً يتشكل من بنود خاصة بالقلق المُعرقّل وبنود أخرى بالقلق المُيسر، وعُرف المقياس باسم "مقياس قلق التحصيل الدراسي" وهو في نظر الباحثين أكثر تنبؤاً بالقلق الدراسي من المقياس الذي وضعه سراسن ومن المقاييس الأخرى التي تناولت القلق العام (عن صرداوي، 2009، ص 238).

ويمكن القول مما سبق أن ألبرت وهابر قد جمعا بين نظرية القلق كدافع أو حافز في البعد المُيسر للقلق وبين نظرية ماندلر وسراسن في البعد المُعرقّل له، وأن التصور النظري للباحثين تجسد في تصميم مقياس قلق التحصيل الدراسي.

4.2- أبحاث موريس وليبرت في تفسير قلق الامتحان :

استخدم لاري موريس وروبرت ليبرت (Larry W. Morris & Robert M. Liebert, 1967) تقنية التحليل العاملي للتعرف على الأبعاد التي يتكوّن منها قلق الامتحان، وذلك من خلال دراسة المقاييس الخاصة بهذا المتغير، وتوصل الباحثان إلى أنه ذي بعدين أطلقا على البعد الأول اسم الانشغالية (Worry) وهي مكونة معرفية تبرز الاهتمامات الفكرية أثناء الامتحان، وعلى البعد الثاني اسم الانفعالية (Emotionality) وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها، والتي تظهر على شكل أعراض جسمية مثل تقلص المعدة، وأن هذه النتيجة أكدت ما توصلت إليه بعض الدراسات في كون التمرکز حول الذات أو الانشغال بالمهمة تمثل الاستجابات الأساسية التي تستثيرها وضعية الامتحان (عن صرداوي، 2009، ص 238).

5.2- أبحاث واين في تفسير قلق الامتحان :

توصلت ميلاني واين (Melanie Wine) من خلال أعمالها إلى أن الأفراد المرتفعين في قلق الامتحان يستجيبون لظروف التقويم المتعلقة بالامتحان وذلك باجتياز التخوف من تقويم الذات، وأن الأفراد يختلفون في الكيفية التي يطورون بها أفكارهم في مواقف الامتحان وهذا باختلاف مستوى القلق لديهم.

وأشارت واين إلى أن المتعلمين القلقين يكونون أكثر اهتماماً بتخوفهم من أدائهم، وهذه الأفكار الدخيلة تُضعف من تقدير ذواتهم، وتتداخل مع قدراتهم للانتباه والتركيز والاهتمام بالأمر المرتبطة بالمهمة، كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية (مثل استعمال قواعد منطقية مختلفة، استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة) التي تُسهّل وتيسر الأداء أثناء الامتحان (عن صرداوي، 2009، ص 239).

وحسب نموذج التداخل (Interference model) الذي اقترحه واين فإن القلق الذي يحدث أثناء الامتحانات (قلق حالة) يتداخل مع قدرة المتعلم على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها جيداً. فالمتعلمون القلقون غير قادرين على تذكر واستعمال المعلومات التي يملكونها، وهذا راجع إلى فشلهم في تركيز انتباههم في المهمة والنشاط نظراً للتداخل الذي يحدث لهم بسبب الأفكار الدخيلة التي تدور حول خيبة أملهم (عن زايد، 2003، ص 172).

وأشار كابلان وشتاين (Kaplan & Stein, 1984) إلى أنه يمكن الاستفادة من نموذج التداخل لواين في دراسة تأثير قلق الامتحان القبلي في عادات الاستذكار، بحيث أوضح الباحثان أنه يمكن أن يتداخل القلق مع عملية التعلم والاستذكار بصفة خاصة إذا كانت المادة الدراسية جديدة ومعقدة، فإن مقدار من القلق يمكن أن يكون ضرورياً لجعل المتعلم يقوم باستذكار لساعات طويلة، لكن إذا وجد قلق كبير جداً فإنه يمكن للمتعلم أن يجد نفسه يقرأ نفس الصفحة مراراً وتكراراً دون القدرة على فهم المادة، وهذا ما يتفق مع قانون يركس-دودسن (Yerkes-Dodson Law, 1908) (عن صرداوي، 2009، ص 240).

افتترض نموذج واين أن تأثير قلق الامتحان على الأداء يحدث أثناء موقف الامتحان ذاته، أي أن قلق الامتحان يتداخل مع قدرة التلميذ في الاستذكار واسترجاع المعلومات التي سبق أن خزنها في ذهنه من قبل ويرتبط ذلك أساساً بمدى قدرته على توظيفها التوظيف السليم أثناء فترة الامتحان.

إن المتعلم كما أشار إليه لازاروس و دولنجس (Lazarus & Delongs, 1983) يتعامل مع القلق الذي ينتابه من الامتحان من خلال قيامه بالتقدير المعرفي السلبي يتداخل مع المهام المطلوبة لأداء الامتحان. توصل هذان الباحثان إلى أن التداخل يرتبط بذات التلميذ والمهام المطلوبة منه إنجازها في موضوع الامتحان وهو العامل الرئيس الذي يسبب قلق الامتحان لديه (عن بدوي، 2001، ص 161).

وأشار الهواري والشناوي (1987) إلى أن قلق الامتحان ينتج نتيجة تداخل عدة عوامل مثل درجة تعقد المهام المطلوبة في الامتحان في ذهن التلميذ، نقص تركيز التلميذ أثناء الامتحان، والخوف من الإخفاق في الامتحان وهي عوامل ذاتية تتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالامتحان، بغرض تحقيق الإنجاز الضروري للمهام لتحقيق النجاح في الامتحان (الهواري والشناوي، 1987، ص 175).

6.2- أبحاث كولر وهولاهن في تفسير قلق الامتحان :

قدم رالف كولر وشارلز هولاهن (Ralph Culler & Charles Holahan, 1980) نموذجاً نظرياً يفسر العلاقة بين القلق والأداء عُرف باسم نموذج العجز (Deficiency model) أو نموذج عجز المهارات التعليمية (The study-skills deficit model). وتوصل الباحثان إلى أن هذا النموذج من خلال دراسة على طلاب جامعيين حيث طبقا مقياس القلق العام عليهم في بداية الفصل الدراسي بهدف تصنيفهم إلى مرتفعين ومنخفضين في القلق، وقد تبين أن الذين تميزوا بدرجات عالية في القلق كانت نتائجهم الدراسية ضعيفة في نهاية الفصل الدراسي (عن صرداوي، 2009، ص 240).

7.2- نظرية تجهيز المعلومات في تفسير قلق الامتحان :

أشار بنيامين وماك كيشي ولين (Benjamin, Mc Keachie & Lynn, 1987) إلى أن قصور التلاميذ ذوو القلق المرتفع للامتحانات يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند التلاميذ ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عملية التشفير (Le codage) أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان.

وقام بنيامين وزملاؤه بالتحقق من نموذج تجهيز المعلومات في تفسير الإنجاز السيئ للتلاميذ أصحاب القلق العالي في الامتحان عن طريق استخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة وفي موقف حقيقي في قاعة الدراسة.

وبيّنت نتائج بعض الدراسات أن ذوي القلق العالي في الامتحان لديهم قصور في تنظيم المواد الدراسية، مقارنة بذوي القلق المنخفض، أي أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المواد حتى في المواقف غير التعليمية، كما بيّنت النتائج أيضاً أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف، ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند التلاميذ العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها (عن الطواب، 1992، ص 157).

نستنتج مما تقدم أن التناولات النظرية المتعلقة بالقلق (قلق الامتحان) في المجال المدرسي مختلفة فيما بينها وذلك باختلاف التصور النظري للعلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي.

لقد اعتبر سبنس وسبنس أن القلق هو بمثابة الدافع أو الحافز للتعلم، في حين اعتبره ماندلر وسراسن عاملاً معرقلاً للأداء والإنجاز أكثر من كونه عاملاً ميسراً ومسهلاً.

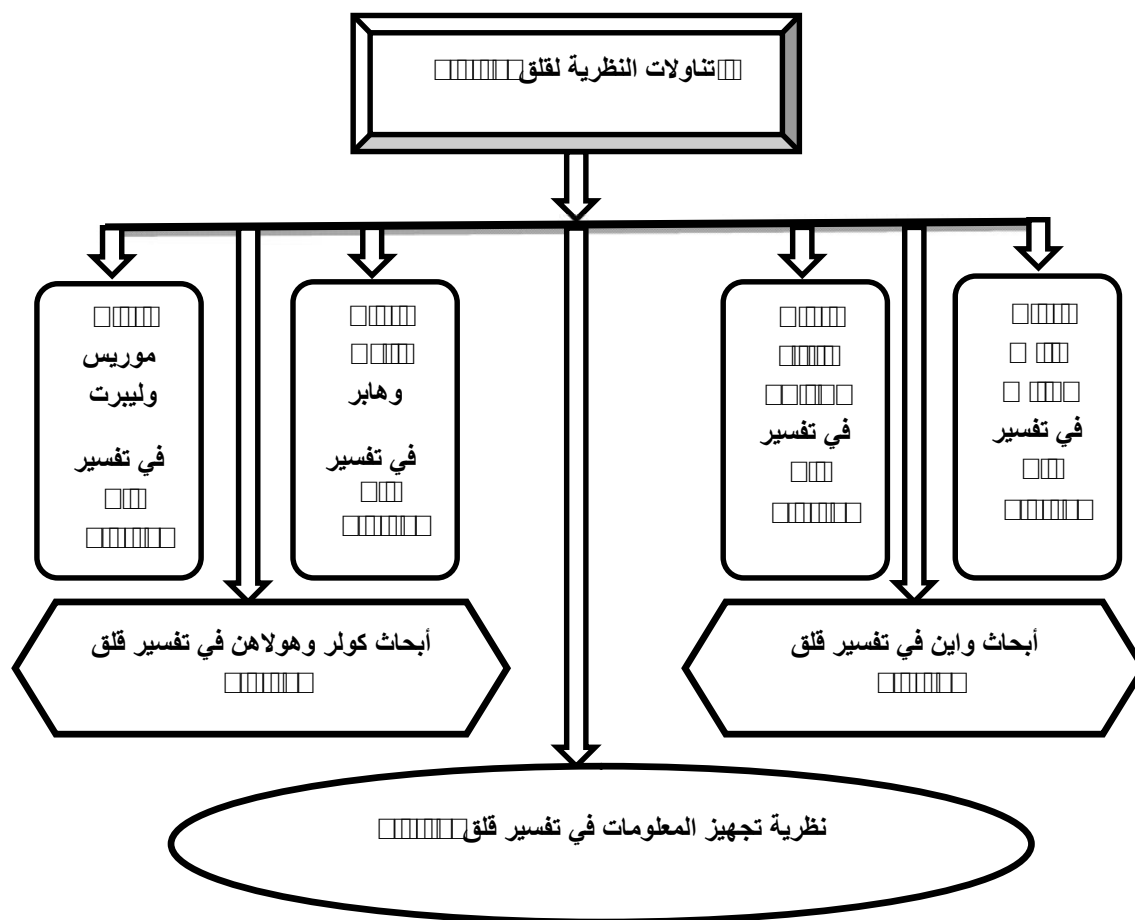
وجمع ألبرت وهابر بين نظرية القلق كدافع أو حافز في البعد الميسر للقلق وبين نظرية ماندلر وسراسن في البعد المعرقل له، وأن التصور النظري للباحثين تجسد في تصميم مقياس قلق التحصيل الدراسي.

وتوصل موريس وليبرت إلى أن قلق الامتحان ذو بعدين: الأول يتمثل في بعد الانشغالية وهي مكونة معرفية تبرز الاهتمامات الفكرية أثناء الامتحان، والثاني بعد الانفعالية وهي الاستجابة الفيزيولوجية المصاحبة لها.

وأشار وأين إلى أن المتعلمين القلقين يكونون أكثر اهتماماً بتخوفهم من أدائهم، وهذه الأفكار الدخيلة تُضعف من تقدير ذواتهم، وتتداخل مع قدراتهم للانتباه والتركيز والاهتمام بالأمر المرتبطة بالمهمة، كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية التي تُسهّل ويُيسر الأداء أثناء الامتحان واقترح واين نموذج التداخل من حيث أن القلق الذي يحدث أثناء الامتحانات (قلق حالة) يتداخل مع قدرة المتعلم على استرجاع واستخدام المعلومات التي يعرفها جيداً.

وقدم كولر وهولاهن نموذجاً نظرياً يفسر العلاقة بين القلق والأداء عُرف باسم نموذج العجز أو نموذج عجز المهارات التعليمية. وتوصل الباحثان إلى أن الذين يتميزون بدرجات عالية في القلق تكون نتائجهم الدراسية ضعيفة في نهاية الفصل الدراسي.

وتوصل بنيامين وماك كيشي ولين في دراستهم أن قصور التلاميذ ذوو القلق المرتفع للامتحانات يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.



شكل رقم (12) مكونات قلق الامتحان وفقاً للتناولات النظرية لقلق الامتحان (من تصميم الطالبة).

3- مكونات قلق الامتحان:

لقد أجريت دراسات عديدة مثل: دراسة موريس وليبرت وسبيلبرجر لتوضيح مكونات قلق الامتحان حيث أسفرت نتائج هذه الدراسات - باستخدامها التحليل العاملي - عن مكونين هامين يتكون منهما قلق الامتحان وهما: الاضطرابية أو الانشغالية والانفعالية أو العاطفية (عن شعيب 1997، ص 298). بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت مكونات أخرى مثل المكون الفيزيولوجي (القريطي 1998، ص 121). وتتمثل هذه المكونات على النحو التالي:

1.3- مكون الاضطرابية أو الانشغالية:

ذكر سبيلبرجر الوارد في الطيب (1988، ص 12) والقريطي (1998، ص 121) أن هذا المكون هو اهتمام معرفي بالخوف من الفشل والانشغال المعرفي (العقلي) حول نتائج الإخفاق أو الرسوب، ويتمثل في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على مقدرة الشخص على الإدراك السليم للموقف الاختباري والتفكير

الموضوعي والانتباه والتركيز والتذكر وحل المشكلة، فيغرقه الانشغال بالذات والشك في قدرته على الأداء الجيد والشعور بالعجز وعدم الكفاءة والتفكير في عواقب الفشل مثل فقدان المكانة والتقدير.

2.3- مكون الانفعالية أو العاطفية:

أشار سبيلبرجر إلى هذا المكون على أنه ردود الفعل التي تصدر عن الجهاز العصبي الذاتي نتيجة لضغط تقويمي (عن هوارى والشناوي، 1987، ص 179).

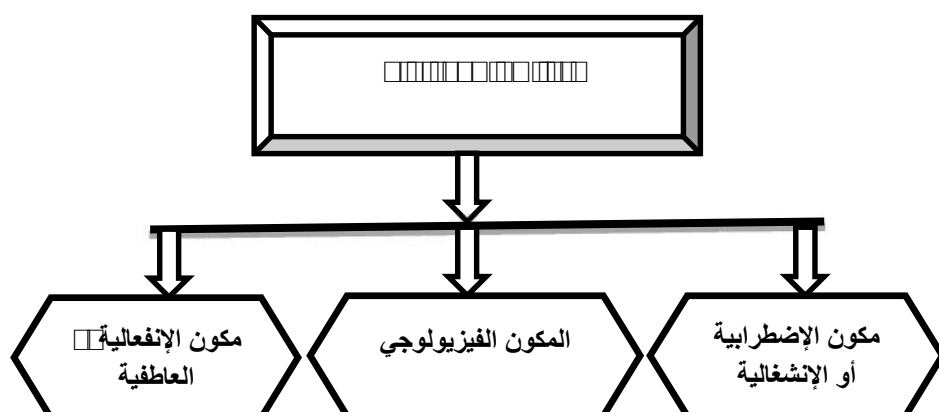
وأن مكون الانفعالية هو الحالة الوجدانية والنفسية المصاحبة والناجمة عن الإثارة التلقائية والتي هي عبارة عن الإحساس بالتوتر والضيق التي يشعر بها الفرد في مواقف التقويم (سيد الطواب، 1992، ص 153).

وذكر أحمد عبادة ونبيل الزهار (1987) أن مكون الانفعالية يؤدي إلى زيادة الإثارة لتحقيق الأداء ويكون هذا الأداء مرتفعاً إذا كان ملازماً لإثارة مناسبة، إلا أن التطرف في الإثارة والانفعال يتعارض مع الأداء (عن الصافي، 2002، ص 74).

3.3- المكون الفيزيولوجي:

ويتمثل فيما يترتب على حالة القلق من استثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية عديدة منها: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين الدموية، الغثيان (القيطي، 1988، ص 122).

وذهب بعض الباحثين أمثال روبش (Roubech, 1963) إلى أنه يمكن تمييز القلق بصورة واضحة عن الاضطرابات الأخرى بوجود المصاحبات الفسيولوجية (عن شريت وحلاوة، 2003، ص 90).



شكل رقم (13) مكونات قلق الامتحان (من تصميم الطالبة).

4-مظاهر قلق الامتحان:

- نقلاً عن زهران (2000، ص100) فإن مظاهر لقلق الامتحان مظاهر عديدة نذكر منها ما يلي:
- 1-الخوف والهبة من الامتحان. 2-الخوف من الاختبارات الشفوية والمفاجئة. 3-التوتر قبل الامتحان.
 - 4-توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان. 5-الشعور بقصور الاستعداد للامتحان.
 - 6-الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي. 7-الارتباك، التوتر، نقص الاستقرار الأرق وفقدان الشهية أيام الامتحان وفي موقف الامتحان. 8-نقص الثقة بالنفس.
 - 9-الشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.
 - 10-الاضطرابات الفسيولوجية مثل سرعة ضربات القلب، زيادة معدل التنفس، تقلص المعدة، تصيب العرق توتر العضلات، ارتعاش اليدين، جفاف الفم وصعوبة الكلام.
- وأضاف زهران (2000، ص100) مظاهر أخرى لقلق الامتحان وهي:
- تششت الانتباه، ضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء الامتحان.
 - اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير.
 - الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكره بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان، أو بمجرد توجيه سؤال شفوي إليه.
 - الإصابة بصداغ شديد عند استلام ورقة الأسئلة.
 - وجود تداخل معرفي، يتمثل في أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحان.
 - نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات.
- ونقلاً عن الضامن (2003، ص221) فإن مظاهر لقلق الامتحان تتمثل فيما يلي:
- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض أفكار الوسواس قبل وأثناء ليالي الامتحان.
 - كثرة التفكير في الامتحانات والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المترتبة عليها.
 - تسارع خفقان القلب وع جفاف الحلق والشفتين وسرعة التنفس وتصيب العرق وألم البطن والغثيان.
 - الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.

5-مصادر قلق الامتحان:

- نقلاً عن الطيّب (1996، ص98) أشار التربويون أن لقلق الامتحان مصادر متعددة منها:
- أ-طموحات وتوقعات اهتمامات بالأسرية. ب-استعداد الطالب نفسه. ج-المعلم طرائق التدريس.
 - د-طرائق التقويم المتبعة والظروف المحيطة بالامتحانات. هـ-عادات الدراسة الجيدة.

6-أنواع قلق الامتحان:

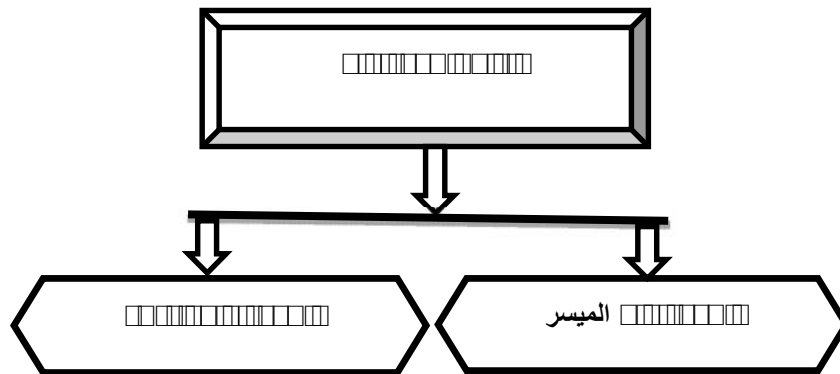
ونقلًا عن زهران (2000، ص98) يعتبر قلق الامتحان حالة يشعر بها التلميذ قبل وأثناء اجتيازه للامتحانات حيث تمثل تهديدًا لتحصيله الدراسي وهو يأخذ شكلين وهما:

1.6-قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي المساعد، والذي يعتبر قلقًا دافعًا يدفع التلميذ للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات، ويبسر أداء الامتحانات، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير، وحسب آرمينداريز (Armindariz,1998) فإن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان (عن زهران، 2000، ص98).

2.6 -قلق الامتحان المعسر:

وهو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعضاء ويزداد الخوف والانزعاج والرغبة ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم، ويركبه حين يستعد للامتحان، ويعتبر أداء الامتحان وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر " الزائد أو المرتفع " قلق غير ضروري يجب خفضه وترشيده.



شكل رقم (14) أنواع قلق الامتحان (من تصميم الطالبة).

7-أسباب قلق الامتحان:

هناك أسباب عديدة ومتنوعة لقلق الامتحان منها ما يتعلق بالمتعلم ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية ومنها ما يتعلق بجماعة الرفاق ومنها ما يتعلق بظروف الأسرة الاقتصادية والاجتماعية.

1.7-الأسباب المتعلقة بالمتعلم:

يرجع الدور الفعال والأساسي للمتعلم من حيث قلقه وخوفه من الامتحان حيث يكمن ذلك فيما يلي:

أ-ضعف ثقة المتعلم في نفسه.

ب-ضعف قدراته التذكرية ومعاناته من مشكلة النسيان.

ج-تأجيل استعداده للامتحان.

د-إهماله للموضوعات المطلوبة استذكارها.

هـ-تراكم الدروس وزيادة الضغط قبل فترة الامتحانات.

و-الخوف الزائد من الوالدين في حالة الإخفاق والفشل في الامتحانات.

2.7- الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية:

أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ، ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان ومن أهمها: دراسة علي شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي. وللمعلم دور هام في رفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ وبخاصة إذا وجدت الأمور التالية: أ-تخويف وترهيب وترعيب المعلم تلاميذه بالامتحانات.

ب-التأكيد على الامتحان كثيرا أثناء الدرس.

ج-طريقة بناء وصياغة أسئلة الامتحان وبخاصة إذا اعتمدت كثيرا على الحفظ دون اللجوء إلى التفكير.

د-سلوك المعلم أو المعلمين الحراس أثناء الامتحان يثير أحيانا القلق لدى التلاميذ الممتحنين.

هـ-كثرة المقررات الدراسية وكثافة الدروس من أسباب خوف التلاميذ من الامتحان.

و-تعتبر فترة الاستعداد والتحضير للامتحانات من الفترات الصعبة على الطلبة، حيث يسود نوع من التوتر والضغط النفسي لدى المتعلمين.

3.7- الأسباب المتعلقة بجماعة الرفاق:

تساهم جماعة الرفاق في تداول الإشاعات عن رهبة وصعوبة الامتحانات لدى بعض المدرسين نظرا لخبرة هؤلاء المتعلمين الفاشلة مع هؤلاء المعلمين. كما أن ضغوط جماعة الرفاق على التلميذ لمسايرتهم في أمور هي أبعد ما تكون عن الاهتمام بالتحصيل الدراسي.

4.7- الأسباب المتعلقة بالأسرة:

قد يتأثر قلق الامتحان بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث أكدت بعض الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجات الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا.

أكدت نتائج هذه الدراسات على أن مستوى الاسرة الاقتصادي الاجتماعي يرتبط ارتباطاً موجباً بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الفرد، في حين يرتبط سلبياً بدرجة قلق الامتحان.

كما للأسرة دور كبير وهام أيضاً في رفع معدل قلق الامتحان لدى الأبناء ويمكننا تلخيص ذلك فيما يلي:

أ-اهتمام الأسرة المبالغ فيه بالنسبة للامتحان إذ تعتبر الامتحانات الهدف الأسمى من العملية التعليمية.

ب-وعلى الجانب الآخر قد نجد أن الأسرة التي لا تهتم مطلقاً بأمور أبنائها التحصيلية وفي نفس الوقت تكتفي بتقديم تحذيرات إذا رسب الابن في الامتحان.

ج-إعلان حالة الطوارئ في الأسرة عند حلول فترة الامتحانات كالمنع من الخروج، منع الزيارات، مشاهدة التلفزيون

ونقلاً عن زهران (2000، ص100) يرى الأخصائيون التربويون أن قلق الامتحان يرجع إلى العديد من الأسباب ومن أبرزها ما يلي:

1-نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.

2-نقص الرغبة في النجاح والتفوق.

3-وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.

4-انخفاض قدرات الطالب.

5-ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل.

6-قصور الاستعداد للامتحانات كما يجب.

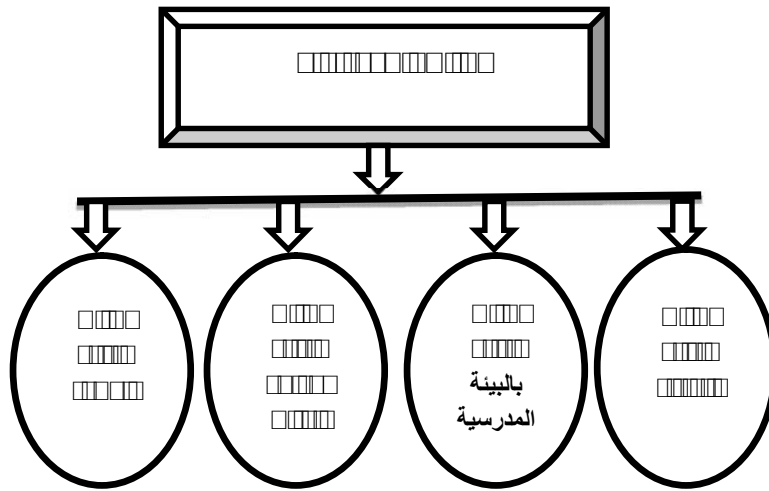
7-قصور مهارات أخذ الامتحان.

8-التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

9-الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديم دائم.

10-صعوبة الامتحان.

- 11-الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
 - 12-الضغوط البيئية وخاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
 - 13-الضغوط المباشرة حين يتعرض الطالب للتهديد أو يواجهه الفشل أو حتى احتمال الفشل.
 - 14-محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
 - 15-اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفردة أو مخيفة غير شرطية، مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير السارة.
 - 16-العجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.
- وأشار نصر الله إلى اتفاق الباحثين على اختلاف توجهاتهم التربوية والنفسية على أن للقلق عدة أسباب رئيسة وأساسية تؤدي إلى شعور الطفل أو الفرد به وتجعله يشعر بعدم الراحة والمقدرة على عمل شيء نذكر منها: فقدان الشعور بالأمن والراحة والشعور بالذنب والاقتداء بالوالدين والإحباط المستمر(عن محمد علي، 2014، ص 187).



شكل رقم (15) أسباب قلق الامتحان (من تصميم الطالبة).

8- قلق الامتحان في علاقته بالسلوك العدواني:

من الدراسات التي تناولت العلاقة بين قلق الامتحان والسلوك العدواني نذكر ما يلي:

- دراسة عبد العزيز(1986) وجود علاقة بين السلوك العدواني والقلق(عن أحمد لطيف جاسم، 2013، ص231).

9- قلق الامتحان والفروق بين الذكور والإناث:

إن الفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد. ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان ، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما الفئة الثانية لم تصل إلى وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في قلق الامتحان وهي:

- دراسة قريشي محمد (2013) هناك فروقا دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث (قريشي، 2013).
- دراسة محمد الساسي الشايب (2013) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في قلق الامتحان حسب متغير الجنس لصالح الإناث. (الشايب ، 2013).
- دراسة السيد مصطفى السنباطي وآخرون (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان حيث أظهرت التلميذات درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى التلاميذ الذكور.
- دراسة نائل ابراهيم أبو عزب (2008) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية تغزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. (أبو عزب، 2008).
- دراسة عبد الحكيم المخلافي (2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة صنعاء على الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان ومجالاته تعزى لمتغير الجنس ذكور / إناث لصالح الإناث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة دمشق على الدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان ومجالاته تعزى لمتغير الجنس ذكور / إناث لصالح الإناث (المخلافي، 2008 ، ص ص1-232) .
- دراسة إيمان فضل عبد ربه (2008) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة قلق الامتحان تبعا لمتغير الجنس والمحافظة للعينة كلها (عبد ربه، 2008 ، ص ص1-188).
- دراسة سعاد (2001) وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث (سعاد، 2001).

- دراسة نصره جليل (2001) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث (جلجل، 2001، ص ص 182-198).
- اسة Shermis, Mzumara & Bubliz (2001) هناك فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين في المستوى القلق من الاختبار الالكتروني (Shermis, Mzumara & Bubliz, 2001).
- ودراسة السيد (1995) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان (السيد، 1995).
- دراسة الطواب سعيد (1992) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في قلق الامتحان ومتوسط درجات الطالبات فيه (الطواب سعيد، 1992).
- دراسة مرزوق مغاوري (1991) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار لصالح الإناث (شاهين، 2004، ص 18).
- دراسة الهابط (1986) وقد أظهرت الدراسة أن البنات تفوقت على البنين في مقاييس القلق (عن محمد علي، 2014، ص 195).
- دراسة Couch (1983) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في درجة قلق الامتحان (عن سليمة سايجي، 2012، ص 81).
- دراسة Bander, Betz (1981) هناك فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث أي أن الإناث تكونن أكثر قلقاً (Bander, Betz, 1981).
- دراسة عبد الغفار (بدون سنة) وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات الإعدادي في انفعالية وقلق الامتحان لصالح التلميذات (عن محمد علي، 2014، ص 195).

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث وهي:

- دراسة محمد علي محمد علي وربيع محمد عبد الرحيم(2014) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب كليات التربية، جامعة " بخت الرضا " تغزى للجنس " ذكر وأنثى(محمد علي، 2014).

- دراسة نادية بوضياف بن زعموش (2014) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان بين المتمدرسين ذكور وإناث(بن زعموش، 2014).

- دراسة غزال نعيمة(2014) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قل الامتحان لدى التلاميذ عينة الدراسة تبعا لمتغير كل من الجنس.(غزال ، 2014).

- دراسة فؤاد علي العاجز(2008) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تغزى لمتغير الجنس في المجال الأول(العاجز، 2008).

- دراسة مازن أحمد شمسان(2007) أظهرت الدراسة على عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق العام (عن محمد قريشي، 2013، ص59).

- دراسة بدر الأنصاري(2004) عدم وجود فروق جوهرية في معدلات انتشار القلق بين أفراد العينة(عن محمد قريشي، 2013، ص59).

- دراسة الكريديس(2000) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في قلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية.(عن أبو عذب، 2008، ص151).

- دراسة(otomo,1998) أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث علي قلق الامتحان(عن أبو عذب، 2008، ص149).

- دراسة علاء جاد الشعراوي(1995) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين(عن رزق، 2004، ص104).

- دراسة أبو مرق (1988) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لقلق الاختبار (أبو مرق، 1988).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نلاحظ أن مجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث، تناول عدد منها علاقة قلق الامتحان بمتغيرات أخرى وكما تناولت عدد منها الفروق بين أفراد العينة بين الجنسين في نفس المتغير، وهذا ما يلتقي به البحث الحالي مع الدراسات في الجانب النظري من البحث، الأمر الذي أغنى المعلومات النظرية للدراسة الحالية، إلا أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، لم تجد الباحثة على أي دراسة تناولت تلك العلاقة بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

فالدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان بين الأفراد من الجنسين جاءت نتائجها متضاربة ومتناقضة ولم تحسم بعد مسألة هذه الفروق في قلق الامتحان، ولعل هذا التناقض والتضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل من أهمها ما يلي:

- اختلاف الأطر النظرية للباحثين في التعامل مع مفهوم قلق الامتحان من دراسة لأخرى.
- تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميزها.

- اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات التسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميزها عن غيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في إثراء الفصل النظري المتعلق بقلق الامتحان.
- اختيار أداة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة مما ساعد و سهل مهمة الباحثة في اختيار المقياس .
- اختيار و إتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة و هو المنهج الوصفي.

-استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة أخرى، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة والقيام بتفسيرها على مستوى عينة الدراسة الحالية.

خلاصة:

يعتبر قلق الامتحان مشكلة هامة تحتل المرتبة الأولى من بين المشكلات الدراسية التي يواجهها المتعلمون بصفة خاصة والمدرسون والتربويون والأولياء بصفة عامة، لذا يجب الاهتمام بهذه الظاهرة لكونها ظاهرة نفسية مدرسية تعيق أداء التلميذ. إن قلق الامتحان هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوره بالخوف عند مواجهة الامتحانات، كما أنه حالة من التوتر الشامل تصيب الفرد وتؤثر في عملياته المعرفية، فهو يعمل كعامل معرقل ومعوق لسلوك الفرد.

ويعتبر قلق الامتحان وليد عملية التفاعل بين العوامل الذاتية الداخلية للفرد وعوامل بيئية خارجية تتعلق بالبيئة المدرسية التي تثير الموقف الاختباري مثل نظام التقويم والامتحانات وغيرها والبيئة الأسرية التي تسهم في وجود هذا النوع من القلق لدى الأبناء، وتجتمع هذه العوامل لتدعم المكون المعرفي الذي بدوره يحفز المكون الانفعالي وتظهر بعض المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة وبعض المظاهر الفسيولوجية كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين وكلها وسائل تكيف سلبية يلجأ إليها الفرد لتجنب موقف الامتحان.

إن قلق الامتحان ظاهرة سلوكية ومعرفية تجمع بين النمطين السلوكي الظاهر والمعرفي المستتر وله جانبان: جانب ايجابي محفز يدفع الفرد إلى تحقيق أداء أفضل. فهو يعمل كدافع وظيفته استثارة الاستجابات المناسبة لموقف الامتحان، وجانب سلبي يعيق الفرد لبلوغ أهدافه. فهو يعمل كمعرقل لسلوك الفرد ويثير استجابات غير مناسبة لموقف الامتحان وهذا النوع الأخير يحتاج إلى تدخل إرشادي متخصص للتعامل معه وترشيده وعلاجه للتقليل من تأثيره في مستوى أداء وانجاز الفرد، وهذا يحتاج إلى تجريب بعض الأساليب الإرشادية لتحقيق الهدف.

الفصل الرابع

السلوك العدواني

تمهيد

- 1- تعريف السلوك العدواني.
- 2- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم السلوك العدواني.
- 3- المفاهيم ذات الصلة بالسلوك العدواني والفرق بينهما.
- 4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني.
- 5- أسباب السلوك العدواني.
- 6- وظائف السلوك العدواني.
- 7- أنواع السلوك العدواني.
- 8- مظاهر السلوك العدواني.
- 9- آثار السلوك العدواني.
- 10- طرق الحد من السلوك العدواني.
- 11- السلوك العدواني والفروق بين الذكور والإناث.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر ظاهرة السلوك العدواني قديمة قدم الإنسان على وجه الأرض وهذه الظاهرة السلوكية بالغة التعقيد والخطورة التي انشغل حولها تفكير الباحثين والعلماء على مرّ الزمن، فالسلوك العدواني يبقى واحد من أخطر الظواهر اللافتة للنظر والتي غالباً ما وصفت آثارها بالوخيمة سواء انعكست على الأفراد أو على مجتمعاتهم، ولهذا نجد العديد من الدراسات التي أجريت من أجل فهم طبيعة السلوك العدواني لدى الإنسان خصوصاً من حيث أسباب ظهوره، أنواعه وأشكاله وآثاره ومحاولة إيجاد السبل الكفيلة التي من شأنها أن تساهم في الحد من المخاطر والنتائج السلبية لهذا فالسلوك العدواني من أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات النفسية الحديثة والمهتمين بهذا المصطلح يجد أنه مازال محور اهتمام الباحثين في علم النفس بصفة عامة، وفي مجال علوم التربية بصفة خاصة، بوصفه سلوكاً متعدد الأبعاد، ومتشابه المتغيرات ومتباين الأسباب مما جعله يجلب اهتمام العديد من الباحثين بمختلف اتجاهاتهم النظرية محاولين في ذلك معرفة خلفيات هذا السلوك العدواني، ولا شكّ فيه أنّ السلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس أصبح حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم ومدارس الجزائرية على وجه الخصوص، وهذا ما يمثل موضوع الدراسة الحالية.

1-تعريف السلوك العدواني:

1.1-التعريف اللغوي:

-يعني العدوان في اللغة: عدا الرجل والفرس وغيره، يعدو عدواً وعدواناً وتعداء وعدى، ويقصد به التجاوز ومجاوزة الشيء إلى غيره (فقهاء، 2001، ص74).

-وعرّف العدوان في المعجم الوسيط العدواني بأنّه: "مشتق من الفعل الثلاثي عدا، وعدوانا "يفتح العين والذال" جرى، وعدا عدوانا" بصم العين والواو "ظلمه وتجاوز في الحدّ" (معجم الوسيط، 1985، ص43).

-اشتقت كلمة العدوان من اللغة اللاتينية (Marcher vers) أيّ سار نحو أو (marcher contre) أو سار ضد بمعنى ظلم (Rillear, 1988, P15).

- وعرّف العدوان بأنّه: "التهجم على الآخرين رغبة في السيطرة عليهم أو نتيجة الشعور بالظلم أو نحو ذلك" (عن معجم اللغة العربية، 1985، ص12).

2.1-التعريف الاصطلاحي:

تعود صعوبة السلوك العدواني إلى تعدد مظاهر التعبير عنه وتباين وجهات نظر الباحثين في تفسيرهم له، حيث تضارب آرائهم من حيث اعتباره دافع غريزي وفطري أو أنّه استجابة لمثيرات خارجية، أو فعل

مقصود هدفه إلحاق الأذى، أو اعتباره فعل يتعلمه الفرد عبر خبرات سبق أن تعرض لها في حياته الاجتماعية (عن البطانية وآخرون، 2007، ص462).

وهذه مجموعة من تعريفات الباحثين البعض منها تناول السلوك العدواني والبعض الآخر العدوان وهي كما يلي:

-عرف جون دولارد وآخرون (John Dollard & al, 1930) السلوك العدواني بأنه: " ذلك السلوك

الذي يكون الهدف منه إيذاء شخص آخر " (عن الزغبى، 2001، ص200).

-وعرفه باندورا (Bandura, 1963) بأنه: " سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وهذا السلوك يعرف اجتماعياً أنه عدواني" (عن خالد عزالدين، 2010، ص9).

-وعرفته ليندا دافيدوف (Linda Davidov, 1970) بأنه: " عبارة عن أي عمل كان يهدف إلى الإضرار بالناس والممتلكات " (عن مزعل، 2010، ص135).

-وعرفه وولمان (wolman, 1973) بأنه: " هجوم أو فعل عدواني يمكن أن يتخذ أي صورة من صور الهجوم الفيزيقي في طرف والنقد اللفظي المهذب في الطرف الآخر، وهذا النمط يمكن أن يتجه ضد أي شيء بما في ذلك الشخص نفسه " (عن دحلان، 2003، ص18).

-وعرفه بيت وتورفي (Pet & Trouve, 1976) بأنه سلوك يهدف شعورياً أو لاشعورياً إلى التهديد والإهانة التحقير والإكراه، وهو يترجم بأشكال مختلفة سواء بكلمات جارحة أو بمواقف مهددة أو بأفعال عنيفة " (Pet & Trouve, 1976, P94).

-وعرفه الشماع (1981) بأنه: "السلوك الذي يهدف إلى الإضرار بالآخرين أو إيذائهم " (عن جاسم، 2003، ص617).

-وعرفه انجليش وانجليش (English & English, 1983) بأنه: " عبارة عن أفعال عدوانية نحو الآخرين وما يشتمل عليها من عداا معنوي نحوهم وهو أيضاً محاولة لتخريب ممتلكات الآخرين " (English & English, 1983, P19).

-وعرفه زين العابدين درويش (1994) بأنه: " سلوك يصدره فرد أو جماعة نحو آخر أو آخرين أو نحو ذاته سواء كان لفظياً أو مادياً، إيجابياً أم سلبياً مباشراً أو غير مباشر، أملتة مواقف الغضب أو الإحباط، أوالدفاع عن الذات والممتلكات، أو الرغبة في الانتقام والحصول على مكاسب معينة ترتب عليه إلحاق الأذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر "

-وعرفه بيركوفيتز (Berkowitz, 1999) بأنه: "أي شكل من أشكال السلوك الذي يؤدي إلى إيذاء شخص ما بدنياً أو نفسياً" (عن المستكاوي، 2005، ص 66).

-وعرفه يحي (2000) بأنه: "سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين، فالعدوان سلوك وليس انفعالاً أو حاجة أو دافعاً" (يحي، 2000، ص 185).

-وعرفه سيسالم (2002) بأنه: "الاعتداء اللفظي أو الجسمي على الأشخاص أو الممتلكات، وعندما يكون لهذا الاعتداء أي مبرر فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني ناتج عن رد فعل تجاه موقف معين. أما إذا لم يكن لهذا الاعتداء أي مبرر فإنه يوصف بأنه سلوك عدواني صريح قد ينتج عنه الإصابة بالاضطرابات السلوكية أو الإصابة بالاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد" (سيسالم، 2002، ص 23).

-وعرفه حمام (2002) بأنه: "سلوك ينتهجه الشخص لإيذاء الآخرين إيذاء ظاهراً سواء كان لفظياً أو مادياً كالتعدي بالألفاظ النابية أو ركل طفل لآخر أو ضربه أو عضه أو دفعه، وكذلك السلوك المتمسم بالإضرار بالآخرين بصورة مستقرة كالوشاية بهم أو الانتقام منهم في صورة الاعتداء (حمام، 2002، ص 159).

-واعتبر بيشر وكول (Pisher & Colle, 2003) أن مصطلح السلوك العدواني قريب من مصطلح العنف ويرتبط بالوضعيات الشخصية أو القيام بالأخطاء الملحوظة أو إلحاق الضرر أو القيام بالشيء الضار للآخرين بمختلف الوسائل (Pisher & Colle, 2003, P10).

-وعرفه الداهري (2005) بأنه: "هو ذلك السلوك الذي يتأني عن مشاعر ودوافع تتضمن عنصر التدمير وسوء النية نحو الآخرين، وبالأحرى فهو محاولة الإيقاع بأرواح الناس أو ممتلكاتهم أو سمعتهم أو عقائدهم دون سبب واضح أو معقول" (الداهري، 2005، ص 266).

-وعرفه القمش (2007) بأنه: "السلوك الهجومي المنطوي على الإكراه والإيذاء وبهذا المعنى يكون العدوان اندفاعاً هجومياً يصبح معه ضبط الشخص لنوازعه الداخلية ضعيفاً، وهو اندفاع يتجه نحو إكراه الآخر، أو سلب خير منه، أو إيقاع أذى فيه" (القمش، 2007، ص 202).

-وعرفته سناء سليمان (2008) بأنه: "أي سلوك يصدره عن أفراد أو جماعات نحو فرد آخر أو جماعة أو اتجاه ذاته لفظياً كان أم مادياً إيجابياً كان أم سلبياً مباشراً كان أم غير مباشر، بسبب مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات والرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب محدودة وترتب

عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعددة بالطرف الآخر أو الأطراف الأخرى (سليمان، 2008، ص27).

-وعرفه محمد رفعت (2010) بأنه: "سلوك عنيف يسبقه دائم موقف، ويكون فيه الإنسان عاجزاً عن الحصول على ما يريد وهو ما يسمى بالإحباط" (رفعت، 2010، ص46).

-وعرفه نجاي (2010) بأنه: "سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الشخص الآخر كما أنه نوع من السلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة وإيذاء الغير أو الذات، تعويضاً عن الحرمان أو بسبب التثبيط" (نجاي، 2010، ص40).

-وعرفه العبيدي (2011) بأنه: "هو السلوك الصادر والموجه من الشخص المتضمن إيقاع الأذى المادي أو المعنوي أو كليهما على الذات أو الآخرين" (العبيدي، 2011، ص138).

-وعرفه العزام (2013) بأنه: "سلوك مقصود ينتج عنه الأذى يصيب إنساناً أو حيواناً أو تحطيماً للأشياء أو الممتلكات أو سلوك موجه إلى الآخرين بقصد إيذائهم" (العزام، 2013، ص258).

-وعرفته منى شعبان بأنه: "سلوك ظاهري يمكن ملاحظته وتحديد قياسه، وهو إما أن يكون سلوكاً بدنياً، أو لفظياً مباشراً، أو غير مباشر متوفر فيه الاستمرارية والتكرار ويعبر عن انحراف الفرد عن معايير الجماعة، مما يترتب عليه إلحاق الأذى والضرر البدني، والنفسي، والمادي بالآخرين، وتختلف في مسبباته ومظاهره ووحدته من فرد لآخر من مجتمع لآخر" (عبد المعطي، 2001، ص72).

-وعرفه محي الدين حسين بأنه: "سلوك يصدره الفرد سواء كان هذا السلوك لفظياً أم مادياً صريحاً أم ضمنياً، مباشراً أم غير مباشر، ناشطاً أم سلبياً أملتة عليه مواقف الغضب أم الإحباط والإزعاج من قبل الآخرين أو أملتة في المقام الأول مشاعر عدائية لديه، وترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين" (عن مالكي والرشيدي، 2012، ص226).

-وعرفه باص (Buss) بأنه: "سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، نشطاً أو سلبياً، ويترتب عن هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي للشخص نفسه صاحب السلوك أو الآخرين" (عن مختار، 2001، ص50).

-وعرفه بارون وريتشارد (Baron & Richard) بأنه: "أي شكل للسلوك يوجه نحو هدف الأذى أو الإصابة للفرد الآخر الذي يتحفظ لتجنب ذلك" (عن الزغبى، 2011، ص421).

أما العدوان فقد عرّفه رايش (Reich,1958) بأنه: " أفعال متعددة الاتساع تشمل الهجوم والعداء ويستخدم بدافع من الخوف أو الإحباط أو الرغبة في صب هذا الخوف أو القتال على الآخرين أو بداع لتحقيق اهتمامات لفرد أو أهدافه وبلوغه مطالبه الاجتماعية " (عن خليفة، 1998، ص204).

-وعرّفه سيرز (Sears,1961) العدوان بأنه: " حدث يقصد فيه الطفل عمدا إيذاء شخص لآخر أو شيء آخر لهذا يعتبر ضرب اللعبة دون قصد ليس عدواناً، ونحن لا يمكننا ملاحظة القصد والغاية بطريقة مباشرة، ولكننا نلاحظ الموقف الفعلي، ثم نحاول تخمين القصد والغاية وفقا لما شهدناه " (عن شرفوح، 2006، ص158).

-وعرّف شابلين (Chaplin,1973) العدوان بأنه: " هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما، وينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر إما في الاستخفاف أو السخرية بغرض إنزال عقوبة بالآخرين " (عن منصور والشرييني، 2003، ص200).

-وعرّفه جريسيلد وزملاؤه (Jersilde & al ,1975) بأنه: " سلوك عنيف يتمثل في قول لفظي أو فعل مادي موجه نحو شخص معين أو شيء ما يقصد بالعدوان اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده أو السخرية منه أو التهمك عليه أو ترويح الإشاعات المغرضة ضده، والعدوان المادي يعني إلحاق الألم أو الضرر بشخص آخر أو بممتلكات أو بأشياء ذات قيمة لديه وقد يتجه نحو ذاته " (عن عمارة، 2008، ص14).

-وعرّفه أحمد عزت راجح (1976) بأنه: " إيذاء الغير أو الذات أو ما يرمز إليها وغالبا ما يقترن بانفعال الغضب وللعدوان صور شتى عن طريق العنف الجسدي والعدوان باللفظ بالكيد والإيقاع والتشهير، وقد يتخذ أشكال أخرى غير مباشرة كإسراف الوالد في مطالبه ونواهييه أو عصيان الفرد أوامر والديه، أو تمني المعلم على طلابه بإفراطه في النقد والتهديد، أو يبدو العدوان في الغمز والنبيذ (عن مرشد، 2005، ص11).

-وعرّفه بيدار وزملاؤه (Bédard & al.,2006) بأنه: " سلوك بدني أو لفظي يهدف إلى إيذاء الآخرين " (Bédard & al., 2006, P250).

-وعرّفه فضل أبوهين بأنه: " ذلك السلوك الظاهر والملاحظ الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخر بشكل مباشر أو غير مباشر ماديا أو معنويا، وهو الذي ينتج عن الضعف والكرهية من الآخر، وهذا السلوك يهدف إلى التوافق مع الواقع " (عن أبي حطب، 2002، ص21).

-وعرفه موراي (Murray) بأنه: "التغلب على المعارضة بالقوة والقتال، مهاجمة أو إيذاء أو قتل أو معارضة آخر بالقوة أو معاقبته" (عن اسماعيل، 2010، ص 929).

نستنتج من التعريفات السابقة أن للسلوك العدواني أشكال مختلفة، فهناك عدوان لفظي وآخر بدني. فاللفظي كالشتم والسب والإهانة، والجسدي كالضرب والدفع والركل وغيره. وأيضاً هناك شكل معنوي كرفض المصافحة وقد يكون مباشراً أو غير مباشر، وقد يكون قصدي أو غير قصدي. فالسلوك العدواني سلوك يلحق الأذى بالآخرين أو على الذات أو إلحاق الضرر بالملكات سواء كانت خاصة أو عامة وكل هذه السلوكيات تظهر خاصة لدى الفرد ذوي الشخصية العدوانية وهي تكون دائماً على استعداد لإتيان الفعل العدواني. كما بعض التعريفات تناولت مصطلح العدوان للإشارة إلى نفس الأشكال المذكورة.

