دور الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

د/العايب كلثوم
جامعة الجزائر2

ملخص:

تبحث هذه الدراسة في علاقة الدافعية للتعلم ومركز التحكم بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بل وتهدف الى تبيان أن الفروق في درجات الضغط المدرسي تختلف باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما أن هناك اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد توصلت هذه الدراسة الى عدد من النتائج أهمها:

– توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط وقد جاء الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة، ولصالح مجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة، وصالح مجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة مقارنة بمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

– يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط" وقد جاء هذا الفرق لصالح مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

مقدمة:

يعيش الفرد في عصرنا الحالي حياة مليئة بالعديد من التغيّرات الأسرية والاجتماعية والمهنية هذا إلى جانب ما أحدثته تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال السريعة، مثل الأقمار الصناعية وأطباق استقبال البث الإعلامي وشبكة الانترنيت وغيرها وما يترتب عليها من تغيرات في حياة الفرد، كل ذلك من شأنه أن يجعل الفرد عرضة لجملة من الضغوطات التي تؤرقه وتسبب له الكثير من الإزعاج وعدم الارتياح فتبدّد شعوره بالأمان والاستقرار.

وإذا كان لا مفرّ لمعايشة الفرد للضغوط والتوتر فلا بد أن تكون بقدر ومستوى معين، فلا شك أن قدرا معتدلا من الضغوط مطلوب وضروري ليظل الفرد في حالة من النشاط والانجاز، فكل فرد منّا يستطيع أن يؤدي بشكل جيّد ويحقّق مستوى ملائما من التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني في ظل المستويات العادية من الضغوط. **(طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم ،2006: 9)**

تعتبر الضغوط ظاهرة من مظاهر الحياة التي نجدها في جميع أوساط ومجالات الحياة، ومن بين الأوساط التي يتعرض فيها الفرد للضغط نجد الميدان التربوي، وهو أوسع الميادين وأهمّها دون شك، كونه الثاني من يحتضن الطفل وينمّي تنشئته الاجتماعية ويطوّر قدراته للوصول إلى هدفه المسطّر، فيصبح التلميذ صاحب دور اجتماعي يتبّث ذاته من خلاله، إلا أن الممارسة الفعلية للوسيلة التعليمية وكل الأطراف الفاعلة فيها لا تخلو من المضايقات التي تؤثر سلبا على المردود العلمي للتلميذ. **(Odgen, 1979 :7)**

في هذا المجال توصّل "**Youngs**" عام **(1985)** في بحثه الذي تناول أسباب ضغط التلاميذ إلى أن المدرسة هي الأكثر نقدا ورفضا عندهم من حيث خوفهم من الإعادة **حصولهم على الرتبة الأخيرة** أو شعورهم

بمضايقات من قبل أصدقائهم، وكل هذا يؤثر سلبا على مردودهم الدراسي.**(Wolfe et al, 1995 :315)**

وقد أشارت " **Chalvin dominique** " إلى أن التلاميذ يعيشون أحداثا خاصة بهم تتمثل في: الخوف من حكم الأستاذ في مناسبة الفروض والاختبارات والتوجيه نحو شعبة مرغوبة أو منبوذة، الضغط من جرّاء العلامات السيّئة أو كشف النقاط وردّ فعل الأولياء وخاصة علاقتهم بالأصدقاء.**(Chalvin.1991 :75)**

بهذا أصبح موضوع الضغط المدرسي لدى التلاميذ موضوع اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية خاصة وأن التلاميذ يمرّون بمراحل حسّاسة خلال مسارهم الدراسي قد تجعلهم عرضة للضغط، ومن بين هذه المراحل نجد امتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يعتبر من الأحداث الاجتماعية الحسّاسة التي يعيشها التلميذ باعتباره من المراحل الحاسمة في تحديد مسار ومشروع حياته ما يستوجب منه بذل المزيد من الجهد والمثابرة والبحث عن الاستراتيجيات والخطط الملائمة للتعامل مع هذه السنة الدراسية باعتبارها نوعا ما خاصة.

فالتحضير لهذا الامتحان يتطلّب استثمار كل الإمكانات المادّية والمعنوية وهو ما يجعل التلميذ في وضعيّة تعب وإرهاق وتوتّر وقلق وضغط.