2-لمحة تاريخية عن تطور مفهوم السلوك العدواني:

يتسم التفكير المبكر في السلوك العدواني بوجه عام بطابع فلسفي ميتافيزيقي وأخذ صورة انطباعات فردية شخصية وتأملات حول الطبيعة البشرية وقد يلي ذلك انتقال التفكير في الظاهرة إلى الأسلوب العلمي الموضوعي.

وترجع ملاحظات مالك دوجال (Mc Dougal, 1927) وتفسيراته النظرية للظاهرة وبداية الاهتمام بالموضوع والبحث فيه، إلى سنة 1928 حيث ظهرت أولى الإشارات للبحث في ميدان العدوان في فهرس مجلة الملخصات السيكلوجية، ثم جاء دولارد وجماعته سنة 1939 بأول محاولة جادة للبحث الميداني المنظم لظاهرة العدوان البشري وكانت ترتبط بين الإحباط والعدوان واستمر تأثير دولارد وجماعته في البحوث اللاحقة لفترة تفوق العشرين عاماً (عن شريفي، 2002، ص 15).

تعدّ جهود باص (Buss) وبيركويتز (Berkowitz, 1962) المحاولة الثانية ذات التأثير الفعال على ميدان البحث في العدوانية لابتكارهم لبعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان مما فتح المجال للعديد من البحوث والدراسات، وفي بداية السبعينات قدم كل من باندورا (Bandura, 1973) وبارون (Baron, 1977) وجونسون (Johnson, 1972) نماذج نظرية قيمة لتفسير الظاهرة وتحديد الميكانزمات والعوامل التي تدفع ببعض الأفراد إلى العدوان، وتعدّ هذه الفترة الانطلاقة الفعلية للبحث في العدوان على المسارين النظري والإمبريقي، إذ حدث نمو واضح في المعلومات كما وكيفا، غير أنه لا تزال هناك العديد من الاختلافات بين المنظرين والباحثين في مفهوم العدوان وأساسه النظرية وتطوره عبر مراحل العمر المختلفة (عن معتز سيد عبد الله، 1997، ص 18).

3- المفاهيم ذات الصلة بالسلوك العدواني والفرق بينهما:

توجد مفاهيم عديدة تقترب في معانيها إلى مفهوم العدوان، ومن ثمّ قد يمزج البعض بينه وبين المفاهيم، ومن أهم هذه المفاهيم نذكر ما يلي:

1.3- الغضب:

إن الغضب (La colère) نوع من أنواع المشاعر الأساسية كالحب والكره والحزن والفرح، وهو شعور عام أو حالة داخلية تحدث لدى عامة الأشخاص يظهر لدى الفرد لما يحول سبب ما تحقيق أهداف أو لما يشعر بأنّ شيء ما يهدده قد يكبت الغضب في داخل الإنسان أو قد يتحول إلى عدوان موجه إلى الآخر أو نحو الذات (رضوان، 2007، ص295).

كما نجد أنّ هناك علاقة بين السلوك العدواني والغضب حيث شبه أفريل (Avrill, 1993) بأنّ الغضب مثل الرسم المعماري حيث أن وجود الرسم المعماري يتسبب في تشييد المبنى، ولكنه يجعل إنشاءه أسهل وبالتالي الغضب يجعل العدوان أسهل، والعدوان يشير إلى سلوك حركي يتم القيام به بقصد الإضرار بشخص ما من خلال الاتصال الجسدي، ويمكن توجيه العدوان في اتجاه المشكلة أو التعبير عنه بطريقة غير مباشرة (Avrill, 1993, P188).

ويمثل الغضب استجابة انفعالية متزايدة، غالباً ما تظهر على نحو عدواني بطريقة لفظية وبدنية وبصفة خاصة حينما يهدد أو يهاجم الشخص (Mc Guigan, 1999, P16). كما نجد أنّ الغضب حالة انفعالية شعورية داخلية يمكن التعبير عنها بالسلوك العدواني (عن آل رشود، 2006، ص24).

ويقصد بالغضب تهيج انفعالي والذي يمكن أن يؤدي إلى فعل أو إصدار سلوك عدواني (Gallo & al, 2000, P31).

والغضب انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبتاوي وبشعور قوي من عدم الرضا خطأ وهمي أو حقيقي (أبو قورة، 1996، ص60).

فمن الناحية الاجتماعية يعمل الغضب كنوع من التشريع الذي يساعد على تنظيم العلاقات بين الأشخاص. أمّا العدوان فهو توجيه الأذى المقصود للآخرين الذي يكون ضدّ رغباتهم (فايد، 2005، ص81).

والغضب هو أحد الانفعالات أو العواطف الأساسية للإنسان والتي تعتبر إشارة أو دلالة على مواجهة الضغوط وعوامل الإحباط في الحياة (العقاد، 2001، ص79).

وأشار الحنفي (1995) إلى أن الغضب: "هو استجابة انفعالية حادة، تثرها مواقف التهديد أو العدوان أو القمع أو السلب أو الإحباط أو خيبة الأمل، ويختلف الغضب عن الكراهية، لأن الغضب قصير الأمد، ويصحب الغضب استجابات قوية في الجهاز العصبي المستقل ويدفع المرء إلى الاستجابة بالهجوم إما بدنياً أو لفظياً (الحنفي، 1995، ص36).

كما نجد أن مفهوم الغضب يختلف عن السلوك العدواني من حيث أن الغضب يعني حالة انفعالية التي يمكن الإحساس بها في الموقف غير المرغوب فيها وهو غالباً ما يصاحب العدوان، ولكن لا يعد شرطاً مهماً للتعبير عنه (Bédard & al., 2006, P251).

والغضب حالة انفعالية تصيب الفرد بصورة حادة أو مفاجئة وتؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل عن مصدر نفسي (عن عبد الله، 2001، ص654).

وقد اعتبر باص وبيري (1992) الغضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، لهذا يظهر الفرق بين الغضب والسلوك العدواني في أن الغضب كخبرة يختلف عن السلوك العدواني كسلوك (عن فايد، 2007، ص23).

نستنتج مما سبق أن الفرد يعبر عن غضبه بطريقة وتصرفات مختلفة ومن خلال ذلك ندرك بأن الغضب حالة انفعالية شعورية يمكن التعبير عنها بالسلوك العدواني، وبالتالي هذا السلوك يترجم سواء لفظياً أو جسدياً أو معنوياً وهذا يعني أن الغضب والعدوان يتصاحبان في العديد من المواقف لا يعني أن وجود أحدهما يقتضي بالضرورة وجود الآخر وهذا إذا لم يتم التعبير عن الغضب خارجياً لأي سبب من الأسباب يتحول الغضب داخلياً إلى الاكتئاب والذنب والقلق.

2.3- العدائية:

إن العدائية حالة انفعالية طويلة المدى وتعمل كمكون معرفي للسلوك العدواني وتظهر ك الرغبة في إيذاء أو إيقاع الألم بالآخرين (عمارة، 2008، ص31).

وذكر بعض الباحثين الذين ميزوا بين المفهومين على أساس أن مفهوم العدوان يشير إلى تقديم منبهات منفرة ومؤذية إلى الآخرين في حين يشير مفهوم العدا إلى الاتجاهات العدوانية ذات الثبات النسبي والتي تعبر عنها بعض الاجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية أو تقويمات سلبية (عبد الله، 2001، ص655).

وأشار زيلمان (Zillman) إلى أن بين العدائية والسلوك العدواني مركزاً على الحالة الدافعية، حيث أشار إلى أن السلوك العدائي هو أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء

بدنيا، بينما يشير إلى أن السلوك العدواني هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر (عن أبي قورة، 1996، ص ص 39-40).

كما يطلق على العداء أو العداوة لفظ المعادة، وهي حالة من البغض والكراهية والرغبة في الأذى، وهي نقيض الصداقة (عن إلياس، 2000، ص 576).

كما عبر النمر أسعد (1995) أن: "العدائية عبارة عن مشاعر وأفكار عدوانية تمتدّ زمنياً، أي أنها سمة قد ترتفع أو تنخفض في شدتها، وفي حالة ارتفاع شدتها تتحول في الغالب إلى انفعال أو غضب، وإذا ما عبر عنها سلوكياً سميت عدواناً أو عنفاً (عن النمر، 1995، ص 33).

وذكر بينس وفيادمان (Beins & Feldman, 1993) بأنّ العدائية شعور من الغضب أو الاستياء المتحدّة مع رغبة قوية للتعبير عنه (عن عمارة، 2008، ص 32).

ميزّ باص الوارد في باظة (2003، ص ص 5-6) بين السلوك العدواني والعدائية، حيث عرّف العدائية بالعدوانية المدعومة بالأذى، وأنها تشتمل على التقديرات السالبة للأشخاص والأحداث وقد حاول باص التمييز بين العدوان والعدائية في النقاط التالية:

-إنّ العدائية استجابة اتجاهية وتتضمن استجابة لفظية للتعبير عن المشاعر السالبة والتقديرات للأحداث والأفراد.

-إنّ العدائية تتكون من ردة فعل للهجمات المضادة الزائدة على الذات الفردية والنبذ والحرمان.

-إنّ العدائية استجابة غضب مشترطة.

-إنّ العدائية تنمو وتتطور على أساس العبارات اللفظية التي تحدد فئة المثير ونوعه، وهذه الاستجابات اللغوية لا توجد إلا في الإنسان، ولذلك فالعدائية قاصرة على الجنس البشري لامتلاكه الميكانيزمات والاستجابة الرمزية.

يرى بعض الباحثين أمثال بيركوفتزر أنّ كلا من المفهومين يترجم معاشية الفرد لخبرات بذاتها، واستجابته الخاصة لهذه الخبرات وانعكاساتها بعد ذلك على شخصيته في شكل عادات متعلمة (عن معتز، 2005، ص 44).

وأشار عويس (1986، ص 14) وسلامة (1993، ص 17) إلى أنه يقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية، موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث.

وعلى الرغم من تعدد الآراء حول الفرق بين مفهومي السلوك العدواني والعدائية، إلا أن يجب أن نحفظ بالسلوك العدواني كمصطلح سلوكي فقط، أيًا كانت دوافعه سواء كانت دوافع إجرائية أو عدائية، وأن نتعامل مع العدائية على أنها العدوان الخفي أو المضمّر، وهي الاستعدادات والتهيؤ الذي قد يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه أو لا يظهر هذا الفعل (فايد، 2007، ص24).

فالعداوة أو العدائية هي التركيبية المعرفية التي تشكل اتجاهًا عدائيًا نحو موضوع ما يعبر عنه لفظيًا لأن يقول شخص ما " أنا أنبذك وأكرهك " (Gallo & al, 2000, P31).

من خلال ما سبق فإن السلوك إذا كان عمدي وقصدي يقصد به إيذاء الغير أو الإضرار بهم، فهو يعبر عن العدوان، أما بالنسبة لكل نشاط يتضمن الغضب ويشمل على التقديرات السلبية للأشخاص والأحداث فهو يعبر عن العداء.

3.3- العنف:

إن العنف (La violence) استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة، قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة، التفكير ويبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من المعدات والآلات وبهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير (عن بارون، 2003، ص101).

فالعنف هو رد فعل للدفاع عن النفس مفاجئ ودون أي إشباع أو إحساس بالذنب، وهو موجه لتخفيض من حدة القلق في الهجوم " (Bergeret, 2000, P102).

أما بالنسبة للتحليلات والاستنتاجات التي قام بها هاكن (Haken) فإن ظاهرة العنف تعتبر سلوك معين معرض للتكرار، ولا يمكن أن ينبثق من ذاته، ولا يمكن السيطرة عليه إلا بمعرفة الشروط والظروف التي تحدثه وبالتالي تجنبه، وهو ما دفع نفس الباحث إلى أن يتجاوز رأيه لظاهرة العنف أي أن يوسعها بقوله: "إن العنف ليس مماثلاً للعدوانية فهو التعبير الصريح والظاهر، وفي غالب الأحيان البدني للعدوانية" (عن بن كرو، 2004، ص23).

وذكر كل من رافز ورايبين (Raven & Rubin, 1976) أن: "العنف إنما هو سلوك عدواني يقوم به الشخص أو جماعة موجه لشخص أو جماعات أخرى بقصد إيقاع الأذى بهم" (عن عمارة، 2008، ص33).

كما ذكر حفني قذري (1995) أن العنف سلوك ظاهر يستهدف إلحاق التدمير بالأشخاص أو الممتلكات أو أن العدوانية لكي تكون عنفا ينبغي أن يتوافر فيها شرط الظهور حيث أن ثمة أنواعا عديدة من العدوان تتميز بالخفاء والكمون مثل مختلف أنواع المرض السيكوسوماتي (عن حفني، 1995، ص 42). والعنف هو ذلك السلوك الذي يتضمن استخدام القوة والاعتداء على شخص آخر، ويسبب له ضرراً جسمى أو نفسياً أو اجتماعياً (عن مخلوفي، 2013، ص 10).

وأشار البعض إلى العنف إلى الشكل التطرفي للعدوان الذي يتضمن محاولة إحداث إصابة بدنية أو نفسية خطيرة للآخرين (Bédard & al, 2006, P251).

وأشار ألبيرت (Albert) إلى أن العنف: "نوع من أنواع العدوان في أن فعل العدوان يكون فعلاً بسبب الأذى، وهناك أنواع مختلفة عديدة من الأفعال تستحق أن تسمى عدواناً أكثرها وضوحاً وبروزاً العنف الجسدي" (عن الشربيني، 1994، ص 18).

وذكر محمد خضر الوارد في (حسين، 2007، ص 21) أن العنف شكل من أشكال العدوان وأنهما وجهان لعملة واحدة وبهذا فهو:

- كل فعل ظاهر أو مستمر مباشر أو غير مباشر مادي أو معنوي موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بآخر أو جماعة أو ملكية أي واحد منهم.

- استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تتطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير. وذكر العقاد (2001) أن العنف يظهر في استخدام القوى المستمدة من المعدات والآلات، وهو بهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني الخطير (العقاد، 2001، ص 100). وأشار عبد الله (2001) إلى التمييز بين مفهومي العدوان والعنف، حيث العنف هو فعل ينطوي على محاولة متعمدة لإحداث ضرر بدني خطير حقاً (عبد الله، 2001، ص 652).

وأشار المغربي (1987) إلى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تتطوي على انخفاض في التفكير وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفاً للعدوان، وليس من الضروري أن يكون العنف مرادفاً للتدمير، حيث يكون العنف ضرورة في موقف معين وظروف معينة للتعبير عن واقع معين أو تغيير واقع معين تغييراً جذرياً يقتضي استخدام العنف في العدوان (المغربي، 1987، ص 32).

أما كونراد لورانس (Konrad Lorenz) فذكر أنه من الصعب الفصل بين العدوان والعنف حيث أن كلاهما يتفجر تحت تأثيرات بعض الظروف المحيطة بالفرد كالخوف والضغط والإحباط، وكله حالات نفسية باطنية تبحث عن مخرج لمكبوتاتها (عن بن كروفياض، 2004، ص 23).

يشير كل من بنيس وفيلدمان (Benis & Feldman, 1996) إلى أن: "العنف استخدام للقوة البدنية التي لا مبرر لها أثناء التفاعل مع الآخرين للإيذاء أو التلف" (عن فايد، 2005، ص 84).

كما نجد أن العنف هو ذلك السلوك الذي ينحصر على الجانب المادي في العدوان (Gallo & al, 2000, P31).

وذكر طريف شوقي (1993) أن العنف هو شكل من أشكال العدوان وهو أكثر عمومية من العنف وأن كل عنف يعدّ عدواناً والعكس غير صحيح، فالعنف هو الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان وبذلك يصبح العدوان أكثر عمومية من العنف" (عن فايد، 2001، ص 26).

من ثمّ ذكر بعض الباحثين أن العنف ذو طابع مادي أما العدوان يشمل على الجانب المادي واللفظي معاً. (فايد، 2001، ص 26).

نستنتج مما سبق أن العنف جزء من العدوان حيث أن العنف يتميز بطابع مادي وظاهري، أما العدوان فهو أوسع وأشمل من العنف حيث أن العدوان يتميز بطابع مادي ومعنوي، ولهذا يعتبر العنف صنف من أصناف العدوان.

4.3- العدوانية:

إن العدوانية (L'agressivité) ميل للقيام بالعدوان أو ما يوجد في الأفعال العدوانية أو ميل مضاد لإظهار العداوة أو ميل لفرض مصالح المرء والأفكار الخاصة رغم المعارضة وهي ميل أيضاً لسعي إلى السيطرة في الجماعة. "التسلط الجماعي خصوصاً إذا وصل الأمر حد التطرف (عن العقاد، 2001، ص 101).

وأشار سيلغ (Selling, 1977) إلى العدوانية على أنها استعداد استدلالي للسلوك العدواني ظاهر بصفة دائمة نسبياً. فالدرجة العالية من العدوانية يملكها مثلاً ذلك الشخص الذي تبدو له كثير من المواقف ذات طبيعة عدوانية أو نملك صفات مثيرات التنبيه للسلوك العدواني، فالشخص الذي يمتلك درجة عالية من سمة العدوانية يميل إلى إدراك مواقف معينة على أنها مثيرة للعدوانية أو مهددة له، ويستجيب بطريقة عدوانية. (عن رضوان، 2002، ص 264).

وذكر سيملين (Semelin 1983) أن العدوانية هي ميل فطري أو استعداد داخلي أو دافعية أو حاجة، فهي ميكانيزم لمواجهة الحرمان أو الخيبة أو الإحباط (Semelin, 1983, P75).

فيمكن التمييز بين عدوانية مؤذية، مُدمرة وعدوانية لطيفة حيث يجري التعبير عن المدارك بالتنافس والإبداع. وتعتبر العدوانية من قبل التحليل النفسي كاندفاع أحادي مستقل والإسقاط لغريزة الموت، وكمظهر للرغبة في التسلط على الآخرين وتأكيد الذات (عن بارون، 1997، ص 55).

والعدوانية هي الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير، وهي من السلوك الاجتماعي غير السوي والذي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، كما أنها رغبة أو ميل نحو التدمير والتخريب (عزيز سمارة وآخرون، 1999، ص184).

والعدوانية هي كذلك ميل إلى مهاجمة الآخرين أو كل شيء يعيق إشباعاً مباشراً (Henriette & al, 2000, P32).

نستنتج مما سبق أن العدوانية هي استعداد فطري في الفرد يكون في حالة تهيئ للقيام بسلوك عدواني، وذلك تبعاً للمواقف التي يتواجد فيها خاصة إذا كانت مواقف مثيرة للعدوان.

5.3- الإرهاب:

يعدّ الإرهاب (Le terrorisme) اعتداء أو تهديد بالاعتداء على أرواح أو أموال أو ممتلكات العامة والخاصة بشكل منظم من قبل مجموعة ما ضدّ المجتمع المحلي أو الدولي باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس، فالإرهاب هو تهديد باستخدام القوة أو استخدامها فعلاً بواسطة جماعة سياسية أو عقائدية اتجاء جماعة أخرى أو دولة أخرى، وتعد ظاهرة الإرهاب وليدة التطرف الديني الذي ظهر في المجتمع في السنوات الأخيرة، لذلك فالإرهاب هو في الشكل والمضمون عدوان مرضي، وهو يقترب في الكثير من صوره ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجرامي.

وأوردت مارتا طومسون (M.Thompson) أن من يمارسون الإرهاب والعنف أشخاص يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية نشاط غير أخلاقي وغير عادل (عن العقاد، 2001، ص100).

نستنتج مما سبق أن الإرهاب عبارة عن سلوك عدواني سلبي من الناحية الشكلية والمضمون وهو قصدي وصريح ومنظم، يكون موجه نحو هدف محدد من أجل إلحاق الضرر سواء كانت الممتلكات عامة أو خاصة أو حتى الأشخاص.

6.3- الصراع:

يقصد بالصراع (Le conflit) أن نزاع وتطاحن بين الأفراد أو الجماعات يتخلله شعور عدائي بين الأطراف المتصارعة أو المنازعة مما قد يؤدي إلى التخاصم أو العداء أو حتى القتال (عن الزهران، 2003، ص248).

كما أن الصراع هو الإحباط الداخلي الناجم عن وجود دافعين أو أكثر متناقضين في موقف معين، حيث يؤدي إلى إشباع أحد هذه الدوافع إلى التضحية بالدافع الآخر، أو قد يصل الفرد إلى التراضي بين

الدافعين أو يظل مترددا غير مستقر، وهو أيضا يصارع الدوافع فيما يتصل بالأشياء والناس والاتجاهات والمعتقدات (عن زيدان، 1972، ص282).

وأشارت جلين وجلين أن الصراع هو العملية الاجتماعية التي تسعى من خلالها الأفراد أو الفئات الاجتماعية إلى تحقيق غاياتهم باستعمال التعدي العدائي المباشر أو العنف أو التهديد (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص248).

نستنتج مما سبق أن الصراع يتخذ من العدوان أسلوبا لتحقيق أهدافه سواء كان في الرغبة في السيطرة أو التحدي وهذا النوع يسمى صراع خارجي أما الصراع الداخلي فنجد في تناقض حاجات الفرد الذاتية في رغبته الملحة في إشباع حاجاته من جهة ورفض الإشباع من جهة ثانية وهذا ما يؤدي به إلى حالة من التوتر والقلق الذي يؤدي به إلى القيام بالسلوك العدواني سواء اتجه الآخرين أو نحو ذاته.

7.3- التطرف:

يعتبر التطرف (L'extrémisme) في أبسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال أو اتباع طرق في التفكير والشعور غير المعتادة لمعظم الناس في المجتمع، إنه خروج عن القواعد والأطر الفكرية والدستورية والقانونية التي يضعها المجتمع والتي يسمح في ظلها بالاختلاف والحوار وهناك:

1.7.3- التطرف السلبي:

يظهر التطرف السلبي في الالتزام بمعتقدات وسلوكيات معينة خارج المألوف مع عدم فرضها على الغير، ويبدو هذا النمط من السلوك في محاولة الانعزال عن البيئة الاجتماعية، كما في حالات الهجرة عن المجتمع بغرض اعتزاله، مع الحكم على أفراد وحكامه بالظلال والكفر، ووجوب المغالطة في مختلف أوجه النشاط الاجتماعي أو تجنب أي تفاعل أو تعاون أو تكيف مع أفراد ذلك المجتمع.

2.7.3- التطرف الإيجابي:

يظهر التطرف الإيجابي حينما يحاول أعضاؤه فرض معتقداتهم ونشر آرائهم بين أفراد المجتمع بمختلف الوسائل وكافة السبل مع إمكانية استخدام وسائل العنف المختلفة لتحقيق الهدف (العقاد، 2001، ص101). نستنتج مما سبق أن التطرف ينصب على مجموعة من الأشخاص قد تكون صغير الحجم أو كبيرة وتتشكل هذه المجموعة من الأفكار والمبادئ والمعتقدات ومتشعبة وراسخة في أدائهم وتصل إلى حد السيطرة عليهم، مما يدفع إلى أن يجبروا غيرهم إلى الإيمان بما يؤمنون به أو ينسحبون عن المجتمع باعتبارهم أنه فاسد وبالتالي تظهر ظاهرة اجتماعية خطيرة يشغلها أصحابها ويجعلونها وسيلة لتحقيق أهدافهم.

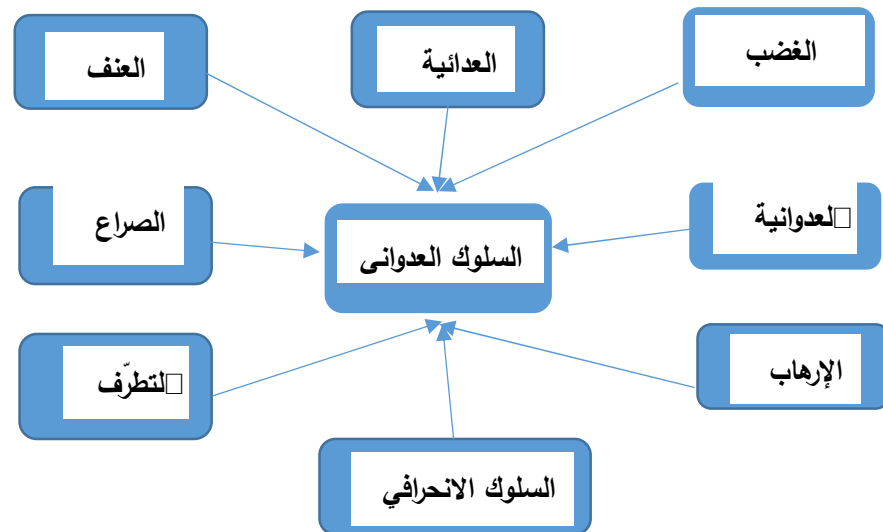
8.3- السلوك الانحرافي:

أشار عبد الرحمن محمد العيسوي إلى أن السلوك الانحرافي (Le comportement déviant) سلوك مضاد للمجتمع يستحق نوعاً من العقاب أو أنه سلوك يخرق القانون.

وذكر سلين (1938) أن الانحراف (La déviance) هو مجموعة من السلوكيات التي تتناقض المعايير الاجتماعية.

وذكر تابان (Tappan, 1947) أن الانحراف هو مجموع المخالفات المرتكبة والمشهر بها والمتابع والمعاقب عليها. وأشار بعض الباحثين إلى الانحراف على أنه عبارة عن السلوك غالباً ما يجلب انتباه وسائل الرقابة الاجتماعية وأنه سلوك يقتضي اتخاذ موقف نحوه (عن مصباح، 2005، ص ص 94-95).

نستنتج مما سبق أن السلوك الانحرافي ظاهرة اجتماعية خطيرة يحدث نتيجة خلل في الأنظمة الاجتماعية السائدة في المجتمع على شكل انتقام من هذه الأنظمة أو الخروج عن سيطرتها وقوانينها مما يحكم عليها بالمنحرف عن القانون.



شكل رقم (16) المفاهيم ذات صلة بمفهوم السلوك العدواني (من تصميم الطالبة).

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني من القضايا الهامة في مجال الدراسات العلمية التي تحظى بالبحث المتواصل وسيبقى أحد الموضوعات التي تستحق البحث والدراسة، لأن السلوك العدواني جزء من السلوك الإنساني والذي يحظى بالبحث المتواصل، فتاريخ نظريات علم النفس المفسرة للسلوك الإنساني تاريخ يجب الاهتمام به لأنه يمثل الفكرة الأساسية التي يستند إليها العلم الحديث المفسر للسلوك الإنساني والدوافع وراء هذا

السلوك، وسيظل السلوك العدواني أحد الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة نظراً لأن السلوك العدواني شأنه شأن أي سلوك إنساني متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات، متباين الأسباب، بحيث لا يمكن رده إلى تفسير واحد، ومع تعدد صور وأشكال العدوان ودوافعه تعددت النظريات التي فسرت السلوك العدواني (عمارة، 2008، ص 78). ومن أهم النظريات المفسرة للسلوك العدواني نذكر ما يلي:

1.4-نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد من أوائل علماء النفس الذين بحثوا في الأبعاد النفسية للعدوان وفي القوى المحركة له. فقد ذكر أن للإنسان غريزتان تسيطران عليه هما: غريزة الحياة وهي التي تعمل على حفاظ حياة الفرد وتكاثر الجنس، وغريزة الموت ويعبر عنها بالعدوان وهي أقل وضوحاً بالمقارنة مع غريزة الحياة. فعندما يشعر الفرد بتهديد خارجي تنتبه غريزته العدوانية فتجمع طاقاتها ويغضب الفرد، ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان لأي إثارة خارجية بسيطة، وقد يعتدي بدون إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف توتره النفسي، ويعود إلى اتزانه الداخلي (Bédard & al., 2006, P259).

ورأى فرويد أيضاً أن العدوانية مركبة من الغرائز الجنسية، فالسادية ما هي إلا تطور متتالي للتركيبية العدوانية والغرائز الجنسية، بينما رايش (Reich, 1957) ذكر أن السبب الحقيقي للعدوانية يعود إلى عدم الإشباع الجنسي نتيجة الموانع الاجتماعية تنجم عنها توترات فتعتبر العدوانية بذلك متنفساً (Sillamy, 1983, P153).

وذكرت كارين هورني (1954) أن شدة الدوافع العدوانية هي أكثر إثارة للقلق، فكبت الفرد لعدوانيته تجاه الأشخاص المحيطين به خوفاً من قطع علاقته بهم سيخلق لديه حالة مؤلمة، مما سيدفعه إلى إسقاط عدوانيته على الأشياء الخارجية، كما تعتبر أن الشخص العدواني يتحول ضد الآخرين إيماناً منه أن العداء هو طبيعة العالم ويجب أن يتصدى له بالقتال، وأنه قد يكره الآخرين كبديل لكرهه لنفسه. (عن عمارة، 2008، ص 44).

واعتبر سوليفان (Sullivan, 1956) أن العدوان دفاع ضد العجز العميق المتولد من خبرة القلق. أما مفهوم فروم (Fromm, 1973) فذكر أن العدوان ما هو إلا استجابة لتهديد البقاء أو الاهتمامات الحيوية، فالعدوان رد فعل دفاعي سواء لدى الإنسان أو الحيوان (عن فايد، 2007، ص 29-30). وأشار لورنز (Lorenz) إلى أن الإنسان تسيطر عليه غريزة العدوان وهي ذات أساس تطوري يتشابه فيه الإنسان مع سائر الأجناس الأخرى، وربط لورنز هذه الغريزة بالحاجة إلى البقاء والسيطرة والتملك (عن الخطيب، 2001، ص 225).

ورأى أدلر (Adler) أنَّ العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة، وأنَّ الحياة تنمو نحو مظاهر العدوان المختلفة من سيطرة وتسلط وقوّة، وأنَّ العدوان هو أساس الرغبة في التمايز والتفوق وهذا ما جعله يقرر أنَّ العدوان هو تعبير عن إرادة القوّة أيّ الرغبة في السيطرة والتحكم في الآخرين.

وعلى هذا فالعدوان عند أدلر هي نوع من الدافع نحو الصراع أو النضال من أجل التفوق واعتبر أنَّ الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانياً وأن يكون قوياً ومتفوقاً، فالعدوانية عند أدلر أساسها النقص (عن حسين، 2007، ص ص 197-198).

وعارض هارتمان (Hartman) نظرية العدوان المتغلغل في النفس يؤدي إلى التدمير الذاتي، لأنه عندما يتمكن من النفس بسبب جزء من القوّة ضروري للتطور الطبيعي للأنا الأعلى، وقد تدمر الأنا الأعلى نفسياً في حالات نادرة (عن عبد العزيز محمد، 2009، ص 16).

وذكر يونغ (Jung) أنَّ المرء يمكن أن يشعر بالذنب أثر فعل ممنوع، وأيضاً عندما لا يستطيع الوصول إلى تحقيق ذاته وإبراز فرديته الخاصة والعميقة، وهذا الشعور بالذنب هو الذي يولد عدوانية غير محدودة. في حين يقول مندل (Mendel) أنَّه لا جدال في أنه يوجد عند الإنسان قوة استثنائية من النزوات العدوانية التي يمكن إرجاعها لما سميناه سابقاً بحرج النرجسي الأصلي التابع من وضعية القصور والعجز والإحباط التي لا بد أن يعانيها الطفل بالمقارنة بقوة والديه وما يعتقد أنهما يتمتعان به من جبروت الذي يتغذى فيما بعد من مجموع إحباط وقيود وتبعية الطفولة لذا يجب أن تعتبر العدوانية في الواقع كجوانب الأنا على معاناة النرجسية (عن حجازي، 2007، ص 189).

2.4- نظرية الإحباط -العدوان:

يعتبر جون دولار، ليوانرد دوب نيل ميلر، أورفال مورر وروبرت سيرز (J.Dollard, N.L.Doob, N.Miller, O.Mower & R.Sears)* من جامعة يال الأمريكية من العلماء النفسيين الأوائل الذين قدموا نظرية الإحباط -العدوان (Frustration-aggression theory) حيث ذكروا أنَّ السلوك العدواني يسبقه دائماً إحباط، وهذا الأخير من شأنه أن يؤدي إلى سلوك عدواني.

*La théorie de la frustration-agression est une théorie de l'agression proposée par Dollard et al en 1939, développée par Miller et Barker en 1941, et Berkowitz en 1969.

Cette théorie explique que l'agression est le résultat d'un blocage ou d'une frustration interférant dans le but que s'est fixé un individu.

فالسلك العدواني عند الفرد في صوره المتعدده وأنواعه المختلفه يمكن إرجاعه إلى أنواع من الإحباطات فعندما يحبط تتولد عنده الرغبة العدوانية على مصدر الإحباط أو مصادر أخرى أو يعتدي على نفسه إذا اعتبرها مسؤوله عما حدث له من إحباط، فيلومها بدلا من أن يلوم الآخرين (عن عمارة، 2008، ص46). وبينت الملاحظة التي أجراها منتاقن (Montagen, 1988) حول الكشف عن العدوانية المكورة لدى أطفال الروضة ودور الأمومة، فعندما وضع هؤلاء في وضعية منافسة مع الأقران حول بعض الأشياء ثم قورنت سلوكياتهم بوضعيات أخرى لا تتوافر فيه المنافسة وجد أن الأسباب الأساسية التي تدفع الأطفال إلى العدوان في وضعيات لا منافسة على الأشياء، وإنما ترجع إلى العلاقات الأسرية لهؤلاء وذلك يعود إلى السلوك القمعي الذي يستعمله الوالدان نحو أبنائهم (عن ميزاب، 2005، ص140).

وأشار بركويتز (Berkowitz, 1969) إلى أن ما جاء به دولارد (Dollard) ليس دائما صحيحاً فقد يتعلم الناس أن يكونوا عدوانيين بمجرد تقليد الآخرين. فالإحباط إذن لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العدواني، بل قد تظهر أنواع أخرى من السلوك كطلب المساعدة أو الانسحاب لذلك فإن كثير من علماء النفس المحدثين يميلون إلى اعتبار السلوك العدواني في جزء منه مكتسب (عن مرشد، 2005، ص29).

أما روزنزويج (Rosenzweig, 1976) مؤس نظرية حول الإحباط فذكر أن العدوان في مفهومه الشامل هو تأكيد الذات، ويصنف الوضعيات الحيوية للعدوان على أنها حالة من الإحباط تظهر كلما صادف الجسم في طريقه عائقا لا يتحمله، وهذا في حالة إشباعه لبعض الحاجات، فعندئذ يصاب الفرد بحرمان أي إحباط الحاجات الحيوية وبالتالي فقدان التوازن الناتج عن الصراع (Rosenzweig 1983, P3).

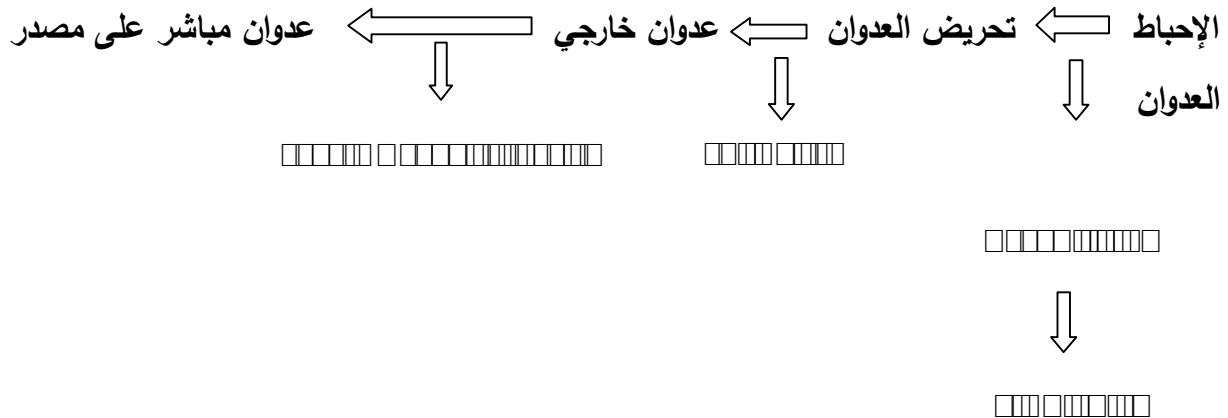
و ذكر ورتمان و لوفتوس (Wortman & Loftus, 1992) ان الإحباط ليس السبب الوحيد للغضب والعدوان، ففي مقابلات أجريت عن خبرات الأفراد الحياتية الفعلية فيما يتعلق بالغضب، قرروا أن يصبحوا غاضبين لمجموعة متنوعة من الأسباب، منها جرح كرامتهم، انخفاض تقدير الذات لديهم وانتهاك الآخرين للمعايير الاجتماعية المقبولة (Wortman & Loftus, 1992, P611).

غاضبين لمجموعة متنوعة من الأسباب، منها جرح كرامتهم، انخفاض تقدير الذات لديهم وانتهاك الآخرين للمعايير الاجتماعية المقبولة (Wortman & Loftus, 1992, P611).

وإذا منع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط واعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه أو بطريقة غير مباشرة إن خاف من الانتقام (عن أبو قورة، 1996، ص111).

وذكر ميلر أن الإحباط لا يؤدي دائما إلى العدوان، وإنما يؤدي إلى الانسحاب واليأس والانطواء والاكتئاب (عن موسى، 2008، ص397).

والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (17): نظرية الإحباط-العدوان (محمد سري، 2003، ص41).

3.4-نظرية التعلم الاجتماعي:

يعد باندورا من أبرز المؤيدين لنظرية التعلم الاجتماعي كتفسير لظاهرة العدوان، وهذه النظرية على العكس نظريتي الغرائز والإحباط، تنتظر إلى السلوك على أنه سلوك متعلم، فالأفراد يسلكون بطريقة عدوانية لأنهم تعلموا هذا السلوك، وليس بسبب امتلاكهم لغرائز معينة أو كنتيجة للإحباط (عن علاوي، 1998، ص24).

وأكد باندورا (1973) أن الكائن البشري لا يولد إلى الحياة عدواني، وإنما يصبح كذلك عن طريق عملية التعلم (Coslin, 2003, P21).

فالعدوان عند باندورا وسكينر (Bandura & Skinner) هو سلوك متعلم يتعلمه الإنسان عن طريق مشاهدة غيره، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل استجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه. وافترض باندورا أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم.

وقد أيد ولش (Walsh) وجهة نظر باندورا في أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدواني من الكبار فيحصلون على مكاسب ومعززات مادية أو اجتماعية (عن العقاد، 2001، ص114).

وحققت نظرية التعلم الاجتماعي نجاحاً بعدما أن أكدت نتائجها دراسات أقيمت حول تأثير مشاهدة النماذج العدوانية، وأضيف إليها ظهور نظريات في مجالات عديدة، منها نظرية إثارة الحوافز العدوانية في علوم الإعلام، التي تفترض أن تعريض الفرد لمحفزات عدوانية يؤدي به إلى إثارة نفسية وعاطفية مما يزيد من احتمال اكتسابهم السلوك العدواني والاستجابة بالعدائية (عن البشير، 2005، ص22).

وأكدت العديد من الأبحاث أن فئة كبيرة من الأشخاص العدوانيين كانوا ضحايا العنف أثناء طفولتهم، والأطفال الذين كانوا شاهدين أو ضحايا للعنف الأسري قد فهموا أن العنف هو وسيلة مقبولة للاستجابة عندما يكونون في حالة غضب أو خلاف مع آخر (Bédard & al., 2006, P266).

ويمكن تلخيص تفسير السلوك العدواني عند باندورا الوارد في العقاد (2001، ص 115) في النقاط التالية:
-معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الطفل.

-اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

-التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.

-تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافأة.

-إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي أو إهانته قد يؤدي إلى العدوان.

-العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان.

وأكد عبد الرحمن عدس (1985) أن العدوانية في سن (18-19) تكون أفضل إنذار لتأثير مشاهدة العنف بالتلفزيون، وقد ثبت أن رؤية الطفل لموقف بطولي عنيف في التلفزيون عدة دقائق يؤثر في سلوكه لعدة شهور ثم يزداد تأثيرا في المراهقة، حيث وجد أن هناك علاقة قوية بين مشاهدة العنف بالتلفزيون مبكرا وبين السلوك العدواني في المراهقة (عدس، 1985، ص25).

وأكدت مصادر مختلفة عن دور التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني عند الأطفال، وتم تبعا لنظرية التعلم الاجتماعي، فإن التعرض لنماذج عدوانية يؤدي إلى السلوك العدواني عند الأطفال، وتم التأكيد بشكل معقول من هذه النظرية من عدة دراسات تجريبية أشارت إلى أنه حتى وإن لم يتعرض الفرد للإحباط فزيادة العدوان تنتج عن التعرض لنماذج عدوانية (عن المعاينة، 2007، ص208).

4.4- النظرية البيولوجية:

تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ، حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فسيولوجي. وينمو هذا الميكانيزم عندما يثير لديه الشعور بالغضب وهذا يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه وإلى زيادة معدل تنفس الفرد وانكماش عضلات أطرافه، مما يؤدي

إلى توترها لتقاوم التعب والإرهاق كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف ويعض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات إرادية ويقل إدراكه الحسي حتى أنه قد لا يشعر بالألم في معركته مع عزيمة (عن البهي، 1981، ص174).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان هو التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة وهو جزء أساسي في طبيعة الإنسان (عن العقاد، 2001، ص107).

وتوصلت دراسة ليبا (Lippa, 1990) إلى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في كل المجتمعات بسبب ارتفاع مستويات هرمون (Testosterone) لديهم عن الإناث، كما أشارت دراسة ليبست (Lipsit, 1990) إلى أن نقص السيروتونين يرتبط بحدوث سرعة الإشارة وزيادة العدوان.

وأما دراسة مارك (Mark, 1970) ماير (Mayer, 1977) فقد أشارت إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ وهي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، ولقد أمكن بناء على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء إلا أن تلك الدراسات لا تقدم الأدلة العلمية الكافية عن ذلك، حيث أشار كمال إبراهيم مرسى (1985) إلى أن الخبرة والتفاعل مع البيئة بصورة سلبية أهم بكثير من العوامل الجينية فيما يتعلق بالسلوك العدواني (عن عمارة، 2008، ص37).

وفي نفس السياق حيث يساهم العدوان الجسمي أو البدني، وكما أشار مرسى (1985) إلى أن هناك نسبة كبيرة من الأشخاص العدوانيين لا يعانون من اضطرابات فسيولوجية، لمن الخبرة والتفاعل مع البيئة بصورة سلبية أهم بكثير من العوامل الجينية فيما يتعلق بالسلوك العدواني (مرسى، 1985، ص56).

5.4- النظرية السلوكية:

إن الكثير من علماء هذه النظرية مثل سكينر (Skinner) ولترز (Walters) وباندورا (Bandura) الذين أشاروا إلى أن العدوان سلوك متعلم في أغلب الأحيان إذا ارتبط بالتعزيز، وأن معاملة الآباء لأبنائهم في المواقف العدوانية هي المسئولة عن تعلمهم العدوان وتكراره أو عدم تكراره، كذلك فإن العدوان عند والدهم أو مدرسيهم أو أصدقائهم أو مشاهدة أفلام العنف في التلفزيون أو السينما فالنظرية السلوكية تفسر السلوك العدواني في ضوء التفاعل المستمر بين السلوك والظروف البيئية (عن القيق، 2013، ص474).

وأوضح أنصار الاتجاه السلوكي أن العدوانية تعتبر متغيراً من متغيرات الشخصية وتلعب العادة دوراً أساسياً في إظهار العدوانية في الاتجاه السلوكي وفق أربع متغيرات هي مسببات العدوان، تاريخ التعزيز، التسهيل الاجتماعي والمزاج (عن عمارة، 2008، ص51).

فالعُدوان عند السلوكيين شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت دراسات السلوكيين على أن السلوك منه ما هو متعلم من البيئة، وإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لديه ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط.

وانطلق السلوكيون إلى ذكر طائفة من التجارب التي أجريت بداية على يد جون واطسن (J.Watson) حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الشيء اللاسوي وإعادة بناء نموذج تعلم جيد (عن الفسفوس، 2006، ص19). والعُدوان وفق المدرسة السلوكية سلوك متعلم مثله مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى وعليه يمكن اكتسابه وتعديله، وفقاً لقوانين ومبادئ عملية التعلم ويندرج تحت هذا المنحنى السلوكي فرضية الإحباط-العُدوان عند دولارد وميلر (1939) ومنظور التعلم الاجتماعي عند باندورا (1973) (عن حسين طه، 2007، ص213).

وأكد سكينر في نظريته عن الإشرط الإجرائي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب. فالسلوك الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، والسلوك الذي يعاقب عليه يقلع عنه، وينطلق هذا التفسير على السلوك العدواني، فالإنسان عندما يسلك سلوكاً عدوانياً لأول مرة، إذا عوقب عليه كفّ عنه، وإذا كوفئ عليه يميل إلى تكراره في المواقف المماثلة (عن خليفة، 1998، ص309).

فالسلوك العدواني وفقاً لهذا الإشرط يحدث ويستمر عندما يعقبه ثواب (عن معمريّة، 2007، ص148). لذلك نجد أن السلوكيين ينفون أن يكون للعدوانية طبيعة وراثية بل يعتبرونه استجابة مكتسبة كغيره من السلوكيات العامة، يتعلمه الطفل عن طريق ملاحظة النماذج التي يتعرض لها المحيط الاجتماعي أو من خلال التجارب المباشرة التي يكون فيها الطفل كعامل إيجابي في ذلك السلوك، ومع تدعيمه سوف يترك الطفل يستجيب لذلك السلوك الذي تعلمه في وضعيات مختلفة وحسب، التعلم.

ونقلاً عن آغا (1981، ص240) فإن هناك ثلاثة مصادر تؤدي إلى ظهور النماذج السلوكية للفرد والتي تدعم ظهور السلوك العدواني وهي:

1- العائلة ونقصد بذلك نموذج الأب بالنسبة للطفل، فهو يحدد لنفسه نموذجاً سلوكياً موحداً أو متقارباً مع شخصية الأب، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أسلوب التعامل مع الطفل يتم حيث تسامحه المتكرر لعدوانه يثير في هذا الأخير الرغبة في السلوك العدواني.

2- وسائل الإعلام المختلفة ونخص بالذكر التلفزيون والسينما نظرا لما تعرضه من برامج مليئة بالمشاهد العنيفة التي تحفز الطفل على التوحد مع تصرفات بطل الفيلم أو القصة، كما قال ورتهام (Wertham) أن السينما والتلفزيون هما مدرسة للعدوان.

3- الثقافة الفردية الموجودة في المجتمع.

والعدوانية هي عادة الهجوم وتتحدد قوة الاستجابات العدوانية في ضوء هذه النظرية وفق أربع متغيرات هي: 1- مسببات العدوان. 2- تاريخ التعزيز. 3- التدعيم الاجتماعي. 4- والمزاج (عن مرشد، 2005، ص 27).

6.4- النظرية المعرفية:

تناول علماء النفس المعرفيون السلوك العدواني لدى الإنسان بالبحث والدراسة، حيث ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي وألحيز الحيوي، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاساتها على حياة الفرد النفسية، مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر التعصب والكراهية وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني (عن العقاد، 2001، ص 116).

واهتمت النظرية المعرفية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له. وفي دراستها للسلوك العدواني تركز هذه النظرية على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العدواني والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته، ومن أهم الإعاقات التي تمثل دافعا للسلوك العدواني هي شعور الفرد بالفوارق الطبيعية البالغة الحدة والتي تحول دون تحقيق ذاته (عن خليفة، 1998، ص 310-311).

وقامت هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لذاته وللأحداث والوقائع التي تقع له. فالمعرفيون يشيرون إلى أن الفرد بعد تجربة سارة أو غير سارة ينتقي هذا الأثر الذاتي للنشاط المختار ليدعم ويعزز قوة بعض الأنماط السلوكية (Van Conghem, 1978, P96).

أشار سعد آل رشاد (2006، ص 59) إلى أن مختلف النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والتفسير من زاوية متباينة أسهمت في إيضاح المتغيرات المرتبطة بهذه الظاهرة، وأن الاتجاهات الحديثة في تفسير السلوك العدواني تدعو إلى التكامل بين وجهات النظر المختلفة الفيزيولوجية منها والسيكولوجية

والاجتماعية. فالتفسير الأشمل والأرجح يؤيد أن هذا السلوك العدواني عامل مشترك بين المحددات النفسية وإن اختلفت كم وكيف هذه المحددات وأهمية كل منهما من فرد إلى آخر.

نستنتج مما سبق أن تفسير فرويد للعدوان يرجعه إلى أنه دافعاً فطرياً، حيث أن هناك بعض المحللين النفسانيين كانوا على اتفاق معه، وأن هناك عوامل أخرى تساهم بشكل فعال في إحداث السلوك العدواني دون أن يتمكن الفرد في التحكم في ذلك.

إن العلاقة بين الإحباط والعدوان قد لا تكون حتمية في جميع الحالات، حيث أن الإحباط لا يقود بالضرورة إلى العدوان، ولكن قد يؤدي إلى تحريضه على العدوان.