وهذا ما دعّمه " **Lazarus** وFolkman" سنة **(1985)**، اذ أشار الى أن **(94%)** من التلاميذ يشعرون بمشاعر التهديد والتحدّي يومين قبل الامتحان، وهذا الإحساس ينخفض تدريجيا فيما بعد، لكن مشاعر الأذى والضرر قد تظهر في حالة الحصول على نقاط غير مرضية.**(Devro, 1997 :136)**

وقد ينتج الضغط المدرسي أيضا من سوء علاقات التلاميذ مع المدرّسين أو الإداريين أو الزملاء، هذا ما أوضحته "**مقيدش،1997**" عند اتصالها بالمراهقين في الوسط المدرسي، أن المعاش النفسي والمدرسي للتلاميذ قاس ومرّ واتّضح ذلك جليّا سواء تعلق الأمر بعلاقاتهم مع الأساتذة أو مع الإداريين ...الخ. **(Mekidech ,1997 :57-59)** ، ويعتقد "**مازن حتاملة**" أن التلاميذ قد ينظرون إلى مصادر الضغط نظرة مختلفة وقد يأتي الاختلاف بناء عن شخصية التلميذ وعمره وخبرته الميدانية والتعليمية ونظرته المستقبلية.

فقد ينظر أحدهم إلى هذه المصادر على أنها تحدّي لقدراته وإمكاناته وكفاءته في الأداء والعمل، بينما ينظر إليها البعض الآخر على أنها تهديد لعمله وقدراته، ممّا يؤدّي إلى حالة من الخوف والاضطراب والقلق. ويظهر هذا الاختلاف في إدراك مصادر الضغط بوضوح في المظهر السلوكي والحالة النفسية لكل منهم. **(مازن حتاملة،2002: 211)**

إذن وانطلاقا ممّا سبق ونحن أمام وضعية الضغط التي تعتبر أمر واقع نتساءل عن أهم المحدّدات التي بإمكانها أن تسيّره بشكل ايجابي؟ وهذا الذي قادني لإجراء قراءات نظرية في التراث التربوي المعرفي، حيث أثار انتباهنا المحدّدات التالية: الدافعية للتعلم، مركز التحكم.

يعدّ الضغط من أهم العوامل التي قد تؤثر في معنويات ودافعية التلاميذ، إذ بسبب ظروفهم غير المواتية يفقدون الدافعية إلى التعلم والانجاز التي تعتبر من أهم العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي، حيث يرى « **Husen** » **أن** هناك عدّة تجارب أثبتت أن **(50%)** أو أكثر من الفروق في النتائج الدراسية التي ترجع إلى عوامل عقلية، فكرية والنصف الآخر يرجع إلى الدافعية، الميل، الصحة النفسية والوسط العائلي. **(الوناس بوعكاز،1998: 4)**

أمّا دراسة **محمد رمضان (1987)** ودراسة **جابر عبد الحميد جابر(1989)** فقد أكدت وجود علاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي. **(عبد اللطيف خليفة،2000: 53)**

يتضح لنا مما سبق أن هناك علاقة بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، لكن قد تتأثر أيضا دافعية تلميذ السنة الرابعة ببعض العوامل الأخرى كالضغط المدرسي خاصة وأن هذا الأخير مقبل على اجتياز امتحان مصيري يجعله عاملا ضاغطا على نفسيته الأمر الذي قد يؤدي إلى التأثير على دافعيته للتعلّم سواء بالإيجاب أو بالسلب.

وفي هذا المضمون أشار **Kroes et Margolis (1974)** إلى أنه توجد علاقة بين عبئ العمل (بشقّيه الكمّي والنوعي) وتوتّر الفرد، حيث وجد أن زيادة كمية العمل التي يتوجب على الفرد انجازها خلال مدّة محدودة وبأسلوب يتجاوز قدراته الذاتية، تجعله متدمّرا لنفسه ومقلّلا من دوافعه نحو التعلم والأداء. **(مازن رزق حتاملة،2002: 208)**

في حين يذهب " **Sarason** " إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسّن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات، أو أن يظهر دوافع القلق والتوتّر وينشغل بها فيسوء أداءه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييمية يشعر فيها التلميذ بتقييم الآخرين له، ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات وينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداءه ويحصل على درجات منخفضة. **(أنور رياض عبد الرحيم،1992)**

يتبين لنا إذن أن الضغط المدرسي قد يؤثر سلبا على دافعية التلميذ للتعلم، ومنه على مردوده الدراسي، لكن قد نجد بعض التلاميذ الذين بالرغم من ظروفهم الصعبة وغير المريحة، إلا أنهم يكدّون ويكدحون للحصول على الشهادة التي في اعتقادنا دليل إثبات الذات لدى البعض وضمان المستقبل لدى البعض الآخر ووسيلة هروب من واقع غير مرغوب فيه لدى البعض الآخر.