وذكر ميلر في هذا السياق أن الإحباط لا يؤدي دائماً إلى العدوان، وإنما يؤدي إلى الانسحاب واليأس والانطواء والاكنتاب (عن موسى، 2008، ص397).

وذكر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني سلوك اجتماعي مكتسب عن طريق الملاحظة والتقليد. فالفرد يلاحظ السلوك العدواني ثم يرسخه في ذاكرته ليعيد إنتاجه لاحقاً.

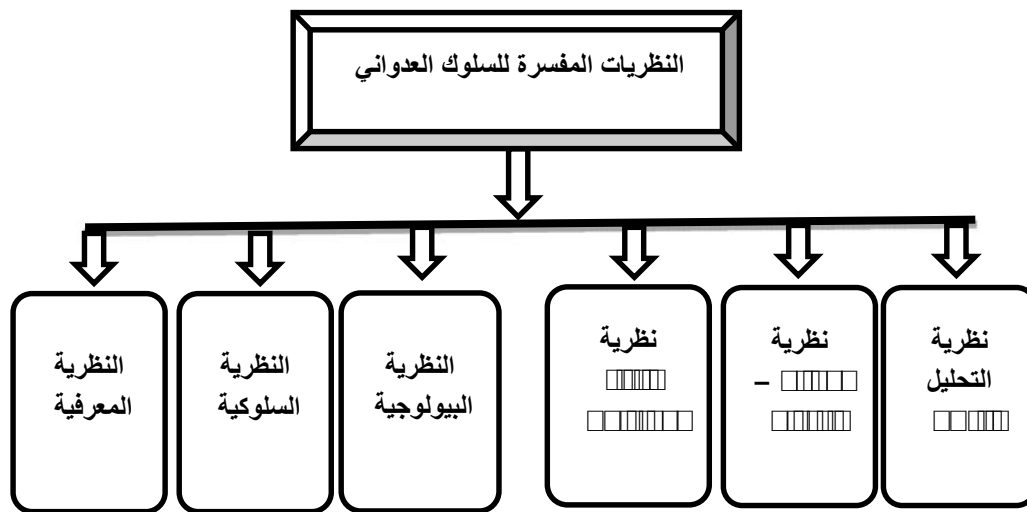
وفسرت النظرية البيولوجية السلوك العدواني على أنه أمر حتمي غريزي وأهملت الجوانب الأخرى.

وأوضحت النظرية السلوكية أن سلوكيات الفرد متعلمة من الوسط البيئي عن طريق التعلم بالنموذج، حيث ركزت على الخبرات السابقة.

أما النظرية المعرفية فهتمت بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له.

وركزت هذه النظرية على السياق النفسي والاجتماعي للفرد العدواني والظروف التي أدت إلى استخدامه العنف والعدوان للتعبير عن ذاته.

إن لكل نظرية من النظريات التي تناولت العدوان نظرة أحادية ضيقة حاولت تفسير السلوك العدواني لدى الفرد وتقديم الحجج والبراهين، إلا أن مثل هذا الموضوع يحتاج إلى نظرية توفيقية كاملة متكاملة ومتفاعلة غير متعارضة لفهم ظاهرة معقدة ومركبة كالسلوك العدواني.



شكل رقم (18) النظريات المفسرة للسلوك العدواني (من تصميم الطالبة).

5-أسباب السلوك العدواني:

هناك عدة أسباب يمكن أن تؤدي إلى السلوك العدواني وقد أجملها بعض الباحثين فيما يلي:

1.5-الأسباب المتعلقة بالفرد:

1.1.5-الأسباب البيولوجية:

من العوامل البيولوجية المرتبطة بالعدوان نجد الإفرازات الهرمونية التي نبعث قوة الفرد وتعدده للقتال العنيف أو الهرب حفاظا على الحياة فقد وجد ارتباطا بين زيادة هرمون الذكورة التستوستيرون والعدوان وكذلك هرمون الأدرنالين الذي ينشط المراكز العصبية في المخ المسؤول على تهيئة الجسم عند المواقف الخطيرة (Bédard & al, 2006, P P 256- 257).

كما أن هناك منطقة في وسط الدماغ تربط هذه المنطقة بالسلوك العدواني في الإنسان وفي غيره من الكائنات الحية الأقل منه في سلم التطور البيولوجي، فعند إثارة هذه المنطقة يصبح الكائن عنيفا، وعند عزل هذه المنطقة يتحول الكائن من العنف إلى الهدوء، أما عن تأثير هرمون الذكورة في العدوان بعد إعطاء الكائن حقنة منه فلقد وجد أن هذا الهرمون يزيد من السلوك العدواني (العيسوي، 2006، ص ص 112- 113).

كما أن هناك بعض البراهين ربطت بين إثارة مناطق معينة من الدماغ والاستجابة العدوانية فالجانب الخارجي للهيپوثلاموس يرتبط بعدد من الانفعالات، ومنها الغضب والاستجابة العدوانية وإن الإثارة للخدمة الأنسية للدماغ الأمامي تؤدي إلى طلاق استجابة عدوانية كما لوحظ أن منطقة اللوزة لها دور في كبح العدوان (عن عبد المعطي، 2003، ص455).

أكد بعض الباحثين أن للأساس البيولوجي دور في تشكيل العدوان عند الأطفال، حيث أن هناك عدة أجهزة عصبية في المخ تتحكم في نوعيات معينة من العدوان، وأن هذه الأجهزة تعمل عندما تصل إلى عتبة معينة، فعند وصولها إلى العتبة المنخفضة مثلاً نجد أجهزة المخ تنشط لا إرادياً، وتشعر الحيوانات بالقلق وربما بالعداء لأن الانقضااض لا يحدث إلا إذا ظهر هدف مناسب.

وذكرت دافيدوف (Davidov) أن لأجهزة المخ دوراً في العدوان، وذلك من خلال تكثيفها لدور الدوائر العصبية المسيطرة على العدوان في أداء وظيفتها، ويمكن أن تمنع الدوائر العصبية من أداء وظيفتها (عن الزغبى، 2005، ص 155).

وأشارت الأبحاث الحديثة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن وجود كروماتيد في الكروموزم (9) زائد عن الطبيعي هو الذي يسبب السلوك العدواني، مما جعل رجال القضاء يعتبرون الجانب البيولوجي أكثر أهمية في تفسير السلوك العدواني (عن الزغبى، 2005، ص 157).

2.1.5- الأسباب الوراثية:

تعد الوراثة أحد أهم العوامل المسبب للعدوان، وما يؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم، والتي بينت أن الاتفاق في السلوك العدواني بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة، كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية يؤثر أيضاً في ظهور العدوانية (عن مرشد، 2006، ص 58).

افتترضت الأدلة الحديثة أن الوراثة تلعب دوراً في ظهور الاختلافات أو الفروق الفردية في السلوك العدواني، فقد توصل إلى أنه في حالة التوائم من نفس الجنس يكونون أكثر تشابهاً في العدوان من التوائم الأخوية، وعليه فقد افترض أن العوامل الوراثية تلعب دوراً في نمو السلوك العدواني وتحديد مظاهره. (عن عبد الله، 2006، ص 236).

وخلص دياموند (Diamond) إلى القول بوجود تأثير للعوامل العضوية في السلوك العدواني ولكنه لم ينكر أهمية الخبرة والتعلم (عن الزغبى، 2005، ص 157).

وتمثل الوراثة أحد أهم العوامل للعدوان، حيث أن تكرار كمية السلوك العدواني تنتقل من جيل إلى جيل لآخر، وهذا يعني أن الأبناء الذين يكون آبائهم عدوانيين هم أكثر عرضة ليعانون عدوانيين ولقد تم التأكد عن دور الوراثة من خلال إجراء مقارنة بين التوائم الحقيقيين والتوائم الغير حقيقيين لمعرفة ما عدا كان السلوك العدواني هو نفسه لدى الفئة الأولى لكونها نفس التركيب الجيني، وكذلك بالمقارنة بين أطفال مع أبنائهم البيولوجيين ونفس الأطفال مع أبنائهم بالتبني، ولكن بعض الدارسين يرون أن ليس للوراثة تأثير في العدوان وبينما يرجع إلى البيئة (Bédard et al, 2006, p25).

3.1.5- الأسباب الفطرية (الغرائز):

يرى فرويد أن الطاقة العدوانية في الإنسان يجب تصريفها أو تفريغها لها، وإلا فإنها إذا تراكمت أدت إلى الإصابة بالأمراض النفسية (عن العيسوي، 2006، ص107).

كما يعتقد البعض أن العدوان ظاهرة سلوكية عزيزية، فأصحاب نظرية التحليل النفسي يعتقدون أن العدوان يعود إلى دوافع نفسية داخلية تكمن في اللاشعور، كما تحدث عنها فرويد في غريزتي الجنس والعدوان واعتقد أنهما توجدان في أعماق النفس البشرية على هيئة طاقة نفسية فطرية يجب العمل على تصريفها. (عن البطانية-الجراح، 2007، ص464).

في هذا الصدد ذكر ماك دوجال (Mc Dougall) أن غريزة المقاتلة تلعب دوراً أكبر مما لعبته أية غريزة أخرى في تطور التنظيم الاجتماعي، لهذا كان دافع المقاتلة نفسه يتخذ اتجاهها نفسياً فإنه قد يخضع خضوعاً كبيراً لعوامل البيئة ومؤثراتها، ووفقاً لهذه المؤثرات قد يتجه اتجاهها ضاراً وهداماً، وقد يتجه اتجاهها نافعا لكل من الفرد والمجتمع (عن الدايري، 2005، ص266).

4.1.5- الأسباب النفسية:

توجد عوامل نفسية مرتبطة بشخصية الفرد تسهم بدور مهم في القيام بالسلوك العدواني، وهي كالتالي:

-الشعور بالإحباط والفشل والحرمان:

إن الإحباط في الحياة اليومية يشكل دافعاً عدوانياً عند البشر، وبمعنى آخر نتصرف بسلوك عدواني عندما يوجد عائق يمنع الوصول إلى الرغبات أو الهدف، حيث أن معظم المشاجرات في سن ما قبل المدرسة يكون بسبب الممتلكات، ولكن هذه المشاجرات تقل مع تقدم العمر، ولكن يبقى أحياناً بين مختلف الأعمار (عن العزة، 2006، ص244).

وذهب كثير من علماء النفس إلى أن العدوان استجابة للإحباط، حيث تزداد شدة العدوان كلما اشتد الشعور بالإحباط، فلقد ذهب دولارد وميلر إلى أن الإحباط يعني إعاقة تحقيق الهدف، وظهور هذا الدافع العدواني يؤدي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية كما يريان أن العدوان الموجه نحو الذات إنما يحدث عندما يحبط الفرد ويكبح سلوكه العدواني ويعاقب عليه، مما يجعله يلجأ غلى العدوان على الذات كطريقة تعويضية لإفراغ عدوانه الداخلي والتخفيف من حدته (عن عبد المعطي، 2003، ص455).

وقد يكون عامل الفشل كرسوب الطالب أكثر من مرة في الصف الذي يدسه دافعاً إلى العدوان كرد فعل تجاه هذا الفشل والإحباط (عن البطانية والجراح، 2006، ص465).

وقد يكون العدوان استجابة للفشل في إشباع الحاجات أو يكون بسبب الرغبة في التغلب على العوائق التي تحول دون إشباع الحاجات وتحقيق الرغبات كما أن الحرمان من الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية، وكذلك التعرض للضغوط الحياتية يجعل الفرد يسلك بطريقة عدوانية. (حسين، 2007، ص119).

وأشارت بعض الحالات إلى أن الشعور بالنقص من العوامل المهمة في حمل الطفل على ممارسة السلوك العدواني، حيث تبقى العوامل التي يعاني منها والتي تسبب له الشعور بالنقص مكبوتة في الأعماق إلى أن تثار وتظهر يصبح عنف وعدوان رهب (عن الدايري، 2005، ص267).

-سمات الفرد الشخصية:

ذكر أيزنك (Eysenck) أن جميع الناس يولدون بأجهزة عصبية مختلفة، بعضهم يكون سهل الاستثارة، وبعضهم يكون صعب الاستثارة، والشخصية سهلة الاستثارة تصبح مضطربة ولدى صاحبها استعداد سهل في أن يكون عدوانياً أو مجرماً، وهذه السمات فيما تسمى بالشخصية العدوانية، وهي التي تقع على متصل القطب الموجب فيه يمثل السمات الانفعالية للشخصية العدوانية، والقطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوانية والخجل والحياء (عن عبد المعطي، 2003، ص456).

-الرغبة في تحقيق القدرة وتأكيد الذات:

إن افتقار الإنسان للقدرة اللازم من تأكيد الذات تعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكانياته، مما يثير السلوك العدواني، فجور القهر والتسلط والتعسف، سواء في محيط الأسرة أم غيرها يعمل على إضعاف تأكيد الذات الدفاعي المبدع، ويعتبر هذا الجو مساوياً لعدم الطاعة والخطيئة ويعتبر تهديداً لقوة السلطة فيحول تأكيد الذات الحميدة إلى تأكيد مرضي للذات، مما يجعله يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة والمادية.

-الحاجة إلى الحرية:

تعتبر الحرية شرط ضروري للصحة النفسية والنمو السوي فيلجأ الأطفال الصغار الذين يشعرون أنهم لا حول ولا قوة إلى وسائلهم الخاصة دفاعاً عن الحرية كالعناد ورفض الطعام والتبول اللاإرادي والتخريب والإتلاف وغير ذلك من صور العدوان الطفولي (حسين، 2007، ص201).

-التعلم الاجتماعي:

يكون السلوك العدواني في كثير من الأحيان بدافع التقليد بالإضافة إلى أثر أفلام العنف والمسلسلات وحتى مسلسلات الكرتون التي يتابعها الأطفال والتي تفضل حوادث الجريمة لزوماً للشجاعة والقوة، وسبلاً للوصول إلى الهدف (البطانية والجراح، 2006، ص464).

ويعد السلوك العدواني سلوكاً متعلماً كغيره من السلوكيات الأخرى، وإن هذا الاكتساب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمى بالتعلم بالنمذجة أو التعلم الانتقالي، وما يترتب على هذا السلوك من إثابة أو عقاب، فخلال التنشئة الاجتماعية يتعلم الطفل العدوان من ملاحظة سلوك الوالدين والأقران وسلوك الآخرين في المجتمع، فيقوم بدوره بمحاكاة الاستجابة التي تلقى قبلاً من المحيطين بالطفل، حين يمدون الطفل بالنماذج العدوانية، وعندما يقومون بتحريضهم على العدوان، ومن خلال التدعيم الاجتماعي لهذا السلوك عند حدوثه (عن عبد المعطي، 2003، ص456).

فالسلوك العدواني عند الطفل يظهر لأكثر من سبب، فقد يكون السلوك العدواني كنتيجة حتمية للحرمان، أو استجابة للتوتر الناشئ عن حاجة عضوية غير مشبعة وربما يحدث العدوان للحيلولة بين الطفل وما يرغب فيه أو للتضييق على الكفل، وقد يظهر السلوك العدواني نتيجة هجوم مصدر خارجي يسبب له الشعور بالألم، وربما يفشل الطفل في تحقيق هدفه فيوجه عدوانه إلى مصدر الإحباط، وحينما يشعر الطفل بالحرمان من الحب والتقدير رغم جهوده الحثيثة لكسب ذلك الحب والتقدير فإن سلوكه يتحول إلى عدوان (عن ملحم، 2007، ص152).

وأشار هيرمان (Harriman) إلى أن السلوك العدواني هو تعريض عن الإحباط المستمر وأن كثافة العدوان تتناسب مع حجم الإحباط وكثافته، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه (عن الزغبى، 2005، ص150).

بالتالي وكما بينت الدراسات التي أجراها كل من باندورا (Bandura, 1973) وياترسون (Patterson, 1975) أن العدوانية تعقب وسلوكاً متعلماً. فالأطفال يتعلمون كثير من السلوكيات العدوانية عن طريق ملاحظتهم لأبائهم وإخوانهم ورفاقهم في اللعب والممثلين في التلفزيون والسينما، فهم يقلدون الأفراد الذين يسلكون سلوكاً عدوانياً، خاصة إذا كان هؤلاء الأفراد ذوي مركز اجتماعي مرموق أو إذا كان هذا السلوك العدواني يظهرهم بمظهر الأبطال، ومن المرجح أن يتحول الأطفال إلى ممارسة السلوك العدواني إذا أُتيحت الفرصة لهم لذلك، دون أن يتعرضوا للنتائج غير سارة أو إذا حصلوا على مكافأة أو على نتائج سارة (القاسم والزغبى، 2000، ص ص116-117).

2.5- الأسباب المتعلقة بالبيئة الأسرية:

إن الجو الأسري والثقافة الأسرية لهما دور في إبراز مظاهر السلوك العدواني عند الأطفال كما أن للعلاقات الأسرية بين الوالدين أو أحدهما اتجاه الطفل أو بين الأطفال أنفسهم في الأسرة الواحدة دوراً في تدعيم السلوك الإنساني عن الأطفال.

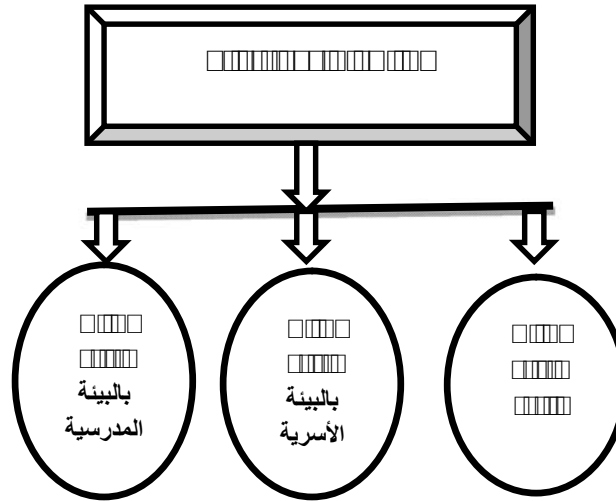
وأشار سيرس (Sears) في هذا المجال إلى الطفل الذي غالباً لا يكون عدوانياً إذا كان الأبوان يعتبران العدوان أمراً غير مرغوب فيه أو لا يجب ممارسته. أما باندورا فذكر أن الأطفال الذين يعاقبون على عدوانيتهم في المنزل يكونون عدوانيين في أماكن أخرى (عن ملحم، 2007، ص153).
إن أساليب تربية الوالدين والجو الأسري العام السائد في المنزل من شأنها أن تسهم في إيجاد العدوان عند الطفل (الزغبى، 2005، ص152).

3.5- الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية:

وأشار عبد المعطي (2003، ص458) إلى الأسباب المدرسية التي تؤدي إلى السلوك العدواني لدى المتعلمين وهي:

- 1- صعوبة المنهج الدراسي. 2- الفشل الدراسي. 3- عدم وفاء المعلم بالوعود التي أعطاها للتلميذ.
 - 4- ما يسود من تفضيل المعلمين لبعض الأطفال وإهمال الآخرين. 5- غضب المعلم واضطرابه الانفعالي وهياجه أمام التلاميذ. 6- عدم وجود نظام ثابت للعمل يعرفه الطفل معرفة جيدة ويمكنه السير عليه.
 - 7- التدخل في نشاط الطفل عندما يكون منسجماً فيه. 8- إشعار الطفل بالإحباط والفشل.
 - 9- تكليفه بأعمال تفوق قدراته واستعداداته ولا تتفق مع ميوله.
- أما العيسوي (2006، ص 115) فأشار إلى تأثير جماعة الرفاق في الفرد من الجوانب التالية:
- 1- سوء معاملة الأقران. 2- إثارة غضب الطفل من رفاقه. 3- شعوره بالنقص وسط رفاقه.
 - 4- ممارسة بعض الرفاق السيطرة والعدوان على الطفل.
- وذكر عبد المعطي (2003، ص 458) أن في البيئة الاجتماعية العامة هناك عوامل ذات تأثير قوي في دفع الفرد إلى العدوان والتخلي بالسلوك العدواني والعنيف ومن بينها تناوله الكحول وتعاطيه المخدرات والتي تؤدي إلى ارتكاب الفرد جرائم قتل وسطو واعتداء على الأفراد وممتلكاتهم.
- وتوصلت بعض الأبحاث إلى وجود علاقة موجبة دالة بين تعاطي الفرد الخمر والعقاقير والمخدرات وارتكابه الجريمة. ففي كل أربعة جرائم قتل تتم واحدة منها تكون تحت تأثير المخدرات.

نستنتج مما سبق أن السلوك العدواني ظاهرة معقدة، وذلك ما نلاحظه من تعدد أسبابه التي ترجع إلى عوامل بيولوجية وراثية غريزية أو فطرية، والشعور بالإحباط والفشل والحرمان والتعليم الاجتماعي، وسمات شخصية الفرد وأسباب نفسية واجتماعية أسرية ومدرسية وأن هذه الأسباب إنما هي محصلة لما توصلت إليه دراسات وتفسيرات العلماء والباحثين في هذه الظاهرة



شكل رقم (19) أسباب السلوك العدواني (من تصميم الطالبة).

6-وظائف السلوك العدواني:

ذكر عبد الله (2000، ص186) أن السلوك العدواني يتميز بوظائف عديدة و مختلفة منها :

1.6-الوظيفة السلبية:

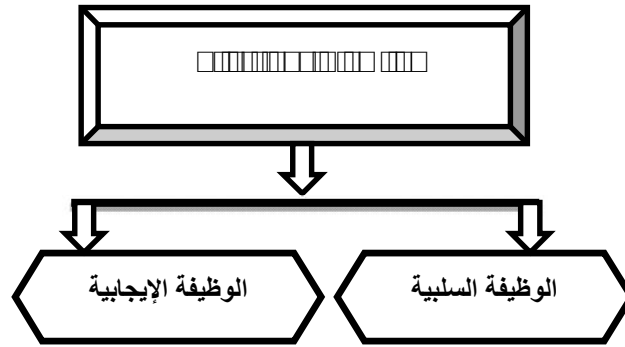
فالوظيفة السلبية للعدوان لا تهتم بالغير بل هدفها التدمير هذا ما يولد سوء تكييف بين المعتدي وبيئته،وقد فسرها علماء التحليل النفسي بأنها تحرير لكبت داخلي وشعور مؤلم بعيشه الفرد تحت تأثير ظروف ضارة تسبب ألماً داخلياً، فيضطر الفرد للتنفيس عنه باندفاع هجومي يصعب ضبطه ويترتب عنه آثار مدمرة. لهذا يعرفها عبد الرحمن العيسوي (1974) بأنها استخدام القوة والهجوم عند الحيوان، أما عند الإنسان فهي محاولة تدمير الغير وممتلكاته.

كما ذكر باص أن العدوان السلبي هو عبارة عن استجابة تحرر المثيرات المؤذية نحو عضوية أخرى (Buss & al., 1988, P53).

2.6- الوظيفة الإيجابية:

هناك العديد من العلماء من أقر أن السلوك العدواني لا يتخذه وما الصيغة السلبية المؤذية، إذ قد يتجه اتجاهها مفيداً نحو المعتدي عليه خاصة والمجتمع عامة، بل هو غريزة مثل باقي الغرائز يساعد على بقاء النوع وعندما يبالغ فيه حتى يصبح مؤذياً يفقد غايته الإيجابية، فقد عرف كل من لانج و جاكوبسي (Lang & Jakobski) العدوان الإيجابي على أنه الدفاعي عن الحقوق الخاصة والأفكار والمعتقدات والمشاعر بنحو صريح مباشر وبطريقة مناسبة لا تؤدي إلى انتهاك حقوق الآخر (Lorenz, 1969, P55).

فالعنوان هو تعبير عن الذات ويشمل كل التصرفات الموجهة نحو الهدف والوسائل المستعملة في ذلك بنائه لا توقع الضرر أو الإهانة بالآخر، هدفها حماية الذات (Van Rillea, 1988, P23).



شكل رقم (20) وظائف السلوك العدواني (من تصميم الطالبة).

7-أنواع السلوك العدواني:

نقلاً عن رضوان (2007، ص 294) تتعدد أنواع السلوك العدواني وذلك حسب اختلاف أشكاله واختلاف تصنيفه من قبل الباحثين، وعموماً يمكن إجمال مختلف أنواع العدوان فيما يلي:

1.7-حسب الأسلوب: ويتمحور حول ما يلي:

1.1.7-العدوان المادي:

وهو استخدام الجسد أو وسيلة أخرى لإلحاق الأذى بالآخرين، كالضرب، العض، البصق، القذف، الدفع الشجار، التدمير، الاقتحام، الاغتصاب والقتل.

2.1.7-العدوان اللفظي:

ويتمثل في استخدام اللغة في إلحاق الأذى بالآخرين مثل السب، التهكم، اللعن، اللوم، التشهير، السخرية التهديد، إطلاق الشائعات.

3.1.7- العدوان غير اللفظي:

هو استعمال الحركات والإشارات والإيماءات بطريقة شعورية أو غير شعورية منها تجاهل وجود الشخص حركات الوجه والفم وهز الرأس.

4.1.7- العدوان الرمزي:

أشار يحي (2003، ص 186) إلى أن التعبير يشمل بطريقة غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له، أو الامتناع عن تناول ما يقدمه له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.

5.1.7- العدوان السلبي:

وذكر عمارة (2008، ص 25) أن العدوان السلبي يتمثل في العناد والمماطلة والتعويق المتعمد مثل إعاقة الطريق لشخص ما.

2.7- حسب الشمولية:

ذكر سري (2003، ص 38) أن السلوك العدواني حسب الشمولية يتمثل فيما يلي:

1.2.7- العدوان الكبير:

هو عدوان واسع النطاق موجه لعامة الأفراد أو نحو كل الأشياء، وقد يستثني فقط البعض مثل توجيه خطاب يحمل في طياته عدوان بلد محدد وشعبه.

2.2.7- العدوان الصغير:

وهو محدود النطاق ويوجه لفرد معين والأفراد معينين أو جماعة محددة أو يقتصر على أشياء محددة.

3.7- حسب الشرعية:

أشار مختار (2001، ص 52) إلى وجود الأنواع التالية:

1.3.7- عدوان اجتماعي:

ويشمل الفعال العدواني التي يظلم بها الإنسان ذاته أو غيره وتؤدي إلى فساد المجتمع يمس هذا النوع التعدي على النفس، المال، العرض، العقل والدين.

2.3.7- عدوان إلزامي:

يشمل العدوان الإلزامي أو العدوان الدفاعي أو المضاد الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها للدفاع عن النفس والوطن والدين.

3.3.7-عدوان مباح:

ويشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، ممن اعتدى عليه في نفسه أو ماله أو عرضه أو دينه أو وطنه.

4.7-حسب الهدف:

ذكر جالو وزملاؤه (Gallo & al., 2000,P31) وجود نوعين من السلوك العدواني حسب الهدف وهما:

1.4.7-العدوان الوسيلى:

يقصد منه استخدام فعل عدواني لتحقيق هدف غير عدواني أي ليس إيذاء المعتدي عليه في ذاته، حيث يلجأ الشرطي إلى استعمال القوة ليلقي القبض على السارق لحجزه والهدف منه تخليص المجتمع من شره.

2.4.7-العدوان العدائي:

وهو العدوان الهدام الذي ينشأ من الغضب يكون القصد منه إلحاق الأذى بالآخرين والتخريب والتدمير.

5.7-حسب الضحية:

أشار يوسف (2000، ص 265) إلى وجود نوعين من السلوك العدواني حسب الضحية وهما:

1.5.7-عدوان فردي:

وهو الذي يصدر عن فرد واحد ضد آخر أو ضد جماعة أو ضد معايير المجتمع.

2.5.7-عدوان جمعي:

وهو العدوان الذي تمارسه جماعة ما ضد فرد أو أفراد آخرين.

6.7-حسب المدة المستغرقة:

ذكر سري (2003، ص 38) أن هناك نوعين من السلوك العدواني حسب المدة المستغرقة وهما:

1.6.7-العدوان المستمر: يرتبط أساساً بالشخصية العدوانية.

2.6.7-العدوان المتقطع: يظهر في فترات أو مواقف وحالات دون أخرى.

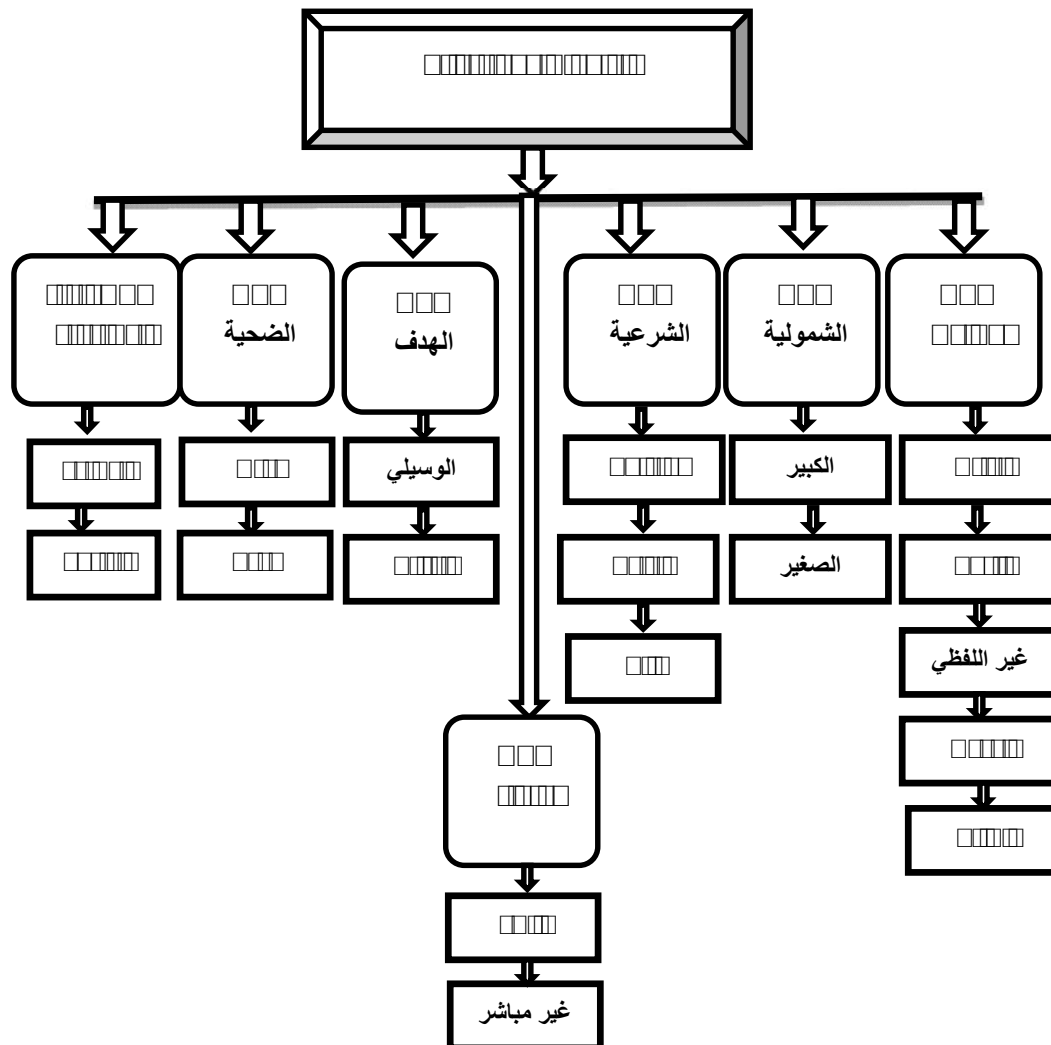
7.7-حسب الاتجاه: ومنها:

أشار يحي (2003، ص 87) إلى وجود نوعين من السلوك العدواني حسب الاتجاه وهما:

1.7.7-عدوان مباشر:

وهو الفعل العدواني الموجه نحو الشخص الذي أغضب المعتدي أي إلى مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

ويتضمن الاعتداء على شخص بديل، وعدم توجيهه نحو الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي، وربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب، فيحوّله إلى شخص آخر أو صديق، أو خادم، أو ممتلكات، وهذا العدوان قد يكون كامناً، وغالباً ما يحدث من قبل الأطفال الأذكى، الذين يتصفون بحبهم للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعياً، وغالباً ما يطلق على هذا النوع من العدوان اسم العدوان البديل.



158

وحدد صلاح الدين عبد الغني عبود (1991) الوارد في (عمارة، 2008، ص 25) أنواع العدوان كما يلي:

1-عدوان نحو الذات:

وهو العدوان الداخلي يتجه نحو الذات التي يصدر منها قصد تدميرها وإيذاؤها كالتقليل من شأن الذات والنظر إليها بنظرة دونية، التعصب لبعض الأفكار الخاطئة أو الأذى الجسدي كالانتحار.

2-عدوان نحو الآخرين:

وهو الموجه نحو الخارج لإلحاق الأذى بالآخرين سواء كان مادياً أو لفظياً أو معنوياً.

3-عدوان نحو الممتلكات:

وهو عدوان مادي يتمثل في تخريب وتدمير الممتلكات الخاصة والعمومية.

4-عدوان بالخروج عن المعايير العامة السلوكية المتفق عليها:

ويتمثل في الخروج عن المعايير الاجتماعية والعرف والعادات والتقاليد والقيم الأخلاقية والروحية والدينية المتعارف عليها والمعمول بها في الوسط الاجتماعي فهو سلوك غير مقبول اجتماعياً. وأشار سري (2003، ص38) إلى أن هناك أنواع أخرى للعدوان بتسميات أخرى ومنها:

1-العدوان الصريح: وهو السلوك العدائي الفعلي الإجرائي الممارس في الواقع.

2-العدوان المفاجئ: ويأخذ شكل المباغته ويوجه نحو الذات ونحو الآخرين.

3-العدوان التدريجي: ويتصاعد في حدته حتى يبلغ أقصاه مثل أن يبدأ العراك بالشتم ثم يمتد إلى عراك جسدي بالأيدي وقد يخلص إلى الأجرام.

وأكد هذا التصاعد زينب محمود شقير (1989) وشيخ محمود (1994) بالقول أن السلوك العدواني إذا استمر لفترة طويلة يكون العدوان شديد أو غير مناسب للموقف الذي أثاره (عن الزغبى، 2001، ص202).

4-العدوان الهجومي: ويوجه العدوان لشخص لم يصدر منه عدواناً وهو الضحية.

5-العدوان الزائف: ويكون غير مقصود، يصدر في شكل مزاج أو أثناء اللعب.

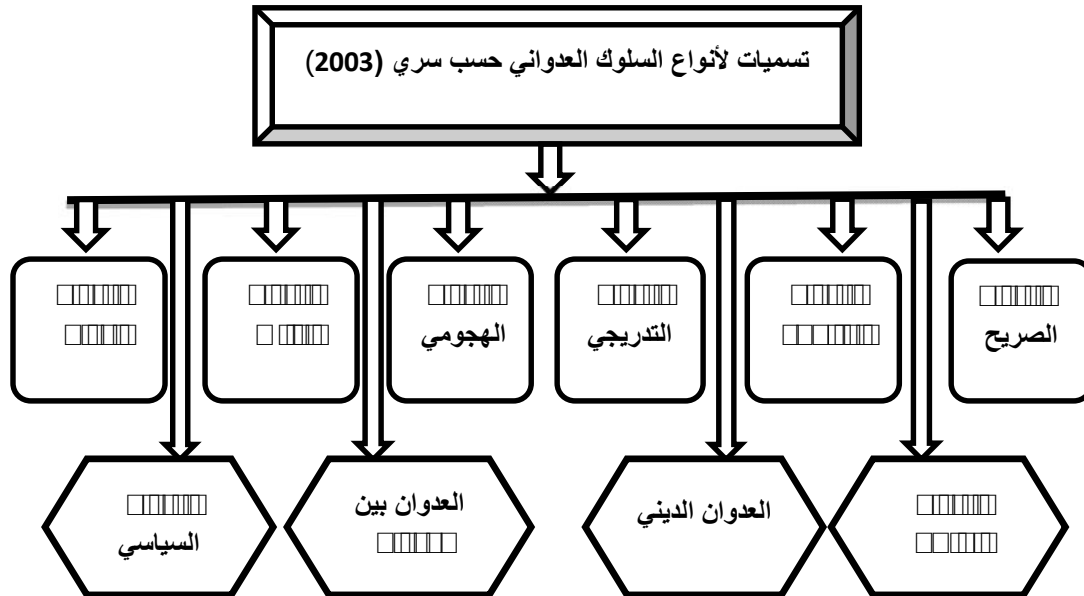
6-عدوان المزاج: ويوجد العدوان بعيداً عن غايته الحقيقية بدلاً من توجيهها إليه شخصياً لفظياً أو جسدياً.

7-العدوان الجنسي: وهو استعمال القوة للتعدي جنسياً على شخص من نفس الجنس أو من الجنس الآخر وهدفه إشباع الدافع الجنسي.

8-العدوان الديني: والذي يتجلى في التعصب والتطرف الدينيين.

9-العدوان بين الأزواج: ويتمثل في تعدي الرجل على زوجته أو تعدي المرأة على زوجها أو العدوان المتبادل بينهما مما يؤدي إلى التفكك الأسري وسوء التوافق الزوجي.

10-العدوان السياسي: والذي يظهر في الأعمال العدوانية التي توجه إلى السلطة الحاكمة كالإخلال بالنظام، الأعمال الانتحارية وغيرها.



شكل رقم (22) تسميات لأنواع السلوك العدواني حسب سري (2003) (من تصميم الطالبة).

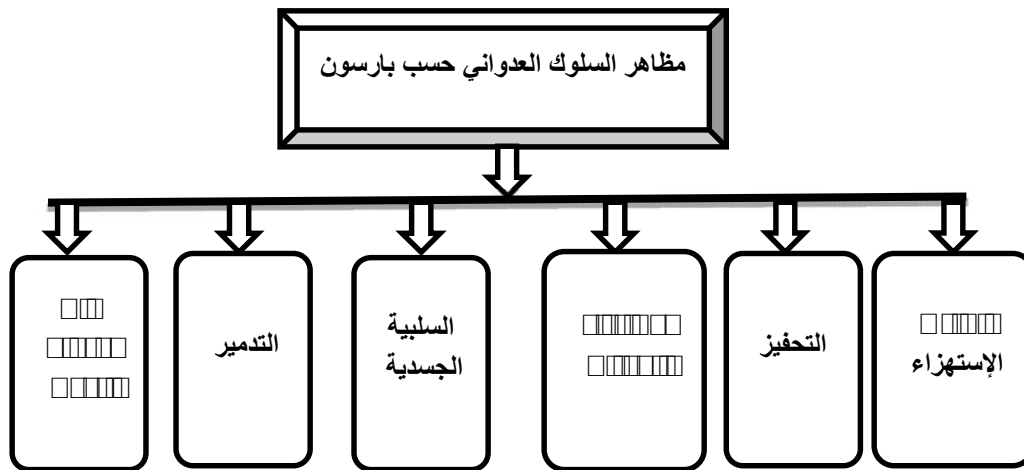
8-مظاهر السلوك العدواني:

- ونقلاً عن العميرة (2002، ص124) فإن مظاهر السلوك العدواني تتمثل في الجوانب التالية:
- 1-يبدأ السلوك العدواني كنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط وقد يصاحب مشاعر الخجل والخوف.
- 2-تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة الضغوطات النفسية المتواصلة أو المتكررة في بيئة الطفل.
- 3-الاعتداء على ممتلكات الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الجسم.
- 4-الاعتداء على ممتلكات الغير، والاحتفاظ بها أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
- 5-إن الطفل العدواني يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.
- 6-عدم القدرة على قبول التصحيح.
- 7-مشاكسة غيره، وعدم الامتثال لأوامر والتعليمات.
- 8-عدم التعاون والترقب والحذر والتهديد اللفظي وغير اللفظي.
- 9-توجيه النقد اللاذع لزملائه، وتبادل السب والشتم والتلفظ بألفاظ نابية.
- 10-سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والغضب.

وذكر باترسون (Paterson) الوارد في القمش (2006، ص 206) أن الأفراد يعبرون عن سلوكهم العدواني في مظاهر معينة هي:

- 1- الشتم والاستهزاء: كان يذكر الشخص الوقائع أو المعلومات بلهجة سلبية.
- 2- التحفيز: هو إطلاق العبارات التي تقلل أي نقص من قيمة الطرف الآخر وتجعله موضعاً للسخرية.
- 3- الاستفزاز بالحركات: كالضرب على الأرض بقوة.
- 4- السلبية الجسدية: كمهاجمة شخص آخر لإلحاق الأذى به.
- 5- التدمير: تدمير أشياء الآخرين وتخزينها.
- 6- طلب الإذعان الفوري من شخص آخر دون مناقشة.

وذكر الصديق (2005، ص 141) أن مظاهر السلوك العدواني داخل غرفة الصف تظهر في التهريج في الصف، الاحتكاك بالمعلمين، عدم احترامهم، العناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة والفصل مثل المقاعد، دورات المياه، والإهمال المتعمد للقوانين المدرسية ونصائح وتعليمات الإدارة والمدرسين.



شكل رقم (23) مظاهر السلوك العدواني حسب بارسون (من تصميم الطالبة).

9-آثار السلوك العدواني:

أوضح الفسفوف (2006، ص 32) أن السلوك العدواني يترك في نفسية الفرد آثار بالغة الخطورة وهي تأخذ أشكال مختلفة والتي تتمثل فيما يلي:

1.9-آثاره في سلوك الفرد الاجتماعي:

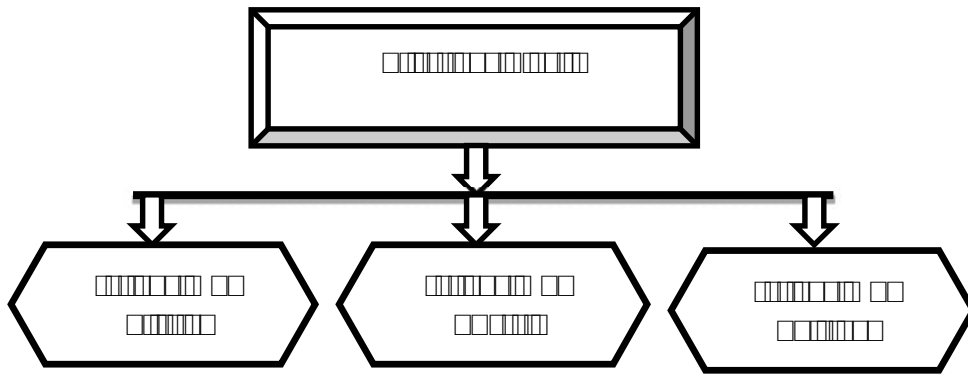
يؤدي العدوان إلى اضطرابات متعددة في السلوك الاجتماعي كالعصبية الزائدة، العزلة الاجتماعية وعدم المشاركة الاجتماعية، القيام بعمل العطل في الجماعة، اللامبالاة، عدم الانضباط، الكذب، العنف اللفظي، السرقة، عدم القدرة على التركيز، تشتت الانتباه والتشكيل بالحيوانات.

2.9-آثاره في سلوك الفرد المدرسي:

ينتج من السلوك العدواني تدني التحصيل الدراسي للمراهق، التسرب المدرسي، التغيب عن المدرسة، التأخر في الالتحاق بالمدرسة، عدم المشاركة الاجتماعية في المدرسة، تخريب الممتلكات والأثاث المدرسي.

3.9-آثاره في سلوك الفرد الانفعالي:

يؤثر السلوك العدواني في الجانب للفرد من حيث توليد التوتر دائم، الاكتئاب، تدني مستوى الثقة في النفس، المزاج الحاد، الشعور بمخاوف وعدم الاستقرار النفسي.



شكل رقم (24) آثار السلوك العدواني (من تصميم الطالبة).

10-طرق الحد من السلوك العدواني:

أشار جالو وزملاؤه (Gallo & al., 2000,P31) الوارد في الصافي وآخرين (2007، ص265) إلى وجود عدة طرق التي يمكن أن تحد من السلوك العدواني ومنها:

1.10-التفريغ:

وهو افتراض اقتراحه المنهج النفسي التحليلي الفرويدي وهو أسلوب تنفيس عما يشعر به الفرد وتفرغ للطاقات العدوانية الكامنة في داخله وذلك باللجوء إلى نشاطات مثيرة غير ضارة مثل مشاهدة أفلام عنف والمشاركة في مباراة رياضية.

2.10-العزل:

يُعزل الفرد عن بقية الأشخاص في مكان لا يوجد فيه معززات السلوك العدواني مع إعلامه أن هذا ليس بعقاب، إنما لإعطائه وقت يراجع فيه أفكاره.

3.10-التجاهل المتعمد:

وهو التجاهل القسدي للسلوكيات العدوانية التي لا يترتب عنها خطر جدي على سلامة الفرد المعتدي ذاته أو على الآخرين أو ضرر في الممتلكات.

4.10-تعزيز السلوكيات المناقضة للعدوان:

والذي يتمثل في إثابة الفرد على سلوكه التعاوني مع الآخرين.

5.10-العقاب:

يشترط العقاب الفعال أن يكون فوري حتى يحقق كبح تكرار العدوان وأن يكون عادلاً، وفي حدود مشروعة، لأن أي خطأ أو سوء تقدير في نوع العقاب الذي يناله الفرد قد يكون سبباً كافياً لظهور آلام نفسية لدى هذا الأخير مما يولد فيه مشاعر الانتقام أو الانعزال أو العصيان أو الانحراف وغيرها من السلوكيات السلبية.

6.10-مشاهدة نماذج غير عدوانية:

لقد أظهر باحثون وجود عقم في فعالية أسلوب العقاب للحد من العدوان لان العقاب قد يأخذ شكلاً عنيفاً، ما يشكل لدى الشخص المعاقب مشهداً عدوانياً معززاً يتعلم من خلاله سلوكيات عدوانية، إنما على العكس، يفترض تقديم الفرد نماذج غير عدوانية يلاحظها ويقلدها حتى يتعلمها. وبقترح بارون وبيرن (Baron & Byrene, 1994) الوارد في مكلفين (2003، ص 356) ثلاثة أساليب تحد من العدوان وهي:

أ.التدريب على المهارات:

غالباً ما يقع الأفراد الذين يفتقرون إلى المهارات اللازمة للتعبير عن مشاعرهم إلى إحباط متكرر، مما يؤدي بهم إلى السلوك العدواني، ومن هنا يؤكد توش (Toch) على فائدة تدريب هؤلاء على تلك المهارات التي من شأنها أن تقلل احتمال لجوئهم إلى العدوان أو التعرض له على حد سواء.

ب.التدخل المعرفي:

يكتسي إدراك وتفسير الآخرين لسلوك ما أهمية بالغة أثناء حكم هؤلاء عليه بأنه سلوك عدواني أم لا، لأن فهم الغير للمتغيرات المتصلة بالظرف الذي أصدر فيه فاعل السلوك عدوانه يكون سبباً يجعلهم أقل استعداد للرد عليه بعدوانية بشرط أن يتحصلوا على معلومات وافية وقابلة للتصديق عن هذه المتغيرات الظرفية المثيرة التي دفعت بالفاعل حتى يسلك بعدوانية.

ج. الاستجابات المتعارضة:

تتمثل في حالات شعورية متناقضة مع حالة العدوان الفعلي أو الغضب، والتي تعمل على إضعاف ردود الأفعال العدوانية اتجاه الموضوع مثل عدوان الأب اللفظي على ابنه الذي يصاحبه في الوقت نفسه شعور بالشفقة على الابن، وهو الشعور الذي يجعل الأب يخفف من حدة عدوانه أو أن يكف عنه.

7.10- تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال:

ذكر المطوع (2008، ص 125) أن التسبب في النظام الأسري والاتجاهات العدوانية لدى الآباء تجاه الأبناء تعمل على توليد سلوك عدواني لدى الأطفال من نفس البيئة الاجتماعية وبالتالي قد يولد هذا العدوان ضعفا وخللا في الانضباط، وتفيد بعض الدراسات أن الأب المتسبب أو المتسامح أكثر من اللازم هو ذلك الأب الذي يستسلم للطفل ويستجيب لمتطلباته ويدله ويعطيه قدرا كبيرا من الحرية. أما الأب ذو الاتجاهات العدوانية غالبا لا يتقبل ابنه ولا يستحسنه وبالتالي لا يعطيه العطف ومشاعر الأبوة أو الفهم والتوضيح فهؤلاء الآباء غالبا ما يميلون لاستخدام العقاب البدني الشديد.

8.10- الإقلال من التعرض لنماذج العنف المتلفز:

أظهرت نتائج كثيرة كما ذكر أن النماذج العدوانية التي يتعرض لها الأطفال في التلفاز يؤكد بشكل كبير في ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال، وذلك لأن وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة تلعب دورا في تعلم النماذج السلوكية الإيجابية والسلبية فعلى ضوء ذلك يجب أن توفر البرامج الفعالة ذات الأهداف الإيجابية للأطفال حتى يتعلم نماذج جيدة وبناءه في سلوك الأطفال، فلو نظرنا إلى واقع الأفلام الكرتونية والقصص وغير ذلك فإننا نلاحظ أنها تعمل على تعليم الأطفال العدوان والأنانية لتحقيق الأهداف وتبعث في نفوس الأطفال الخوف والقلق وغيره من المشكلات (عن خالد، 2010، ص 103).