وبالإضافة لما سبق قد يتأثر الضغط الدراسي ببعض المحدّدات المعرفية الأخرى للتلميذ كمركز التحكم الذي يعرّف بأنّه جملة التصوّرات التي يحدّدها الفرد عن قدرته في التحكّم للتوصل إلى الشعور بالتحكم في الوضعية. **(Leonardie et al, 1996 :388)**

ويشير هذا المفهوم إلى الدرجة التي يتقبّل بها الفرد مسؤولياته الشخصية عمّا يحدث له مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته. **(مصطفى القمش،2006: 18)**

فالأفراد ذوي التحكم الداخلي يشعرون أن لديهم السيطرة على ما يحدث لهم في حين يرى الأفراد ذوي التحكم الخارجي أنهم تحت سيطرة قوى خارجية أو قوى الآخرين.**(Statt, 1981 :77)**

وتؤثر هذه التوقعات المعمّمة على الكيفية التي يستجيب بها الفرد في المواقف الاجتماعية الضاغطة. **(فؤادة محمد علي هدية ،1994: 83)**

فالتلاميذ ذوي التحكم الداخلي غالبا ما يشعرون بالحاجة للنجاح والتفوق، ويكونون مقتنعين أن السبيل لتحقيق ذلك يتوقّف على بذل جهد شخصي والمواجهة للوضع الضاغط لذلك يضاعفون جهودهم لتحقيق ذلك بصفة فعلية. **(نصر الدين يوسف مقابلة وآخرون،1994: 25)**

وقد بينت أيضا بعض الدراسات أن التحكم في الوضعية يقلّل من الشعور بالضغط، حيث توصّل كل من" **Cohene**وEdward "إلى أن التحكم الداخلي يخفّض الاضطرابات النفسية الناجمة عن وضع ضاغط، بينما التحكم الخارجي يضاعفها. **(Ferreri et al, 2002 :73)** **أمّا** " **Forner** " فقد أكّد أن الفرد ذو التحكم الداخلي يقيّم نفسه قادرا على تحقيق الهدف بكفاءته، ويرغب أن تكون حظوظ نجاحه بدلالة شدة نشاطه المبذول ويعتقد أنّه قادرا على الاستجابة للأحداث الضاغطة.**(Forner ;1991 :195)**

وفي نفس الاتجاه توصّل كل من "**Greary**و**Turner** و**Folkman** و**Strickland**" و"**Srivastava**" إلى أن الداخليين يكوّنون تصوّرات ايجابية ويعتقدون بضرورة بذل جهد شخصي لمواجهة الوضع الضاغط، ويقيّمون الوضعية كمتحكّم فيها. **(زهية خطار ،2008: 81)** وعلى هذا الأساس نعتقد أن التلاميذ ذوو التحكم الداخلي هم الأكثر قدرة على مواجهة الضغوط المدرسية ومن تم إحراز النجاح بمردود دراسي مرتفع، إذ في هذا الصدد بيّنت دراسات كل من: **Grandell–Mc chée (1968)** و**Stockdale–Galjs (1988)** أن التحكم الداخلي يطابق المردود الدراسي العالي. **(Douga, 1998 :9)**

ويضيف "**طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم** " أن تنمية مهارات التحكم لدى التلاميذ تساعد على خفض الأفكار السلبية لديهم، وهذا يعتبر أسلوبا آخر فعّالا في خفض الضغوط السلبية، فالتلاميذ الذين يكونون أكثر فاعلية في التعامل مع الضغوط يظهرون مهارات ضبط مرتفعة، في حين أن التلاميذ ذوي السلوك العدواني والسلبي تكون لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط ولديهم مهارات قليلة لإدارة مشاكلهم والضغوط التي يعيشونها. **(طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم ،2006: 202–203)**

يتبين إذن أن الضغط المدرسي قد يؤثر ويتأثر ببعض المحدّدات المعرفية كالدافعية للتعلم ومركز التحكم، فارتفاع حجم الضغوط المدرسية يجعل التلميذ عاجزا على مواجهتها وهو ما يخلق لديه بعض المشاعر السلبية كالإحباط والملل والتذمر، الأمر الذي يخفض من دافعيّته للتعلّم، لكن هذا لا ينفي فكرة أن المستوى المعتدل من الضغط يعد مثير لنشاط التلميذ ومن تم دافعيّته للتعلّم، حيث يشعر التلميذ خلالها أنّه أمام وضعيّة منافسة وتحدّي لاجتياز الموقف الضاغط.

ضف إلى ذلك دور مركز التحكم الداخلي في الكيفية التي يستجيب بها الفرد في الظروف الضاغطة وأن القدرة على التحكم قد تقلّل من الشعور بالضغط.

ومن خلال ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الموالية:

ويمكن توضيح ذلك بالتساؤلات التالية:

1–هل توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

2–هل توجد فروق بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجة الشعور بالضغط؟

فرضيات الدراسة:

1–توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

2–يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

يندرج هذا البحث تحت إطار البحوث الوصفية التي تهدف إلى دراسة المواضيع بوصف وتحليل المكوّنات الخاصة بها، وأيضا بدراسة العلاقات التي قد تتواجد بين هذه المكوّنات. **(عمار بوحوش،2007: 138)**

ونظرا لخصوصية دراستنا التي تقوم بمقارنة النتائج بين المجموعات اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن الذي يعتبر إحدى أنواع المنهج الوصفي، إذ يعتمد هذا المنهج على طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تعمل في اتجاه معرفة خصائص وتفسير الفروق بين

مجموعتين أو أكثر في متغير معين، اعتمادا على الاختلاف في المتغير المستقل والتشابه في بقية المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع. **(بشير صالح الرشيدي،2000: 79-88)**

مجتمع الدراسة:

تم تحديد مجتمع البحث في منطقة الجزائر وسط، وبالتحديد في مقاطعة باب الوادي، وذلك بشكل مقصود نظرا لتلقّينا للتسهيلات في الدراسة الاستطلاعية لإجراء التطبيق، حيث بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين خلال السنة الدراسية **2013-2014** في المستوى الرابعة متوسط **(2734)** تلميذا وتلميذة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث باعتماد معايير العينة العشوائية البسيطة، التي يشير استخدامها أن لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متساوية لاختياره في العينة، وهي تعتبر أفضل طريقة من حيث إمكانية تمثيل المجتمع.

ويترتّب على طريقة العينة العشوائية الحصول على فروق ضئيلة وغير منتظمة بين خصائص المجتمع وخصائص العينة. **(رجاء محمود أبو علام، 2004: 158)**

وعليه ولاختيار عينة دراستنا، اعتمدنا على "طريقة القرعة" لاختيار وتحديد المؤسسات التعليمية التابعة لمقاطعة باب الوادي والتي سيجرى عليها التطبيق، بهذا تم اختيار **6** متوسطات من مجموع **26** متوسطة.

وقد تم التطبيق على عينة متكونة من **429** تلميذا من الجنسين، بمعدّل سن يتراوح بين **15** و**16** سنة خلال السنة الدراسية **2013-2014** وهي تمثل عدد كل التلاميذ المسجلّين بهذه المتوسطات.

جدول رقم (1): توزيع عينة البحث على المتوسطات.

عدد التلاميذ / المتوسطات	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
طاع الله	32	37	69	%16,08
زين العابدين	23	44	67	%15,61
ذبيح شريف	52	57	109	%25,4
محمد طالب	8	23	31	%7,22
الصومام	32	55	87	%20,27
نهج عنابة	15	51	66	%15,38
المجموع	**162**	**267**	**429**	%100
النسبة	%37,76	%62,24	%100	/

أدوات الدراسة: لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المقاييس التالية:

-1 مقياس الدافعية للتعلم: صمّم هذا المقياس من طرف الباحث "**أحمد دوقة وآخرون**" سنة **2007**، يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الدافعية للتعلّم

ومختلف الأسباب التي يمكن أن تفسّر تدنّيها عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في المجتمع المحلي، وهو يتطرّق إلى مختلف أبعاد ومكوّنات الدافعية، حيث يشمل على أربعة أبعاد والتي وردت في نموذج **Viau**:

– البعد الأول: قيمة التعلّم: تضمّن البنود 4، 9، 12، 15، 18، 21، 23، 25، 27، 32.