9.10- النماذج العلاجية للحد من السلوك العدواني:

ونقلًا عن مكلفين (2003، ص 357) يوفر علم النفس الإكلينيكي على نماذج علاجية تستعمل لغرض علاج حالات العدوان كالتالي تلاحظ لدى مرتكبي الجرائم، ومن بينها " برنامج العلاج متعدد الوجوه " الذي يتضح من خلال حالة جون التي استخدم فيها هذا البرنامج أثناء علاجها، حيث طبق البرنامج على جون وهو شاب في سن الثالثة والعشرون من عمره، الوقوف من قبل الشرطة والذي وصفه الضابط بأنه: عنيف وغير قادر على ضبط انفعالاته، ويعبر عن غضبه بألفاظ وبالقوة الجسمية ويصف نفسه أنه مستعد للانفجار دائما، وهو مضطرب كثيرا، وبسبب ذلك يخشى جون أن يؤذي شخصا آخر أذي خطير، وبهدف التعامل مع هذه الحالة اتبع برنامج العلاج المتعدد الوجوه أربعة (04) أساليب علاجية وهي:

أ. تقليل الحساسية:

يتم عن طريق استحضار المنبهات المزعجة في ذهن الشخص ثم العمل على الاسترخاء وممارسة الضبط الذاتي للغضب والأفكار والملاحم الفيزيولوجية المصاحبة لتلك المنبهات المستفزة في ذهنه.

ب. التحدي المستمر:

يعني مواجهة الفرد المستمرة لأفكاره العدوانية بإعطاء صورة أكثر إيجابية عن الآخرين.

ج. التحكم في البيئة الخارجية المحيطة المستفزة للعدوان:

طلب من " جون " الابتعاد عن الأوساط المهيئة للعدوان والعنف كالملاهي الليلية.

د. التدريب:

يكون التدريب على طرق بديلة عن العنف في حالات حدوث مزايدات عدائية حادة التي تحضر الشخص للعدوان الصريح.

11- السلوك العدواني والفروق بين الذكور والإناث:

إن الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد. ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما الفئة الثانية لم تصل إلى وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ- **الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في السلوك العدواني وهي:

- دراسة عنان فريد (2018) وجود فروق في اتجاهات الطلاب نحو السلوك العدواني تغزي لمتغير الجنس ذكور-إناث (عنان فريد و آخرون، 2018، ص65).

- دراسة مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2017) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لصالح الذكور (مجذوب أحمد محمد أحمد قمر، 2017).

- دراسة صديق محمد أحمد يوسف وندي عثمان علي (2016) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الأطفال الغائبين أبائهم تغزي لمتغير النوع لصالح الذكور (صديق محمد أحمد يوسف وآخرون، 2016).

- دراسة بن حليم أسماء (2014) وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني لدى الأطفال المتدربين لصالح الذكور (بن حليم أسماء ، 2014).
- دراسة المومني حاتم وطشوش (2014) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تعزى لمتغير العنف الجنس لصالح الذكور (عن عنان فريد آخرون ، 2018، ص72).
- دراسة بسمة عيد الشريف (2014) هناك فروقا ذات دلالة في سلوك الغضب تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور (بسمة عيد الشرف، 2014، ص57).
- دراسة سمر الحلق (2014) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني تبعا لمتغير الجنس لصالح عينة الذكور. (سمر الحلق، 2014).
- دراسة حسين (2014) هناك فروقا بين الذكور والإناث في تحديد الأسباب العنف لصالح الذكور (عن عنان فريد ، 2018، ص71)
- دراسة يحيوي حسينة (2013) هناك فروق بين الذكور والإناث في متغير العدوان لصالح الذكور (يحيوي حسينة، 2013).
- دراسة بوعزيزة راضية منيرة (2013) وجود فروق بين الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور (بوعزيز راضية منيرة، 2013).
- دراسة لطيف أحمد جاسم (2013) هناك فروق دالة في مستوى السلوك العدواني لصالح الذكور (جاسم ، 2013).
- دراسة مخلوفي فاطمة (2013) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة السلوك العدواني باختلاف جنس الطفل ذكر أنثى. (مخلوفي فاطمة، 2013).
- دراسة بوشاشي سامية (2013) هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الجنسين ولصالح الذكور (بوشاشي سامية ، 2013).
- دراسة إليكسون (Ellickson, 2013) أظهرت النتائج أن الذكور أكثر ممارسة للعنف من البنات (عن صالح شويت السعيد ، 2017، ص236).
- دراسة حماد هيلانه (2012) تبين بأن الذكور أكثر ميلا للعنف من الإناث (حماد هيلانه ، 2012).

- دراسة غنيم (Ghoneem, 2012) توجد فروق تغزى لمتغير الجنس لصالح الذكور (عن عدنان فريد وآخرون، 2018، ص74).
- دراسة أستر وايزسكن (2011) وجود فروق في درجة السلوك العدواني بين الذكور و الإناث لصالح عينة الذكور (عن سمر الحلق، 2014، ص143).
- دراسة أبو مصطفى (2009) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور (أبو مصطفى، 2009).
- دراسة أشواق سامي لموزة (2009) توصلت نتائجها إلى أن السلوك العدواني عند الذكور أكثر ظهورا منه عند الإناث (أشواق سامي لموزة، 2009).
- دراسة الحسن سناء محمد (2009) توجد فروق في السموك العدواني بين الذكور والانات لصالح الذكور (الحسن سناء محمد، 2009).
- دراسة أبو مصطفى و السميري (2008) وجود فروق معنوية بين الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور (أبو مصطفى و السميري، 2008).
- دراسة أرتزوآخرون (2008) هناك إختلاف كبير بين الذكور والإناث في استخدام العدوان المباشر، حيث يستخدم الذكور عدوانا مباشرا أكثر من الإناث، ولكن لا يوجد إختلاف كبير بين الذكور والإناث فيما يتعلق باستخدام العدوان غير المباشر، وتفضل الإناث العدوان المباشر على العدوان غير المباشر تماما كالذكور (عن سمر الحلق، 2014، ص142).
- دراسة بشير معمريه وإبراهيم ماحي (2007) وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور (بشير معمريه، 2007).
- ودراسة بوشلاق (2006) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المراهقات والمراهقين لصالح الذكور (بوشلاق، 2006).

- دراسة الدوماني (2007) وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس السلوك العدواني، والسلوك العدواني المادي المباشر، واللفظي، وغير المباشر لصالح عينة الذكور (عن سمر الحلق، 2014، ص142).
- دراسة الغريايوي (2006) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور (الغريايوي، 2006).
- دراسة بن كروفياض (2004) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات التلاميذ على أبعاد القائمة المرجعية بين الجنسين ذكور وإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور (بن كروفياض، 2004).
- دراسة خليفة والهولي (2003) هناك فروق جوهرية بين الجنسين في مظاهر السلوك العدواني لصالح الذكور (خليفة والهولي، 2003).
- دراسة دحلان أحمد محمد عبد الهادي (2003) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين لبرامج التلفاز تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الأطفال الذكور (عن صديق محمد أحمد يوسف وآخرون، 2016، ص186).
- دراسة بوخملة سفيان (2001) وجود فروق بين الجنسين في درجة العدوان في حالة عدم الاختلاط لصالح الإناث على الذكور ووجود فروق بين الجنسين في درجة العدوان في حالة الاكتظاظ لصالح الذكور على الإناث (بوخملة سفيان، 2001).
- دراسة حسين فايد (1996) وجود فروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني لصالح الذكور (حسين فايد، 1996).
- دراسة أنفانت وآخرون (1984) تبين تفوق الذكور على الإناث في العدوان اللفظي خاصة في المواقف الجدلية (عن قوعيش مغنية، 2017، ص73).
- دراسة وكسلر وآخرون (1984) توجد فروق بين الأطفال الذكور والإناث حيث كان الذكور أكثر عدوانية من الإناث وهذا الفرق له دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) (الضيدان، 2003، ص102).

- دراسة ماكوبي وجاكليين (1980) توجد فروق بين الإناث و الذكور فيما يخص السلوك العدواني لصالح الذكور، من أصل 32 دراسة كان الذكور أكثر عدوانية في 24 منها و تساوى في 8 منها في حين لم تثبت أي دراسة ارتفاع مستوى السلوك العدواني لدى الإناث عن الذكور (الضيدان ،2003، ص123).
- ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في السلوك العدواني بين الذكور والإناث وهي:
- دراسة صالح شوييت السعيد (2017) لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني تبعا للجنسين (صالح شوييت السعيد، 2017، ص233) .
- دراسة عائشة بدوي (2014) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني تبعا للجنس (عائشة بدوي، 2014).
- دراسة الخوالدة (2013) عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث تبعا لمتغير العنف (الخوالدة ،2013).
- دراسة يحي قاسي (2011) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني (يحي قاسي، 2011).
- دراسة ولي (wiley,2010) عدم وجود فروق إحصائية لمتغير الجنس للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني (عن صالح شوييت السعيد ،2017، ص236).
- دراسة أسيل عبد الكريم الشمري (2008) لا يوجد فرق دال احصائياً في متوسط درجات السلوك العدواني لدى الأطفال بسبب متغير الجنس، ذكور -إناث (أسيل عبد الكريم الشمري، 2008) .
- دراسة الحميدي (2004) أظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية لمتغيرات الدراسة للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني.(عن بسملة الشريف 2014، ص65)
- دراسة الشمري (2003) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني. (عن أحمد لطيف جاسم، 2013، ص 632).
- دراسة حسنين الكامل والسيد سليمان (1990) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البين والبنات في بعد الدرجة الكلية للعدوانية (الضيدان ،2003، ص95).

- دراسة محمد مهدي محمود (1990) لا توجد فروق بين الجنسين في مدى خضوعهم لسلطة المجرب، وإظهار الاستجابة العدوانية (الضيدان ، 2003، ص94).
- دراسة صوان (1987) وجود فروق بين الجنسين ،حيث أظهر الذكور سلوكا عدوانيا أكثر من الإناث ،في العدوان البدني و اللفظي الموجه نحو الآخرين (عن عبد الله محمد النيرب ، 2008، ص76) .
- دراسة إليس (ELLIS,1977) أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السلوك العدواني (عن صالح شويت السعيد ، 2017، ص241).
- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نلاحظ أن مجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق في السلوك العدواني بين الذكور والإناث ،تناول عدد منها علاقة السلوك العدواني بمتغيرات أخرى و كما تناولت عدد منها الفروق بين أفراد العينة بين الجنسين في نفس المتغير، وهذا ما يلتقي به البحث الحالي مع الدراسات في الجانب النظري من البحث ، الأمر الذي أغنى المعلومات النظرية للدراسة الحالية ، إلا أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، لم تجد الباحثة على أي دراسة تناولت تلك العلاقة بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- فالدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني بين الأفراد من الجنسين جاءت نتائجها متضاربة ومتناقضة ولم تحسم بعد مسألة هذه الفروق في السلوك العدواني ، ولعل هذا التناقض والتضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل من أهمها ما يلي:
- اختلاف الأطر النظرية للباحثين في التعامل مع مفهوم السلوك العدواني من دراسة لأخرى.
- تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميزها.
- اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات التسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميزها عن غيرها.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالسلوك العدواني.
 - اختيار أداة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة مما ساعد و سهل مهمة الباحثة في اختيار المقياس .
 - اختيار و إتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة و هو المنهج الوصفي.
 - استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة أخرى، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة والقيام بتفسيرها على مستوى عينة الدراسة الحالية.
- خلاصة :**

يتبين مما سبق ذكره في الفصل انه يصعب تحديد تعريف شامل للسلوك العدواني، فهو موضوع من الموضوعات الخصبة والهامة في تراث علم النفس الحديث والمعاصر، فهي وليدة المشكلات التي يعانيها المراهق أو مواقف محبطة لا تساعد على إشباع حاجاته الحيوية والنفسية والاجتماعية سواء في البيت أو الشارع أو الثانوية، حيث نجد أن أغلب العلماء والباحثين قد أجمعوا أن هذه الظروف تلاحظ في الحياة اليومية لدى الفرد في كامل مراحل العمرية، وهذا حسب الهدف الذي يريد الفرد تحقيقه من ورائه.

ومع تعدد أنواع العدوان وأسبابه، تعددت النظريات التي تناولت تفسير السلوك العدواني، هناك من العلماء من أكد أن العدوان غريزة، ومنهم من قال أنه استجابة الإحباط، ومنهم من أشار إلى أنه نتيجة لعملية التعلم الاجتماعي، في حين فسرها آخرون على أنها أسس فسيولوجية وبيولوجية لهذا يمكن القول أن السلوك العدواني يعتبر الاتجاه التكاملي الأفضل من حيث انه لا يعتمد على عوامل أو نظرية دون أخرى في تفسير السلوك العدواني.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

-تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: منهج الدراسة.

ثالثاً: الدراسة الفعلية.

1-مجتمع الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية .

رابعاً: أدوات الدراسة.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.

-خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، الدراسة الفعلية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولاً-الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ومعرفة الزمن المناسب لإجرائها ودراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من الأدوات المستخدمة وكذا معرفة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- التحقق من صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.
- معرفة الزمن المناسب لإجراء الدراسة.
- دراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من الأدوات المستخدمة.
- التعرف على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والفعلية.

ولتحقيق هذه الأهداف قمت بالاتصال بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الفعلية من جهة، وبمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا من جهة أخرى.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (60) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من ثانويتي شهاني بشير وحمادي محمد، وقد وقع الاختيار على تلاميذ من الشعبة العلمية والشعبة الأدبية لكل ثانوية وبطريقة عشوائية أيضاً من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (02) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

المجموع الكلي	التلاميذ المتمدرسون					البيانات	
	الشعبة الأدبية		الشعبة العلمية		الدائرة	المؤسسات التعليمية	
	%	العدد	%	العدد			
31	51.51	17	51.85	14	عزازقة	ثانوية شهناني بشير	01
29	48.49	16	48.85	13	أزفون	ثانوية حمادي محمد	02
60	100.00	33	100.00	27	المجموع		

يتبين من جدول رقم (02) أن عدد تلاميذ الشعبة العلمية يتراوح ما بين 14 تلميذاً بنسبة 51.85 % لثانوية شهناني بشير من دائرة عزازقة و 13 تلميذاً بنسبة 48.85 % لثانوية حمادي محمد من دائرة أزفون. أما عدد تلاميذ الشعبة الأدبية فيتراوح ما بين 16 تلميذاً بنسبة 48.49 % لثانوية حمادي محمد من دائرة أزفون و 17 تلميذاً بنسبة 51.51 % لثانوية شهناني بشير من دائرة عزازقة.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانويتي شهناني بشير بدائرة عزازقة وحمادي محمد بدائرة أزفون التابعتين لمديرية التربية لولاية تيزي وزو خلال شهر فيفري 2015، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- التعرف على صعوبات تطبيق المقاييس المستخدمة.

-التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

ثانياً-منهج الدراسة:

يحدد منهج الدراسة الحالية في إطار أبعاد طبيعة إشكالية الدراسة وتساولاتها وأهدافها، وقد لخص عزيز حنا داود وآخرون(1991) ذلك بقولهم: " تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها".

ولما كان موضوع الدراسة الحالية يحاول التعرف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر والمتمثلة في الضغط النفسي وقلق الامتحان في علاقتهما بالسلوك العدواني من جهة، الفروق بين الجنسين في نفس المتغيرات من جهة أخرى، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه.

ولقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها وأن طبيعة موضوعنا تجعلنا نهدف إلى وصف هذه الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي.

وتتدرج الدراسة الحالية ضمن البحوث والدراسات الوصفية التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها، والكشف عن العلاقات التي قد تكون بين هذه المكونات أي الكشف عن العلاقة بين كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق التي قد تظهر بين الذكور والإناث في نفس المتغيرات السابقة.

ثالثاً- الدراسة الفعلية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور والإناث من سبع (07) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-المجتمع الأصل:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصل (2196) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور والإناث للمؤسسات التعليمية السبعة (07) التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

جدول رقم (03) توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة.

المجموع الكلي		التلاميذ المتمدرسون				الدائرة	البيانات المؤسسة التعليمية	
		إناث		ذكور				
%	العدد	%	العدد	%	العدد			
11.33	249	16.13	171	6.86	78	عزازقة	1	ثانوية الإخوة حمدي
17.53	385	15.47	164	19.46	221	"	2	ثانوية شيهاني بشير
18.49	406	11.04	117	25.44	289	"	3	ثانوية سحوي علجية
11.80	259	10.10	107	13.38	152	"	4	متقنة يازوران سعيد
18.26	401	22.46	238	14.35	163	"	5	ثانوية سليمان محمد
10.84	238	11.50	122	10.22	116	أزفون	6	ثانوية حمادي محمد
11.75	258	13.30	141	10.29	117	تيزي وزو	7	متقنة المدينة الجديدة
100.00	2196	100.00	1060	100.00	1136	المجموع		

يتبين من جدول رقم (03) أن عدد ونسب التلاميذ المتمدرسين من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية السبعة يتراوح بين 78 تلميذاً بـ 6.86% لثانوية الإخوة حمدي بدائرة عزازقة و 289 تلميذاً بـ 25.44% لثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة. بينما التلاميذ المتمدرسون من الإناث يتراوح عددهن بين 107 تلميذاً بـ 10.10% لمتقنة يازوران سعيد بدائرة عزازقة و 238 تلميذاً بـ 22.46% لثانوية سليمان محمد بدائرة عزازقة كما يتبين أن مجموع الذكور المتمدرسين بلغ 1136 تلميذاً، بينما بلغ مجموع الإناث

1060 تلميذة، وبلغ المجموع الكلي لأفراد المجتمع الأصل 2196 من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور والإناث.

جدول (04) توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	البيانات	العدد	%
ذكور		1136	51.73
إناث		1060	48.27
المجموع		2196	100.00

يتضح من جدول رقم (04) أن عدد الذكور الذي بلغ 1136 بنسبة 51.73% هو أعلى من عدد الإناث الذي بلغ 1060 بنسبة 48.27% من المؤسسات التعليمية السبعة التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

2- عينة الدراسة الفعلية:

1.2- حجم العينة:

بلغ حجم عينة الدراسة الفعلية (400) فرداً بواقع (152) من الذكور و(248) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقيدين بالعام الدراسي 2014-2015 الذين تم اختيارهم من سبع (07) مؤسسات تعليمية بواقع خمس (05) ثانويات ومتقنتين (02) المتواجدة بالمقاطعة الجغرافية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

بما أن المجتمع الأصلي الذي بلغ (2196) فرداً بواقع (1136) من الذكور و(1060) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تم اخذ نسبة 18.21% أي ما يعادل 400 فرداً من المجموع الكلي للمجتمع الأصل. ومنه فإن حجم عينة الدراسة الفعلية بلغ (400) فرداً بواقع (152) من الذكور و(248) من الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقيدين بالعام الدراسي 2014/2015. وقد تم توزيع 400 نسخة لكل أداة من الأدوات الثلاثة التي تم استرجاعها كلها.

جدول (05) توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية على المؤسسات التعليمية المختارة

المؤسسة التعليمية	البيانات	العدد	%
01	ثانوية الإخوة حمدي	78	19.50
02	ثانوية شيهاني بشير	55	13.75
03	ثانوية سحوي علجية	51	12.75

12.75	51	متقنة يازوران سعيد	04
13.50	54	ثانوية سليمان محمد	05
13.25	53	ثانوية حمادي محمد	06
14.50	58	متقنة المدينة الجديدة	07
100.00	400	المجموع	

يتبين من جدول رقم (05) أن أعلى نسبة لأفراد عينة الدراسة بلغت 19.50 % لثانوية الإخوة حمدي وتليها متقنة المدينة الجديدة بـ 14.50% و ثانوية شيهاني بشير بـ 13.75 % و ثانوية سليمان محمد بـ 13.50% و ثانوية حمادي محمد بـ 13.25% و ثانوية سحوي علجية بـ 12.75% و متقنة يازوران سعيد بـ 12.75%. وهذه النسب متقاربة مما يدل على توزيع طبيعي لأفراد عينة الدراسة على مستوى المؤسسات التعليمية.

2.2- كيفية اختيار العينة:

لاختيار عينة تتكوّن من (400) فرداً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو اعتمدتُ على العينة العشوائية البسيطة، حيث تم اختيار (07) مؤسسات تعليمية من التعليم الثانوي العام بطريقة عشوائية من بين (49) مؤسسة تعليمية متواجدة بمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبعده قمتُ باختيار (400) تلميذاً وتلميذةً بالطريقة العشوائية البسيطة من المؤسسات التعليمية السبعة.

3.2- خصائص العينة:

-الجنس: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	البيانات	العدد	%
ذكور		152	38
إناث		248	62
المجموع		400	100.00

يتبين من جدول رقم (06) أن نسبة الإناث التي بلغت 62% أعلى من نسبة الذكور التي بلغت 38%. وهذه النتيجة تدل على ارتفاع عدد الإناث في الثانويات المختارة، وذلك قد يعود ارتفاع عددهن على

مستوى المؤسسات التعليمية لولاية تيزي وزو إما إلى عامل النمو الديمغرافي، وإما إلى عامل ثقافي المتمثل في اهتمام الفتاة في هذه المنطقة بالدراسة أكثر من الفتى.

-السن: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير السن.

جدول رقم (07) توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير السن

السن	البيانات	العدد	%
17 سنة	106	26.50	
18 سنة	122	30.50	
19 سنة	94	23.50	
20 سنة	78	19.50	
المجموع	400	100.00	

يتبين من جدول رقم (07) أن نسب أفراد عينة الدراسة الموزعين على مستوى المؤسسات التعليمية وفقاً لمتغير السن تتوزع على النحو التالي: 19.50% لسن 20 سنة، 23.50% لسن 19 سنة، 26.50% لسن 17 سنة، 30.50% لسن 18 سنة. وهذه النتيجة تدل على أن أفراد عينة الدراسة يتمركزون في فئة سن 18 سنة وهو السن القانوني في مثل هذا المستوى التعليمي.

-الشعبة الدراسية: يوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً للشعبة الدراسية:

جدول رقم (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً للشعبة الدراسية

البيانات	ذكور		إناث		العينة الكلية	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
رياضيات	31	17.91	28	12.33	59	14.75
لغات أجنبية	44	25.43	60	26.43	104	26.00
علوم تجريبية	42	24.28	63	27.75	105	26.25
آداب و فلسفة	20	11.66	40	17.63	60	15.00
تقني رياضي	17	09.83	20	08.82	37	09.25
تسيير واقتصاد	09	05.21	14	06.16	23	05.75
هندسة مدنية	04	02.32	02	00.88	06	01.50
هندسة ميكانيكية	06	03.46	00	00.00	06	01.50
المجموع	173	100.00	227	100.00	400	100.00

يتبين من جدول رقم (08) أن الذكور يتواجدون في مختلف الشعب الدراسية وتوزع نسبهم على النحو التالي: 2.32 % هندسة مدنية، 3.46 % هندسة ميكانيكية، 5.21 % تسيير واقتصاد 9.83 % تقني رياضي، 11.66 % آداب وفلسفة، 17.91 % رياضيات، 24.28 % علوم تجريبية 25.43 % لغات أجنبية. أما الإناث فلا يتوزعون على مختلف الشعب الدراسية وجاءت نسبهن على النحو التالي: كما يلي: 0.88 % هندسة مدنية، 6.16 % تسيير واقتصاد، 8.52 % تقني رياضي، 12.33 % رياضيات 17.63 % آداب وفلسفة، 26.43 % لغات أجنبية، 27.75 % علوم تجريبية. يظهر مما تقدم أن الذكور يتواجدون في شعبتي لغات أجنبية وعلوم تجريبية بأعلى نسبة بالمقارنة إلى نسب تواجدهم في الشعب الدراسية الأخرى. في حين نجد أن الإناث تتواجدن في شعبتي علوم تجريبية ولغات أجنبية بالمقارنة إلى نسب تواجدهن في الشعب الدراسية الأخرى.

4.2- مكان إجراء الدراسة الفعلية:

تم إجراء الدراسة الفعلية في سبع (07) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي خمس (05) ثانويات ومتقنتين (02) والتي جاءت على النحو التالي: ثانوية شيهاني بشير، ثانوية سحوي علجية ومتقنة يازوران سعيد كلها بعزازقة، ثانوية الإخوة حمدي بياكوران، ثانوية حمادي محمد بأغريب، ثانوية سليمان محمد بفريجة ومتقنة المدينة الجديدة بتيزي وزو. وقد تم إجراء الدراسة الفعلية من شهر فيفري إلى غاية منتصف شهر مارس من عام 2015.

رابعاً- أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني اعتمدتُ على الأدوات التالية:

1- استبيان الضغوط النفسية:

1.1- خطوات بناء الاستبيان:

هدف الاستبيان إلى تحديد مجموعة من الضغوط النفسية التي يواجهها التلميذ في مواقف حياته ومجاله المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي. وقد تم بناء وإعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة

تم تحديد الهدف من أداة الدراسة وهو معرفة الضغوط النفسية التي تواجه المتعلم في حياته المدرسية وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية المرتبطة بالموضوع ذاته.

-الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة

تم تحديد أبعاد استبيان الضغوط النفسية من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم الضغوط النفسية مثل مفهوم ضغط الانفعالات والمشاعر ومفهوم ضغط مجال المدرسة، وقامت الطالبة باطلاع وفحص ودراسة مجموعة من المقاييس التي تناولت هذه المفهوم مثل: مقياس الضغوط النفسية المدرسية، إعداد إسماعيل (1999)، ومقياس ضغوط البيئة المدرسية، إعداد إبراهيم (2002)، ومقياس مصادر الضغوط النفسية الدراسية، إعداد سعيد (2005)، استبيان مشكلات الطالبات إعداد الصبان وآخرون (2008).

-الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة

لصياغة عبارات أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

- 1-مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد استبيان الضغوط النفسية.
- 2-مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الضغوط النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي.

3-قامت الطالبة بصياغة خمسة أبعاد ومجموعة من العبارات المرتبطة بتلك الأبعاد والتي بلغ عددها (80) وكانت موزعة على الأبعاد التالية:

- 1-ضغط الانفعالات والمشاعر . 2-ضغط مجال المدرسة.
- 3-ضغط الوالدين والإخوة. 4-ضغط الزملاء. 5-ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة.

-الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة

تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

-الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على المحكمين

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من أساتذة جامعات مولود معمري تيزي وزو، أبو القاسم سعد الله الجزائري2، ومحمد بوضياف المسيلة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد عباراتها وشموليتها وتنوع محتواها وتقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد استقرت الطالبة على صورة

الاستبيان التي تم عرضها على السادة المحكمين والتي تم تطبيقها خلال الدراسة الاستطلاعية، حيث استقر الاستبيان على 5 أبعاد و 80 عبارة وضعت لقياس الضغوط النفسية لدى تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.1- أبعاد الاستبيان:

1- البعد الأول: ضغط الانفعالات والمشاعر

ويقصد به مجموعة الانفعالات والمشاعر التي تعود إلى البناء النفسي للفرد أو التي تظهر نتيجة علاقته بالآخرين في إطار الحياة الاجتماعية العامة، وأرقام عبارته هي: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46، 51، 56، 61.

2- البعد الثاني: ضغط البيئة المدرسة

ويقصد به الصعوبات الدراسية والمدرسية التي يواجهها التلميذ في مؤسسته التعليمية وأرقام عبارته هي: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47، 52، 57، 62، 66، 69، 72، 74، 76، 78، 80.

3- البعد الثالث: ضغط الوالدين والإخوة

ويقصد به الصعوبات التي يواجهها الفرد في علاقته مع والديه وإخوته داخل الأسرة وأرقام عبارته هي: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 53، 58، 63، 67، 70، 73، 75، 77، 79.

4- البعد الرابع: ضغط الزملاء

ويقصد به الصعوبات التي يواجهها التلميذ في علاقته مع زملاء الدراسة وأرقام عبارته هي: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59، 64، 68، 71.

5- البعد الخامس: ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة

ويقصد به الصعوبات المادية والاقتصادية التي يواجهها الفرد في أسرته وأرقام عبارته هي: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 55، 60، 65.

3.1- الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- صدق الاستبيان:

تم قياس صدق استبيان الضغوط النفسية من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان والصدق الذاتي والتي كانت على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليبتها وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها

مناسبة فيما يتعلق بالتعديل. وقامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة كوبر* لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم (14) حول عبارات الاستبيان وجاءت نسبة الاتفاق على النحو التالي:

-البعد الأول: ضغط الانفعالات والمشاعر

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46، 51، 56، 61.

هي: $100 \times (0 + 14) \div 14 = 100\%$

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 36، 56 هي: $100 \times (1 + 14) \div 14 = 93.33\%$

-نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 16 هي: $100 \times (2 + 14) \div 14 = 87.5\%$

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات هذا البعد تراوحت ما بين 87.5% و 100%.

-البعد الثاني: ضغط البيئة المدرسية

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47، 52، 57، 62،

66، 69، 72، 74، 76، 78، 80 هي: $100 \times (0 + 14) \div 14 = 100\%$

-نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 12 هي: $100 \times (1 + 14) \div 14 = 93.33\%$

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات هذا البعد تراوحت ما بين 93.33% و 100%.

-البعد الثالث: ضغط الوالدين والإخوة

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 53، 58، 63،

67، 70، 73، 75، 77، 79 هي: $100 \times (0 + 14) \div 14 = 100\%$

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الثالث بلغت 100%.

-البعد الرابع: ضغط الزملاء

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59، 64، 68، 71،

هي: $100 \times (0 + 14) \div 14 = 100\%$

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الرابع بلغت 100%.

*معادلة كوبر:

عدد مرات الاتفاق

نسبة الاتفاق = $100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

-البعد الرابع: ضغط الزملاء

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59، 64، 68، 71 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الرابع بلغت 100%.

- البعد الخامس: ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 55، 60، 65 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الخامس بلغت 100%.

ومن هذه النتائج ترى الطالبة أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية من الصدق وأنه صالح لقياس ما وضع من أجله.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق الاستبيان على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (60) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما: 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.25.

أ- حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (09) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان

والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الأول: ضغط الانفعالات والمشاعر			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.610	36	**0.381	01
**0.491	41	**0.331	06
**0.464	46	*0.615	11
*0.558	51	**0.635	16
**0.474	56	**0.498	21
**0.701	61	**0.695	26
		**0.517	31

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (09) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد الأول (ضغط الانفعالات والمشاعر) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 11 عبارة وهي: (1، 6، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46، 56، 61)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.331 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (6) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.701 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (61) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارتين (2) وهما: (11 و 51) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيهما ما بين 0.558 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (51) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.615 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (11) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (10) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الثاني: ضغط البيئة المدرسية			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
02	**0.432	52	**0.650
07	**0.465	57	**0.443
12	**0.490	62	**0.560
17	**0.623	66	*0.399
22	**0.476	69	**0.556
27	**0.649	72	**0.490
32	**0.581	74	**0.449
37	*0.276	76	**0.635
42	*0.367	78	**0.464
47	*0.229	80	*0.377

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (10) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد الثاني (ضغط البيئة المدرسية) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 15 عبارة وهي: (2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 52، 57، 62، 69، 72، 74، 76، 78)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.432 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (2) والدرجة الكلية للاستبيان و0.650 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (52) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 5 عبارات وهما: (37، 42، 47، 66، 80) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيهما ما بين 0.229 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (47) والدرجة الكلية للاستبيان و0.399 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (66) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الثالث: ضغط الوالدين والإخوة			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
03	*0.383	53	**0.663
08	*0.414	58	**0.652
13	**0.663	63	**0.587
18	**0.466	67	**0.468
23	**0.642	70	**0.445
28	**0.649	73	**0.459
33	*0.382	75	*0.571
38	**0.470	77	**0.602
43	*0.390	79	*0.294
48	**0.440		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (11) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد الثالث (ضغط الوالدين والإخوة) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 13 عبارة وهي: (13، 18، 23، 28، 38، 48، 53، 58، 63، 67، 70، 73، 77)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.440 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (48) والدرجة الكلية للاستبيان و0.663 كأعلى ارتباط كان بين العبارتين رقم (13 و 53) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 6 عبارة وهما: (3، 8، 33، 43، 75، 79) دالة عند مستوى الدلال ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيهما ما بين 0.294 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (79) والدرجة الكلية للاستبيان و0.571 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (75) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (12) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الرابع: ضغط الزملاء			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
04	**0.538	44	**0.756
09	**0.383	49	**0.575
14	**0.513	54	**0.777
19	**0.513	59	**0.681
24	**0.681	64	**0.795
29	**0.457	68	**0.381
34	**0.630	71	**0.675
39	**0.630		

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (12) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد الرابع (ضغط الزملاء) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 15 عبارة وهي: (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59، 64، 68، 71)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.381 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (68) والدرجة الكلية للاستبيان و0.795 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (64) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (13) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الخامس: ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.802	40	**0.670	05
**0.676	45	**0.756	10
**0.756	50	**0.772	15
**0.868	55	**0.646	20
**0.610	60	**0.782	25
**0.785	65	**0.758	30
		**0.652	35

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (13) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد الخامس (ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 13 عبارة وهي: (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 55، 60، 65)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.610 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (60) والدرجة الكلية للاستبيان و0.868 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (55) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للاستبيان:

جدول رقم (14) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

الرقم	البعد	معامل الارتباط
01	ضغط الانفعالات والمشاعر	**0.613
02	ضغط البيئة المدرسية	**0.703
03	ضغط الوالدين والإخوة	**0.875
04	ضغط الزملاء	**0.747
05	ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة	**0.661

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (14) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لاستبيان الضغوط النفسية والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين 0.613 للبعد الأول (ضغط الانفعالات والمشاعر) و0.875 للبعد الثالث (ضغط الوالدين والإخوة)، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان:

جدول رقم (15) قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	**0.381	21	*0.498	41	*0.491	61	*0.701
02	*0.432	22	*0.476	42	**0.367	62	*0.560
03	**0.393	23	*0.642	43	**0.390	63	*0.587
04	*0.538	24	*0.681	44	*0.756	64	*0.795
05	*0.670	25	*0.782	45	*0.676	65	*0.785
06	**0.331	26	*0.695	46	*0.464	66	**0.399
07	*0.465	27	*0.649	47	**0.229	67	*0.468
08	*0.414	28	*0.649	48	*0.440	68	**0.281

*0.556	69	*0.575	49	*0.457	29	*0.383	09
*0.445	70	*0.756	50	*0.758	30	*0.756	10
*0.675	71	*0.558	51	*0.517	31	*0.615	11
*0.490	72	*0.650	52	*0.581	32	*0.490	12
*0.459	73	*0.663	53	**0.382	33	*0.663	13
*0.449	74	*0.777	54	*0.630	34	*0.513	14
*0.571	75	*0.868	55	*0.652	35	*0.772	15
*0.635	76	*0.474	56	*0.610	36	*0.635	16
*0.602	77	*0.443	57	**0.276	37	*0.623	17
*0.464	78	*0.652	58	*0.470	38	*0.466	18
**0.294	79	*0.681	59	*0.630	39	*0.513	19
**0.455	80	*0.610	60	*0.802	40	*0.646	20

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (15) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60) جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 12 عبارة وهي: (1، 3، 6، 33، 37، 42، 43، 47، 66، 68، 79، 80)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.229 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (47) والدرجة الكلية للاستبيان و0.455 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (80) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 68 عبارة وهي: (2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 34، 35، 36، 38، 39، 40، 41، 44، 45، 46، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 67، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.383 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (9) والدرجة الكلية للاستبيان و0.868 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (55) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك استقر استبيان الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة الحالية يتكوّن من 80 عبارة.

-ثبات الاستبيان:

لتتحقق من ثبات استبيان الضغوط النفسية تم استخدام طريقتين:
أ-معامل ثبات ألفا-كرونيباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.
ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذاً من السنة الثالثة ثانوي من الجنسين.

جدول رقم (16) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونيباخ

والتجزئة النصفية لاستبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونيباخ	عدد عبارات الاستبيان		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جوتمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزئين	0.93	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
0.88	0.86	0.91	0.92	0.85		40	40	80

يتبين من جدول رقم (16) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونيباخ بلغت 0.93، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.86، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.88 وللجزئين معاً 0.85 وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.92 وبطريقة جوتمان 0.91. وهذه القيم تدل على أن استبيان الضغوط النفسية يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

4.1-مكونات استبيان الضغوط النفسية:

بعد تصميم استبيان الضغوط النفسية وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت الصورة النهائية للاستبيان على 80 عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17) عبارات استبيان الضغوط النفسية الموزعة على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	العدد
01	ضغط الانفعالات والمشاعر	13
02	ضغط البيئة المدرسية	20
03	ضغط الوالدين والإخوة	19
04	ضغط الزملاء	15
05	ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة	13
المجموع		80

يتبين من جدول رقم (17) أن استبيان الضغوط النفسية يتكوّن من 80 عبارة موزعة على الأبعاد التالية: البعد الأول (ضغط الانفعالات والمشاعر) يتضمن 13 عبارة، البعد الثاني (ضغط البيئة المدرسية) يتضمن 20 عبارة، البعد الثالث (ضغط الوالدين والإخوة) يحتوي على 19 عبارة، البعد الرابع (ضغط الزملاء) يحتوي على 15 عبارة والبعد الخامس (ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة) يتضمن 13 عبارة.

5.1- طريقة تقدير درجات الاستبيان:

جدول رقم (18) تصحيح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعد لذلك مُدوّنة عليه الدرجات التالية:

بدائل الإجابات	تتطبقُ بدرجة كبيرة	تتطبقُ بدرجة متوسطة	تتطبقُ بدرجة قليلة	لا تتطبقُ
الدرجات	4	3	2	1

أربع درجات (4) للإجابة تتطبق بدرجة كبيرة، ثلاث درجات (3) للإجابة تتطبق بدرجة متوسطة، ودرجتان (2) للإجابة تتطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة (1) للإجابة لا تتطبق. وتجمع الدرجة الكلية للاستبيان على النحو التالي:

-الدرجة النهائية الصغرى للاستبيان = $80 \times 1 = 80$ درجة.

-الدرجة النهائية العظمى للاستبيان = $80 \times 4 = 320$ درجة.

تتراوح درجة الفرد الكلية على الاستبيان ما بين 80 درجة كحد أدنى و 320 درجة كحد أقصى، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبيان إلى أن الفرد لديه ضغط نفسي مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى ضغط نفسي منخفض.

6.1- زمن تطبيق الاستبيان:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 35 و40 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2- مقياس قلق الامتحان: *

1.2- وصف المقياس:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس قلق الامتحان الذي أعده محمد حامد زهران سنة 2001 المكون من 93 عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: رهبة الامتحان (26 عبارة)، ارتباك الامتحان (14 عبارة)، توتر أداء الامتحان (15 عبارة)، انزعاج الامتحان (12 عبارة)، نقص مهارات الامتحان (14 عبارة) اضطراب أخذ الامتحان (07 عبارات).

2.2- مكونات المقياس:

- رهبة الامتحان:

ويتضمن الخوف من الامتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين، قصور مراجعة المقررات، نقص الاستعداد للامتحان، الإصابة بالصداع، العصبية، النسيان أثناء الامتحان، النظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الأمل وتوقع الرسوب والفشل.

- ارتباك الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الاستقرار، سرعة دقات القلب تصيب العرق، ارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات، الاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عن النتيجة.

- توتر أداء الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان، فقدان الشهية أيام الامتحان، الشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الامتحان، صعوبة الكتابة في الامتحان، سوء تنظيم الإجابة.

* تم الاعتماد في الحديث عن مقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران (2001) على كراسة التعليمات.

-انزعاج الامتحان:

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان، التوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان الفرع طوال أيام الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان، الانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

-نقص مهارات الامتحان:

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الإعداد والتدريب على الامتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت الامتحان، نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

-اضطراب أخذ الامتحان:

ويتضمن الأرق ليلة الامتحان، فقد الشهية صباح يوم الامتحان، التوتر الشديد، ارتباك المعدة، الرغبة في القئ أثناء الامتحان.

3.2-أبعاد مقياس قلق الامتحان وعباراته:

جدول رقم (19): توزيع الأبعاد الستة وتسميتها وعدد عباراتها والأرقام التي تمثلها

الرقم	البعد	تسمية البعد	عدد العبارات	العبارات التي تمثلها
01	البعد الأول	رهبة الامتحان	26	من 1 إلى 26
02	البعد الثاني	ارتباك الامتحان	14	من 27 إلى 45
03	البعد الثالث	توتر أداء الامتحان	15	من 46 إلى 60
04	البعد الرابع	انزعاج الامتحان	12	من 61 إلى 72
05	البعد الخامس	نقص مهارات الامتحان	14	من 73 إلى 86
06	البعد السادس	اضطراب أخذ الامتحان	07	من 87 إلى 93
		المجموع	93	

يتبين من جدول رقم (19) أن البعد الأول (رهبة الامتحان) يتضمن 26 عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام من 1 إلى 26، البعد الثاني (ارتباك الامتحان) يحتوي على 14 عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام من 27 إلى 45، البعد الثالث (توتر أداء الامتحان) يتضمن 15 عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام من 46 إلى 60، البعد الرابع (انزعاج الامتحان) يحتوي على 12 عبارة والتي تمثلها العبارات ذات

الأرقام من 61 إلى 72، البعد الخامس (نقص مهارات الامتحان) يتضمن على 14 عبارة والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام من 73 إلى 86 والبعد السادس (اضطراب أخذ الامتحان) يتضمن على 07 عبارات والتي تمثلها العبارات ذات الأرقام من 87 إلى 93.

4.2- الخصائص السيكومترية للمقياس:

ولتكيف المقياس على أفراد العينة في البيئة الجزائرية تم دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب صدقه وثباته.

1.4.2- صدق المقياس:

تم قياس صدق مقياس قلق الامتحان من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس والتي كانت على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليتها، صياغتها اللغوية وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل. قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم 14 حول عبارات المقياس وجاءت نسبة الاتفاق كما يلي:

- البعد الأول: رهبة الامتحان

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 22، 23، 24 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 3، 11، 12، 20، 21، 25، 26 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارة ذات أرقام: 9، 16 هي: $14 \div (2 + 14) \times 100 = 87.5\%$.

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الأول تراوحت ما بين 87.5% و 100%.

- البعد الثاني: ارتباك الامتحان

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 27، 28، 29، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 39، 41، 44 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارة ذات أرقام: 30، 35، 40، 42، 43 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 45 هي: $14 \div (2 + 14) \times 100 = 87.5\%$.

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الثاني تراوحت ما بين 87.5 % و 100%.

– البعد الثالث: توتر أداء الامتحان

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 47، 49، 50، 51، 52، 55، 53، 56، 58 هي:

$$14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%.$$

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 48، 54، 59، 60 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارة ذات أرقام: 46، 53، 57 هي: $14 \div (2 + 14) \times 100 = 87.5\%$.

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الثالث تراوحت ما بين 87.5 % و 100%

– البعد الرابع: انزعاج الامتحان

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 61، 63، 65، 69 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارة ذات أرقام: 62، 64، 66، 67، 68، 70، 71، 72 هي:

$$14 \div (2 + 14) \times 100 = 87.5\%.$$

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الرابع تراوحت ما بين 87.5 % و 100%.

– البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 73، 75، 77، 79، 83، 86 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 74، 78، 80، 81، 84، 85 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارة ذات أرقام: 76، 82 هي: $14 \div (2 + 14) \times 100 = 87.5\%$.

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد الخامس تراوحت ما بين 87.5 % و 100%.

– البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 89، 90، 91، 93 هي: $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 87، 88، 92 هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

يتبين أن نسبة الاتفاق حول عبارات البعد السادس تراوحت ما بين 93 % و 100%.

مما تقدم ترى الطالبة أن مقياس قلق الامتحان يتسم بدرجة عالية من الصدق وأنه صالح لقياس ما وضع من أجله.

-صدق الاتساق الداخلي:

التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:
أ-حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (20) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الأول: رهبة الامتحان					
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
*0.371	19	*0.385	10	**0.455	01
**0.438	20	*0.356	11	*0.266	02
*0.536	21	**0.605	12	**0.523	03
*0.301	22	*0.362	13	**0.535	04
**0.585	23	**0.505	14	**0.526	05
**0.419	24	*0.519	15	**0.663	06
*0.210	25	*0.288	16	**0.564	07
**0.489	26	**0.675	17	*0.271	08
		**0.555	18	*0.379	09

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (20) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الأول (رهبة الامتحان) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (1، 3، 4، 5، 6، 7، 12، 14، 17، 18، 20، 23، 24، 26)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.419 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (24) والدرجة الكلية للاستبيان و0.675 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (17) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 12 عبارة وهي: (2، 8، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 19، 21، 22، 25) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيهما ما بين 0.210 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (25) والدرجة الكلية للاستبيان و0.536 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (21) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (21) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الثاني: ارتباك الامتحان			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
27	**0.793	37	**0.666
28	**0.616	38	**0.477
29	**0.613	39	**0.671
30	**0.512	40	**0.617
31	**0.664	41	**0.689
32	**0.536	42	**0.524
33	**0.813	43	*0.365
34	**0.495	44	**0.741
35	**0.578	45	**0.588
36	**0.530		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (21) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الثاني (ارتباك الامتحان) الذي تنتمي اليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 18 عبارة وهي: (27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 44، 45، 46)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.477 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (38) والدرجة الكلية للاستبيان و0.813 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (33) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارة واحدة وهي: (43) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة ارتباطها 0.365 .

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (22) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الثالث: توتر أداء الامتحان					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
46	**0.599	51	**0.513	56	**0.650
47	**0.515	52	**0.410	57	**0.663
48	**0.488	53	**0.717	58	**0.798
49	**0.794	54	*0.357	59	**0.561
50	*0.336	55	**0.657	60	**0.742

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (22) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الثالث (توتر أداء الامتحان) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 13 عبارة وهي: (46، 47، 48، 49، 51، 52، 53، 55، 56، 57، 58، 59، 60)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.410 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (52) والدرجة الكلية للاستبيان و0.798 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (58) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارتين وهما: (50، 54) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيهما ما بين 0.336 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (50) والدرجة الكلية للاستبيان و0.357 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (54) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (23) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الرابع: انزعاج الامتحان			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
61	**0.542	67	**0.685
62	**0.397	68	**0.835
63	**0.614	69	**0.777
64	**0.786	70	**0.779
65	**0.782	71	**0.707
66	**0.795	72	*0.341

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (23) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الرابع (انزعاج الامتحان) الذي تنتمي اليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 11 عبارة وهي: (61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.477 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (38) والدرجة الكلية للاستبيان و0.813 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (33) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارة واحدة وهي: (72) دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ والتي بلغت قيمة ارتباطها 0.341.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (24) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
73	*0.329	78	**0.630	83	**0.728
74	**0.828	79	**0.688	84	**0.767
75	**0.488	80	**0.714	85	**0.575
76	**0.511	81	**0.677	86	**0.560
77	**0.809	82	**0.567		

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (24) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الخامس (نقص مهارات الامتحان) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.488 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (75) والدرجة الكلية للاستبيان و0.828 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (74) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارة واحدة وهي: (73) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة ارتباطها 0.329.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (25) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد السادس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
87	*0.760	91	**0.751
88	**0.762	92	**0.746
89	**0.562	93	**0.476
90	**0.686		

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (25) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد السادس (اضطراب أخذ الامتحان) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 6 عبارات وهي: (88، 89، 90، 91، 92، 93)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.476 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (93) والدرجة الكلية للاستبيان و0.762 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (88) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود عبارة واحدة وهي: (87) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة ارتباطها 0.760.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (26) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
01	رهبة الامتحان	**0.868
02	ارتباك الامتحان	**0.911
03	توتر أداء الامتحان	**0.917
04	انزعاج الامتحان	**0.912
05	نقص مهارات الامتحان	**0.834
06	اضطراب أخذ الامتحان	**0.711

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (26) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الستة لمقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.711 للبعد السادس (اضطراب أخذ الامتحان) و0.917 للبعد الثالث (توتر أداء الامتحان)، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة الى امكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات الاستبيان:

جدول رقم (27) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات مقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
01	**0.482	25	**0.440	49	*0.257	73	**0.629
02	*0.225	26	**0.772	50	**0.478	74	*0.261
03	**0.464	27	**0.610	51	*0.251	75	**0.479
04	**0.667	28	**0.458	52	**0.696	76	**0.638
05	**0.411	29	**0.336	53	**0.238	77	**0.541
06	**0.533	30	**0.537	54	**0.655	78	**0.587
07	**0.430	31	**0.479	55	**0.575	79	**0.540

**0.531	80	**0.615	56	**0.803	32	*0.226	08
**0.542	81	**0.728	57	**0.382	33	**0.399	09
**0.662	82	**0.539	58	**0.559	34	*0.271	10
**0.623	83	**0.730	59	**0.511	35	*0.287	11
**0.506	84	**0.499	60	**0.672	36	**0.487	12
**0.551	85	**0.334	61	**0.429	37	**0.461	13
**0.695	86	**0.545	62	**0.654	38	**0.446	14
**0.483	87	**0.733	63	**0.558	39	*0.230	15
**0.394	88	**0.684	64	**0.695	40	**0.506	16
**0.372	89	**0.759	65	**0.496	41	**0.644	17
**0.448	90	**0.604	66	*0.292	42	**0.390	18
**0.587	91	**0.786	67	**0.681	43	**0.380	19
**0.378	92	**0.724	68	**0.556	44	**0.490	20
*0.261	93	**0.729	69	**0.528	45	*0.223	21
		**0.696	70	**0.472	46	**0.481	22
		*0.271	71	**0.531	47	**0.441	23
		**0.302	72	**0.769	48	*0.241	24

** دالة عند مستوى 0.01

* مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (27) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60) جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 80 عبارة وهي: (1، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 50، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 72، 73، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.238 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (53) والدرجة الكلية للاستبيان و0.803 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (32) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 13 عبارة وهي: (2، 8، 10، 11، 15، 21، 24، 42، 49، 51، 71، 74، 93) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.223 كأدنى ارتباط كان بين

العبارة رقم (21) والدرجة الكلية للاستبيان و0.292 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (42) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك استقرت صورة مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية على 93 عبارة.

2.4.2- ثبات المقياس:

لتحقق من ثبات مقياس قلق الامتحان تم استخدام طريقتين:
أ- معامل ثبات ألفا-كرونيباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.
ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذاً من السنة الثالثة ثانوي من الجنسين.

جدول رقم (28) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونيباخ والتجزئة النصفية لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

الثبات بطريقتي التجزئة النصفية					الثبات بطريقتي ألفا كرونيباخ	عدد عبارات الاستبيان		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الاول	جوتمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزئين	0.96	للجزء الثاني	للجزء الاول	العدد الكلي
0.95	0.92	0.92	0.93	0.88		46	47	93

يتبين من جدول رقم (28) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقتي ألفا-كرونيباخ بلغت 0.96 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الاول 0.92 وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.95 وللجزئين معاً 0.88 وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.93 وبطريقة جوتمان 0.92. وهذه القيم تدل على أن مقياس قلق الامتحان يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.4.2- صورة مقياس قلق الامتحان:

بعد تكيف مقياس قلق الامتحان على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت صورته على 93 عبارة موزعة على ستة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (29) عبارات مقياس قلق الامتحان الموزعة على الأبعاد الستة

الرقم	الأبعاد	العدد
01	رهبة الامتحان	26
02	ارتباك الامتحان	19
03	توتر أداء الامتحان	15
04	انزعاج الامتحان	12
05	نقص مهارات الامتحان	14
06	اضطراب أخذ الامتحان	07
	المجموع	93

يتبين من جدول رقم (29) أن مقياس قلق الامتحان يتكوّن من 93 عبارة موزعة على الأبعاد التالية: البعد الأول (رهبة الامتحان) يتضمن 26 عبارة، البعد الثاني (ارتباك الامتحان) يتضمن 19 عبارة، البعد الثالث (توتر أداء الامتحان) يحتوي على 15 عبارة، البعد الرابع (انزعاج الامتحان) يحتوي على 12 عبارة، البعد الخامس (نقص مهارات الامتحان) يتضمن 14 عبارة والبعد السادس (اضطراب أخذ الامتحان) يحتوي على 07 عبارات.

-طريقة تقدير درجات الاستبيان:

جدول رقم (30) تصحيح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعد لذلك مُدوّنة عليه الدرجات التالية:

بدائل الإجابات	نادراً	أحياناً	غالباً
الدرجات	1	2	3

تعطى للمستجيب درجة واحدة (1) عند الإجابة (نادراً)، درجتان (2) عند الإجابة (أحياناً) وثلاث درجات (3) عند الإجابة (غالباً). وتجمع الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

-الدرجة النهائية الصغرى للمقياس = $93 \times 1 = 93$ درجة.

-الدرجة النهائية العظمى للاستبيان = $93 \times 3 = 279$ درجة.

تتراوح درجة الفرد الكلية على مقياس قلق الامتحان ما بين 93 درجة كحد أدنى و 279 درجة كحد أقصى وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أن الفرد لديه قلق امتحان مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض قلق الامتحان لدى الفرد.

- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح بين 35 و 40 دقيقة بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

3- مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب*:

1.3- وصف المقياس:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب الذي أعدته أmaal عبد السميع مليجي باظة سنة 2003 المكون من 56 عبارة موزعة على أربعة مقاييس فرعية، وكل مقياس فرعي يحتوي على 14 عبارة، وهذه المقاييس الفرعية هي: السلوك العدواني المادي (14 عبارة)، السلوك العدواني اللفظي (14 عبارة)، العدائية (14 عبارة) والغضب (14 عبارة). وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد الذات أو الآخرين أو الممتلكات. فهو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات، ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة، ويشمل العدوان المادي.

2.3- مكونات المقياس:

يتكون مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب من أربعة مقاييس فرعية هي:

- مقياس السلوك العدواني المادي (Physical Aggressive behaviour):

هو مقياس فرعي يقيس هجوم أو فعل محدد يمكن أن يتخذ صورة من الهجوم المادي والجسدي.

- مقياس السلوك العدواني اللفظي (Verbal Aggressive behaviour):

هو مقياس فرعي يقيس الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو المجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم، ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة خلقياً واجتماعياً.

- مقياس العدائية (Hostility):

هو مقياس فرعي يقيس الصورة العدائية أو العدوانية الكامنة، ويتم التعبير عنها بصورة ضمنية وغير صريحة أحياناً، أو بصورة صريحة دون مهاجمة أو تحطيم كما هو في السلوك العدواني المباشر وتعتبر

1- نقد الذات. 2- نقد الآخرين. 3- العدائية الصريحة. 4- مشاعر الغضب. 5- العدائية الهذائية المسقطه.

* تم الاعتماد في الحديث عن المقياس على كراسة التعليمات للسلوك العدواني للمراهقين والشباب من لآمال عبد السميع مليجي باظة (2009)، الطبعة الثانية.

جزء من العقابية العامة لدى الفرد وتأخذ في اتجاهها صور منها:

-مقياس الغضب (Anger):

هو مقياس فرعي يقيس وجدان الغضب ضمن الوجدانيات السالبة. كما ينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان أو العداء.

2.3-أبعاد مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب وعباراته:

جدول رقم (31): توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة

الرقم	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
01	السلوك العدواني المادي	14,13,12,11,10,9,8,7,6,5,4,3,2,1	14
02	السلوك العدواني اللفظي	14,13,12,11,10,9,8,7,6,5,4,3,2,1	14
03	العدائية	1,14,13,12,11,10,9,8,7,6,5,4,3,2	14
04	الغضب	14,13,12,11,10,9,8,7,6,5,4,3,2,1	14
المجموع			56

يتبين من جدول رقم (31) أن البعد الأول (السلوك العدواني المادي)، البعد الثاني (السلوك العدواني اللفظي) يحتوي البعد الثالث (العدائية) والبعد الرابع (الغضب) يتضمن كل بعد على 14 عبارة وبمجموع كلي بـ 56 عبارة.

3.3-الخصائص السيكومترية للمقياس:

لتكثيف المقياس على أفراد العينة في البيئة الجزائرية تم دراسة الخصائص السيكو مترية للمقياس من خلال حساب صدقه وثباته.

1.3.3-صدق المقياس:

تم قياس صدق مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس والتي كانت على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليتها، صياغتها اللغوية وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل.

قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق

بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم 14 حول عبارات المقياس وجاءت نسبة الاتفاق كما يلي:

- البعد الأول: السلوك العدواني المادي

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14

هي $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

- البعد الثاني: السلوك العدواني اللفظي

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14

هي: $14 \div (1 + 14) \times 100 = 93\%$.

- البعد الثالث: العدائية

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14

هي $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

- البعد الرابع: الغضب

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14

هي $14 \div (0 + 14) \times 100 = 100\%$.

-صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول رقم (32) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الأول: السلوك العدواني المادي			
معامل	رقم	معامل	رقم
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**0.745	08	**0.686	01
**0.821	09	**0.609	02
**0.808	10	**0.677	03
**0.820	11	**0.618	04
**0.860	12	**0.526	05

**0.660	13	**0.712	06
**0.514	14	**0.745	07

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (32) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب والدرجة الكلية للبعد الأول (السلوك العدواني المادي) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.514 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (14) والدرجة الكلية للاستبيان و0.860 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (12) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (33) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الثاني: السلوك العدواني اللفظي			
معامل	رقم	معامل	رقم
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**0.702	08	**0.612	01
**0.539	09	**0.430	02
**0.541	10	**0.259	03
**0.648	11	**0.527	04
**0.613	12	**0.548	05
**0.712	13	**0.651	06
**0.586	14	**0.592	07

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (33) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب والدرجة الكلية للبعد الثاني (السلوك العدواني اللفظي) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.259 كأدنى

ارتباط كان بين العبارة رقم(03) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.712 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (13) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (34) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس

والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60)

البعد الثالث: العدائية			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.642	08	**0.679	01
**0.245	09	**0.692	02
**0.576	10	**0.741	03
**0.614	11	**0.712	04
**0.583	12	**0.746	05
**0.764	13	**0.691	06
**0.490	14	**0.689	07

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (34) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب والدرجة الكلية للبعد الثالث (العدائية) الذي تنتمي اليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.245 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم(09) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.764 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (13) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (35) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

البعد الرابع: الغضب			
رقم	معامل	رقم	معامل
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
01	*0.655	08	*0.535
02	*0.676	09	*0.339
03	*0.345	10	*0.697
04	*0.636	11	*0.537
05	*0.561	12	*0.436
06	*0.584	13	*0.605
07	*0.546	14	*0.663

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (35) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب والدرجة الكلية للبعد الثالث (الغضب) الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 14 عبارة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.339 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (09) والدرجة الكلية للاستبيان و0.697 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (10) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (36) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط
01	السلوك العدواني المادي	**0.878
02	السلوك العدواني اللفظي	**0.922
03	العدائية	**0.893
04	الغضب	**0.737

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (36) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.737 للبعد الرابع (الغضب) و0.922 للبعد الثاني (السلوك العدواني اللفظي)، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المقياس:

جدول رقم (37) قيم معامل الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي

لعبارات مقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	**0.552	11	**0.639	21	*0.521	31	**0.807	41	**0.632	51	**0.443
02	*0.468	12	**0.768	22	**0.662	32	**0.772	42	**0.510	52	**0.638
03	**0.626	13	**0.670	23	*0.483	33	**0.754	43	**0.500	53	**0.527
04	**0.497	14	**0.459	24	**0.499	34	**0.687	44	**0.648	54	*0.248
05	**0.594	15	**0.691	25	**0.607	35	**0.653	45	*0.299	55	**0.421
06	**0.576	16	*0.326	26	**0.620	36	**0.498	46	**0.432	56	**0.512
07	**0.626	17	*0.213	27	**0.712	37	*0.228	47	**0.523		
08	*0.714	18	**0.477	28	**0.556	38	**0.543	48	**0.411		
09	**0.777	19	**0.533	29	**0.694	39	**0.538	49	**0.313		
10	**0.736	20	**0.629	30	**0.616	40	**0.473	50	*0.249		

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (37) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60) جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 46 عبارة وهي: (1، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 20، 22، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 46، 47، 48، 49، 51، 52، 53، 55، 56)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.313 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (49) والدرجة الكلية للاستبيان و0.807 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (31) والدرجة الكلية للاستبيان.

كما نلاحظ وجود 10 عبارات وهي: (2، 8، 16، 17، 21، 23، 37، 45، 50، 54) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.213 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (17) والدرجة الكلية للاستبيان و0.714 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (08) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة الى أن الاستبيان صادق، ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان. وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك استقرت صورة مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب المستخدم في الدراسة الحالية على 56 عبارة.

2.3.3- ثبات المقياس:

لتتحقق من ثبات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب تم استخدام طريقتين: أ- معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس. ب- التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذاً من السنة الثالثة ثانوي من الجنسين.

جدول رقم (38) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ

والتجزئة النصفية لمقياس السلوك العدواني والعدائي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد عبارات الاستبيان		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جوتمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزئين	0.94	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
0.89	0.92	0.84	0.85	0.75		28	28	56

يتبين من جدول رقم (38) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرو نباخ بلغت 0.94، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.92، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.89 وللجزئين معاً 0.75. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.85، وبطريقة جوتمان 0.84. وهذه القيم تدل على أن مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.3.3- صورة مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب:

بعد تكييف مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت صورته على 56 عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (39) عبارات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب

الموزعة على الأبعاد الأربعة

الرقم	الأبعاد	عدد العبارات
01	السلوك العدواني المادي	14
02	السلوك العدواني اللفظي	14
03	العدائية	14
04	الغضب	14
	المجموع	56

يتبين من جدول رقم (39) أن مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب يتكوّن من 56 عبارة موزعة على الأبعاد التالية: البعد الأول (السلوك العدواني المادي) يتضمن 14 عبارة، البعد الثاني (السلوك العدواني اللفظي) يتضمن 14 عبارة، البعد الثالث (العدائية) يحتوي على 14 عبارة، البعد الرابع (الغضب) يحتوي على 14 عبارة.

4.3.3- طريقة تقدير درجات المقياس:

جدول رقم (40) تصحح إجابات المستجيبين بواسطة مفتاح مُعدّ لذلك مُدوّنة عليه الدرجات التالية:

بدائل الإجابات	كثيراً جداً	كثيراً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
الدرجات	4	3	2	1	0

تُعطى للمستجيب أربع درجات (4) عند الإجابة (كثيراً جداً)، ثلاث درجات (3) عند الإجابة (كثيراً) درجتان (2) عند الإجابة (أحياناً)، درجة واحدة (1) عند الإجابة (نادراً) وصفر درجات (0) عند الإجابة (إطلاقاً) وتجمع الدرجة الكلية للمقياس.

وتقع الإجابة على مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب في أربعة (4) مستويات، والدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع مستوى العدوان المادي أو اللفظي أو العدائية أو الغضب.

جدول رقم (41) مستويات مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب (مليجي باظة، 2009، ص20).

المستوى	الدرجات
1	56-43
2	42-29
3	28-15
4	14-0

ويمثل المستوى الأول أعلى الدرجات والمستوى الثاني يليها في الترتيب ثم المستوى الثالث وهو الوسط والمستوى الرابع هو المنخفض لكل بعد على حدة من الأبعاد الأربعة.

4.3.3- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح من (25-30) دقيقة وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

خامساً- إجراءات تطبيق الدراسة:

- خطوات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية الأدوات والمتمثلة في استبيان الضغوط النفسية ومقياس قلق الامتحان ومقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تنفيذ الدراسة في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة وهي:

1- الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو القطب العلمي بتأمدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والفعلية.

2- الخطوة الثانية: استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والفعلية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

3- الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

4- الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف يحتوي على ثلاث نسخ من أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان الضغوط النفسية، مقياس قلق الامتحان ومقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وقد تم تطبيق الأدوات بصورة جماعية

خلال فترة المداومة أحياناً، ووقت فراغ التلاميذ الموجود بين الحصص الدراسية أحياناً أخرى. وقد أبدى أفراد عينة الدراسة الكثير من التجاوب والانضباط.

وجاءت طريقة تطبيق أدوات الدراسة على النحو التالي:

-طريقة تطبيق استبيان الضغوط النفسية:

بعد توزيع نسخ من استبيان الضغوط النفسية بمرافقة مساعد تربوي قرأتُ التعليمات وشرحتُ كيفية الإجابة وقدمتُ الأداة على أساس استبيان يشمل مجموعة من الضغوط النفسية التي قد يواجهها كل تلميذ في مواقف مختلفة من حياته، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وإنما ما يشعر به الفرد في اللحظة هو الصحيح. ويتضمن الاستبيان في الجهة اليمنى عبارات وأرقامها مسلسلة من 1 إلى 80 ومقابل كل رقم أربع خانات لوضع علامة (x) داخل الخانة لأي احتمال من الاحتمالات الأربعة هي: (تتطبق بدرجة كبيرة)، (تتطبق بدرجة متوسطة)، (تتطبق بدرجة قليلة)، (لا تتطبق).

-طريقة تطبيق مقياس قلق الامتحان:

بعد توزيع نسخ من مقياس قلق الامتحان قرأتُ التعليمات وشرحتُ كيفية الإجابة وقدمتُ الأداة على أساس وصف للذات أثناء الامتحان، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، وإنما ما يشعر به الفرد في حينه هو الصحيح. ويتضمن المقياس في الجهة اليمنى عبارات وأرقامها مسلسلة من 1 إلى 93 ومقابل كل رقم ثلاث خانات لوضع علامة (x) داخل الخانة لأي احتمال من الاحتمالات الثلاثة هي: (نادراً)، (أحياناً)، (غالباً).

-طريقة تطبيق مقياس السلوك العدواني:

بعد توزيع نسخ من مقياس السلوك العدواني قرأتُ التعليمات وشرحتُ كيفية الإجابة وقدمتُ الأداة على أساس أنها تقيس سلوك الفرد، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة. ويتضمن المقياس في الجهة اليمنى عبارات وأرقامها مسلسلة من 1 إلى 56 ومقابل كل رقم خمس خانات لوضع علامة (x) داخل الخانة لأي احتمال من الاحتمالات الخمسة هي: (كثيراً جداً)، (كثيراً)، (أحياناً)، (نادراً)، (إطلاقاً).

سادساً-إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات الخاصة بكل فرد من أفراد العينة في استمارة خاصة به تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عليها عن جميع الأدوات المستخدمة.

2-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز المتغيرات مثل المؤسسة التعليمية والجنس والشعبة الدراسية والسن وكذا ترميز المتغيرات الأساسية المتمثلة في الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني. وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,20) للمعالجة الإحصائية.

سابعاً-أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) للكشف عن الارتباط بين كل من الضغوط النفسية وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في نفس المتغيرات السابقة.

خلاصة:

في الدراسة الحالية تم القيام بخطوات إجرائية عديدة بدءاً بالدراسة الاستطلاعية واستخدام المنهج الوصفي من النوع الارتباطي والمقارن، اختيار أسلوب العينة العشوائية البسيطة، تطبيق استبيان الضغوط النفسية ومقياس قلق الامتحان ومقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب لقياس متغيرات الدراسة، استخدم الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال بعض أساليب للمعالجة الإحصائية.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

-تمهيد.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة.

2- عرض درجات متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

3- عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة.

4- نتائج فرضيات الدراسة.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية .

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة .

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

- الاستنتاج العام.

- خاتمة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة. أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة :

1.1- عرض درجات الضغط النفسي:

تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا، وفي هذا الصدد يقول فؤاد البهي السيد: "الرباعيات هي النقاط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيباً تصاعدياً. بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات الضغط النفسي لأفراد عينة الدراسة الدرجة (186) حيث صُنِّف على أساسها أفراد العينة إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم ($\geq$) وتعتبر فئة ذات ضغط نفسي منخفض.

* فئة الذين تزيد درجاتهم عن ($<$) وتعتبر فئة ذات ضغط نفسي مرتفع.

جدول رقم (42) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الضغط النفسي.

الدرجة	الضغط النفسي	
	التكرار	%
≥ 186	175	43,75
< 186	225	56,25
المجموع	400	100.00

يتبين من جدول رقم (42) أن 56,25% من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تزيد درجاتهم عن 186، بينما 43,75% تساوي أو تقل درجاتهم عن 186. وهذه النتيجة توضح أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بضغط نفسي مرتفع.

2.1- عرض درجات قلق الامتحان:

تم الاعتماد على الربيع الثاني لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا، وفي هذا الصدد يقول فؤاد البهي السيد: "الرباعيات هي النقاط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيباً تصاعدياً.

وبلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات قلق الامتحان لأفراد عينة الدراسة الدرجة (169) حيث صُنِعت على أساسها أفراد العينة إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم ($\geq$) وتعتبر فئة ذات قلق الامتحان منخفض.

* فئة الذين تزيد درجاتهم عن ($<$) وتعتبر فئة ذات قلق الامتحان مرتفع.

جدول رقم (43) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات قلق الامتحان.

القلق الامتحان	الدرجة	العينة
التردد	%	
170	42,50	$169 \geq$
230	57,50	$169 <$
400	100.00	المجموع

يتبين من جدول رقم (43) أن 57.50% متلاميذ السنة الثالثة ثانوي تزيد درجاتهم عن 169، بينما 42.50% تساوي أو تقل درجاتهم عن 169. وهذه النتيجة توضح أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بقلق امتحان مرتفع.

3.1- عرض درجات السلوك العدواني:

تم الاعتماد على الربيع الثاني لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا، وفي هذا الصدد يقول فؤاد البهي السيد: "الرباعيات هي النقاط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيباً تصاعدياً. وبلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات السلوك العدواني لأفراد عينة الدراسة الدرجة (105) حيث صُنِعت على أساسها أفراد العينة إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم ($\geq$) وتعتبر فئة ذات سلوك عدواني منخفض.

* فئة الذين تزيد درجاتهم عن ($<$) وتعتبر فئة ذات سلوك عدواني مرتفع.

جدول رقم (44) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات السلوك العدواني.

السلوك العدواني	الدرجة	العينة
التردد	%	
162	40,50	$105 \geq$
238	59,50	$105 <$
400	100.00	المجموع

يتبين من جدول رقم (44) أن 59,50% متلاميذ السنة الثالثة ثانوي تزيد درجاتهم عن 105، بينما 40,50% من التلاميذ المتدربين تساوي أو تقل درجاتهم عن 105. وهذه النتيجة توضح أن هؤلاء التلاميذ يتميزون بسلوك عدواني مرتفع.

2- عرض درجات متغيرات الدراسة وفقاً لمتغير الجنس:

1.2- عرض درجات الضغط النفسي وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (45) درجات الضغط النفسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الجنس		ذكور (ن=152)		إناث (ن=248)	
الفئة		التردد	%	التردد	%
$75 \geq$		65	42,76	98	39,51
$75 <$		87	57,24	150	60,49
المجموع		152	100	248	100

يتبين من جدول رقم (45) أن 57,24% من الذكور تزيد درجات الضغط النفسي لديهم عن 75، بينما 42,76% تساوي أو تقل درجاتهم عن 75. أما الإناث فإن 60,49% تزيد درجات الضغط النفسي لديهن عن 75، في حين 39,51% منهن تزيد تساوي أو تقل درجاتهن عن 75. وهذه النتيجة تدل على أن الإناث يتميزن بضغط نفسي مرتفع بالمقارنة بالذكور.

2.2- عرض درجات قلق الامتحان وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (46) درجات قلق الامتحان لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الجنس		ذكور (ن=152)		إناث (ن=248)	
الفئة		التردد	%	التردد	%
$58 \geq$		67	44,07	89	39,52
$58 <$		85	55,93	150	60,48
المجموع		152	100	248	100

يتبين من جدول رقم (46) أن 55,93% من الذكور تزيد درجات قلق الامتحان لديهم عن 58، بينما 44,07% تساوي أو تقل درجاتهم عن 58. أما درجات قلق الامتحان لدى الإناث فإن 60,48% تزيد درجاتهن عن 58، في حين 39,52% منهن تزيد تساوي أو تقل درجاتهن عن 58. وهذه النتيجة تدل على أن الإناث يتميزن بقلق امتحان مرتفع بالمقارنة بالذكور.

3.2- عرض درجات السلوك العدواني وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (47) درجات السلوك العدواني لدى الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

الجنس	ذكور (ن=152)		إناث (ن=248)	
	التردد	%	التردد	%
≥ 67	54	35,52	106	42,74
< 67	98	64,48	142	57,26
المجموع	152	100	248	100

يتبين من جدول رقم (47) أن 64,48% من الذكور تزيد درجات السلوك العدواني لديهم عن 67، بينما 35,52% تساوي أو تقل درجاتهم عن 67. أما درجات السلوك العدواني لدى الإناث فإن 57,26% تزيد درجاتهن عن 67، في حين 42,74% منهن تزيد تساوي أو تقل درجاتهن عن 67. وهذه النتيجة تدل على أن الذكور يتميزون بسلوك عدواني بالمقارنة بالإناث.

3- عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	الضغط النفسي		قلق الامتحان		السلوك العدواني	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور (ن=152)	125.91	27.114	122.44	21.231	200.20	29.996
إناث (ن=248)	222.02	47.536	205.47	46.954	93.98	22.655

يتبين من جدول رقم (48) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في متغيرات الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني. حينما نقارن بين نتائج الذكور والإناث نلاحظ ما يلي: - أن مجموع متوسط درجات الضغط النفسي عند الإناث بلغ 222.02، بينما عند الذكور بلغ 125.91. وهذه النتيجة تدل على أن الإناث يتميزن بدرجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور.

- أن مجموع متوسط درجات قلق الامتحان عند الإناث بلغ 205.47، في حين عند الذكور بلغ 122.44. وهذه النتيجة تدل على أن الإناث يتميزن بدرجات مرتفعة في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور.
- أن مجموع متوسط درجات السلوك العدواني عند الذكور بلغ 200.20، بينما عند الإناث بلغ 93.98. وهذه النتيجة تدل على أن الذكور يتميزون بسلوك عدواني بالمقارنة إلى الإناث.

4- نتائج فرضيات الدراسة:

أثناء عرض الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الحالية تم الإشارة إلى معامل الارتباط المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية الأولى والمتعلقة بالعلاقة بين الضغط النفسي والسلوك العدواني، والفرضية الثانية والمتعلقة بالعلاقة بين قلق الامتحان والسلوك العدواني هو معامل ارتباط بيرسون الذي يرمز له ب (ر) باعتبار أن بيانات المتغيرات المستقلة (الضغط النفسي وقلق الامتحان) وبيانات المتغير التابع (السلوك العدواني) هي بيانات كمية. والهدف من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى قيمة ارتباط تؤكد أو تنفي صحة الفرضيتين الأولى والثانية، بالإضافة إلى اتجاه هذه العلاقة.

كما أن الاختبار المستخدم للقيام بالمعالجة الإحصائية حول التأكد من تحقيق الفرضية الثالثة المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي، والفرضية الرابعة المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان، والفرضية الخامسة المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني هو اختبار (ت). والهدف من استخدام هذا الأسلوب الإحصائي هو الوصول إلى نتائج توفنا على ما إذا كانت فرضيات الفروق تقبل أو ترفض، ومعناه الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني.

1.4 - نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتشير الفرضية الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (49) قيمة الارتباط (ر) بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الضغط النفسي	0.625**	0.000	0.01
السلوك العدواني			

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول رقم (49) أن العلاقة بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بلغت قيمتها 0.625 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.000 أصغر من 0.01، ومعناه أن العلاقة بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة دالة إحصائياً عند $p=0.01$ وهي موجبة. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الضغط النفسي ارتفعت معها درجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.4 -نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتشير الفرضية الثانية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (50) قيمة الارتباط (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
قلق الامتحان	0.626**	0.000	0.01
السلوك العدواني			

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول رقم (50) أن العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بلغت قيمتها 0.626 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عن الحد

المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.000 أصغر من 0.01، ومعناه أن العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة دالة إحصائياً عند $p=0.01$ وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات قلق الامتحان ارتفعت معها درجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

3.4- نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الضغط النفسي، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الذكور".

وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الضغط النفسي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي.

جدول رقم (51) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الضغط النفسي بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة

البيانات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	152	125.91	27.114	69.116	-25.736	398	*0.000	0.05
إناث	248	222.02	47.536					

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (51) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الضغط النفسي بلغت قيمتها 25.736- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عنالحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.000 أصغر من 0.05 ومعناه، أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائياً عند $p=0.05$. فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائية بينمتوسط درجاتالذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث في الضغط النفسي، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ 222.02 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 125.91، وهذا يعني أن للإناث درجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور، وأنهن يشعرن بضغط نفسي أكثر من زملائهن الذكور.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

4.4- نتائج الفرضية الرابعة:

تتص الفرضية الرابعة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الذكور".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان.

جدول رقم (52) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة

البيانات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	152	122.44	21.231	114.263	-24.115	398	*0.000	0.05
إناث	248	205.47	46.954					

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (52) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان بلغت قيمتها 24.115- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عنالحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.000 أصغر من 0.05 ومعناه، أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائياً عند $p=0.05$. فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجاتالذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة في قلق الامتحان.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث في قلق الامتحان، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ 205.47 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 122.44، وهذا يعني أن للإناث درجات مرتفعة في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، وأن لديهم قلق امتحان أعلى من زملائهن الذكور. وتُشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

5.4- نتيجة الفرضية الخامسة:

تتص الفرضية الخامسة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في السلوك العدواني، حيث يميلالذكور إلى الحصول على درجات مرتفعة عن الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في السلوك العدواني. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت

الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني.

جدول رقم (53) قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في السلوك العدواني بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة

البيانات الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	152	200.20	29.996	0.23	40.138	398	*0.000	0.05
إناث	248	93.98	22.655					

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (53) أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في السلوك العدواني بلغت قيمتها 40.138 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.000 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.000 أصغر من 0.05 ومعناه، أن الفروق بين الذكور والإناث دالة إحصائياً عند $p=0.05$. فهذه النتيجة تدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أفراد عينة الدراسة في السلوك العدواني.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للذكور والإناث في السلوك العدواني، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور الذي بلغ 200.20 أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ 93.98، وهذا يعني أن للذكور درجات مرتفعة في السلوك العدواني بالمقارنة إلى الإناث، وأنهم أكثر عدوانية في سلوكهم من الإناث. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

-ملخص نتائج الدراسة:

جدول رقم (54) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

القرار	فرضيات الدراسة
دالة	-الفرضية الأولى: العلاقة بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني.....
دالة	-الفرضية الثانية: العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني.....
دالة	-الفرضية الثالثة: الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي.....
دالة	-الفرضية الرابعة: الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان.....
دالة	-الفرضية الخامسة: الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني.....

يتبين من جدول رقم (54) أن الفرضيات الارتباطية والفرضيات الفرقية جاءت كلها دالة إحصائياً.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الطالبة.

1- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى:

-العلاقة بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في جدول رقم (49) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند $p=0.01$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الضغط النفسي ارتفعت معها درجات السلوك العدواني، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي بالدرجات المتوقعة في السلوك العدواني.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ويلر (1988) التي أثبتت وجود تأثير الضغوط في السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين، ودراسة لونيغان وشانون (Lonigan & Shannon, 1988) التي بينت نتائجها وجود علاقة دالة بين العدائية وأحداث الحياة الضاغطة، ووجود علاقة دالة بين العدائية والتفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الذين مروا بضغوط فقدان مثل الوفاة أو هجرة أحد الوالدين المنزل، ودراسة عبد الله جاد محمود (2006) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد الضغوط النفسية والعدوان، ودراسة إبراهيم ربيع (2002) التي بينت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والسلوك العدواني ودراسة رباب أبو الليل (2002) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين أحداث الحياة الضاغطة والاضطرابات النفسية لدى المراهقين، ودراسة نظمي عودة أبو مصطفى ونجاح عواد السمييري (2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة موجبة بين كل بعد من أبعاد مقياس الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني، دراسة فيت وآخين (Fitt & al., 2009) التي توصلت إلى وجود علاقة بين ضغوط الوالدين والسلوك العدواني لدى الأطفال ووجود درجة عالية من السلوك العدواني لديهم ودراسة عبد الناصر أحمد وزملائه (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود ثلاثة مجالات من مجالات البيئة المدرسية لها قدرة تنبؤية في الميل للسلوك العدواني وهي مجال علاقة المدرس بالطالب، مجال العلاقات ما بين الأقران ومجال التوجيه الأكاديمي، ودراسة حسينة يحيوي (2013) التي أظهرت نتائجها أن الغضب حالة وكسمة يعمل كمحفز وكسب في ظهور السلوك العدواني لدى المراهقين ودراسة أسماء بن حليم (2014) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك العدواني والإساءة اللفظية والإهمال للأُم والسلوك العدواني لدى الأطفال، ودراسة سناء الغندوري (2015)

التي أظهرت نتائجها أن السلوك العدواني لدى التلاميذ ذو علاقة موجبة ودالة بالممارسات البيداغوجية الخاطئة لدى المدرسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة بأن الضغط النفسي مؤثر دال وعامل مؤثر في إظهار المتعلمين سلوكاً عدوانياً داخل البيئة المدرسية أو خارجها، إذ أن العديد من العوامل النفسية أو الأسرية أو المدرسية منفردة أو مجتمعة تسهم في إحداث سلوك عدواني لدى الفرد، كالشعور بالإحباط والفشل والحرمان، وأن العدوان استجابة للإحباط، وتزاد شدته كلما اشتد الشعور بالإحباط، وقد بين دولارد وميلر أن الإحباط هو إعاقة تحقيق الهدف، وأن ظهوره يؤدي إلى القيام بأفعال سلوكية عدوانية والتي يلجأ إليها الفرد كطريقة تعويضية لإفراغ عدوانه الداخلي والتخفيف من حدته، وقد يكون الفشل والرسوب في الدراسة عاملاً دافعاً إلى العدوان كرد فعل تجاه هذا الفشل والرسوب.

وأشار هيرمان (Harriman) إلى أن السلوك العدواني هو تعويض عن الإحباط المستمر وأن كثافة العدوان تتناسب مع حجم الإحباط وكثافته، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه.

إن السلوك العدواني لدى المتعلم يرتفع بزيادة درجات الضغط النفسي لديه، كما قد يقل هذا السلوك العدواني لديه عندما تتعذر الأحداث الضاغطة التي يعيشها بالبيت أو المدرسة أو الحي، وهذا ما يدل على أن التلميذ يميل للاستجابة إلى للعدوان في المواقف الضاغطة، عكس ما قد نجده في الحالة العادية أو في حالته الطبيعية التي يكون فيها في مواقف غير ضاغطة، بحيث يتمتع بحالة من الاستقرار النفسي والتوازن الشخصي ولعل مثل هذا التلميذ وجد عوامل أسرية وظروف مدرسية مساعدة لإثارته ودفعه لارتكاب سلوك عدواني نحو ذاته أو نحو الآخرين. فسلوك الفرد وتصرفاته تضعه أحداث الحياة عموماً. وأشار سيرس (Sears) إلى أن أساليب تربية الوالدين والجو الأسري العام السائد في المنزل من شأنها أن تسهم في إيجاد العدوان عند الطفل.

وذكر عبد المعطي (2003، ص458) أن الأسباب المدرسية تؤدي إلى السلوك العدواني لدى المتعلمين ومنها غضب المعلم واضطرابه الانفعالي أمام تلاميذه، صعوبة المنهج الدراسي، تكليف المتعلم بأعمال تفوق قدراته واستعداداته، سوء معاملة الأقران للرفيق وإثارة غضبه، شعوره بالنقص وسطهم وممارسة بعض الأقران السيطرة والعدوان عليه.

وأضاف عبد المعطي أن في البيئة الاجتماعية العامة هناك عوامل ذات تأثير قوي في دفع الفرد إلى العدوان والتخلي بالسلوك العدواني والعنيف منها تناوله الكحول أو تعاطيه المخدرات.

2-مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

-العلاقة بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثانية الموضحة في جدول رقم (50) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند $p=0.01$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الضغط النفسي ارتفعت معها درجات قلق الامتحان، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات أفراد عينة الدراسة في الضغط النفسي بالدرجات المتوقعة في قلق الامتحان.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة عبد العزيز (1986) التي أوضحت نتائجها إلى وجود علاقة بين القلق والسلوك العدواني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة بأن لقلق الامتحان تأثير واضح في إظهار المتعلم سلوكاً عدوانياً نحو ذاته أو نحو الآخرين مثل المدرسين، أعضاء الفريق الإداري، الزملاء والرفاق نحو الوالدين أو الإخوة، أو نحو الممتلكات العمومية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. وأشار عثمان إلى أن أسلوب التقويم ونظام الامتحانات وما يحيط بهما من ظروف نفسية ومدرسية تؤثر في أداء المتعلمين وسلوكهم الدراسي ينوهما يعدان من أهم مصادر شعور التلاميذ بالضغط النفسية، إذ أصبحت الامتحانات المعيار الوحيد الذي يتم من خلاله تقويم أداء التلاميذ، ولذلك يكون نظام التقويم هو المحك الأساس الذي يقيس القدرة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس كل نشاط يقوم به التلميذ في الدراسة بمعنى أنه يركز على قياس الجانب المعرفي، وفي حالة الفشل في الامتحانات والتحصيل الدراسي سوف يعرض نفسه إلى ضغط نفسي أشد، وذلك لما ترتبط به من خوف وقلق وما تسببه من دعر من الرسوب فيها.

وذكر الجسماني (1995) أن الضغط النفسي قد يأتي من المبالغة في التنافس بين التلاميذ، وحينما يدرك المتعلم أنه في تنافس مع رفاقه في المدرسة، فإنه يرى أن ذلك يمثل تهديداً لشخصيته، والذيشوعه بالقلق، ومن ثم قد يؤدي به إلى إظهار سلوك عدواني ضد الزملاء المتنافسين.

وأوضح القاضي (2002) أن الفشل الدراسي يجعل التلميذ يشعر بضغط نفسي وانخفاض تقدير ذاتهما يؤدي به إلى القيام بسلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة اجتماعياً كالعدوان والعنف المدرسي بكل أشكاله، ولهذا يعتبر الفشل الدراسي وتكرار خبراته هو أحد الأسباب الرئيسة في الإحساس والشعور بالضغط النفسي الذي يؤدي بدوره إلى فقدان الثقة بالنفس وصعوبة تحقيق النجاح المدرسي.

وأشار دوفيل (Develle, 2007) إلى أن المتعلمين المنبوذين من قبل الأقران يصبحون أهدافاً سهلة للجوء إلى أعمال الشغب والعنـف في المدرسة، فهؤلاء التلاميـذ هم ضحايا زملائهم، وأن تفريغ شحنة الضغط النفسي الناتج عن سوء توافقهم الدراسي قد يؤدي بهم إلى القيام بسلوك عدواني تجاه الأقران. وذكر كامل (2002) أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين التلاميـذ بعضهم بعضاً، وبينهم وبين مدرسيهم ستساعدهم على تجنب العديد من المواقف والأحداث الضاغطة، كما أن مثل هذه العلاقات وبخاصة مع الأقران ستحميهم من الشعور بالعجز والخوف والتفكير في القيام بأعمال الشغب والعنـف والعنف.

واعتبر الريماوي (2003) أن المناخ المدرسي غير الآمن هو من أسباب شعور التلاميـذ بالضغط النفسية الناتجة عن سلوكيات النبذ والرفض التي تسود جو العلاقات في المدرسة والتي قد تؤدي إلى القيام بسلوكيات غير مقبولة مثل العدوان والعنف وغيرهما.

فالمؤسسات التعليمية التي يسودها مناخ مفعـبالتوتر والخوف وعدم الأمن سيؤدي إما إلى تسرب وهروب المتعلمين من المدرسة، وإما إلى القيام بأنماط سلوكية غير سوية، مثل التدخين أو تعاطي المخدرات واللجوء إلى سلوكيات العدوان والعنف ضد الآخرين وضد الممتلكات العمومية.

ذكر دياب (2006) أن أسلوب المدرس وتصرفاته داخل القسم الدراسي تعدّ مصدراً للضغط النفسي لدى التلاميـذ وخاصة عندما تتوتر العلاقة بينه وبينهم والتي تؤدي بهم إلى الشعور بأن البيئة المدرسية مجال غير آمن لهم، ومصدر تهديد بالخطر مما يزيدهم اقتناعهم بأن استخدام أسلوب العنف والعدوان هو السبيل الوحيد للدفاع عن مطالبهم وحقوقهم المهضومة في نظرهم. ويعتبر امتحان البكالوريا لدى المتعلمين امتحاناً مصيرياً وأن قلق الامتحان الذي ينتاب البعض عند اقتراب الموعد سيكون عاملاً مؤلداً ومؤشراً دالاً عن ضغط نفسي مستمر لديهم وبخاصة ما يعيشونه بالبيت من توتر وقلق وخوف مما قد يدفعهم بالقيام بسلوكيات عدوانية وعنيفة ضدهم.

فقلق الامتحان يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى التلاميـذ، بالإضافة إلى نقص الثقة بالنفس والشعور بالإجهاد النفسي والفيزيولوجي قبل وأثناء أثناء الامتحان والخوف المستمر من عدم النجاح، وهذه هي عبارة عن ردود أفعال تدفع بالمتعلمين إلى القيام بسلوكيات عدوانية.

3- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة:

- الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في جدول رقم (51) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي عند $p=0.05$ ، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور.

وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة المطارنة (2000) التي أوضحت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية لصالح الإناث، ودراسة محمد بوفاتح (2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي بين طلبة جامعيين من الجنسين لصالح الإناث، ودراسة عماد حسن (2006) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة والطالبات في متغير الضغوط النفسية لصالح الطالبات، ودراسة وهبان (2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في ضغوط الحياة لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية (اليمن - الجزائر) من الجنسين لصالح الإناث، ودراسة حمدان (2010) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى الضغوط النفسية لصالح الإناث، ودراسة أهيرسونوريس (Ahern & Norris, 2011) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية لصالح الإناث، ودراسة أبوسخيلة (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين الطلبة المدمرة منازلهم أثناء الحرب، حيث كانت تميزت الإناث بضغوط نفسية أكثر من الذكور، ودراسة النجار (2012) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في التوتر النفسي بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة محمد النادر وآخين (2014) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي لصالح الإناث، ودراسة الصمادي (2015) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط النفسية لصالح الإناث، ودراسة عبد الحق لبوازدة (2016) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة جامعيين من الجنسين في الضغوط النفسية لصالح الإناث ودراسة محمد بلقاسم وحاج شتوان (2016) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الإناث، إلا أن هناك مجموعة من الدراسات خالفت نتائج الدراسة الحالية حيث توصلت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة في الضغط النفسي لصالح الذكور كدراسة ليشوودومون (Lecher & Dumont, 2000) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من طلبة جامعة كيبك بكندا في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الذكور، ودراسة العلمي (2003) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب الذكور، ودراسة القيسي (2004) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث ، ودراسة دخان والحجاز (2005) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة من الجنسين في مستوى الضغوط النفسية لصالح الذكور، ودراسة كروم خميسي (2005) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الضغط النفسي لصالح الذكور، ودراسة نادر الزيود (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة جامعيين في استراتيجيات التعامل مع الضغوط لصالح الذكور، ودراسة أبو سنيينة (2007) التي أشارت إلى ، ودراسة عريبات والخرابشة (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة من الجنسين في الضغط النفسي لصالح الذكور ودراسة

الضريبي(2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الضغوط النفسية لصالح الذكور، ودراسة شايع عبد الله مجلي (2011) التي أشارت إلى وجود فروق في الضغوط النفسية بين طلبة جامعيين لصالح الذكور ودراسة عادل فاضل البيرقدار(2011) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة من الجنسين في مستوى الضغط النفسي لصالح الذكور، ودراسة سامي عبد القادر(2014) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة في درجة الضغط النفسي بين الجنسين لصالح الذكور، ودراسة مجدي جيو سي (2014) التي أكدت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة في مستوى الضغوط الاقتصادية لصالح الذكور، كما أن هناك مجموعة أخرى من الدراسات خالفت نتائج الدراسة الحالية من حيث أنها لم تتوصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث كدراسة أنور البرعاوي(2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تقديرهم لمصادر الضغوط النفسية، ودراسة هنت وإيفانز (2004, Hunt&Evans) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التعامل مع الضغوط النفسية، ودراسة غيث وآخرين(2007) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالات مصادر الضغط النفسي، ودراسة أنور حمودة البنا (2008) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة جامعيين من الجنسين في أبعاد المواقف الحياتية الصحية الضاغطة، ودراسة سيد(2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الضغوط النفسية، ودراسة وافي(2010) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة صادق عبده حسن(2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين طلبة جامعيين من الجنسين في درجة الضغوط النفسية، ودراسة نسرين عبد هارون ناصر(2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الطلبة من الجنسين في الضغوط النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة بأن الإناث أكثر تعرضاً للضغط النفسي من الذكور، وهذا ما يتماشى مع طبيعة الفتاة في المجتمع الجزائري، حيث نجد أن البنت أكثر عرضة للضغط النفسي من الذكر، وهذا راجع في نظري إلى خصائص طبيعة المجتمع الجزائري من حيث عاداته وثقافته ومعتقداته، أين يفرض الوالدان نوعاً من القيود على بناتهم، مما يجعلها تحت ضغوط نفسية مستمرة بالبيت والمدرسة وغيرهما، لذلك يعتقد الكثير من الأولياء أن لبناتهم تعتبر مرحلة التعليم الثانوي هي المحطة الأخيرة للمدرس، فهو الحد النهائي المسموح به للإناث للوصول إليه في دراستهن، وأن الالتحاق لهذه العتبة قد حققت ما يكفيها من العلم لتربية أبنائها في المستقبل ومواجهة ظروف الحياة إلى جانب هذا المستوى الدراسي الذي حدده الأولياء قد التحقت إلى سن يؤهلها للزواج وبناء الأسرة، ويوقفهن عن الدراسة ويجبرن على اتباع العديد من الأوامر والنواهي ومطالبهن بضبط سلوكهن وفقاً لهذه المعايير ولذا فالبنات تعيش مع التهديد المستمر، وبخاصة إن لم تحقق النجاح في الدراسة، وعند بعض الوالدين الإعادة ممنوعة عليهن لأن مصيرهن هو البقاء في المنزل، لذلك نجد أن الإناث أكثر تعرضاً للضغط النفسي.

4- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الرابعة الموضحة في جدول رقم (52) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان عند $p=0.05$ ، حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور.

وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمان عيسوي (1974) التي أجريت على طلاب جامعيين من الجنسين، حيث وجدت أن الطالبات الجامعيات أكثر قلقاً وخوفاً من الامتحان من الطلاب الذكور، ودراسة أبو صبحه (1974) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث أظهر الذكور انخفاضاً في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالإناث ودراسة جاكوهاكيه (Jacko & Hacke, 1974) التي أجريت على المراهقين المتمدرسين بالتعليم الثانوي بينت أن التلميذات المراهقات أظهرن ارتفاعاً في متوسط درجات قلق الامتحان بالمقارنة إلى المراهقين الذكور ودراسة سبيلبرجر (Spielberger, 1980) التي أشارت إلى أن تلميذات مرحلة التعليم الثانوي كن أعلى درجة في قلق الامتحان من التلاميذ الذكور، ودراسة أبوزينة (1984) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ذوي القلق المنخفض على قلق الاختبار في الرياضيات ودراسة دبريوي (Depreew, 1984) التي كشفت عن وجود فروق دالة لصالح الطالبات ذوات قلق الاختبار المرتفع بارتفاع درجات القلق العام وعدم الاستقرار وشدة الحساسية ودراسة هارفيل (Harvill, 1986) التي أجريت على عينة من طلاب وطالبات كلية الطب، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في قلق الامتحان، حيث أظهرت الطالبات ارتفاعاً في درجات قلق الامتحان مقارنة بالذكور ودراسة ستونر وسبنسر (Stoner & Spencer, 1986) التي أجريت على عينة مكونة من 75 ذكراً و75 أنثى. وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق في قلق حالة (قلق الامتحان) وأظهرت الإناث قلقاً مرتفعاً في الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة الهابط (1986) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح الإناث، ودراسة هامبري (Hembree, 1988) التي قامت بتحليل نتائج 562 دراسة تمت في مجال القلق أثناء الامتحان وعملية التقويم عموماً، وانتهت نتائجها إلى أن الإناث كن أعلى في مستوى قلق الامتحان من الذكور، وأن الفروق طفيفة بين الجنسين في قلق الامتحان في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ثم تتزايد تدريجياً وتبلغ ذروتها بين الجنسين في الصف الخامس ابتدائي والثاني ثانوي ثم تتناقص هذه الفروق تدريجياً في نهاية مرحلة التعليم الثانوي وما بعدها، ودراسة محمد الطيب (1988) التي أشارت إلى زيادة متوسط قلق الامتحان لدى الإناث عن الذكور ودراسة عبد الخالق النبال (1991) التي بينت نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في قلق الامتحان تبدي الإناث ارتفاعاً في درجات قلق

الامتحان خلال أدائهن الامتحان ودراسة مغاوري مرزوق (1991) التي أجريت على 100 تلميذاً و100 تلميذة من الصف الرابع ابتدائي وجدت أنهنك فروق في قلق الامتحان بين الجنسين لصالح الإناث ودراسة براون (Brown, 1991) التي أشارت إلى أن الجنس يؤثر في زيادة قلق الامتحان ولصالح الإناث ودراسة الصفطي (1995) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الزغبى (1997) التي أسفرت نتائجها أن الإناث أظهرن درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور، ودراسة العجمي (1999) التي بينت أن طالبات كلية التربية تعانين من ارتفاع في درجة قلق الامتحان مقارنة بالذكور، ودراسة جودت أحمد سعادة (2001) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في قلق الاختبار، حيث الإناث يتميزن بارتفاع في متوسط درجات قلق الاختبار مقارنة بالذكور ودراسة نائل ابراهيم أبو عذب (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث ودراسة السيد مصطفى السنباطي وآخين (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان حيث أظهرت التلميذات درجات عالية في قلق الامتحان بالمقارنة إلى التلاميذ الذكور ودراسة دانيا الشبؤون (2011) التي أسفرت عن وجود فروق دالة بين المراهقين من الجنسين في قلق حالة قلق سمة لصالح الإناث، ودراسة محمد قريشي (2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين لصالح الإناث، ودراسة الساسي محمد الشايب (2013) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين في قلق الامتحان لصالح الإناث، إلا أن مجموعة من الدراسات خالفت نتائج الدراسة الحالية حيث توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان لصالح الذكور كدراسة بندر وبيترز (Bender & Betz, 1981) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة في قلق الامتحان بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح الذكور، ودراسة السيد (1995) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور ودراسة هيلين هاست (H. Hest, 1999) التي أجريت على 210 من طلاب الجامعة حيث توصلت الباحثة إلى وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان، وأن الذكور كانوا أكثر قلقاً اتجاه الفشل من الإناث وجاءت مجموعة أخرى من الدراسات مخالفة للدراسة الحالية حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان مثل دراسة شعيب (1987) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ ذوي التخصصات العلمية والأدبية وبين الجنسين، ودراسة محمد (1992) التي بينت أن قلق الامتحان لا يختلف باختلاف الجنس، ودراسة تونكس (Tunks, 1997) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين، ودراسة أوتومو (Otomo, 1998) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين الجنسين من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ودراسة ريم بنت سالم الكريديس (2000) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين طالبات كلية التربية لإعداد معلمات مرحلة التعليم الابتدائي بمكة المكرمة، ودراسة بدر الأنصاري (2004) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق جوهرية في معدلات انتشار قلق

الامتحانيين الطلبة والطالبات في التعليم الثانوي، ودراسة مازن أحمد شمس (2007) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في قلق الامتحان والقلق العام، ودراسة غزال نعيمة (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى قلق الامتحان بين الذكور والإناث، ودراسة نادية بوضياف بن زعموش (2014) التي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة قلق الامتحان بين الذكور والإناث، ودراسة محمد علي محمد (2014) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلاب وطالبات كليات التربية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة بأن الإناث أكثر تعرضاً للتوتر والقلق عامة وقلق الامتحان خاصة، وهذا ما قد يتماشى مع طبيعتها، بالإضافة إلى أن البنت أصبحت أكثر اهتماماً بالتعلم وبمستقبلها الدراسي والمهني مما يزيد لديها التوتر والقلق والارتباك، وأن الفشل والإخفاق في امتحان البكالوريا في نظرها لا يجب أن يكون وإلا فهي تعرف أنها سوف تعود إلى البيت وأتعبه ومشقاته

فالدراسة والنجاح فيها والاستمرار في التعلم أمر يجعلها تشعر بنوع من التنفس والحرية الذي يبعدها من ضغوط الأسرة وشؤونها لذلك أن في اعتقاد الفتاة الجزائرية النجاح في الدراسة مفتاح وبوابة للابتعاد عن الضغوط الأسرية من جهة، والتفكير في مستقبلها العلمي والمهني من جهة أخرى.

إن امتحان البكالوريا بالنسبة للمتمدرسين الجزائريين وبخاصة البنت محطة تعليمية هامة لا بد من اجتيازها وعبورها رغم صعوباتها، وأنه كلما اقترب موعد الامتحان زاد التوتر والقلق وزاد معه الضغط النفسي في كل لحظة من اللحظات داخل الأسرة والمدرسة على حد سواء.

ويظهر قلق الامتحان قبل اجتياز الامتحان أثناءه، حيث تزداد شدته عند انتظار إعلان النتائج، ففي كل هذه الفترة الزمنية من عمر المتدرس التي يعيشها في حياته الدراسية والتينعني بها السنة الثالثة ثانوي وهي مرحلة تعليمية نهائية يختم المتعلم مساره الدراسي الذي بدأ في مرحلة التعليم الابتدائي، وفي حالة نجاح المتدرس سينتقل إلى مرحلة تعليمية أخرى مختلفة عن سابقتها وبذلك يدخل عالماً آخر من حيث تنظيم الدراسة فيه وهو التعليم الجامعي، ليبدأ مسار دراسي آخر قد يفتح له آفاق جديدة يتحدد من خلاله مستقبله الدراسي والمهني.

3- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة:

- الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الخامسة الموضحة في جدول رقم (53) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني عند $p=0.05$ ، حيث يميل الذكور إلى الحصول على درجات مرتفعة في السلوك العدواني بالمقارنة إلى الإناث.

وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة وكسلر وآخرين (Wechsler & al.,1984) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في العدوانية لصالح الذكور، ودراسة ماكوبي وجاكليين (Mc coby& Jacklin,1980) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور، ودراسة حسين فايد (1996) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين طلاب جامعيين الجنسين في أبعاد السلوك العدواني لصالح الذكور، ودراسة خليفة والهولي (2003) التي أظهرت نتائجها وجود فروق جوهرية بين طلاب وطالبات جامعة الكويت في مظاهر السلوك العدواني لصالح الذكور، ودراسة فياض بن كرو (2004) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين من الجنسين لصالح الذكور، ودراسة نادية بوشلاق (2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين المراهقات والمراهقين لصالح المراهقين الذكور، ودراسة الغريايي (2006) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور، ودراسة بشير معمرية وإبراهيم ماحي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الشباب الجامعي من الجنسين لصالح الذكور، ودراسة أبو مصطفى والسيميري (2008) التي أظهرت نتائجها عن وجود فروق في السلوك العدواني بين طلاب جامعة الأقصى من الجنسين لصالح الذكور، ودراسة أبو مصطفى (2009) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين الأطفال الفلسطينيين من الجنسين في السلوك العدواني لصالح الذكور، ودراسة حسينة يحيوي (2013) التي أسفرت النتائج على وجود فروق بين المراهقين والمراهقات في متغير العدوان لصالح الذكور، ودراسة راضية منيرة بوعزيزة (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في السلوك العدواني بين تلاميذ التعليم الثانوي من الجنسين لصالح الذكور، ودراسة أسماء بن حليم (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الأطفال المتدربين لصالح الذكور إلا أن مجموعة من الدراسات تخالف نتائج الدراسة الحالية حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في السلوك العدواني كدراسة محمد مهدي محمود (1990) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات قسم علم النفس بكلية الآداب في مدى خضوعهم لسلطة المجرّب وإظهار الاستجابة العدوانية، ودراسة حسنين الكامل والسيد سليمان (1990) التي أسفرت عن عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس بمسقط في العدوانية، ودراسة الشمري (2003) التي أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني، ودراسة يحيى قاسي (2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني بين تلاميذ التعليم المتوسط، ودراسة فاطمة مخلوفي (2013) التي أظهرت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في طبيعة السلوك العدواني، ودراسة عائشة بدوي (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى أفراد عينة الدراسة بأن من سمات شخصية الذكور تميزهم عن الإناث بالسلوك العدواني ومعناه أن الذكر يستخدم العدوان والعنف كوسيلة ووظيفة دفاعية لحماية ذاته ليخفف من توتره وضغطه النفسي الناتج عن الإحباط، أو أنه قد تعلم هذا السلوك نتيجة تعلمه من الآخرين وهذا ما أشار إليه دولارد (Dollard) عندما ذكر أن الناس يتعلمون أن يكونوا عدوانيين بمجرد تقليد الآخرين.

أما روزنزويج (Rosenzweig) (1976) فذكر أن الفرد يصاب بحرمان وإحباط حاجاته الحيوية وبالتالي فقدان توازنه الناتج عن الصراع وأكد باندورا (1973) أن الكائن البشري لا يولد إلى الحياة عدواني، وإنما يصبح كذلك عن طريق عملية التعلم. وهذا ما أكدته أيضاً باندورا وسكينر (Bandura & Skinner) حيث أن العدوان هو سلوك متعلم يتعلمه الفرد عن طريق مشاهدة غيره، وتسجيل هذه الأنماط السلوكية على شكل استجابات رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه. وافترض باندورا أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج هذا السلوك عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم. وقد أيد ولش (Walsh) وجهة نظر باندورا في أن الأطفال يتعلمون أساليب السلوك العدواني من الكبار فيحصلون على مكاسب ومعززات مادية أو اجتماعية.

-الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتيجة الفرضية الأولسارت في اتجاه مما توقعناه حيث أظهرت العلاقة دلالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وسارت نتيجة الفرضية الثانية في الاتجاه المتوقع، حيث أظهرت العلاقة دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وسارت نتيجة الفرضية الثالثة في الاتجاه المتوقع، حيث أظهرت الفروق بين الذكور والإناث في الضغط النفسي دلالة إحصائية، حيث تميزت بدرجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور. وسارت نتيجة الفرضية الرابعة في الاتجاه المتوقع، حيث أظهرت الفروق بين الذكور والإناث في قلق الامتحان دلالة إحصائية، حيث تميزت الإناث بدرجات مرتفعة في قلق الامتحان بالمقارنة إلى الذكور. وسارت نتيجة الفرضية الخامسة في الاتجاه المتوقع، حيث أظهرت الفروق بين الذكور والإناث في السلوك العدواني دلالة إحصائية، حيث تميز الذكور بدرجات عالية في السلوك العدواني بالمقارنة إلى الإناث.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

-وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان حيث تميل الإناث إلى الحصول على درجات مرتفعة في الضغط النفسي بالمقارنة إلى الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدوانية حيث يميل الذكور إلى الحصول على درجات مرتفعة في السلوك العدواني بالمقارنة إلى الإناث.

-خاتمة:

انطلقت دراستنا الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي منذ البداية إذ تمثلت الفكرة الأولى في اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة بموضوع السلوك العدواني لدى المتعلم في علاقته ببعض العوامل النفسية مثل الضغط النفسي وقلق الامتحان. أما الفكرة الثانية فتمحورت حول اختلاف هؤلاء الباحثين في تناولاتهم لمتغيرات الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني لدى المتعلمين.

وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول السلوك العدواني في علاقته بالضغط النفسي وقلق الامتحان أولاً، حول الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوياً في نفس المتغيرات السابقة ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينها الاستطلاعية والفعلية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً. وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرين هاميين على اعتبار أنهما مؤشرين دالين على عدوانية المتعلم داخل المؤسسة التعليمية.

فالضغط النفسي الذي يشعر به التلميذ المقبل على اجتياز امتحان البكالوريا خلال السنة الدراسية بالبيت والثانوية، والذي ينجر عنه عدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة الناتجة عن عدة عوامل منها ما هو ذاتي يتعلق بالتلميذ نفسه وذلك في رغبته في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية ومنها ما هو خارجي يتعلق بالأسرة والمدرسة. كما نجد أن قلق الامتحان الذي يعتبر حالة من التوتر والرغبة والارتباك والانزعاج الذي يشعر به هذا المتعلم قبل الامتحان وأثناءه وبعده.

إن عاملي الضغط النفسي وقلق الامتحان منفردة أو مجتمعة عوامل تساهم في دفع المتعلم بالقيام بسلوكيات عدوانية داخل المؤسسة التعليمية سواء تجاه ذاته أو الآخرين مثل المدرسين أو أعضاء الإدارة أو الزملاء والرفاق أو تجاه ممتلكات المؤسسة المختلفة.

إن تمتع المتعلم بدرجات مرتفعة من الضغط النفسي، وبذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة العوائق والصعوبات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، والإصرار على النجاح والتفوق لتحقيق مشروعه الدراسي، سوف تعكس بشكل كبير سلوكه العدواني.

كما أن تمتع التلميذ بدرجات عالية من قلق الامتحان سيزيده توتراً وارتباكاً مما يدفعه إلى القيام بسلوكيات مدرسية غير مقبولة من الجانب القانوني أو أخلاقي أو اجتماعي.

وظهر عند بعض منظري الشخصية أن اعتماد الفرد اتجاهاً سلبياً نحو ذاته أو نحو غيره يعد عاملاً معوقاً للقيام بسلوكيات إيجابية مقبولة من قبل جميع الأطراف.

ولقد أولى علماء النفس المعاصرون أهمية كبرى للمكانة التي يحتلها موضوع العدوان عامة، والسلوك العدواني والمشكلات السلوكية المدرسية خاصة في محاولة فهم أهم العوامل والمؤشرات الدالة على وجوده في المؤسسات التعليمية مثل عاملي الضغط النفسي وقلق الامتحان ودورهما في سلوك المتعلم العدواني. ويندرج الضغط النفسي وقلق الامتحان من بين سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية.

والمؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى تكوين المتعلم في ضبط انفعالاته ومشاعره وعواطفه من جهة، وضبط سلوكه المدرسي في المواقف الضاغطة من جهة أخرى سوف تفقد مقوماتها كمؤسسة تربية تهدف إلى تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي بين الدارس ومجتمعه.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت موضوع السلوك العدواني في علاقته بالضغط النفسي وقلق الامتحان لدى المتعلمين، وأن دراسة مثل هذا الموضوع مهم جداً في المؤسسات التربوية وذلك لما له من تأثير سلبي في إنتاجية المؤسسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبيان الضغط النفسي ومقياس قلق الامتحان لمحمد حامد زهران (2001) ومقياس السلوك العدواني لآمال عبد السميع مليجي باظة (2003) والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكونت من (400) فرداً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بواقع (152) من الذكور و(248) من الإناث المتمدرسين بعدد من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبعد ذلك تمت المعالجة الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة.

وبيّنت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني، وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان لصالح الإناث، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة، أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في موضوع السلوك العدواني في علاقتها ببعض المتغيرات لدى عينات أخرى من قطاع التربية والتعليم أو التعليم العالي أو قطاع التكوين المهني.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:

-دراسة تبحث عن السلوك العدواني في علاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

-دراسة تبحث عن السلوك العدواني في علاقته بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

- دراسة وصفية مسحية مقارنة عن أهم المشكلات السلوكية العدوانية لدى تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.
- دراسة تنبؤية حول درجة قلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي من خلال بعض المتغيرات المرتبطة بهم مثل سمات الشخصية، الشعبة الدراسية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- دراسة تبحث عن العلاقة بين سمات الشخصية ودرجة الضغط النفسي وقلق الامتحان لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

-الكتب :

- 1.أبو السعود، نادية إبراهيم(2008).الطفل التوحدي في الأسرة. الطبعة الأولى . الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية .
- 2.أبو صايمة، عايدة عبد الله(1995).القلق والتحصيل الدراسي . الأردن : المركز العربي للخدمات الطلابية .
- 3.أبو علام، محمود و رجاء ،محمد (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية.الطبعة الخامسة. القاهرة ، مصر:دار النشر للجامعات.
- 4.إجلال، محمد سري(2003).الأمراض النفسية الإجتماعية. الطبعة الأولى. مصر:عالم الكتب للنشر و التوزيع.
- 5.أحمد محمد،الزغبى(2001) الأمراض النفسية و المشكلات السلوكية و الدراسية عند الأطفال. عمان الأردن: دار زهران للنشر و التوزيع.
- 6.أحمد محمد،الزغبى(2005).مشكلات الأطفال النفسية و السلوكية و الدراسية أسبابها و سبل علاجها .الطبعة الأولى . دمشق :دار الفكر .
- 7.أحمد محمد،الزغبى(2008).المشكلات النفسية و السلوكية و الدراسية عند المراهقين و الشباب. الطبعة الأولى . دمشق :دار الفكر للطباعة و النشر .
- 8.أحمد نايل العزيز،أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(2009).التعامل مع الضغوط النفسية. الطبعة الأولى . الأردن :دار الشروق للنشر و التوزيع.
- 9.الأحمدي،حنان عبد الرحيم(2002).ضغوط العمل لدى الأطباء المصادر والأعراض.الإسكندرية: مركز البحوث .
- 10.أديب،الخالدي.(2002).الصحة النفسية. الطبعة الثانية. ليبيا: دار العربية للنشر والتوزيع عريان.

11. الأزرق، بوعلو. (1993). الإنسان و القلق، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الطباعة المتميزة، سينا للنشر.
12. أسامة، محمد البطانية وعبد الناصر، ذياب ومحمد، الجراح (2006). علم النفس غير العادي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
13. أسامة، كامل راتب (2000). تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.
14. أمال، عبد السميع مليجي باضة (2003). مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب. الطبعة الأولى. القاهرة. مصر: مكتبة النهضة العربية المصرية.
15. أمال، محمود وعبد، المنعم (2006). الإرشاد النفسي الأسري ، مواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليا. الطبعة الأولى. القاهرة: جمهورية مصر العربية.
16. أنجريس، مورييس (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. (ترجمة بوزيد صحراوي). الجزائر: دار القصبة للنشر.
17. إيمان، فوزي (2001). في الصحة النفسية. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة زهران الشرق للنشر والتوزيع.
18. بانجمان، ستورا (1997). الإجهاد و أسبابه و علاجه. (ترجمة أنطوان الهاشم). الطبعة الأولى. منشورات عويدات للطباعة .
19. باهي، مصطفى حسن (2002). الدافعية نظريات و تطبيقات. الطبعة الأولى . القاهرة: مركز الكتاب للطباعة و النشر.
20. البدوي، طارق ونجم، سهيلة (2008). الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية. الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر والتوزيع .
21. بركات، محمد خليفة (1988). علم النفس التعليمي. الطبعة الثالثة. الكويت: دار العلم للطباعة والنشر والتوزيع.

22. بشير، معمريّة(2007).بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس. بني مسوس .الجزائر: منشورات الحبر. تعاونية عيسات إيدير. الجزء الثالث.
23. بطرس، حافظ بطرس(2008).التكيف و الصحة النفسية للطفل. الطبعة الأولى. عمان. الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
24. بلال، محمد إسماعيل(2005).السلوك التنظيمي بين النظرية و التطبيق. مصر :جامعة الأزاريطة.
25. جاسم، محمد(2004).مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها . الطبعة الأولى . عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .
26. الجسماني، عبد العلي(1994).سيكولوجية الطفولة و المراهقة و حقائقها الأساسية. بيروت :الدار العربية للعلوم.
27. جمال ،مئقال القاسم و ماجدة، عبيد و عماد، الزغبى(2000).الإضطرابات السلوكية. الطبعة الثانية. عمان:دار صفاء للنشر و التوزيع.
28. جمال، أبو الدلو(2009).الصحة النفسية. الطبعة الأولى.عمان.الأردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.
29. جمال، الخطيب(2001).تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء و المعلمين. الطبعة الثانية. الكويت: دار الفلاح.
30. جمعة، السيد يوسف(2000).دراسات في علم النفس الإكلينيكي . القاهرة :دار غريب.
31. حاتم، صالح الجعافرة(2008).الإضطرابات الحركية عند الأطفال . عمان .الأردن :دار أسامة.
32. حامد عبد السلام ، زهران(1997).الصحة النفسية و العلاج النفسي. الطبعة الثانية.عالم الكتب.
33. حامد عبد السلام ، زهران(2001).الصحة النفسية و العلاج النفسي. الطبعة الثالثة. القاهرة. مصر : عالم الكتب.
34. حامد عبد السلام ، زهران(2003).علم النفس الإجتماعي. الطبعة السادسة. القاهرة . مصر:دار النشر علاه الكتب.

35. حسن مصطفى، عبد المعطي(2003).الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب،
التشخيص ، العلاج .مصر: مكتبة القاهرة للكتاب.
36. حسن، منسي(1998).الصحة النفسية. الطبعة الأولى. عمان :دار الكندي للنشر والتوزيع ودار
للنشر والتوزيع.
37. حسن، منسي(2001).الصحة النفسية .الطبعة الثانية . عمان : دار الكندي للنشر و التوزيع .
38. الحسين، أسام عبد العزيز(2002).المدخل الميسر إلى الصحة النفسية و العلاج النفسي ، الطبعة
الثانية .الرياض: دار عالم الكتب.
39. حمد حامد، زهران(2000).الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية . الطبعة الأولى
القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع .
40. الخالدي، أديب محمد(2009).المرجع في الصحة النفسية . الطبعة الثالثة . دار وائل للنشر.
41. الخطيب، محمد جواد(2004).التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق . الطبعة الثالثة.غزة
: مكتبة أفاق.
42. خليل، أبو قورة (1996).سيكولوجية العدوان مكتبة الشباب. القاهرة . مصر :الهيئة العامة لقصور
الثقافة.
43. الخولي، هشام عبد الرحمان(2007).دراسات و بحوث في علم النفس و الصحة النفسية.
الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة .
44. خير الزراد، فيصل محمد(1998).علاج الأمراض النفسية . بيروت : دار العلم .
45. الداهري ، صالح حسين و الكبيسي، وهيب مجيد(1999).علم النفس العام .الطبعة الأولى .
الأردن: دار الكندي للنشر و التوزيع .
46. الداهري صالح ، أحمد حسن(2005).مبادئ الصحة النفسية . الطبعة الأولى . الأردن : دار وائل
للنشر و التوزيع .

- 47.الداهري صالح، أحمد حسين(2005).سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذو الإحتياجات الخاصة . عمان ، الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع .
- 48.الداهري، صالح حسن أحمد والكبيسي، وهيب مجيد(1999). علم النفس العام. ط1 الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 49.الراشد، صلاح صالح(2000).كن مطمئنا تغلب على القلق . الطبعة الثانية. الكويت : مكتبة المنارة الإسلامية .
- 50.رجاء محمود ،أبو علام(2006).مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية . الطبعة الخامسة. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 51.رحيم يونس، كرو العزاوي(2008).مقدمة في منهج البحث العلمي . الطبعة الأولى . عمان: دار دجلة .
- 52.رشاد علي، عبد العزيز موسى(2008).سيكولوجية القهر الأسري . الطبعة الأولى . القاهرة . مصر: عالم الكتب للطباعة و النشر والتوزيع .
- 53.رضوان سامر ، جميل(2002).الصحة النفسية . الطبعة الأولى . عمان . الأردن: دار المسيرة.
- 54.رضوان فوقية ، حسن(2004).القياس النفسي والاختبارات النفسية . القاهرة: دار الكتاب الحديث .
- 55.الرفاعي، نعيم(1969).الصحة النفسية . الطبعة الثانية . دمشق : مدرسة الكتب الجامعية .
- 56.روبيرت، مكلفين (2003).مدخل إلى علم النفس الإجتماعي .(ترجمة ياسمين حداد).الطبعة الأولى. عمان الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع .
- 57.الروشدي ، هارون توفيق(1999).الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها . مكتبة الأنجلو مصرية.
- 58.رونالدي ، ريجيو(1999).مدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي .(ترجمة فارس حلمي). الطبعة الأولى . الأردن : دار الشروق.

- 59.ريان، سليم بدير وعماد سالم ،الخزرجي(2007).موسوعة سيكولوجية الطفل الصحة النفسية للطفل. الطبعة الأولى .دار الهدى للطباعة و النشر .
- 60.ريكان، إبراهيم(2004).النفس و العدوان دراسة نفسية و اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري.عمان: دار الكندي للنشر و التوزيع.
- 61.الريماوي، محمد عودة(2003).علم النفس النمو للطفولة والمراهقة . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- 62.زايد، نبيل محمد(2003).الدافعية والتعلم . الطبعة الأولى . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 63.الزباد، فيصل(2000). الأمراض النفسية الجسدية أمراض العصر.ط1، لبنان، دار النفائس.
- 64.زهرا، حامد عبد السلام(2000).الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية . الطبعة الأولى . القاهرة: عالم الكتب .
- 65.سامر، جميل رضوان(2002).الصحة النفسية. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 66.سامر، جميل رضوان(2007). الصحة النفسية . الطبعة الأولى . عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة .
- 67.سامي، محمد ملحم(2000).القياس و التقويم في التربية وعلم النفس . الطبعة الأولى . دار المسيرة.
- 68.سامي، محمد ملحم(2007).المشكلات النفسية عند الأطفال . عمان . الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 69.سعد، جلال(1985).في الصحة العقلية الأمراض النفسية و العقلية والانحرافات السلوكية . الطبعة الثانية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- 70.سمور، عايش محمد(2006).الأمراض النفسية أسباب و تشخيص وعلاج . الطبعة الأولى. عزة.فلسطين : دار المقداد.

71. سمير، شيخاني(2003).الضغط النفسي ، طبيعته ، أسبابه ، المساعدة الذاتية . لبنان: دار الفكر العربي.
72. سناء، سليمان(2008).مشكلة العنف و العدوان لدى الأطفال والشباب بين الخير والشر والصواب . الطبعة الأولى . القاهرة: عالم الكتب للنشر و التوزيع .
73. سي موسى، عبد الرحمن(2002).الصمة والحداد عند الطفل والمراهق نظرة الاختبارات الإسقاطية . الطبعة الثانية . الجزائر : جامعة المطبوعات الجامعية .
74. السيد ، البهي فؤاد(1981).علم النفس الإجتماعي . الطبعة الثانية . القاهرة . مصر: دار الفكر العربي.
75. سيد ، عويس(1986).محاولة في تفسير الشعور بالعداوة . الإسكندرية . مصر: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر .
76. سيد الله، معتز(2005).العنف في الحياة الجامعية . القاهرة :مركز الدراسات و البحوث النفسية .
77. السيد، عبيد وماجدة، بهاء الدين(2008).الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة النفسية. الطبعة الأولى . عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع .
78. سيقموند، فرويد (1989).الكف ،العرض ، القلق .(ترجمة محمد عثمان نجاتي). الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .
79. الشاذلي، عبد الحميد محمد(2001).الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية. الطبعة الثانية. مصر :المكتبة الجامعية الإسكندرية .
80. شحاتة، سليمان ومحمد، سليمان(2006).مناهج البحث بين النظرية و التطبيق . الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
81. الشرجي، عباس و دانيال، عفاف(2001).العلوم السلوكية. الطبعة الأولى. مصر: مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.

82. الشربيني، أحمد زكريا ومنصور، عبد الحميد وسيد، أحمد (2003). سلوك الإنسان بين الجريمة، العدوان والإرهاب . القاهرة . مصر : دار الفكر العربي .
83. الشربيني، أحمد زكريا (1994). المشكلات النفسية عند الأطفال . القاهرة مصر: دار الفكر العربي.
84. الشربيني، لطفي عبد العزيز (1998). كيف تتغلب على القلق - المشكلة و الحل . بيروت . لبنان: دار النهضة العربية للطباعة و النشر .
85. شفيق، محمد (2000). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. مصر، دار المعرفة الجامعي للطبع والنشر والتوزيع.
86. شفيق، محمود عبد الرزاق (2000). إدارة الصف المدرسي . الطبعة الأولى. القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر و التوزيع .
87. شقير، زينب محمود (2003). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية مصرية - سعودية. الطبعة الثالثة . القاهرة: توزيع مكتبة النهضة المصرية .
88. الشناوي، محمد حسين (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل . عمان . الأردن : دار الصفاء للنشر والتوزيع .
89. شويخ، هناء أحمد (2007). أساليب تخفيض الضغوط الناتجة عن الأورام السرطانية. ط1، الأردن، أنتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
90. شيلي، تايلور (2008). علم النفس المرضي . (ترجمة وسام دويتس). الطبعة الأولى . عمان: دار الحامد للنشر و التوزيع .
91. صبره محمد علي أشرف ، محمد عبد الغني شريت (2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي . القاهرة: دار المعرفة الجامعية .
92. صديق، رحاب محمود (2013). الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. مصر، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

- 93.الصديقي، عثمان سلوى وجلال الدين، عبد الخالق وآخرون(2002).مناهج الخدمة الإجتماعية في المجال الدراسي ورعاية الشباب . القاهرة . مصر : المكتب الجامعي الحديث .
- 94.الصيرني، محمد(2008).الضغط والقلق الإداري . الطبعة الأولى. الإسكندرية :مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .
- 95.الضامن، منذر عبد الحميد(2003).الإرشاد النفسي . الطبعة الأولى . الكويت: مكتبة الفلاح .
- 96.طه فرج، عبد القادر (1987) : علم النفس و قضايا العصر ، الطبعة الأولى ، دار المعارف الجامعية ، القاهرة .
- 97.الطيب، محمد عبد الظاهر(1996).مشكلات الأبناء . الطبعة الثانية . المعرفة الجامعية . القاهرة . مصر .
- 98.عبد الحكيم، الصافي(2007).الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق . الطبعة الأولى. عمان .الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- 99.عبد الحميد، محمد شاذلي(2001).الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية. الطبعة الثانية . الإسكندرية: المكتبة الجامعية .
- 100.عبد الخالق ، أحمد محمد(1987).قلق الموت . الطبعة الأولى . الكويت :عالم المعرفة .
- 101.عبد الرحمن محمد، العيسوي(2006).جرائم الصغار . الإسكندرية ، مصر: دار الفكر الجامعي.
- 102.عبد الرحمن، العيسوي(1997).أصول البحث السيكلوجي ،علميا ومهنيا . لبنان : دار الراتب الجامعية
- 103.عبد الرحمن، العيسوي(1999).القياس والتجريب في علم النفس والتربية . الأزارطة : دار المعرفة الجامعية .
- 104.عبد الرحمن، العيسوي(2000).إضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها . الطبعة الأولى . بيروت : دار الراتب الجامعية.

105. عبد الرحمن، سي موسى و رضوان، زقار (2002). الصدمة و الحداد عند الطفل و المراهق ، نظرة الإختبارات الإسقاطية . الطبعة الأولى . الجزائر: جمعية علم النفس للجزائر العاصمة بمساهمة يونيسف.
106. عبد الرزاق، أماني إبراهيم (2004). دراسات نفسية وإجتماعية . عين الشمس : معهد الدراسات العليا للطفولة .
107. عبد السلام، عبد الغفار (1996). مقدمة في الصحة النفسية . دار النهضة العربية .
108. عبد العزيز، المعاطية و محمد، الغيمان (2006). مشكلات تربوية معاصرة . الطبعة الأولى . عمان: دار الثقافة للنشر و التوزيع.
109. عبد العزيز، فريد و محمد، عصام (2009). المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله . دار العلم الإيمان و النشر .
110. عبد العظيم، طه حسين (2007). إستراتيجيات إدارة الغضب والعدوان . عمان: دار الفكر.
111. عبد العظيم، طه حسين (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي . القاهرة : دار الجامعة الجديدة .
112. عبد العظيم، طه سلامة و عبد العظيم، سلامة حسين (2006). إدارة الضغوط التربوية والنفسية . الطبعة الأولى . الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون .
113. عبد الغني ، خالد محمد (2003). إحتياجات وضغوط أسر ذوي الإحتياجات الخاصة. الطبعة الأولى. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .
114. عبد اللطيف، الدبور و عبد الحكيم، الصافي (2007). الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق . الطبعة الأولى . عمان : دار الفكر للنشر .
115. عبد اللطيف، خليفة محمد (1994). دراسات في علم النفس الإجتماعي . القاهرة . مصر : دار قباء للطباعة والنشر .
116. عبد اللطيف، محمد خليفة (1998). دراسات في علم النفس الإجتماعي . الطبعة الأولى. عمان : دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع .

117. عبد الله ، مجدي أحمد(1996).علم النفس المرضي . الطبعة الثانية . القاهرة . مصر : المعرفة الجامعية .
118. عبد المجيد، إبراهيم مروان(2000).أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.الطبعة الأولى. عمان .الأردن :مؤسسة الوراق.
119. عبد المطلب، أمين القريطي(1998).في الصحة النفسية . دار الفكر العربي . القاهرة .
120. عبد المعطي . حسن مصطفى(2001).الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة . مصر : دار القاهرة .
121. عبد المعطي، حسين مصطفى(2003).الأمراض السيكوسوماتية (التشخيص الأسباب والعلاج) ، الطبعة الأولى . القاهرة: مكتبة الزهراء .
122. عبد المنعم، محمد أمال(2006).الإرشاد النفسي و مواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليا . مكتبة الزهراء . الشرق .
123. عبد الهادي ، جودت عزت(2001).تعديل السلوك الإنساني . الطبعة الأولى . عمان. الأردن: الدار العلمية الدولية .
124. عبد الوهاب، محجوب(2001).السلوك العدواني . قرطاج . تونس : بيت الحكمة للنشر والتوزيع .
125. عثمان، فاروق السيد(2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. لبنان، دار حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
126. العديلي، ناصر محمد(1995). السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن. المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة.
127. عز الدين ، خالد(2010).السلوك العدواني عند الأطفال. عمان : دار أسامة للنشر.
128. عز الدين، جميل عطية(2003).الأمراض النفسية والعنف . القاهرة : عالم الكتب للنشر والتوزيع .
129. عز الدين، خالد(2010).السلوك العدواني عند الأطفال. عمان دار أسامة .

130. العزة، سعيد حسني(2004).تمريض الصحة النفسية . الطبعة الأولى . عمان. الأردن : دار الثقافة.
131. العزة، سعيد حسني(2006).سيكولوجية الطفولة و المراهقة ، مشكلاتها و أسبابها وطرق حلها . عمان . الأردن : دار الثقافة للنشر و التوزيع .
132. عزيز، سمارة وعصام، النمر وهشام، الحسن(1999).سيكولوجية الطفولة . الطبعة الثالثة . الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
133. العقاد، عصام عبد اللطيف(2001).سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد. القاهرة : دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع .
134. عكاشة، أحمد(2003).الطب النفسي المعاصر. الطبعة الأخيرة . القاهرة ، مصر: مكتبة الأنجلو.
135. علاوي، محمد حسن(1998).سيكولوجية العدوان والغف في الرياضة. الطبعة الأولى . مصر : مركز الكتاب للنشر.
136. العناني ،حنان عبد الحميد(2000).الطفل و الأسرة و المجتمع . الطبعة الأولى. الأردن: دار الصفاء للنشر و التوزيع.
137. العناني، حنان عبد الحميد(1998).الصحة النفسية للطفل . الطبعة الرابعة . عمان . الأردن: دار الفكر.
138. العناني، حنان عبد الحميد(2000).الصحة النفسية . الطبعة الأولى . القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
139. العيسوي، عبد الرحمن(2001).الجديد في الصحة النفسية . الطبعة الأخيرة . الإسكندرية . مصر: منشأة المعارف .
140. فاروق، السيد عثمان(2001).القلق و إدارة الضغوط النفسية . الطبعة الأولى . القاهرة : دار الفكر العربي .

141. فايد ، حسين(2007). العدوان و الإكتئاب في مصر العصر الحديث نظرة تكاملية. الطبعة الأولى. القاهرة ، مصر :مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.
142. فايد ،حسين علي(2001).العدوان والإكتئاب في العصر الحديث. الطبعة الأولى .القاهرة :المكتب العلمي للكمبيوتر و النشر و التوزيع.
143. فايد، حسين علي(2005).المشكلات النفسية و الإجتماعية . الطبعة الأولى . القاهرة: طيبة للنشر والتوزيع .
144. فايد، حسين(2001).الإضطرابات السلوكية تشخيصها، أسبابها، علاجها. الطبعة الأولى. القاهرة :مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.
145. فايد، حسين(2005).علم النفس العام(رؤية معاصرة) .مؤسسة حورس الدولية . سبورتينغ . الإسكندرية . القاهرة: مؤسسة طيبة .
146. الفتلاوي، سهيلة و كاظم، محسن(2003).كفايات التدريس . الطبعة الأولى . الأردن: دار للشروق للنشر والتوزيع.
147. الفسفوس، عدنان أحمد(2006).الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. المكتبة الإلكترونية سلسلة إرشادية .
148. فهمي، مصطفى(1997).الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف . الطبعة الثانية . القاهرة . مصر: مكتبة الخانجي .
149. فوزي، محمد جبل(2000).الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية . الأرابطة . الإسكندرية: المكتبة الجامعية .
150. قاسم عبد الله ، محمد عبد الله(2001).مدخل إلى الصحة النفسية . الطبعة الأولى . حلب : دار الفكر للطباعة و النشر .
151. قدوري، حنفي(1995).حول العنف السياسي . رؤية نفسية . الندوة المصرية الفرنسية الخامسة حول ظاهرة العنف السياسي . جامعة القاهرة . مصر: مركز البحوث و الدراسات السياسية .

152. القذافي، رمضان محمد(1999). الصحة النفسية والتوافق . الطبعة الثالثة . مصر:المكتب الجامعي الحديث.
153. كاظم، ولي آغا(1981). علم النفس الفيزيولوجي . الطبعة الثالثة . بيروت.لبنان: دار الآفاق الجديدة .
154. كامل، حمام فاديا(2002).مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية . الطبعة الأولى الرياض.السعودية : دار الزهراء للنشر والتوزيع .
155. كامل، فادية حمام(2002).مشكلات التلاميذ السلوكية والإنفعالية . الرياض : دار الزهراء .
156. كامل، فرح شعبان وعبد الجابر، تيم(1999).الصحة النفسية للطفل . الطبعة الأولى . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
157. الكتاني، فاطمة الشريف(2004).القلق الإجتماعي والعذوانية لدى الأطفال . الطبعة الأولى . بيروت: دار وحي القلم .
158. الكتاني، فاطمة المنتصر(2000).الإتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية الأسرية . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع . .
159. كشرود، عمار الطيب(1995).علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث . مفاهيم ونظريات. الطبعة الأولى . بنغازي . ليبيا: دار الكتاب الوطنية.
160. الكعبي، موزة وناصر، عبيد(1997).ممارسة برنامج إسلامي مع حالات القلق النفسي . الطبعة الأولى . مكتبة الملك فهد الوطنية .
161. كفاقي، علاء الدين(1990).الصحة النفسية . الطبعة الثانية . القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع .
162. كلير، فهيم(1987).المشاكل النفسية للمراهق . القاهرة: دار نوبار للطباعة .
163. القاضي، يوسف مصطفى(2002).مشكلات التلاميذ السلوكية والإنفعالية . الرياض . دار المريخ للنشر والتوزيع.

- 164.لندا، دافيدوف(1976).مدخل إلى علم النفس . الطبعة الثانية . دار ماكجار وميل للنشر .
- 165.لوكيا، الهاشمي وبن زروال، فتيحة(2002).الإجهاد . جامعة قسنطينة: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية .
- 166.مجدي، أحمد عبد الله(2006).علم النفس المرضي . الإسكندرية دار المعرفة الجامعية .
- 167.مجدي، أحمد محمد عبد الله(2006).الطفولة بين السواء والمرض . مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 168.محمد جعفر، محمد جمل الليل(1985).بناء مقياس القلق العام للأطفال والمراهقين . مكة المكرمة.
- 169.محمد حسن، العمارة(2002).المشكلات الصفية السلوكية ، التعليمية ، الأكاديمية . الطبعة الأولى عمان . الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة .
- 170.محمد صالح علي، أبو جادو(2000).سيكولوجية التنشئة الإجتماعية. الطبعة الرابعة. بيروت :دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- 171.محمد عثمان، نجاتي(2005).الكف والعرض والقلق ، الطبعة الثالثة . القاهرة: دار الشروق.
- 172.محمد عثمان، نجاتي(ب ت).الكف والعرض والقلق . الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي .
- 173.محمد علي، عمارة(2008).برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين . الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .
- 174.محمد فيصل، خير الزراد(2000).الأمراض النفسية الجسمية ، أمراض العصر . الطبعة الأولى . بيروت : دار النفائس.
- 175.محمد مصطفى، الزيدان(1972).النمو النفسي للطفل والمراهق . الطبعة الأولى . مكتبة الدكتور القطب محمد القطب طبلية : منشورات الجامعة الليبية . كلية اللغة العربية و الدراسات الإسلامية .محمد،

176. محمد، عودة و كمال إبراهيم، مرسى(1984). الصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس . الطبعة الأولى . الكويت: دار القلم للطباعة و النشر .
177. مرسى، كمال إبراهيم(1978). القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة . الطبعة الأولى . القاهرة . مصر :دار النهضة العربية .
178. مروان، عبد المجيد إبراهيم(2000). أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية . عمان . الأردن: مؤسسة الرواق.
179. مصطفى، نوري القمش و خليل عبد الرحمن، المعاينة(2007). الإضطرابات السلوكية والإنفعالية . الطبعة الأولى . عمان . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة .
180. معتز سيد، عبد الله وعبد اللطيف، محمد خليفة(2001). علم النفس الإجتماعي . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
181. معتز سيد، عبد الله(1997). بحوث في علم النفس الإجتماعي والشخصية . المجلد الثالث . القاهرة :دار غريب للطباعة و النشر ، .
182. مفتاح محمد، عبد العزيز(2010). مقدمة في علم النفس الصحة مفاهيم ، نظريات نماذج ، دراسات . الطبعة الأولى . عمان. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع .
183. منصور، طلعت والبيلاوي، فيولا(1989). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين-كراسة التعليمات. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.
148. منصور، عبد المجيد سيد والشربيني، زكريا أحمد(2000). الأسرة على مشارف القرن الواحد والعشرين . الطبعة الأولى . القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع .
185. منصورى، مصطفى(2010). الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها. الجزائر، منشورات قرطبة.
186. منصورى، مصطفى(2017). الضغوط النفسية والمدرسية واستراتيجيات مواجهتها. ط1، عمان
178. موسى، رشاد وعلي، عبد العزيز (ب س). سيكولوجية الفروق بين الجنسين . المجلد العاشر . القاهرة : مؤسسة مختار للنشر والتوزيع ..

188. مياسا، محمد (1997). الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقاية وعلاجاً . الطبعة الثانية . بيروت . لبنان: دار الجيل .
189. ميزاب، ناصر (2005). مدخل إلى سيكولوجية الجنوح محددات تناولت نظرية إستراتيجيات الوقاية و العلاج . مصر : عالم الكتب للنشر والتوزيع.
190. ناجي، عبد العظيم والسيد، مرشد (2006). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة ، دليل للآباء و الأمهات . الطبعة الأولى . القاهرة . مصر: مكتبة زهراء .
191. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2010). تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي . الطبعة الثانية . دار وائل للنشر والتوزيع .
192. النمر، أسعد (1995). سيكولوجية العدوان . الدمام المملكة العربية السعودية: دار الجديدة للنشر والتوزيع .
193. الهابط، محمد السيد (1999). التكيف والصحة النفسية. الطبعة الثانية . الإسكندرية . مصر :المكتب الجامعي الحديث .
194. هيجان، عبد الرحمان أحمد محمد (1998). الولاء التنظيمي للمدير السعودي. المملكة العربية السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
195. هيجان، عبد الرحمان أحمد محمد (1999). ضغوط العمل منهج شامل لدراسة مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها. المملكة العربية السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
196. وفيق صفوت، مختار (2001). مشكلات الأطفال السلوكية ، الأسباب و طرق العلاج . القاهرة . مصر : دار العلم و الثقافة للنشر .
197. وليد، السيد خليفة ومراد علي، عيسى (2007). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي المفاهيم - النظريات - البرامج . الطبعة الأولى . الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
189. يحيى، خولة أحمد (2005). الإضطرابات السلوكية و الإنفعالية . عمان :دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

199. يحيى، خولة أحمد. (2001). *الإضطرابات السلوكية و الإنفعالية* . الطبعة الأولى . عمان .الأردن :دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .

200. يخلف، عثمان (2001). *علم النفس والأسس النفسية و السلوكية للصحة* . الطبعة الأولى . قطر: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع .

-المجلات العلمية:

201. أبو حمودة، البنا (2008). *المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة . مجلة جامعة الأقصى* ، المجلد 12، العدد 02، يونيو .

202. أبو مصطفى، نظمي عودة (1998). *قلق الإمتحان و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظة غزة . مجلة البحوث و الدراسات التربوية الفلسطينية* ، المجلد 01، العدد 01، ص ص 120 - 122

203. أبو مصطفى، نظمي عودة (2009). *مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين . دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكيا . مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية* ، المجلد 17 ، العدد (01) ، 487 - 528 .

204. أحمد لطيف، جاسم (2013). *إضطراب مابعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية . مجلة الآداب*. العدد 106 ، ص 609 ، 652 .

205. الأشول ، عادل عز الدين (1993). *الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقليا . مجلة الإرشاد النفسي* ، جامعة عين الشمس ، القاهرة ، مصر ، عدد 01 .

206. الأنصاري ، بدر محمد (2004). *القلق لدى الشباب في بعض الدول العربية . دراسات ثقافي مقارنة . مجلة دراسات نفسية* ، المجلد 0، العدد 03.

207. باسم محمد علي، الدحادحة والبوسعيدى خميس عبد الله (2014). *أثر العلاج بالقراءة في خفض قلق الإمتحان و تحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة القلقين بسلطنة عمان . دراسات نفسية و تربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية* ، العدد 12 ، جوان .

208. بن حليم، أسماء(2014).السلوك العدواني لدى الطفل و علاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم . *مجلة الدراسات و البحوث الإجتماعية* ، جامعة الوادي ، العدد 07 ، جويلية .
209. بن صالح، هداية(2015).الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس . دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية . *مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية* ، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي ، العدد 11 ، جوان .
210. بوشلاق، نادية(2006).التقدير الاجتماعي والسلوك العدواني لدى المراهق . *مجلة دراسات عربية في علم النفس* ، 5 ، (2) ، 401 - 432 .
211. البيرقدار، تنهيد عادل فاضل(2011).الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية . *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية* ، المجلد 11 ، العدد 1 ، ماي .
212. جاد محمود، عبد الله(2006).السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية لكل من الإكتئاب و العدوان ،مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة .
213. حداد ، عفاف شكري وأبو سليمان ، بهجت(2003).فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية . *مجلة العلوم التربوية ، بحوث ودراسات الجامعية الأردنية* ، 3 ، 117- 141 .
214. حسن، عماد(2006).مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة و أثره في مهارات الإستذكار والتحصيل الأكاديمي . *مجلة كلية التربية* ، المجلد 22 ، العدد 01 ، جامعة أسيوط .
215. حسين، محمود عطا والزيود ، نادر فهمي(1999).مشكلات طلبة الجامعة و مستوى الإكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي . *مجلة البصائر* ، جامعة البنات الأهلية والأردنية ، الأردن . 3.(2). 79- 92.
216. الحلو، غسان(2000).مصادر الضغوط النفسية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين ، *ورقة بحث مقدمة في المؤتمر التربوي الأول التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين* ، كلية العلوم التربوية ، جامعة مؤتة تشرين أول ، 31 ، 29، الأردن .

217. حمزة مالكي ، شباب الرشدي(2012). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانوي ، *دراسات تربوية ونفسية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق* ، 77 ، أكتوبر .
218. حمودة ، محمود عبد الرحمن(1993). دراسة تحليلية عن العدوان ، عدد 15، 2 ، 20 - 23.
219. حورية ، عودية ولد يحي(2005). دور المساندة الإجتماعية كعنصر من الإتصال في التخفيف من الضغط النفسي لدى المصابين بمرض الربو . *الملتقى الدولي حول سيكولوجية الإتصال والعلاقات الإنسانية*، الجزائر 22-25 مارس .
220. الخرابشة، عمر محمد وعربيات ، أحمد عبد الحليم(2007). الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون وإستراتيجية التعامل معها . *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس* ، دمشق ، 5 ، (2) ، 48 - 68 .
221. خليفة، عبد اللطيف والهولي، أحمد(2003). مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الكويت ، *مجلة دراسات عربية في علم النفس* ، 2 ، (3) ، 94 - 49 .
222. دانيا الشبؤون ، أمل الأحمد(2011). القلق وعلاقته بالإكتئاب عند المراهقين دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية . *مجلة جامعة دمشق* ، المجلد 27 ، العدد الثالث + الرابع .
223. دخان و الحجار(2005). مستوى الضغوط النفسية و مصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية ، وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية . *مجلة الجامعة الإسلامية* ، المجلد 11 ، العدد (3) ، 129 - 134
224. رزق ، محمد عبد السميع(2004). فعالية برنامج لإستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الإتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الإستدكار والإنجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية . *مجلة كلية التربية* ، العدد 56 ، جامعة المنصورة ، مصر .
225. ريا، إبراهيم إسماعيل(2010). الإتجاهات نحو السلوك العدواني لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات و العلوم للبنات . *مجلة كلية التربية للبنات* ، المجلد 21 ، (04) ، 927 - 943

- 226.رياض، محمود الصرايرة(2011).العوامل المؤدية إلى السلوك العدواني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديريات التربية و التعليم في محافظة الكرك ، *مؤتة للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، المجلد 26، العدد05 ، ص ص 279 – 330
- 227.الزغبى، أحمد(2011).العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، مجلد 07 ، عدد 04 ، 419 – 431 .
- 228.سالم، إيناس عبد الفتاح ونجيب، محمد محمود(2002).ضغوط الحياة وعلاقتها بالأعراض السيكوسوماتية وبعض خصال الشخصية لدى طلاب الجامعة . *مجلة دراسات نفسية (تصدرها) الجمعية المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد 12، العدد 03، ص ص 419 – 421 .
- 229.سايحي، سليمة(2012).قلق الإمتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ ، *مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية* ، العدد 07، جانفي .
- 230.سعادة، جودت أحمد(2001).أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الإمتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين . *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر الدوحة -قطر- العدد 25، السنة 13 ص ص 14 – 19.
- 231.السيد ، سناء علي(1995).قلق الإمتحان لدى طلاب الثانوية العامة في النظام القديم والنظام الحديث (دراسة مقارنة) . *مجلة كلية التربية* ، جامعة عين الشمس ، المجلد الثاني ، العدد التاسع ، القاهرة ، 59 – 64 .
- 232.سيد، محمود الطواب(1992).قلق الإمتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين . *مجلة العلوم الاجتماعية* ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، المجلد 20 ، العدد 3 ، 4 ، خريف ، شتاء ، ص ص 149 – 183
- 233.شاهين ، محمد عبد الفتاح(2004).قلق الإختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل . *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* ، العدد03.
- 234.الشايب، محمد الساسي وغربي، عبد الناصر(2013).التوجيه المدرسي وعلاقته بقلق الإمتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد الحادي عشر ، جوان .

235. شقير، زينب محمود(1997).الضغوط النفسية والإحترق النفسي لدى طالبات الجامعة . *مجلة الإرشاد النفسي* ، العدد 06 .

236. صبري، محمود عبد الفتاح(2013).نمذجة العلاقات السببية بين قلق الإختبار والذاكرة العامة والتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الإبتدائية في سلطنة عمان في نظرية كفاءة المعالجة . *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ، جامعة السلطان قابوس ، المجلد 07 ، العدد 02 أكتوبر .

237. الضريبي، عبد الله(2010).أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، *مجلة دمشق* ، مجلد 26- عدد 4، 669- 719 .

238. طه، أحمد المستكاوي(2005).السلوك العدواني وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية وسمات الشخصية لدى تلاميذ الثانوية العامة ، *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية* ، كلية الآداب ، العدد 01 ، الرسالة الثالثة ، القاهرة .

239. الطواب سعيد(1992).قلق الإمتحان والذكاء و المستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين ، *مجلة العلوم الإجتماعية* ، جامعة الكويت ، العدد الثالث ، ص 80 – 89 .

240. العاجز، فؤاد علي(2008).دراسة تقويمية لطبيعة إجراء إمتحانات جامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتها . *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية* ، المجلد 16، العدد 02 يونيه ، ص 377 – 409 .

241. عائشة، بدوي ونادية، بوشلاق (2014).علاقة السلوك العدواني للتلاميذ بمكانتهم الإجتماعية من وجهة نظر أساتذتهم ، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد 15 ، جوان 51 – 62 .

242. عباس، كامل عبد الحميد وروضة، محي الصباغ(2000).الضغط النفسي التي تواجه طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقتها بمفهوم الذي . *مجلة التربية والعلم* ، العدد 26 .

243. عبد العباس مجيد تايه اللامي (ب س).الضغوط النفسية لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة و بناء برنامج إرشادي مقترح لتخفيفها ، كلية التربية ، جامعة المستنصرية .

244. عبد الفتاح ،محمد يوسف(1999).الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية . *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر، العدد 15 ، 195-224 .
245. عبد الناصر، أحمد محمد العزام ومحمد حسن، غزلان(2013).القدرة التنبؤية لعوامل البيئة المدرسية في الميل للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا . *مجلة كلية التربية للبنات* ، المجلد 24 ، (01) .
246. عدس ، عبد الرحمن(1985).أثر السلوك العدواني التلفزيوني على سلوك الأطفال العدوانيين . *ملخصات رسائل الماجستير في التربية* ، المجلد الثاني .
247. عربيات ، أحمد عبد الحليم والخرابشة، عمر محمد(2007).الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون وإستراتيجية التعامل معها . *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* ، دمشق ، 5 ، (2) ، 48 – 68 .
248. عزت، جلال نور(1997).الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، العدد 16 ، ص 155 – 184 .
249. عفراء إبراهيم، الخليل العبيدي (2011).طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. *مجلة جامعة دمشق* ، المجلد 27 ، العدد الثالث + الربع .
250. غزال، نعيمة وبن زاهي، منصور(2014).علاقة قلق الإختبار بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي ، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد 16 ، سبتمبر
251. الغندوري، سناء(2015).السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأساسية داخل المؤسسات التعليمية المغربية دراسة ميدانية . *المجلة الدولية للتربية المتخصصة* ، المجلد (04) ، العدد(01) ، كانون الثاني .
252. فايد، حسين علي(1996).أبعاد السلوك العدواني لدى شباب الجامعة . *مجلة الإرشاد النفسي* ، المؤتمر الدولي الثالث ، (1) ، جامعة عين الشمس ، القاهرة ، مصر .

253.الفقهاء، عصام(2001).العوامل الإجتماعية الإقتصادية والأكاديمية ، المؤثرة في الميل نحو السلوك العدوانى لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، 34 ، (01) ، ص ص 73 – 88 .

254.قريشي، محمد وقريشي، عبد الكريم(2013).مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد 13 ، ديسمبر .

255. كمال، إبراهيم مرسى(1982).علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية ، *مجلة دراسات* . كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، المجلد 04 ، ص ص 171 – 196 .

256.لبنى، جديد(2010).العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الإمتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية . *مجلة جامعة دمشق* ، المجلد 26 ، ملحق .

257.مجدي، جيوسى(2014).الضغوط النفسية التي يعاني منها الطالب الجامعي وإستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري . *مجلة إتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العلي مجلة علمية محكمة مفهرسة* ، المجلد 34 ، العدد 01، حزيران 2014 ، رمضان 1435 هجري ، 69 – 94 .

258.محمد علي، محمد علي وربيعة محمد، عبد الرحيم(2014).قلق الإمتحان لدى طلاب كليات التربية جامعة بخت الرضا . *مجلة جامعة بخت الرضا العلمية* ، العدد 12، سبتمبر .

259.مخلوفي، فاطمة نادية، بوضياف بن زعموش(2013).الإتصال الأسري وعلاقته بالسلوك العدوانى لدى أطفال القصة التحضري دراسة ميدانية على على عينة من إبتدائيات ولاية ورقلة ، *الملتقى الوطني الثاني حول : الإتصال وجودة الحياة في الأسرة* ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

260.مرسى، كمال إبراهيم(1985).سيكولوجية العدوان . *مجلة العلوم الإجتماعية* ، المجلد 03 عشر ، العدد 02، الكويت .

261.المزوعي، إبتسام سالم(2011).الفروق في الذكاء وقلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة السابع من أبريل الليبية . *المجلة العربية لتطوير التفوق* ، المجلد 2، العدد3.

262.مصطفى خليل، محمود عطا الله(2011).الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة قلق الإمتحان لدى عينة من طلاب الجامعة . *مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية* ، جامعة ألمانيا ، عدد 4 ، أكتوبر .

263.مصطفى محمد، الصفتي(1995).قلق الإمتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة *دراسات عبر ثقافة، مجلة دراسات نفسية* ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، المجلد 05 ، العدد 01 ، ص ص 71 ، 103 .

264.المطوع محمد عبد الله(2008)العلاقة بين العنف الأسري تجاه الأبناء و السلوك العدواني لديهم، دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثانوية بمدينة الرياض،*مجلة العلوم الاجتماعية* ،(36)،45-48

265.مغاوري، مرزوق عبد الحميد(1991).الفروق بين الجنسين في قلق الإمتحان ، *مجلة التربية المعاصرة* ، مركز الكتاب للنشر بمصر الجديدة ، العدد 19 ، السنة08.

266.المغربي، سعد(1987).في سيكولوجية العدوان والعنف . *مجلة النفس* ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، مصر ، العدد الأول ، ص ص 25 – 35 .

267.نادية، بوضياف بن زعموش وسمية، بن عمارة(2014).الأمراض المزمنة وإدارة ضغوط قلق الإمتحان عل عينة من التلاميذ المتمدرسين المصابين بأمراض مزمنة ، *دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية* ، العدد 12 ، جوان.

268.نبيل دخان ، بشير إبراهيم الحجار(2006).الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية . *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية* ، المجلد 14، العدد 02، ص 369 – 398 .

267.نظمي عودة، أبو مصطفى ونجاح عواد، السمييري(2008).علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدوانى لدى طلاب جامعة الأقصى ، *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية* ، المجلد 16، العدد 01، ص 347- 410 .

268.نمر، صبح القيق(2013).فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في خفض السلوك العدوانى لدى الأطفال المعاقين حركيا . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، المجلد 21، العدد 01، ص ص 469 - 502 ، يناير .

269.يحياوي، حسينة(2013).علاقة الغضب بالسلوك العدوانى لدى المراهقين دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، العدد 12 ، سبتمبر.

-الرسائل الجامعية:

270.أبو حطب، صالح(2006).الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة . رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الأقصى غزة .

271.أبو مرق ، جمال زكي(1988).دراسة العلاقة بين قلق الإختبار والتحصيل الدراسى لدى طلاب وطالبات الصف الأول بمدينة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى ، السعودية .

272.أحمد محمد، عبد الهادي دحلان(2003).العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدوانى لدى الأطفال بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية غزة.

273.أوسماعيل، صفية(2004).تقدير الذات وانعكاسه على السلوك العدوانى لدى لاعبي كرة اليد صنف الأكابر . رسالة ماجستير ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، سيدي عبد الله ، الجزائر .

274.البرعاوي، أنور علي أحمد(2001).الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

275. بلال، يوسف برهم(1996). مصادر الإجهاد الوظيفي واستراتيجيات مكافحتها. دراسة ميدانية لآراء الموظفين العاملين في الجمارك في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
276. بن سعد آل رشود ، سعد بن محمد(2006).فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية . أطروحة مقدمة إسنكمالا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلم الأمنية ، قسم العلوم الإجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
277. بن كرو، فياض(2004).دوافع السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس و التربية والأرطوفونيا ، جامعة الجزائر .
278. بوالطمين، سمير(2011) : العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحكم المدرك وقلق الإمتحان وإستراتيجيات التعامل والتحصيل الدراسي عند الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا ، جامعة الجزائر .
279. تهاني، محمد عبد القادر الصالح(2012).درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من جهة نظر المعلمين . رسالة ماجستير في برنامج الإدارة التربوية في كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس ، فلسطين .
280. جبالي، صباح(2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سطيف.
281. حداد، نسيم(2001).علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في إمتحان البكالوريا. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإجتماعية ، قسم علم النفس و العلوم التربية والأرط فونيا ، جامعة الجزائر.
282. حسن، إبراهيم وحسن، المحمداوي(2007).العلاقة بين الإغتراب والتوافق النفسي للجالية العراقية في السويد . أطروحة الدكتوراه ، علم النفس ، الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك ، الدنمارك .

283. حورية ، عودية ولد يحي(2002). علاقة الضغط النفسي بإستراتيجية المقاومة والإكتئاب عند المصابين بمرض الربو ، رسالة ماجستير في تخصص علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر .
284. خطر، زاهية(2008).إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعي لمواجهة ضغط التحضير لإمتحان البكالوريا . أطروحة دكتوراه في علم النفس الإجتماعي قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة الجزائر .
285. دعنا، وفاء ظاهر(1994). الضغط النفسي عند المرشدين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.
286. رباب عبد الفتاح، أبو الليل(2002).أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالإضطرابات النفسية وبعض المتغيرات الشخصية ، دراسة نفسية مقارنة ، رسالة ماجستير ، علم النفس ، كلية الاداب ، جامعة ألمانيا.
287. رفيق، عوض الله(2004).الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والإجتماعي لدى طلبة جامعات الجزائر وجامعات فلسطين . أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر .
288. الزغبى، أحمد(2004).أثر بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في الميل نحو السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، الزرقاء ، الأردن.
289. ساعد، وردية(2003).علاقة قلق إمتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي . مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة الجزائر .
290. سامي، عبد القادر(2014).مساهمة المنهاج الجديد للمقاربة بالكفاءات في التخفيف من الضغط النفسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي . أطروحة دكتوراه في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضة ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة الجزائر .
291. سايحي، سليمة(2004).فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي . رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية جامعة ورقلة .

292. سعد بن محمد ، بن سعد آل رشود(2006).فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية ، أطروحة مقدمة إستكملا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية ، قسم العلوم الإجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

293.سويد، جيهان(2003).الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنوفية شبل الكوم .

294.سيد، نوال (2014).أثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الإمتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في إمتحان البكالوريا . أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر .

295.شارف خوجة، مليكة(2017). مصادر الضغوط المهنية ودافعية الإنجاز لدى المدرسين الجزائريين. شرفوح، البشير(2006).إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين. أطروحة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي ، قسم علم النفس العيادي ، قسم علم النفس والأرطوفونيا كلية العلوم الإجتماعية ، جامعة الجزائر .

296.شرفي، هناء(2002).إستراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري ، دراسة مقارنة مذكرة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس و علوم التربية والأرطوفونيا ، جامعة الجزائر

297.صرداوي، نزييم(2008).المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر .

298.العبادي، عامر عبد النبي(1999).مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة البصرة .

299.عبد الغني ، هدى جميل(2005).العدائية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة المستنصرية .

300. عبد الفتاح ، نيرة عزالدين السعيد (2004).مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تخفيض القلق والإكتئاب والخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرض القلب . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، عين شمس مصر .
301. عبد الفتاح، أبي مولود(2000).إدراكات المعاملة الوالدية وعلاقتها بالإكتئاب النفسي لدى طلبة الجامعيين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر .
302. عبد الله تيسير، الحوازي(2004).العلاقة بين الضغوط النفسية بالإصابة بالقرحة الهضمية. رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية .
303. عبد الله، نجايي نور الدين(2010).فاعلية المنهاج التربوي للملاكمة على خفض السلوك العدواني لدى الممارسين . دراسة تجريبية ، رسالة ماجستير في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية - معهد التربية البدنية و الرياضية سيدي عبد الله زبالدة ، جامعة الجزائر .
304. العراوي، مي حسن(2006).السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور الإناث في المرحلة العمرية من 8 - 16 سنة . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .
305. علي حسام، محمود زكي(2008).الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزوجي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة ألماتيا . رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية قسم الصحة النفسية ، جامعة ألماتيا .
306. عيطور، دليلة(1997).الضغط النفسي الإجتماعي لدى الممرضين ، رسالة ماجستير ، معهد علم النفس وعلوم التربية ، قسم علم النفس ، جامعة الجزائر .
307. غزلة، مصطفى الطيف(2006).مدى فاعلية إستخدام الرسم كبرنامج إرشادي لتخفيف السلوك العدواني لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، مصراته ، ليبيا .

308.فالتنتينا، وديع سلامة الصايغ(2001).فاعلية الأنشطة في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة من 9 -12 عام بحث مقدم للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الفنية ، جامعة حلوان .

309.كروم، خميسي(2005).الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات دراسة ميدانية بولاية الأغواط . رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي ، قسم علم النفس، كلي العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قسنطينة .

310.المجدلاوي ، ماهر يوسف(2005).برنامج إرشادي نفسي لتخفيف الضغوط النفسية الناجمة عن الإحتلال لدى طلبة المدرسة الثانوية . رسالة دكتوراه في التربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة القاهرة .

311.محمد فرج الله مسلم، أبو الحصين(2010).الضغوط النفسية لدى الممرضين والمرضات العاملين في المجال الحكومي وعلاقتها بكفاءة الذات . رسالة ماجستير في علم النفس من كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة ، غير منشورة .

312.محمد، الراجي(2011).المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس من التعليم الابتدائي . رسالة ماجستير في علم النفس الطفل الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي .

313.المطارنة، خولة محمد زايد(2000).العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد لدى المراهقين أثرهكل من صفهم وجنسهم والمستوى التعليمي لوالديهم في ذلك . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة .

314.معوش، عبد الحميد(2017). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي-بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجاً. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة

315.موسى، مطاطي(2010).ضغوط العمل وعلاقتها بالتوافق المهني . رسالة ماجستير منشورة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطوفونيا . جامعة منوري قسنطينة .

316. نائل إبراهيم، أبو عزب (2008). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الإختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير في علم النفس إرشادي نفسي كلية التربية ، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية الرسمية .

317. نبيلة أحمد، أبو حبيب (2010). الضغوط النفسية وإستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء في محافظات غزة ، رسالة ماجستير في علم النفس ، كلية التربية بجامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين .

318. نصر، سميحة (1983). الشخصية العدوانية وعلاقتها بالتنشئة الإجتماعية . رسالة ماجستير ، كلية الآداب جامعة عين الشمس .

319. نوره، عبد العزيز المليك (2005). بعض الخصائص النفسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية اللاتي يعانين من اضطراب نقص الإنتباه والنشاط الزائد دراسة مقارنة . بحث لإستكمال متطلبات درجة ماجستير الآداب في علم النفس ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.

320. الهيل، أمينة إبراهيم (2002). دراسة فاعلية برنامج الإرشادي العقلاي الإنفعالي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة قطر . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس ، القاهرة .

312. واضح، أحمد أمين (2005). دور التربية البدنية و الرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية 15 - 18 بولاية تيسمسيلت. رسالة ماجستير ، قسم التربية البدنية والرياضية دالي إبراهيم ، جامعة الجزائر .

322. ياسين مسلم محارب، أبو حطب (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير في قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين .

323. يحي، فاسي (2011). علاقة السلوك العدواني بالمساندة الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة تلاميذ السنة الرابعة متوسط . رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة الجزائر .

-الموسوعات و القواميس :

324. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(1993). لسان العرب. ط 3، لبنان، دارصادر.
325. إلياس، جوزيف(2000). المجاني المصور. معجم مدرسي. الطبعة الثانية. بيروت . لبنان: دار النشر المجاني .
326. الحنفي، عبد المنعم(1995). موسوعة الطب النفسي . الطبعة الثانية . القاهرة ، مصر: مكتبة مدبولي.
327. الحنفي، عبد المنعم(2003). الموسوعة النفسية - علم النفس و الطب النفسي . الطبعة الثانية. القاهرة : مكتبة مدبولي.
328. الحنفي، عبد المنعم(2005). موسوعة عالم النفس موسوعة الطب النفسي. بيروت . لبنان . مجلد 01 ، دار نوبوليس .
329. رولان، دورون وفرانسوان بارو(2003). موسوعة علم النفس(ترجمة فؤاد شاهين). الطبعة الأولى . بيروت: المجلد الأول . عويدات للنشر والطباعة.
340. سيسالم، كمال سالم(2002). موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي .الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
341. الشربيني، لطفي(2000). موسوعة شرح المصطلحات النفسية(انجليزي-عربي). ط1، لبنان، دار النهضة العربية.
342. فرج عبد القادر طه ، مصطفى كامل عبد الفتاح ، حسين عبد القادر محمد ، شاكراً عطية قنديل(2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . الطبعة الثانية . القاهرة : دار غريب .
343. لجنة علم النفس والتربية بالمجتمع ، إشراف عبد العزيز إعداد أبو حطب ، ود محمد سيف الدين
344. فهمي ، تنفيذ وتحرير عادل سيد خليل حرب (1984). معجم علم النفس والتربية. مصر :الهيئة العامة للمطابع الأميرية . الجزء الأول .
345. مصباح، عامر(2005). معجم مفاهيم العلوم السياسية والعلاقات الدولية . الطبعة الأولى. الجزائر: مكتبة شركة الجزائر SAB بداود.
346. المعجم الوسيط(1985). مجمع اللغة العربية . الطبعة الثانية . مصر: الجزء الأول القاهرة .

347. موسوعة علم النفس و التربية (2000) . علم النفس الشامل . الجزء الرابع .

-المراجع باللغة الأجنبية:

أولاً: باللغة الفرنسية.

348. Anseleme , Brun (1999). **le corps humain – anatomie biologie santé repère pratique** . France. edition nathan .

349. Bergert , j (2000). **psychologie pathologie** . masson . paris . 8eme édition .

350. Bernard, d & Trouvé ,S (1976). **sémiologie psychiatrique** . masson . paris .

351. Bernard, Dimitri (2009). **L'aide de la scolarité par le PNL , comprendre et résoudre les difficultés** . de book . 2eme edition paris .

352. bernard, G angloff (2000). **satisfactions et souffrances au travail** . l'armattan .

353. Boudarene, Mahmoud(2005). Le stress entre bien être et souffrance. Alger, édition Berti.

354. Boutanier, Juliette Favez (1945). **L'angoisse, ellipse** . paris . edition marketing .

355. Bruchon Marilou, Schweitzer & Robert, Dantzer (2003). **Introduction à la psychologie de la santé** . P , U , F. paris .

356. Buss, A et selg , H (1988). **L'agressivité humaine** . France .

357. Ceccaldi, P & al., (2000). Le stress un bien et un mal. France, édition Etienne Brechignac.

358. claudier, parent(2008). **visage de la parentalité** . 4 eme edition canada. presse . universitaire .

359. Dror, D (2004). **Cris et chatiment du bon usage de l'agressivité** . paris.

360. Fontana, David(1990). Gérer le stress. Bruxelles, édition Pierre Mardaga.

361. Granzian, P(2003). **anxiété et trouble anxieux** . France .

362. Graziani, Pierluigi(2003). Anxiété et troubles anxieux. France, Nathan université.

363. gustave Nicolas pisher et coll (2003). **psychologie des violences sociales** . paris . dunard.

364. Julie, Deville (2007). **filles et garçon et pratique scolaire des lycées a l'accompagnement scolaire** . paris . edition harmattan .

365. Laurence janot – bergugnat nicole rasclé (2008). **le stress des enseignants** . paris .

366. Le grill, Andrer (1976). **Lanxiété et langoisse** . paris . presse . universitaire de frence .

367. Lebrun, anne (2005). **heureux à l'école** . paris . édition l'étudiant.

368. Loo (p) , Loo (h) , G alinowski (1999). **Le stress permanent** . France . edition masson .

369. Loo, p (2003). **Le stress permanant, (réaction d'adaptation de l'organisation aux aléas axistentiels)** . paris . éd Masson . 3eme éd .

370. Lorenz , k (1969). **Lagressivité** . flamarion . France .

371. Luc, Bédard & al (2006). **Introduction à la psychologie sociale « vivre et agir avec les autres »** québec . canada . québec . canada . édition renouveau pédagogique (I N C) 2 eme édition .

372. Mahmoud, boudarene (2005). **le stress entre bien être et souffrance** . alger . édition berti .

373.Pascal, Marson (2004).**25 mats clés de la psychologie et de la psychanalyse mots clés** . paris .

374.pier, oliegean (1995).**Intere psychiatrie** . paris . centre hospitalisation .

375.Pierre G , Coslin (2003).**Les conduites à risque à l'adolescence** . paris . edition arnold . coslin . éditeur sans numéro d'édition .

376.Semelin, J (1983).**pour sortir de la violence** . paris. les éditions . ouvrieries .

378.Servant, D & Parquet, Ph.J(1995). Stress, anxiété et pathologies médicales.

servant, dominique (2000).**pratique en psychotherapie gestion du stress et de l'anxiété** . paris . concepts médicaux et psychologique – diagnostic – prise en charge et traitements . .

379. stora, benjamin (1993).**le stress Que sais-je ?** paris . edition dahleb.

truchot, didier (2004).**Equpement professionnel et burinant** . paris. France . dunod .

380.Vanrille, J (1988).**Lagressivité humaine**. 2eme edition. bruxelles. Modga. pierre .

Articles:

Dictionnaires :

381.sillamy, N (1992).**Dictionnaire encyclopédique de psychologie** . paris. bordas .

382.Alain, Gallo& all(2000).**Larousse grand dictionnaire psychologie**. paris .édite par

383.Larousse bordas . sous direction de Henriette block al.

384.Henriette et al (2000).**Grand dictionnaire de la psychologie larousse** . bordas 21 rue du monpasnasse 75 283 paris cedex 06 .

385.la rousse (2001).**Petit larousse de la médecine** . France . edition. larousse .

386.nobert, sillamy (1999).**Dictionnaire de psychologie** . paris . edition sanine faure .

387.Rille, Jean(1975).**Dictionnaire de psychologie** . paris . larousse . librairie

388.Sillamy, N (1983).**Dictionnaire usuel de psychologie** . paris . bardas .

ثانياً: باللغة الإنجليزية .

389.Avril (1993). **Engclopedia of Humain Behavior** . Anger in Nromachandran (ed) . Academic ,. press . New York .

390.Babu, Hanish(2007).**What are the different Types of Stress ? Skyline Harmony Villas** . Trichur Dt . kerala . India .

391.Bander, Betz (1981).The Relationship of Sex Role to Troit and Situation Ally Specific anxiety types . **Journal of Research in Personality**, Vol (15) , no (03) .

.

392.Brown, M and Ralph, S(1994).**Toward the Indentification and Management of Stress in British Teachers** . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Associaton .

393.Fite Paula, J & Leilani, Greening& Laura, Stoppel Bien(2000).Relation Between Parenting Stress and Psychopathique Traits Among Children Behavioral Sciences. ***The Law*** , Vol 26 , No 2.

394.Hatton, C & Rivers, M & Mason, L & Emerson, f & Kiernan, c& Reeves, d & Alborza, A(1999).Organizational Culture and Staff Outcomes in Services for People With Intellectual Disabilities . ***Journal of Intellectual Disability Research*** ,43 , 206 – 218 .

Journals :

395.Mcshane, S. L. (2006).**Work related Stress and Stress Management** . New York city. McGraw Higher Education .

396.Sayiner, B(2006).Stress Level of University Students. Istambul University . ***Journal of Science*** , 5 (10) , 23 - 34 .

397.Zeidner, M(2001).Sex Ethnic and Social Differences in Text Anxiety Among Israeli Adolescent . ***Journal of Genetic Psychology***, 150 (02), 175 – 185 .

- dictionary :

398.English, H& English, A(1983).**A Comprehensive, Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms** . New York . Longmans .

399.Webster's new world encyclopedia(1993). College edition. USA : Prentice hall.

400.Cooper,CL & Payne, R(1994). Causes, coping and consequences stress at work. New York, John Wiley and sons.

401.Grath,J.E(1976). Stress and behaviour in organisations in dunette, MD(Ed), handbook of industrial and organizational psychology, Chicago, Mc Nally, 1351-1396.

الملاحق

ملحق رقم (01): الصورة الأولى لاستبيان الضغط النفسي

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم

الأستاذ(ة): الدرجة العلمية.....

التخصص: الجامعة:

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة بإعداد استبيان الضغط النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وقد تم تحديد أبعاد الاستبيان في ضوء التراث السيكلوجي (إطار نظري-دراسات سابقة-مقاييس سابقة للضغط النفسي) وكذا في ضوء استطلاع رأي تلاميذ التعليم الثانوي.

ووفقاً لذلك تم تحديد التعريف الإجرائي للضغط النفسي على النحو التالي:

هي الصعوبات والمعوقات المادية والمعنوية المتكررة التي تواجه التلميذ في بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية وتعوق قدرته على تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته ويعجز عن تحمل هذه الأعباء، لأنها فوق قدرته وطاقته وتحمله وتقيسه أبعاد الضغط النفسي المدرجة في استبيان الدراسة، والتي تنقسم إلى خمسة أبعاد:

بعد ضغط الانفعالات والمشاعر وبعد ضغط مجال المدرسة وبعد ضغط الوالدين والإخوة وبعد ضغط الزملاء

وبعد ضغط الحالة المادية/ الاقتصادية للأسرة.

علماً بأن بدائل الإجابة وطريقة العرض على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ستكون على الشكل التالي:

الرقم	العبرة	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	أشعر بتأنيب الضمير من تصرفاتي مع الأساتذة		×		

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، ترحو الطالبة إبداء وجهة نظركم في الاستبيان من حيث:

- تحديد مدى انتماء كل عبارة من عبارات الاستبيان إلى البعد الخاص بها وفقاً للتعريف الإجرائي.
- تحديد مدى مناسبة العبارات لعينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي). ونأمل من سيادتكم التكرم:
- بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها صالحة أو غير صالحة.
- بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها منتمية أو غير منتمية.
- بوضع علامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها بحاجة إلى تعديل.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

البعد الأول: ضغط الانفعالات والمشاعر

يتمثل في مجموعة الانفعالات والمشاعر التي تعود إلى البناء النفسي للفرد أو إلى التي تظهر نتيجة علاقته بالآخرين في إطار الحياة الاجتماعية العامة.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	أشعر بالقلق في كثير من الأحيان					
02	يضايقني أنني سريع الغضب					
03	أشعر بالحزن في كثير من الأحيان					
04	أعاني من كثرة أحلام اليقظة					
05	أشعر بعدم الأمان من أحداث المستقبل					
06	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري					
07	أشعر بالملل في كثير من الأحيان					
08	أشعر باليأس من أحداث الحياة					
09	أعاني من الخجل من الجنس الآخر					
10	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح					
11	أشعر بالذنب لعجزتي على تحقيق رغباتي في الحياة					
12	أشعر بالتردد في اتخاذ القرارات					
13	أشعر بتوتر شديد عند مواجهة أي ضغط					

البعد الثاني: ضغط مجال المدرسة

يتمثل في الصعوبات الدراسية والمدرسية التي يواجهها التلميذ في مؤسسته التعليمية.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	أشعر بأن بعض الأساتذة لا يحترمون التلاميذ					
02	أرى أن المناخ المدرسي العام لا يتسم بالود والتعاطف					
03	أشعر بأن أساليب التقويم في المدرسة غير عادلة (مثل صعوبة الإمتحانات و كثرتها)					
04	يضايقني التنافس العلمي بين بعض التلاميذ في الثانوية					
05	علاقاتي بالأساتذة أو بعضهم سيئة					
06	البناء المدرسي غير المناسب للتعلم (مثل عدم حداثة المبنى، ضيق الساحة، عدم وجود ملعب).					
07	أشعر أن بعض الأساتذة لا يهتمون بي					
08	البيئة المدرسية للقسم غير مناسبة (مثل ضيق القسم كثرة التلاميذ، سوء التهوية والإضاءة)					
09	يؤيخني بعض الأساتذة ويهينونني أمام زملائي داخل القسم الدراسي					
10	أشعر بالخوف من بعض أساتذة القسم					
11	أعاني من ضعف قدرتي على الاستيعاب					
12	يزعجني ما يفعله بعض التلاميذ لعرقلة الحصص الدراسية					
13	أجد صعوبة في توجه الأسئلة إلى الأستاذ					
14	لا أجد الرغبة الكافية في الدراسة					
15	يزعجني أن بعض الأساتذة غير منصفين في تعاملهم مع التلاميذ					
16	كثيراً ما أشعر بالملل داخل القسم الدراسي					
17	أشعر بالخوف من صعوبة أسئلة الامتحان					
18	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة					

البعد الثالث: ضغط الوالدين والإخوة

يتمثل في الصعوبات التي يواجهها الفرد في علاقته مع والديه وإخوته داخل الأسرة.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	أجد صعوبة في التفاهم مع والديّ أو أحدهما					
02	لا يهتم والدي بدراستي					
03	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي					
04	والداي يفضلان إخوتي عليّ					
05	أجد صعوبة في مصارحة والداي بمشكلاتي					
06	أعاني من تدخل والدي أو أحدهما في شؤوني الخاصة.					
07	يعاملني أحد الإخوة معاملة سيئة ويحاول فرض سيطرته عليّ					
08	يتدخل والداي في اختيار أصدقائي					
09	أعاني من كثرة الشجار مع إخوتي					
10	يكلفني والداي بمعظم أشغال البيت					
11	أعاني من عدم احترام والدي لرأيي					
12	والداي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع					

البعد الرابع: ضغط الزملاء

يتمثل في الصعوبات التي يواجهها التلميذ في علاقته مع زملائه.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	أشعر بالنقص من قسوة الزملاء عليّ					
02	كثيراً ما أتشاجر مع زملائي					
03	أشعر بالذل عند اتباع آراء زملائي					
04	يتعامل معي زملائي بأنانية					
05	أشعر بالحرمان من ابتعاد الزملاء عني					
06	لا يتقبل زملائي أن اختلف معهم في الرأي					
07	شعر بالإهانة عندما لا أدعى لحضور حفلات الزملاء					
08	يوبخني زملائي بالفاظ نابية					
09	تضايقتني سخرية زملائي على مذهبي العام					
10	يضايقني عدم احترام زملائي مشاعري					
11	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء					
12	يضايقني استهزاء زملائي عند مناقشتهم					

البعد الخامس: ضغط الحالة المادية/ الاقتصادية للأسرة

يتمثل في الصعوبات المالية والمادية الاقتصادية التي يواجهها الفرد في أسرته.

الرقم	العبارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
01	يضايقني عدم قدرة أسرتي على تلبية احتياجاتي الأساسية بسبب قلة المال					
02	أشعر بالخجل أمام زملائي بسبب سوء وضعيتي المالية					
03	إمكانيات أسرتي المالية لا تسمح بإكمال دراستي مستقبلاً					
04	أعاني من نقص بعض اللوازم في البيت مثل التلفزيون أو الثلاجة					
05	كثيراً ما اضطر للعمل في الفترة المسائية لسد احتياجات الأسرة					
06	يضايقني عدم قدرتي على شراء هاتف نقال (موبيل) أسوة ببعض اصدقائي					
07	أعاني من عدم قدرتي على ممارسة الهوايات التي تتطلب تكلفة مادية (مثل الرحلات والسفر)					
08	أتجنب مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال					
09	يضايقني عدم وجود غرفة خاصة للمذاكرة.					
10	أعاني من قلة ما أحصل عليه من مصروف شخصي					
11	يضايقني عدم توافر مسكن لائق					
12	أعاني من صعوبة الحصول على دواء للعلاج بسبب التكلفة المالية					

ملحق رقم (02): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لإستبيان الضغط النفسي

الرقم	العبارات	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	أشعر بالقلق في كثير من الأحيان.	%100	تثبيت	/
02	أشعر بأن بعض الأساتذة لا يحترمون التلاميذ .	%100	تثبيت	/
03	أجد صعوبة في التفاهم مع الوالدين أو أحدهما .	%100	تثبيت	/
04	أشعر بالنقص من قسوة الزملاء علي .	%87.5	تثبيت	/
05	يضايقني عدم قدرة أسرتي على تلبية احتياجاتي الأساسية بسبب قلة المال .	%100	تثبيت	/
06	يضايقني أنني سريع الغضب .	%100	تثبيت	/
07	أعاني من كثرة المواد الدراسية المقررة .	%100	تثبيت	/
08	لا يهتم والدي بدراستي .	%93	تثبيت	/
09	كثيراً ما أنتاجر مع زملائي .	%100	تثبيت	/
10	أشعر بالخجل أمام زملائي بسبب سوء وضعيتي المالية .	%100	تثبيت	/
11	أشعر بالحزن في كثير من الأحيان .	%100	تثبيت	/
12	أشعر بأن أساليب تقويم التلاميذ في الثانوية غير عادلة مثل صعوبة الامتحانات وكثرتها .	%93	تثبيت	/
13	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي .	%100	تثبيت	/
14	أشعر بالذل عند اتباع آراء زملائي .	%100	تثبيت	/
15	إمكانيات أسرتي المالية لا تسمح بإكمال دراستي مستقبلاً .	%100	تثبيت	/
16	أعاني من كثرة أحلام اليقظة .	%93	تثبيت	/
17	أعاني من صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات .	%100	تثبيت	/
18	يفضل الوالدان إخوتي علي .	%100	تثبيت	/
19	يتعامل معي زملائي بأنانية .	%100	تثبيت	/
20	أعاني من نقص بعض التجهيزات في البيت مثل التلفزيون أو الثلاجة .	%100	تثبيت	/
21	أشعر بعدم الأمان من أحداث المستقبل .	%100	تثبيت	/
22	يضايقني أن علاقاتي ببعض الأساتذة سيئة .	%100	تثبيت	/

23	أجد صعوبة في مصارحة الوالدين بمشكلاتي .	%100	تثبيت	/
24	أشعر بالحرمان من ابتعاد الزملاء عني .	%100	تثبيت	/
25	كثيراً ما اضطر للعمل في الفترة المسائية لسد احتياجات الأسرة .	%100	تثبيت	/
26	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري .	%100	تثبيت	/
27	أعاني من صعوبة في فهم دروسي .	%100	تثبيت	/
28	أعاني من تدخل الوالدين أو أحدهما في شؤني الخاصة .	%100	تثبيت	/
29	لا يتقبل زملائي أن اختلف معهم في الرأي .	%100	تثبيت	/
30	يضايقني عدم قدرتي على شراء هاتف نقال (موبيل) أسوة ببعض أصدقائي .	%100	تثبيت	/
31	أشعر بالملل في كثير من الأحيان .	%100	تثبيت	/
32	أشعر أن بعض الأساتذة لا يهتمون بي .	%100	تثبيت	/
33	يعاملني أحد الإخوة معاملة سيئة ويحاول فرض سيطرته علي .	%100	تثبيت	/
34	أشعر بالإهانة عندما لا أدعى لحضور حفلات الزملاء .	%100	تثبيت	/
35	أعاني من عدم قدرتي على ممارسة الهوايات التي تتطلب تكلفة مادية مثل الرحلات والسفر .	%100	تثبيت	/
36	أشعر باليأس في كثير من الأحيان .	%100	تثبيت	/
37	يضايقني أن البيئة الفيزيائية للقسم غير مناسبة للتعلم مثل ضيق القسم وكثرة التلاميذ وسوء التهوية والإضاءة .	%100	تثبيت	/
38	يتدخل الوالدان في اختيار أصدقائي .	%100	تثبيت	/
39	يؤبخني زملائي بالفاظ نابية .	%100	تثبيت	/
40	أتجنب مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال .	%100	تثبيت	/
41	أعاني من الخجل من الجنس الآخر	%100	تثبيت	
42	أعاني من توبيخ وإهانة بعض الأساتذة لي أمام زملائي .	%100	تثبيت	/
43	أعاني من كثرة الشجار مع إخوتي .	%100	تثبيت	/
44	تضايقني سخرية زملائي على مظهري العام .	%100	تثبيت	/
45	يضايقني عدم وجود غرفة خاصة لمراجعة دروسي	%100	تثبيت	/
46	أعاني من الارق في كثير من الأحيان .	%100	تثبيت	/
47	أشعر بالخوف من بعض أساتذة القسم .	%100	تثبيت	/
48	يكلفني الوالدان بمعظم أشغال البيت .	%100	تثبيت	/

49	يناديني زملائي بالقاب لا أحبها .	%100	تثبيت	/
50	أعاني من قلة ما أحصل عليه من مصروف شخصي يومي .	%100	تثبيت	/
51	أشعر بالذنب لعجزني على تحقيق رغباتي في الحياة	%100	تثبيت	/
52	أعاني من ضعف قدرتي على الاستيعاب .	%100	تثبيت	/
53	أعاني من عدم احترام الوالدين لرأيي .	%100	تثبيت	/
54	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء .	%100	تثبيت	/
55	يضايقني عدم توافر أسرتي على مسكن لائق .	%100	تثبيت	/
56	أشعر بالتردد في اتخاذ القرارات .	%100	تثبيت	/
57	يزعجني ما يفعله بعض التلاميذ لعرقلة الحصص الدراسية .	%100	تثبيت	/
58	يتوقع الوالدان مني أكثر مما أستطيع .	%100	تثبيت	/
59	يضايقني استهزاء زملائي عند مناقشتهم .	%100	تثبيت	/
60	يضايقني أنني لا أملك ثمن الكتب والمستلزمات المدرسية الضرورية .	%100	تثبيت	/
61	أشعر بتوتر شديد عند مواجهة أي ضغط .	%100	تثبيت	/
62	أخاف من الفشل الدراسي .	%100	تثبيت	/
63	يضايقني قلق الوالدين الزائد على أداء الواجبات المدرسية .	%100	تثبيت	/
64	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي .	%100	تثبيت	/
65	يضايقني أن دخل أسرتي لا يكفي لتغطية نفقاتنا المعيشية .	%100	تثبيت	/
66	لا أجد الرغبة الكافية في الدراسة .	%100	تثبيت	/
67	أعاني من نقص التركيز في المنزل عند مراجعة الدروس .	%100	تثبيت	/
68	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم .	%100	تثبيت	/
69	يزعجني أن بعض الأساتذة غير منصفين في تعاملهم مع التلاميذ .	%100	تثبيت	/
70	خوف الوالدين علي من الفشل في الدراسة يعزز لدي الشعور بالعجز .	%100	تثبيت	/
71	يضايقني عدم احترام زملائي لمشاعري .	%100	تثبيت	/
72	كثيراً ما أشعر بالملل داخل القسم .	%100	تثبيت	/
73	أعاني من إلحاح الوالدين بمراجعة الدروس باستمرار مما يؤدي إلى عدم قدرتي على الاستذكار	%100	تثبيت	/
74	أشعر بالخوف من صعوبة أسئلة الامتحانات .	%100	تثبيت	/

75	يؤثر الشجار المستمر بين الوالدين سلباً في تحصيلي الدراسي .	%100	تثبيت	/
76	أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة .	%100	تثبيت	/
77	أعاني من عقاب الوالدين بالألفاظ والنبرة كلما رسبت في امتحان ما .	%100	تثبيت	/
78	تزعجني المعاملة السيئة لبعض الموظفين الإداريين للتلاميذ.	%100	تثبيت	/
79	أشعر بعجزى عندما يذكرني الوالدان بأن أداء أحد إخوتي أفضل مني .	%100	تثبيت	/
80	أشعر أنني لا أحترم القوانين المدرسية .	%100	تثبيت	/

ملحق رقم (03): الصورة النهائية لإستبيان الضغط النفسي .

الرقم	العبارات	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق
01	أشعر بالقلق في كثير من الأحيان.				
02	أشعر بأن بعض الأساتذة لا يحترمون التلاميذ .				
03	أجد صعوبة في التفاهم مع الوالدين أو أحدهما .				
04	أشعر بالنقص من قسوة الزملاء علي .				
05	يضايقني عدم قدرة أسرتي على تلبية احتياجاتي الأساسية بسبب قلة المال .				
06	يضايقني أنني سريع الغضب .				
07	أعاني من كثرة المواد الدراسية المقررة .				
08	لا يهتم والدي بدراستي .				
09	كثيراً ما أتشاجر مع زملائي .				
10	أشعر بالخجل أمام زملائي بسبب سوء وضعيتي المالية .				
11	أشعر بالحزن في كثير من الأحيان .				
12	أشعر بأن أساليب تقويم التلاميذ في الثانوية غير عادلة مثل صعوبة الامتحانات وكثرتها .				
13	أعاني من قسوة والدي في تعامله معي .				
14	أشعر بالذلل عند اتباع آراء زملائي .				
15	إمكانيات أسرتي المالية لا تسمح بإكمال دراستي مستقبلاً .				
16	أعاني من كثرة أحلام اليقظة .				
17	أعاني من صعوبة الاحتفاظ بالمعلومات .				
18	يفضل الوالدان إخوتي علي .				
19	يتعامل معي زملائي بأنانية .				
20	أعاني من نقص بعض التجهيزات في البيت مثل التلفزيون أو الثلاجة .				
21	أشعر بعدم الأمان من أحداث المستقبل .				
22	يضايقني أن علاقاتي ببعض الأساتذة سيئة .				

				أجد صعوبة في مصارحة الوالدين بمشكلاتي .	23
				أشعر بالحرمان من ابتعاد زملاء عني .	24
				كثيراً ما اضطر للعمل في الفترة المسائية لسد احتياجات الأسرة .	25
				أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري .	26
				أعاني من صعوبة في فهم دروسي .	27
				أعاني من تدخل الوالدين أو أحدهما في شؤني الخاصة .	28
				لا يتقبل زملائي أن اختلف معهم في الرأي .	29
				بضايقتني عدم قدرتي على شراء هاتف نقال (موبيل) أسوة ببعض أصدقائي .	30
				أشعر بالملل في كثير من الأحيان .	31
				أشعر أن بعض الأساتذة لا يهتمون بي .	32
				يعاملني أحد الإخوة معاملة سيئة ويحاول فرض سيطرته علي .	33
				أشعر بالإهانة عندما لا أدعى لحضور حفلات الزملاء .	34
				أعاني من عدم قدرتي على ممارسة الهوايات التي تتطلب تكلفة مادية مثل الرحلات والسفر .	35
				أشعر باليأس في كثير من الأحيان .	36
				بضايقتني أن البيئة الفيزيائية للقسم غير مناسبة للتعلم مثل ضيق القسم وكثرة التلاميذ وسوء التهوية والإضاءة .	37
				يتدخل الوالدان في اختيار أصدقائي .	38
				يوبخني زملائي بألفاظ نابية .	39
				أتجنب مشاركة الزملاء في الكثير من المناسبات بسبب قلة المال .	40
				أعاني من الخجل من الجنس الآخر	41
				أعاني من توبيخ وإهانة بعض الأساتذة لي أمام زملائي .	42
				أعاني من كثرة الشجار مع إخوتي .	43
				تضايقتني سخرية زملائي على مظهري العام .	44
				بضايقتني عدم وجود غرفة خاصة لمراجعة دروسي	45
				أعاني من الارق في كثير من الأحيان .	46
				أشعر بالخوف من بعض أساتذة القسم .	47
				يكلفني الوالدان بمعظم أشغال البيت .	48

49	يناديني زملائي بالقاب لا أحبها .			
50	أعاني من قلة ما أحصل عليه من مصروف شخصي يومي .			
51	أشعر بالذنب لعجزني على تحقيق رغباتي في الحياة			
52	أعاني من ضعف قدرتي على الاستيعاب .			
53	أعاني من عدم احترام الوالدين لرأيي .			
54	لا أعرف كيف أكسب الأصدقاء .			
55	يضايقني عدم توافر أسرتي على مسكن لائق .			
56	أشعر بالتردد في اتخاذ القرارات .			
57	يزعجني ما يفعله بعض التلاميذ لعرقلة الحصص الدراسية .			
58	يتوقع الوالدان مني أكثر مما أستطيع .			
59	يضايقني استهزاء زملائي عند مناقشتهم .			
60	يضايقني أنني لا أملك ثمن الكتب والمستلزمات المدرسية الضرورية .			
61	أشعر بتوتر شديد عند مواجهة أي ضغط .			
62	أخاف من الفشل الدراسي .			
63	يضايقني قلق الوالدين الزائد على أداء الواجبات المدرسية .			
64	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي .			
65	يضايقني أن دخل أسرتي لا يكفي لتغطية نفقاتنا المعيشية .			
66	لا أجد الرغبة الكافية في الدراسة .			
67	أعاني من نقص التركيز في المنزل عند مراجعة الدروس .			
68	أجد صعوبة في الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم .			
69	يزعجني أن بعض الأساتذة غير منصفين في تعاملهم مع التلاميذ .			
70	خوف الوالدين علي من الفشل في الدراسة يعزز لدي الشعور بالعجز .			
71	يضايقني عدم احترام زملائي لمشاعري .			
72	كثيراً ما أشعر بالملل داخل القسم .			
73	أعاني من إلحاح الوالدين بمراجعة الدروس باستمرار مما يؤدي إلى عدم قدرتي على الاستذكار			
74	أشعر بالخوف من صعوبة أسئلة الامتحانات .			

				يؤثر الشجار المستمر بين الوالدين سلباً في تحصيلي الدراسي .	75
				أعاني من ضعف التركيز أثناء الدراسة .	76
				أعاني من عقاب الوالدين بالألفاظ والنبرة كلما رسبتُ في امتحان ما .	77
				تزعجني المعاملة السيئة لبعض الموظفين الإداريين للتلاميذ.	78
				أشعر بعجزٍ عندما يذكرني الوالدان بأن أداء أحد إخوتي أفضل مني .	79
				أشعر أنني لا أحترم القوانين المدرسية .	80

ملحق رقم (04): الصورة الأولى لمقياس قلق الإمتحان

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

طلب التحكيم

الأستاذ(ة): الدرجة العلمية:

.....:التخصص:.....:الجامعة:.....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها.

ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس "قلق الامتحان"

من إعداد محمد حامد زهران

وتقديرًا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).
- مدى صلاحية عبارات المقياس لقياس أبعاد قلق الامتحان.
- مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم قلق الامتحان.
- أي ملاحظات أو مقترحات يمكن إضافتها.

ويعرف قلق الامتحان بأنه: "يشير قلق الامتحان إلى إنفعال مكتسب مركب من أبعاد و هي رهبة الإمتحان ، إرتباك

الإمتحان ونقص مهارات الإمتحان و قلق الإمتحان قلق موضوعي

يرتبط بنقص مهارات أخذ الإمتحان مثل مهارات المراجعة و مهارات الإستعداد □□□□□□□□□□ مهارات أداء الإمتحان و

مهارات الإجابة "

علماء أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (نادراً) (أحياناً) (غالباً).

الرقم	العبرة	نادر	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان		×	

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها صالحة أو غير صالحة.
- بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها منتمية أو غير منتمية.
- بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها بحاجة إلى تعديل.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير .

البعد الأول: رهبة الامتحان

وتتضمن الخوف من الامتحان، توقع صعوبة الأسئلة، رهبة الملاحظين والمراقبين، قصور مراجعة المقررات نقص الاستعداد للامتحان، الإصابة بالصداع، العصبية، النسيان أثناء الامتحان النظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم، الشعور بخيبة الأمل، توقع الرسوب والفشل.

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان						
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان						
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية						
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أُصابُ بصداع شديد						
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي						
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى						
07	أتوقع الفشل في الامتحانات						
08	أثناء أدائي الامتحان أعبت في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها						
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق						
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة						
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة						
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان						
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة						

						في الامتحانات	
						أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم	14
						أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها	15
						الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت	16
						عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله	17
						خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة	18
						أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان	19
						أتمنى إلغاء جميع الامتحانات	20
						أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي	21
						أكثرُ من استخدام المنبهات أيام الامتحانات	22
						أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة	23
						أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان	24
						ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان	25
						بضايقتني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات	26

البعد الثاني: ارتباك الامتحان

ويتضمن الشعور بالقلق والارتباك، نقص الثقة بالنفس، نقص الاستقرار، سرعة دقات القلب تصبب العرق ارتعاش اليدين، الشعور بالإجهاد أثناء الامتحانات، الاضطراب عند مراجعة الإجابات مع الزملاء، الخوف من أخطاء المصححين، السؤال المستمر عن النتيجة.

الرقم	العبارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات						
02	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان						
03	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة						
04	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة						
05	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة						
06	أصيب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان						
07	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان						
08	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء						
09	أصاب بالذعر من الامتحانات المفجائية						
10	يقلقتني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات						
11	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان						
12	أُسرع في الإجابة خشية فوات الوقت						
13	ترتعث يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان						

						أشعر بالرهبة من الامتحان	14
						أصابُ بارتباك شديد أثناء الامتحانات	15
						بعد أداء امتحان أي مادة أن إجابتي لم تكن موفقة	16
						يقلقني أخطاء المصححين	17
						أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات	18
						أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات	19

البعد الثالث: التوتر أداء الامتحان

ويتضمن الشعور بالقلق عند إعلان جدول الامتحان، فقدان الشهية أيام الامتحان، الشعور بنسيان كل المقررات، التوتر عند دخول لجنة الامتحان وأثناء الامتحان، صعوبة الكتابة في الامتحان، سوء تنظيم الإجابة.

الرقم	العبارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة						
02	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان						
03	أصابُ بفقدان الشهية أيام الامتحانات						
04	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته						
05	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أجيدُ الحفظ						
06	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرأ أظافر يدي الأخرى						
07	أجد صعوبة في التعبير عن ما						

						أريد كتابته في الامتحان	
						أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات	08
						أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة	09
						أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان	10
						عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي	11
						يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان	12
						أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان	13
						أعتقد أن من عيوي السرعة في قراءة ورقة الامتحان	14
						أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان	15

البعد الرابع: انزعاج الامتحان

ويتضمن الشعور بالقلق قبل الامتحان، التوتر عند الاستعداد للامتحان، الخوف من قرب وقت الامتحان الفرع طوال أيام الامتحان، الشعور بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الامتحان، الانزعاج من تعليمات لجنة الامتحان.

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة						
02	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل						

						عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كل شيء	03
						أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان	04
						أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان	05
						يرافقني القلق طوال أيام الامتحان	06
						أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان	07
						أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات	08
						أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان	09
						أخافُ من قرب وقت الامتحان	10
						أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات	11
						تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس	12

البعد الخامس: نقص مهارات الامتحان

ويتضمن قصور مهارة المراجعة، نقص الإعداد والتدريب على الامتحانات، نقص المهارة في توزيع وقت الامتحان نقص مهارة الإجابة عن الأسئلة، الخوف من النتيجة السيئة.

الرقم	العبارة	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان						
02	أخافُ من وجود أسئلة لم نتدرب عليها						
03	يضايقني أن الأساتذة لا						

						يدريوننا على الامتحانات وطريقة الإجابة	
						أخاف من النتيجة السيئة	04
						يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة	05
						يربكني أن الوقت لا يكفي للإجابة عن الأسئلة	06
						يضايقتني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة	07
						أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر	08
						يقلقتني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة	09
						يقلقتني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة	10
						ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي	11
						أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان	12
						تقلقتني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان	13
						ينتابني الشك في أن سؤالاً سوف يترك بدون تصحيح	14

البعد السادس: اضطراب أخذ الامتحان

ويتضمن الأرق ليلة الامتحان، فقد الشهية صباح يوم الامتحان، التوتر الشديد، ارتباك المعدة، الرغبة في القبي أثناء الامتحان.

الرقم	العبارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان						
02	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان						
03	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه						
04	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات						
05	أعاني من الصداع أيام الامتحانات						
06	شدة توتري أثناء الامتحان تُحدث ارتباكاً في معدتي						
07	أشعر برغبة في القيء أثناء الامتحان						

ملحق رقم (05): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس قلق الإمتحان

الرقم	العبـارات	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان	%100	تثبيت	/
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان	%100	تثبيت	/
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية	%93	تثبيت	/
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصابُ بصداغ شديد	%100	تثبيت	/
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي	%100	تثبيت	/
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى	%100	تثبيت	/
07	أتوقع الفشل في الامتحانات	%100	تثبيت	/
08	أثناء أدائي الامتحان أعبت في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها	%100	تثبيت	/
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق	%87.5	تثبيت	/
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة	%100	تثبيت	/
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة	%93	تثبيت	/
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان	%93	تثبيت	/
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات	%100	تثبيت	/
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم	%100	تثبيت	/
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها	%100	تثبيت	/
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت	%87.5	تثبيت	/
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله	%100	تثبيت	/
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة	%100	تثبيت	/
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان	%100	تثبيت	/
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات	%93	تثبيت	/
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي	%93	تثبيت	/
22	أكثرُ من استخدام المنبهات أيام الامتحانات	%100	تثبيت	/
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة	%100	تثبيت	/

24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان	%100	تثبيت	/
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان	%93	تثبيت	/
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات	%93	تثبيت	/
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات	%100	تثبيت	/
28	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان	%100	تثبيت	/
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة	%100	تثبيت	/
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة	%93	تثبيت	/
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة	%100	تثبيت	/
32	أتصعب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان	%100	تثبيت	/
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان	%100	تثبيت	/
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء	%100	تثبيت	/
35	أصابُ بالذعر من الامتحانات المفاجئية	%93	تثبيت	/
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات	%100	تثبيت	/
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان	%100	تثبيت	/
38	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت	%100	تثبيت	/
39	ترتجش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان	%100	تثبيت	/
40	أشعر بالرهبة من الامتحان	%93	تثبيت	/
41	أصابُ بارتباك شديد أثناء الامتحانات	%100	تثبيت	/
42	بعد أداء امتحان أي مادة أن إجابتي لم تكن موفقة	%93	تثبيت	/
43	يقلقني أخطاء المصححين	%93	تثبيت	/
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات	%100	تثبيت	/
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات	%87.5	تثبيت	/
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة	%87.5	تثبيت	/
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان	%100	تثبيت	/
48	أصابُ بفقدان الشهية أيام الامتحانات	%93	تثبيت	/
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته	%100	تثبيت	/

50	يضايقتني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أُجيدُ الحفظ	100%	تثبيت	/
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى	100%	تثبيت	/
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان	100%	تثبيت	/
53	أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات	87.5%	تثبيت	/
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة	93%	تثبيت	/
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان	100%	تثبيت	/
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي	100%	تثبيت	/
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان	87.5%	تثبيت	/
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان	100%	تثبيت	/
59	أعتقد أن من عيوبي السرعة في قراءة ورقة الامتحان	93%	تثبيت	/
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان	93%	تثبيت	/
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة	93%	تثبيت	/
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل	87.5%	تثبيت	/
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيْتُ كل شيء	93%	تثبيت	/
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان	87.5%	تثبيت	/
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان	93%	تثبيت	/
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان	87.5%	تثبيت	/
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان	87.5%	تثبيت	/
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات	87.5%	تثبيت	/
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان	93%	تثبيت	/
70	أخافُ من قرب وقت الامتحان	87.5%	تثبيت	/
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات	87.5%	تثبيت	/

72	تزعجني تعليمات الأساتذة الحراس	87.5%	تثبيت	/
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان	100%	تثبيت	/
74	أخاف من وجود أسئلة لم نتدرب عليها	93%	تثبيت	/
75	يضايقتني أن الأساتذة لا يديروننا على الامتحانات وطريقة الإجابة	100%	تثبيت	/
76	أخاف من النتيجة السيئة	87.5%	تثبيت	/
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة	100%	تثبيت	/
78	يربكني أن الوقت لا يكفي لي للإجابة عن الأسئلة	93%	تثبيت	/
79	يضايقتني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة	100%	تثبيت	/
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر	93%	تثبيت	/
81	يقلقتني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة	93%	تثبيت	/
82	يقلقتني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة	87.5%	تثبيت	/
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي	100%	تثبيت	/
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان	93%	تثبيت	/
85	تقلقتني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان	93%	تثبيت	/
86	ينتابني الشك في أن سؤالاً سوف يترك بدون تصحيح	100%	تثبيت	/
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان	93%	تثبيت	/
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان	93%	تثبيت	/
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه	100%	تثبيت	/
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات	100%	تثبيت	/
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات	100%	تثبيت	/
92	شدة توترتي أثناء الامتحان تحدث ارتباكاً في معدتي	93%	تثبيت	/
93	أشعر برغبة في القىء أثناء الامتحان	100%	تثبيت	/

ملحق رقم (06): الصورة النهائية لمقياس قلق الإمتحان

الرقم	العبارات	نادرا	أحيانا	غالبا
01	أشعر بخيبة أمل عند أدائي الامتحان			
02	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
03	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية			
04	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصابُ بصداع شديد			
05	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي			
06	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة للمرة الأولى			
07	أتوقع الفشل في الامتحانات			
08	أثناء أدائي الامتحان أعبت في أي شيء أمامي كالمسطرة أو غيرها			
09	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق			
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة			
11	من عيوبي الإجابة المتعجلة وغير الدقيقة			
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان			
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات			
14	أنظر إلى الامتحانات على أنها تهديد دائم			
15	أجد صعوبة في تحديد الأسئلة التي أجيب عنها			
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد مرور نصف الوقت			
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله			
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الأسئلة بدقة			
19	أخاف من الأساتذة الحراس في قاعات الامتحان			
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات			
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي			

22	أكثرُ من استخدام المنبهات أيام الامتحانات		
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة		
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان		
25	أنجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان		
26	يضايقني أن الدراسة كلها تتركز حول الامتحانات		
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحانات		
28	أرتبك عندما يعلن الأستاذ الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان		
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة		
30	أصعب الأيام عندي هي أيام انتظار النتيجة		
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة		
32	أنصب عرقاً عندما لا أستطيع الإجابة في الامتحان		
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان		
34	يزداد اضطرابي عند مراجعة الإجابات مع الزملاء		
35	أصاب بالذعر من الامتحانات المفاجئة		
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات		
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء أداء الامتحان		
38	أُسرع في الإجابة خشية فوات الوقت		
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان		
40	أشعر بالرهبة من الامتحان		
41	أصابُ بارتباك شديد أثناء الامتحانات		
42	بعد أداء امتحان أي مادة أن إجابتي لم تكن موفقة		
43	يقلقني أخطاء المصححين		
44	أشعر بحالة من الاضطراب النفسي أيام الامتحانات		
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات		
46	قلقي من الامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة		
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحان		

48	أُصابُ بفقدان الشهية أيام الامتحانات		
49	شدة خوفي من الامتحان يجعلني أنسى ما ذاكرته		
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ وأنا لا أُجيد الحفظ		
51	أثناء أدائي الامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى		
52	أجد صعوبة في التعبير عن ما أريد كتابته في الامتحان		
53	أبدو كما لو كنت مرتبكاً أثناء أداء الامتحانات		
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة في الإجابة		
55	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان		
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي		
57	يهددني ما يمكن أن يترتب على فشلي أثناء أداء الامتحان		
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان		
59	أعتقد أن من عيوي السرعة في قراءة ورقة الامتحان		
60	أشعر بالتوتر عند دخول قاعة الامتحان		
61	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل استلام ورقة الأسئلة		
62	أرتبك عند الإجابة عن أسئلة امتحانات شفوية في الفصل		
63	عندما أراجع ليلة الامتحان أجد نفسي نسيتُ كل شيء		
64	أشعر بتوتر شديد أثناء أدائي للامتحان		
65	أشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان		
66	يرافقني القلق طوال أيام الامتحان		
67	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الإجابة في الامتحان		
68	أشعر بخوف شديد أثناء أدائي للامتحانات		
69	أشعر بتوتر شديد عندما أستعد للامتحان		

70	أخافُ من قرب وقت الامتحان		
71	أكثر شيء يقلقني هو الامتحانات		
72	ترعجني تعليمات الأساتذة الحراس		
73	يزعجني أنه لا تنظم الامتحانات الفصلية بنفس الطريقة التي تنظم بها الامتحانات الرسمية لتعدنا للامتحان		
74	أخافُ من وجود أسئلة لم نتدرب عليها		
75	يضايقني أن الأساتذة لا يديروننا على الامتحانات وطريقة الإجابة		
76	أخاف من النتيجة السيئة		
77	يزعجني أنني لا أستطيع توزيع وقت الامتحان على الأسئلة المطلوبة		
78	يربكني أن الوقت لا يكفي لي للإجابة عن الأسئلة		
79	يضايقني أنني لا أستطيع تنظيم جدول للمراجعة		
80	أخاف من وجود أسئلة من خارج المقرر		
81	يقلقني أنني لا أعرف الطريقة المثلى للمراجعة		
82	يقلقني أنني لا أجيد طريقة الإجابة عن الأسئلة		
83	ضيق الوقت المحدد للامتحان يعتبر مشكلة بالنسبة لي		
84	أخاف من تهديد الأساتذة لنا بالأسئلة الصعبة في الامتحان		
85	تقلقني الحركة الزائدة للأساتذة الحراس داخل قاعة الامتحان		
86	ينتابني الشك في أن سؤالاً سوف يترك بدون تصحيح		
87	من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباح يوم الامتحان		
88	يصيبني الأرق ولا أستطيع النوم ليلة الامتحان		
89	من شدة خوفي من الامتحان أراجع حتى وأنا في طريقي إليه		
90	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء الامتحانات		
91	أعاني من الصداع أيام الامتحانات		

92	شدة توترتي أثناء الامتحان تُحدثُ ارتباكاً في معدتي			
93	أشعر برغبة في القِيء أثناء الامتحان			

ملحق رقم (07): الصورة الأولى لمقياس السلوك العدواني

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحكيم

الأستاذ(ة):.....الدرجة العلمية:.....

التخصص:الجامعة:.....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تقوم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان "الضغط النفسي وقلق الامتحان وعلاقة كل منهما بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس "السلوك العدواني"

من إعداد السميع مليجي 2003

ونقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحيّة هذه الأداة من حيث:

• مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

• مدى صلاحية عبارات المقياس لقياس أبعاد السلوك العدواني.

• مدى صلاحية الأبعاد لمفهوم السلوك العدواني.

• أي ملاحظات أو مقترحات يمكن إضافتها.

ويعرّف السلوك العدواني بأنه: "أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر أو مجموعة من الأفراد يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنياً أو لفظياً و سواء كان بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في الغضب أو العداوة التي توجه إلى المتعدي عليهم يتمثل السلوك العدواني في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ عند تصنيف مقياس السلوك العدواني المعدل "

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (كثيرا جدا) (كثيرا) (أحيانا) (نادرا) (إطلاقاً).

الرقم	العبرة	كثيرا جدا	كثيرا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر		×			

ونأمل من سيادتكم التكرم:

• بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها صالحة أو غير صالحة.

• بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها منتمة أو غير منتمة.

• بوضع علامة (×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها بحاجة إلى تعديل.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

البعد الأول: السلوك العدواني المادي

ويقصد به توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو بالذات و يتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة .

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر						
02	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجذني مدفوعاً لضربه						
03	أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة						
04	اندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أثرت						
05	أقدم على العنف لحماية حقوقي						
06	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي						
07	أردُ الإساءة البدنية بأقوى منها						
08	اندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كاف						
09	أحياناً أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف						
10	أضايقُ الحيوانات وأعذبها						
11	أشعرُ بالاندفاع نحو ائتلاف ممتلكات الآخرين						
12	أشارك في المشاجرات بدون سبب						
13	أستمتعُ أحياناً بتعذيب من أحب						
14	لا أشعر براحة نفسية إذا قمت بالرد سريعاً على أي إساءة إلي بأقوى منها						

البعد الثاني : السلوك العدواني اللفظي .

و يقصد به الإستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي و الإجتماعي للخصم أو للمجموعة و جرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم و يشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة إجتماعيا و خلقيا.

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	أسيءُ للمحيطين بي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم						
02	أميلُ للمجادلة والنقاش						
03	عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقدُه في شخصه						
04	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أردُ عليه بأكثر منها						
05	يطلقُ عليَ أصدقائي أنني مجادل						
06	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي						
07	أستطيعُ إثارة من حولي لفظيا						
08	أميلُ للسخرية من آراء الآخرين						
09	عندما اختلف مع أصدقائي أخبرُ الجميع بأخطائهم						
10	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل						
11	أستطيعُ إثارة من حولي لفظياً بسهولة						
12	كثيرا ما أذكرُ الأفراد بأخطائهم علنيا						
13	أسيءُ لفظياً للآخرين بدون سبب كاف						
14	لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار						

البعد الثالث: العدائية .

تعتبر صورة العدائية عدوانية كامنة يتم التعبير عنها بصورة ضمنية وغير صريحة أحياناً أو بصورة صريحة دون مهاجمة أو تحطيم كما هو في السلوك العدواني المباشر. وتعتبر جزء من العقابية العامة لدى الفرد، وتأخذ في اتجاهها صور منها-1: فقد الذات-2 نقد الآخرين-3 العدائية الصريحة 4-مشاعر الذنب-5 العدائية المسقطة

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	أشعرُ وكأنَّ الناس يدبرون المكائد لي من خلفي						
02	أشكُ وأرتابُ في الصداقة الزائدة						
03	أميلُ إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعرُ أحد						
04	من السهل عليَّ خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي						
05	أميلُ لعمل عكس ما يطلبُ مني						
06	أشعرُ بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات						
07	أشعرُ بالسعادة إذا اختلف زملائي						
08	أوجهُ اللوم والنقد الذاتي على كل تصرفاتي						
09	يقيمُ الأفراد الصداقات للاستفادة منها						
10	أشعرُ برغبة في عمل عكس ما يطلبُ مني						
11	لو لم يكِدُ الناس لي لكنتُ أكثر إنجازاً						
12	أشعرُ في كثير من الأوقات أنني ارتكبتُ خطأ ما						
13	أشعرُ أن الناس يغارون من أفكاري						
14	أوجهُ اللوم والنقد للآخرين على كل						

						تصرفاتهم	
--	--	--	--	--	--	----------	--

البعد الرابع : الغضب .

يعتبر وجدان الغضب ضمن تصنيف الوجدانيات من الوجدانيات السالبة . كما ينظر إليه بمثابة نقطة البداية عند حدوث العدوان أو العداء

الرقم	العبـارات	صالحة	غير صالحة	منتمية إلى بعدها	غير منتمية	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
01	أشعرُ أنني شخص متقلب المزاج						
02	من الصعب عليّ ضبط مزاجي						
03	أغضبُ بسرعة إذا ضايقتني أي فرد						
04	أتضايقُ كثيرا من عادات المحيطين بي						
05	أشعرُ أن لديّ حساسية شديدة للنقد						
06	من الصعب عليّ التخلص بسهولة مما يؤلمني						
07	أشعرُ في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار						
08	لا أستطيعُ التحمل هفوات الآخرين وأخطائهم						
09	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي						
10	يغضبني عادات بعض أفراد أسرتي						
11	ينفذُ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين						
12	لا أتحمّلُ النقد من الآخرين						
13	أغضبُ بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون						
14	أشعرُ بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي						

ملحق رقم (08): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس السلوك العدواني .

الرقم	العبـارات	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر	%93	تثبيت	/
02	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجدي مدفوعاً لضربه	%93	تثبيت	/
03	أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة	%93	تثبيت	/
04	اندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أُثيرتُ	%93	تثبيت	/
05	أقدمُ على العنف لحماية حقوقي	%93	تثبيت	/
06	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي	%93	تثبيت	/
07	أردُ الإساءة البدنية بأقوى منها	%93	تثبيت	/
08	اندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كاف	%93	تثبيت	/
09	أحياناً أفكرُ في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف	%93	تثبيت	/
10	أضايقُ الحيوانات وأُعذِّبها	%93	تثبيت	/
11	أشعرُ بالاندفاع نحو ائتلاف ممتلكات الآخرين	%93	تثبيت	/
12	أشاركُ في المشاجرات بدون سبب	%93	تثبيت	/
13	أستمتعُ أحياناً بتعذيب من أحب	%93	تثبيت	/
14	لا أشعرُ براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعاً على أي إساءة إلي بأقوى منها	%93	تثبيت	/
15	أسيءُ للمحيطين بي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم	%100	تثبيت	/

16	أميلُ للمجادلة والنقاش	%100	تثبيت	/
17	عندما يضايقتني أي فرد أخبره بما أعتقدُه في شخصه	%100	تثبيت	/
18	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أردُ عليه بأكثر منها	%100	تثبيت	/
19	يطلقُ عليَ أصدقائي أنني مجادل	%100	تثبيت	/
20	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي	%100	تثبيت	/
21	أستطيعُ إثارة من حولي لفظيا	%100	تثبيت	/
22	أميلُ للسخرية من آراء الآخرين	%100	تثبيت	/
23	عندما اختلف مع أصدقائي أخبرُ الجميع بأخطائهم	%100	تثبيت	/
24	إن مبدي في الحياة رد الإهانة بالمثل	%100	تثبيت	/
25	أستطيعُ إثارة من حولي لفظياً بسهولة	%100	تثبيت	/
26	كثيرا ما أذكرُ الأفراد بأخطائهم علنيا	%100	تثبيت	/
27	أسيءُ لفظياً للآخرين بدون سبب كاف	%100	تثبيت	/
28	لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار	%100	تثبيت	/
29	أشعرُ وكأن الناس يدبرون المكائد لي من خلفي	%100	تثبيت	/
30	أشكُ وأرتابُ في الصداقة الزائدة	%100	تثبيت	/
31	أميلُ إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعرُ أحد	%100	تثبيت	/
32	من السهل عليَ خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي	%100	تثبيت	/
33	أميلُ لعمل عكس ما يطلبُ مني	%100	تثبيت	/

34	أشعرُ بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات	%100	تثبيت	/
35	أشعرُ بالسعادة إذا اختلف زملائي	%100	تثبيت	/
36	أوجهُ اللوم والنقد الذاتي على كل تصرفاتي	%100	تثبيت	/
37	يقيمُ الأفراد الصداقات للاستفادة منها	%100	تثبيت	/
38	أشعرُ برغبة في عمل عكس ما يطلبُ مني	%100	تثبيت	/
39	لو لم يكدُ الناس لي لكنتُ أكثر إنجازا	%100	تثبيت	/
40	أشعرُ في كثير من الأوقات أنني ارتكبتُ خطأ ما	%100	تثبيت	/
41	أشعرُ أن الناس يغارون من أفكاري	%100	تثبيت	/
42	أوجهُ اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم	%100	تثبيت	/
43	أشعرُ أنني شخص متقلب المزاج	%100	تثبيت	/
44	من الصعب عليّ ضبط مزاجي	%100	تثبيت	/
45	أغضبُ بسرعة إذا ضايقتني أي فرد	%100	تثبيت	/
46	أتضايقُ كثيرا من عادات المحيطين بي	%100	تثبيت	/
47	أشعرُ أن لدي حساسية شديدة للنقد	%100	تثبيت	/
48	من الصعب عليّ التخلص بسهولة مما يؤلمني	%100	تثبيت	/
49	أشعرُ في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار	%100	تثبيت	/
50	لا أستطيعُ التحمل هفوات الآخرين وأخطائهم	%100	تثبيت	/
51	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من المحيطين بي	%100	تثبيت	/
52	يغضبني عادات بعض أفراد أسرتي	%100	تثبيت	/

53	ينفذُ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين	%100	تثبيت	/
54	لا أتحمّلُ النقد من الآخرين	%100	تثبيت	/
55	أغضبُ بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون	%100	تثبيت	/
56	أشعرُ بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي	%100	تثبيت	/

ملحق رقم (09): الصورة النهائية لمقياس السلوك العدواني .

الرقم	العبارة	كثيرا جيدا	كثيرا جيدا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
01	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر					
02	إذا تم إثارتني من جانب شخص آخر أجدي مدفوعاً لضربه					
03	أفضل مشاهدة المصارعة والملاكمة					
04	اندفع لتحطيم بعض الأشياء إذا أُثِرتُ					
05	أقدمُ على العنف لحماية حقوقي					
06	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي					
07	أردُ الإساءة البدنية بأقوى منها					
08	اندفع في مشاجرات وخناقات بدون سبب كاف					
09	أحيانا أفكرُ في إيذاء شخص ما بدون سبب كاف					
10	أضايقُ الحيوانات وأعذبها					
11	أشعرُ بالاندفاع نحو اتلاف ممتلكات الآخرين					
12	أشاركُ في المشاجرات بدون سبب					
13	أستمعُ أحيانا بتعذيب من أحب					

					14	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعاً على أي إساءة إلي بأقوى منها
					15	أسيءُ للمحيطين بي بألفاظ نابية عندما اختلف معهم
					16	أميلُ للمجادلة والنقاش
					17	عندما يضايقني أي فرد أخبره بما أعتقدُه في شخصه
					18	إذا أهانني شخص ما إهانةً لفظية أَرُدُّ عليه بأكثر منها
					19	يطلقُ عليَّ أصدقائي أنني مجادل
					20	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي
					21	أستطيعُ إثارة من حولي لفظياً
					22	أميلُ للسخرية من آراء الآخرين
					23	عندما اختلف مع أصدقائي أخبرُ الجميع بأخطائهم
					24	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل
					25	أستطيعُ إثارة من حولي لفظياً بسهولة
					26	كثيراً ما أذكرُ الأفراد بأخطائهم علنياً
					27	أسيءُ لفظياً للآخرين بدون سبب كاف
					28	لا أعطي الفرصة لغيري في الحديث والحوار
					29	أشعرُ وكأن الناس يدبرون المكائد لي من خلفي
					30	أشكُ وأرتابُ في الصداقة الزائدة
					31	أميلُ إلى إيقاع الضرر بالمحيطين بي حيث لا يشعُر أحد

					32	من السهل عليّ خلق جو من التوتر والخوف بين أصدقائي
					33	أميلُ لعمل عكس ما يطلبُ مني
					34	أشعرُ بالسعادة عند مشاهدة المقاتلة بين الحيوانات
					35	أشعرُ بالسعادة إذا اختلف زملائي
					36	أوجه اللوم والنقد الذاتي على كل تصرفاتي
					37	يقيمُ الأفراد الصداقات للاستفادة منها
					38	أشعرُ برغبة في عمل عكس ما يطلبُ مني
					39	لو لم يكِدُ الناس لي لكنتُ أكثر إنجازًا
					40	أشعرُ في كثير من الأوقات أنني ارتكبتُ خطأ ما
					41	أشعرُ أن الناس يغارون من أفكاري
					42	أوجه اللوم والنقد للآخرين على كل تصرفاتهم
					43	أشعرُ أنني شخص متقلب المزاج
					44	من الصعب عليّ ضبط مزاجي
					45	أغضبُ بسرعة إذا ضايقتني أي فرد
					46	أتضايقُ كثيرا من عادات المحيطين بي
					47	أشعرُ أن لدي حساسية شديدة للنقد
					48	من الصعب عليّ التخلص بسهولة مما يؤلمني
					49	أشعرُ في بعض الأحيان وكأنني على وشك الانفجار
					50	لا أستطيعُ التحمل هفوات الآخرين وأخطائهم
					51	ينتابني الضيق والكرب لأخطاء بسيطة من

					المحيطين بي	
					يغضبني عادات بعض أفراد أسرتي	52
					ينفذُ صبري بسهولة عند التعامل مع الآخرين	53
					لا أتحمّلُ النقد من الآخرين	54
					أغضبُ بسرعة إذا لم يفهمني الآخرون	55
					أشعرُ بضيق وكرب في بعض أوقات هدوئي وصفائي	56

(10) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي

والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي

والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Corrélations								
ضغط الانفعالات والمشاعر		bo3d1	Q01	Q06	Q11	Q16	Q21	Q26
Q01	Corrélation de Pearson	1	,381**	,331**	,615**	,635**	,498**	,695**
	Sig. (bilatérale)		,003	,010	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations								
ضغط الانفعالات والمشاعر		Q31	Q36	Q41	Q46	Q51	Q56	Q61
Q01	Corrélation de Pearson	,517**	,610**	,491**	,464**	,558**	,474**	,701**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Corrélations												
ضغط البيئة المدرسية		bo3d2	Q02	Q07	Q12	Q17	Q22	Q27	Q32	Q37	Q42	Q47
Q02	Corrélation de Pearson	1	,432**	,465**	,490**	,623**	,476**	,649**	,581**	,276**	,367**	,229**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
ضغط البيئة المدرسية		Q52	Q57	Q62	Q66	Q69	Q72	Q74	Q76	Q78	Q80
Q02	Corrélation de Pearson	,650**	,443**	,560**	,399**	,556**	,490**	,449**	,635**	,464**	,377**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Corrélations											
ضغط الوالدين والإخوة		bo3d3	Q03	Q08	Q13	Q18	Q23	Q28	Q33	Q38	Q43
Q03	Corrélation de Pearson	1	,383**	,414**	,663**	,466**	,642**	,649**	,382**	,470**	,390**
	Sig. (bilatérale)		,003	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations											
ضغط الوالدين والإخوة		Q48	Q53	Q58	Q63	Q67	Q70	Q73	Q75	Q77	Q79
Q03	Corrélation de Pearson	,440**	,663**	,652**	,587**	,468**	,445**	,459**	,571**	,602**	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Corrélations									
ضغط الزملاء		bo3d4	Q04	Q09	Q14	Q19	Q24	Q29	Q34
Q04	Corrélation de Pearson	1	,538**	,383**	,513**	,513**	,681**	,457**	,630**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations									
ضغط الزملاء		Q39	Q44	Q49	Q54	Q59	Q64	Q68	Q71
Q04	Corrélation de Pearson	,630**	,756**	,575**	,777**	,681**	,795**	,281**	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان الضغط النفسي والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Corrélations								
ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة		bo3d5	Q05	Q10	Q15	Q20	Q25	Q30
Q05	Corrélation de Pearson	1	,670**	,756**	,772**	,646**	,782**	,758**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations								
ضغط الحالة المادية والاقتصادية للأسرة		Q35	Q40	Q45	Q50	Q55	Q60	Q65
Q05	Corrélation de Pearson	,652**	,802**	,676**	,756**	,868**	,610**	,785**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان الضغط النفسي

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Corrélations							
		darajakolia	bo3d1	bo3d2	bo3d3	bo3d4	bo3d5
darajakolia	Corrélation de Pearson	1	,613**	,703**	,875**	,747**	,661**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين مع الدرجة الكلية لاستبيان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d1	darajakolia
bo3d1	Corrélation de Pearson	1	,613**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,613**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين د مع الدرجة الكلية لاستبيان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Corrélations			
		bo3d2	darajakolia
bo3d2	Corrélation de Pearson	1	,703**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,703**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين مع الدرجة الكلية لاستبيان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Corrélations			
		bo3d3	darajakolia
bo3d3	Corrélation de Pearson	1	,875**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,875**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين مع الدرجة الكلية لاستبيان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Corrélations			
		bo3d4	darajakolia
bo3d4	Corrélation de Pearson	1	,747**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,747**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين مع الدرجة الكلية لاستبيان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Corrélations			
		bo3d5	darajakolia
bo3d5	Corrélation de Pearson	1	,661**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,661**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

لعبارة استبيان الضغوط النفسية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Correlations											
		Q50	Q51	Q52	Q53	Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59
	Corrélation de Pearson	,756*	,558*	,650*	,663*	,777*	,868*	,474*	,443*	,652*	,681*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations											
		Q60	Q61	Q62	Q63	Q64	Q65	Q66	Q67	Q68	Q69
	Corrélation de Pearson	,610*	,701*	,560*	,587*	,795*	,785*	,399**	,468*	,281**	,556*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations											
		Q70	Q71	Q72	Q73	Q74	Q75	Q76	Q77	Q78	Q79
	Corrélation de Pearson	,445*	,675*	,490*	,459*	,449*	,591*	,635*	,602*	,464*	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations		
		Q80
	Corrélation de Pearson	,455**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
 **. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (13) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الأول لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,651
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,676
		Nombre d'éléments	6 ^b
	Nombre total d'éléments		13
Corrélation entre les sous-échelles			,645
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,784
	Longueur inégale		,785
Coefficient de Guttman split-half			,778
a. Les éléments sont : Q01, Q06, Q11, Q16, Q21, Q26, Q31.			
b. Les éléments sont : Q31, Q36, Q41, Q46, Q51, Q56, Q61.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثاني لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,678
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	,701
		Nombre d'éléments	10 ^b
	Nombre total d'éléments		20
Corrélation entre les sous-échelles			,681
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,810
	Longueur inégale		,810
Coefficient de Guttman split-half			,805
a. Les éléments sont : Q02, Q07, Q12, Q17, Q22, Q27, Q32, Q37, Q42, Q47.			
b. Les éléments sont : Q52, Q57, Q62, Q66, Q69, Q72, Q74, Q76, Q78, Q80.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثالث لاستبيان الضغوط النفسية

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,734
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	,745
		Nombre d'éléments	9 ^b
	Nombre total d'éléments		19
Corrélation entre les sous-échelles			,645
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,784
	Longueur inégale		,785
Coefficient de Guttman split-half			,783
a. Les éléments sont : Q03, Q08, Q13, Q18, Q23, Q28, Q33, Q38, Q43, Q48.			
b. Les éléments sont : Q48, Q53, Q58, Q63, Q67, Q70, Q73, Q75, Q77, Q79.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الرابع لاستبيان الضغوط النفسية

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,716
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,762
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,733
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,846
	Longueur inégale		,846
Coefficient de Guttman split-half			,834
a. Les éléments sont : Q04, Q09, Q14, Q19, Q24, Q29, Q34, Q39.			
b. Les éléments sont : Q39, Q44, Q49, Q54, Q59, Q64, Q68, Q71.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الخامس لاستبيان الضغوط النفسية

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,860
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,858
		Nombre d'éléments	6 ^b
	Nombre total d'éléments		13
Corrélation entre les sous-échelles			,877
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,934
	Longueur inégale		,935
Coefficient de Guttman split-half			,934
a. Les éléments sont : Q05, Q10, Q15, Q20, Q25, Q30, Q35.			
b. Les éléments sont : Q35, Q40, Q45, Q50, Q55, Q60, Q65.			

الملحق رقم (14) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات استبيان الضغوط النفسية

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,860
		Nombre d'éléments	40 ^a
	Partie 2	Valeur	,884
		Nombre d'éléments	40 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,858
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,923
	Longueur inégale		,923
Coefficient de Guttman split-half			,916
a. Les éléments sont : Q01, Q02, Q03, Q04, Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41.			
b. Les éléments sont : Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q6, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79, Q80.			

الملحق رقم (15) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,793	13

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثاني لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,815	20

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثالث لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,838	19

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الرابع لاستبيان الضغوط النفسية
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,848	15

Correlations										
رغبة الامتحان		Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26
Q01	Corrélation de Pearson	,555**	,371**	,438**	,536**	,301**	,585**	,419**	,210*	489**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000	,019	,000	,001	,013	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations											
ارتباك الامتحان		bo3d2	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
Q27	Corrélation de Pearson	1	,793**	,616**	,613**	,512**	,664**	,536**	,813**	,495*	,578**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations											
ارتباك الامتحان		Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42	Q43	Q44	Q45
Q27	Corrélation de Pearson	,530**	,666**	,477**	,671**	,617**	,689**	,524**	,365*	,741**	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان
والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
توتر أداء الامتحان		bo3d3	Q46	Q47	Q48	Q49	Q50	Q51	Q52
Q46	Corrélation de Pearson	1	,599**	,515**	,488**	,794**	,336**	,513**	,410**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations									
توتر أداء الامتحان		Q53	Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59	Q60
Q46	Corrélation de Pearson	,717*	,357**	,657**	,650**	,663**	,798**	,561**	,742**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان
والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations								
انزعاج الامتحان		bo3d4	Q61	Q62	Q63	Q64	Q65	Q66
Q61	Corrélation de Pearson	1	,542**	,397**	,614**	,786**	,782**	,795**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,008
	N	60	60	60	60	60	60	60

Correlations							
انزعاج الامتحان		Q67	Q68	Q69	Q70	Q71	Q72
Q61	Corrélation de Pearson	,685	,835*	,777**	,779**	,707**	,341**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
نقص مهارات الامتحان		bo3d5	Q73	Q74	Q75	Q76	Q77	Q78	Q79
Q73	Corrélation de Pearson	1	,329**	,828**	,488**	,511**	,809**	,630**	,688**
	Sig. (bilatérale)		,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
نقص مهارات الامتحان		Q80	Q81	Q82	Q83	Q84	Q85	Q86
Q73	Corrélation de Pearson	,714**	,677**	,567**	,728**	,767**	,575**	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية للبعد السادس الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
اضطراب أخذ الامتحان		bo3d6	Q87	Q88	Q89	Q90	Q91	Q92	Q93
Q87	Corrélation de Pearson	1	,760**	,762**	,562**	,686**	,751**	,746**	,476**
	Sig. (bilatérale)		,010	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (18) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الامتحان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)

Corrélations								
		darajakolia	bo3d1	bo3d2	bo3d3	bo3d4	bo3d5	bo3d6
darajakolia	Corrélation de Pearson	1	,868**	,911**	,917**	,912**	,834**	,711**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								

قيم معاملات الارتباط بين مع درجات الكلية لمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d1	darajakolia
bo3d1	Corrélation de Pearson	1	,868**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,868**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين مع درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d2	darajakolia
bo3d2	Corrélation de Pearson	1	,911**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,911**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين

مع درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d3	darajakolia
bo3d3	Corrélation de Pearson	1	,917**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,917**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين

مع درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d4	darajakolia
bo3d4	Corrélation de Pearson	1	,912**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,912**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين

مع درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d5	darajakolia
bo3d5	Corrélation de Pearson	1	,834**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,834**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

مع درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان

Corrélations			
		bo3d6	darajakolia
bo3d6	Corrélation de Pearson	1	,711**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,711**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

[illegible][illegible][illegible]

[illegible][illegible][illegible][illegible][illegible]

Corrélations											
		Q80	Q81	Q82	Q83	Q84	Q85	Q86	Q87	Q88	Q89
	Corrélation de Pearson	,531**	,542**	,662**	,623**	,506**	,551**	,695**	,483**	,394**	,372**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Corrélations					
		Q90	Q91	Q92	Q93
	Corrélation de Pearson	,448**	,587**	,378**	,261*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,018
	N	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (20) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الأول لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,727
		Nombre d'éléments	13 ^a
	Partie 2	Valeur	,735
		Nombre d'éléments	13 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,695
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,820
	Longueur inégale		,820
Coefficient de Guttman split-half			,820
a. Les éléments sont : Q01, Q02, Q03, Q04, Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q11, Q12, Q13.			
b. Les éléments sont : Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثاني لمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,843
		Nombre d'éléments	10 ^a
	Partie 2	Valeur	,824
		Nombre d'éléments	9 ^b
	Nombre total d'éléments		19
Corrélation entre les sous-échelles			,762
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,865
	Longueur inégale		,865
Coefficient de Guttman split-half			,858
a. Les éléments sont : Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36.			
b. Les éléments sont : Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45.			

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثالث لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,722
		Nombre d'éléments	8 ^a
	Partie 2	Valeur	,805
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,743
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,852
	Longueur inégale		,853
Coefficient de Guttman split-half			,852
a. Les éléments sont : Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53.			
b. Les éléments sont : Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الرابع لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,789
		Nombre d'éléments	6 ^a
	Partie 2	Valeur	,810
		Nombre d'éléments	6 ^b
	Nombre total d'éléments		12
Corrélation entre les sous-échelles			,760
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,863
	Longueur inégale		,863
Coefficient de Guttman split-half			,863
a. Les éléments sont : Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66.			
b. Les éléments sont : Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الخامس لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,768
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,811
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,803
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,891
	Longueur inégale		,891
Coefficient de Guttman split-half			,889
a. Les éléments sont : Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79.			
b. Les éléments sont : Q80, Q81, Q82, Q83, Q84, Q85, Q86.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد السادس لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,725
		Nombre d'éléments	4 ^a
	Partie 2	Valeur	,678
		Nombre d'éléments	3 ^b
	Nombre total d'éléments		7
Corrélation entre les sous-échelles			,614
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,761
	Longueur inégale		,764
Coefficient de Guttman split-half			,728
a. Les éléments sont : Q87, Q88, Q89, Q90.			
b. Les éléments sont : Q90, Q91, Q92, Q93.			

الملحق رقم (21) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات لمقياس قلق الامتحان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,926
		Nombre d'éléments	47 ^a
	Partie 2	Valeur	,951
		Nombre d'éléments	46 ^b
	Nombre total d'éléments		93
Corrélation entre les sous-échelles			,880
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,936
	Longueur inégale		,936
Coefficient de Guttman split-half			,928
a. Les éléments sont : Q01, Q02, Q03, Q04, Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47.			
b. Les éléments sont : Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q74, Q75, Q76, Q77, Q78, Q79, Q80, Q81, Q82, Q83, Q84, Q85, Q86, Q87, Q88, Q89, Q90, Q91, Q92, Q93.			

الملحق رقم (22) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,840	26

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثاني لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,903	19

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثالث لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,863	15

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الرابع لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,884	12

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الخامس لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,885	14

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد السادس لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,806	7

الملحق رقم (23) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عبارات لمقياس قلق الامتحان
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,968	93

(24) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني
والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني
والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
السلوك العدواني المادي		bo3d1	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07
Q01	Corrélation de Pearson	1	,686**	,609**	,677**	,618**	,526**	,712**	,745**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
السلوك العدواني المادي		Q08	Q09	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14
Q01	Corrélation de Pearson	,745**	,821**	,808**	,820**	,860**	,660**	,514**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
السلوك العدواني اللفظي		bo3d2	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21
Q15	Corrélation de Pearson	1	,612**	,430**	,259**	,527**	,548**	,651**	,592**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
السلوك العدواني اللفظي		Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28
Q15	Corrélation de Pearson	,702**	,539**	,541**	,648**	,613**	,702**	,586**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
السلوك العدائية		bo3d3	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
Q29	Corrélation de Pearson	1	,679**	,692**	,741**	,712**	,746**	,691**	,689**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
السلوك العدائية		Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41	Q42
Q29	Corrélation de Pearson	,642**	,245*	,576**	,614**	,583**	,764**	,490**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Correlations									
الغضب		bo3d4	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49
Q43	Corrélation de Pearson	1	,655**	,676**	,345**	,636**	,561**	,584**	,546**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
الغضب		Q50	Q51	Q52	Q53	Q54	Q55	Q56
Q43	Corrélation de Pearson	,535**	,339**	,697**	,537**	,436**	,605**	,663**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

الملحق رقم (25) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

Corrélations						
		darajakolia	bo3d1	bo3d2	bo3d3	bo3d4
darajakolia	Corrélation de Pearson	1	,878**	,922**	,893**	,737**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

قيم معاملات الارتباط بين مع درجات الكلية لمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d1	darajakolia
bo3d1	Corrélation de Pearson	1	,878**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,878**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين مع درجات الكلية لمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d2	darajakolia
bo3d2	Corrélation de Pearson	1	,922**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,922**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين مع درجات الكلية لمقياس

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d3	darajakolia
bo3d3	Corrélation de Pearson	1	,893**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,893**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

قيم معاملات الارتباط بين

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Corrélations			
		bo3d4	darajakolia
bo3d4	Corrélation de Pearson	1	,737**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
darajakolia	Corrélation de Pearson	,737**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

****.** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (26) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات لمقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

[illegible][illegible][illegible]

Correlations											
		Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Q39
	Corrélation de Pearson	,616**	,807**	,772**	,754**	,687**	,653**	,498**	,228*	,543**	,538**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations											
		Q40	Q41	Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47	Q48	Q49
	Corrélation de Pearson	,473**	,632**	,510**	,500**	,648**	,299*	,432**	,523**	,411**	,313**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Correlations								
		Q50	Q51	Q52	Q53	Q54	Q55	Q56
	Corrélation de Pearson	,249**	,443**	,638**	,527**	,248*	,421**	,512**
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,000	,000	,010	,001	,000
	N	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

الملحق رقم (27) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل أبعاد لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الأول لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,822
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,899
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,713
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,833
	Longueur inégale		,833
Coefficient de Guttman split-half			,832
a. Les éléments sont : Q01, Q02, Q03, Q04, Q05, Q06, Q07.			
b. Les éléments sont : Q08, Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثاني لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,594
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,799
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,639
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,780
	Longueur inégale		,780
Coefficient de Guttman split-half			,777
a. Les éléments sont : Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21.			
b. Les éléments sont : Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الثالث لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,874
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,703
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,691
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,817
	Longueur inégale		,817
Coefficient de Guttman split-half			,815
a. Les éléments sont : Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35.			
b. Les éléments sont : Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42.			

قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبعد الرابع لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,716
		Nombre d'éléments	7 ^a
	Partie 2	Valeur	,706
		Nombre d'éléments	7 ^b
	Nombre total d'éléments		14
Corrélation entre les sous-échelles			,709
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,830
	Longueur inégale		,830
Coefficient de Guttman split-half			,824
a. Les éléments sont : Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49.			
b. Les éléments sont : Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56.			

الملحق رقم (28) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل عبارات لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60)

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,929 ^a
		Nombre d'éléments	28 ^b
	Partie 2	Valeur	,894 ^a
		Nombre d'éléments	28 ^b
	Nombre total d'éléments		56
Corrélation entre les sous-échelles			,752 ^a
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,858 ^a
	Longueur inégale		,858 ^a
Coefficient de Guttman split-half			,858 ^a
a. Les éléments sont : Q01, Q02, Q03, Q04, Q05, Q06, Q07, Q08, Q09, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28.			
b. Les éléments sont : Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56.			

الملحق رقم (29) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل أبعاد لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الأول لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,911	14

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثاني لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,817	14

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الثالث لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,874	14

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للبعد الرابع لمقياس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,830	14

الملحق رقم (30) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل عبارات لمقاس السلوك العدواني
لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 60).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,948	56

(31) قيمة (ر) بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
stress	185,50	62,122	400
agrisivite	134,35	57,644	400

Corrélations			
		stress	agrisivite
stress	Corrélation de Pearson	1	,625**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	400	400
agrisivite	Corrélation de Pearson	,625**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	400	400
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

(32) قيمة (ر) بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني ودلالاتها الإحصائية لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart-type	N
enxieté	173,92	56,247	400
agrisivite	134,35	57,644	400

Corrélations			
		enxieté	agrisivite
enxieté	Corrélation de Pearson	1	,626**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	400	400
agrisivite	Corrélation de Pearson	,626**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	400	400
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الملحق رقم (33) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الضغط النفسي لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

Statistiques de groupe					
	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
stress	1	152	125,91	27,114	2,199
	2	248	222,02	47,536	3,019

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
stress	Hypothèse de variances égales	69,116	,000	-22,756	398	,000	-96,116	4,224	-104,420	-87,813
	Hypothèse de variances inégales			-25,736	396,207	,000	-96,116	3,735	-103,459	-88,774

الملحق رقم (34) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في قلق الامتحان لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

Statistiques de groupe					
	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
anxiété	1	152	122,44	21,231	1,722
	2	248	205,47	46,954	2,982

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
anxiété	Hypothèse de variances égales	114,263	,000	-20,545	398	,000	-83,031	4,041	-90,976	-75,086
	Hypothèse de variances inégales			-24,115	371,630	,000	-83,031	3,443	-89,802	-76,260

الملحق رقم (35) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في السلوك العدواني لدى الذكور والإناث من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

Statistiques de groupe					
	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
agrisivite	1	152	200,20	29,996	2,433
	2	248	93,98	22,655	1,439

Test d'échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
agrisi vite	Hypothèse de variances égales	,231	,631	40,138	398	,000	106,213	2,646	101,011	111,416
	Hypothèse de variances inégales			37,578	255,922	,000	106,213	2,827	100,647	111,780

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الضغط النفسي وقلق الامتحان بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، التعرف عن الفروق في الضغط النفسي وقلق الامتحان والسلوك العدواني بين الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

بلغت عينة الدراسة (400) فرداً بواقع (152) من الذكور و(248) من الإناث المقيدون بالعام الدراسي 2015/2016 والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة العشوائية الطبقية البسيطة. توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الضغط النفسي ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات قلق الامتحان ودرجات السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في الضغط النفسي لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في قلق الامتحان لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: الضغط النفسي-قلق الامتحان-السلوك العدواني-تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre le stress, l'anxiété face aux examens et le comportement agressif de l'élève, aux différences entre garçons et filles concernant le stress, l'anxiété face aux examens et le comportement agressif.

Un échantillon de 400 élèves de la 3^{ème} année secondaire : 152 de sexe masculin et 248 de sexe féminin de l'année scolaire 2015/2016 ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée simple.

Les résultats de la présente étude font apparaître :

- Une corrélation statistiquement significative et positive entre le stress et le comportement agressif des élèves de la 3^{ème} année secondaire.
- Une corrélation statistiquement significative et positive entre l'anxiété face aux examens et le comportement agressif des élèves de la 3^{ème} année secondaire.
- Des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles concernant le stress en faveur des filles.
- Des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles concernant l'anxiété face aux examens en faveur des filles.
- Des différences statistiquement significatives entre les garçons et les filles concernant le comportement agressif en faveur des garçons.

Mots-clés : Le stress- L'anxiété face aux examens –Le comportement agressif- Les élèves de la 3^{ème} année secondaire.

.