– البعد الثاني: الكفاءة: تضمّن البنود 1،3،7،5، 10،13،16،19،20،22،24،26،28،31،34، 36،37،38.

– البعد الثالث: تحقيق أهداف الدراسة: تضمن البنود رقم 8، 14،17، 30،35، 39، 42.

– البعد الرابع: المحيط الدراسي: تضمّن البنود رقم11، 29،33،40،41،43،44،45،46،47، 48،49،50.

يشمل المقياس على **50** بندا، حيث يجيب الأفراد على كل بند بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع **إشارة (x)** أمام إحدى البدائل الأربعة المقترحة والمدرّجة في أربع **(4)** نقاط كما يلي:

– صحيح تماما: تمنح لها **(4)** نقاط، –صحيح نوعا ما: تمنح لها **(3)** نقاط.

– غير صحيح: تمنح لها **(2)** نقاط، –لا أدري: تمنح لها نقطة **(1)**.

بهذا تقدّر أعلى درجة على المقياس بـ 200 درجة، وأدناها بـ 50 درجة. **(أحمد دوقة وآخرون،2007: 62)**

* الخصائص السيكومترية للمقياس:

– **الصدق:** إن لمقياس الدافعية للتعلم صدق البناء المفاهيمي، أي أنه يتطرّق إلى مختلف الأبعاد والمكوّنات الواردة في نموذج **Viau** وكذا صدق تنبّئي ،أي أن نتائجه مرتبطة فعلا بنتائج الأداء الدراسي.

ومن أجل ذلك تمّ إجراء تحليل عاملي بطريقة المكوّنات الأساسية على جميع فقرات المقياس، حيث تبيّن بأن المقياس يشمل **6** مكوّنات أساسية تتعلّق بمختلف ادراكات التلاميذ وتشكّل مفهوم الدافعية.كما تمّ أيضا التأكّد من الصدق التنبّئي للمقياس، حيث وجدت علاقات إرتباطية دالة ولو ضعيفة بين نتائج المقياس ونتائج الأداء المدرسي. **(أحمد دوقة وآخرون،2007: 62)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية ، والتي بلغ عددها **65** تلميذا من الجنسين أخذناها من متوسطة "**وريدة مداد**" ،إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و **27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين ،وقد تبين أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(187)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(131,5)** على مقياس الدافعية للتعلم، إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(18,68)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **∝:0,05**.

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

– **الثبات:** أسفرت نتائج قياس تبات المقياس باستعمال طريقة التجزئة النصفية على أن معامل تبات المقياس قدّر بـ **(0,87)**، **وهو** ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. **(أحمد دوقة وآخرون،2007: 68)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة، وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل الثبات **0.81وهذا** يعني أن المقياس يتمتع بالثبات.

2-مقياس مركز التحكم: أعدّ هذا المقياس كل من:"**Srtickland** و **Nowicki** "سنة **(1973)**، وهو يستخدم لتقدير رأي الشخص فيما إذا كان يرى أن بإمكانه

التحكم في الأحداث من داخله أو من خارجه وهو يطبق مع الأطفال والمراهقين أيضا، لكن في حالة تطبيقه مع المراهقين يستوجب إلغاء البنود المتعلّقة بالأولياء.

يتكون المقياس من **40** سؤالا تتم الاستجابة على بنود المقياس بـ "**نعم**" أو "**لا**"، بحيث تمنح نقطة واحدة إذا أجاب بـ "نعم" على البنود:1، 3، 5، 7، 8، 10، 12، 14، 16، 19، 21، 23، 27،31،24، 33، 35، 39.

وللإجابة بـ "لا" على البنود: 2، 4، 6، 9، 11، 13، 15، 17، 18، 20، 22، 25، 26، 28، 29، 30، 32، 34، 36، 37، 38، 40. وكلّما ارتفعت الدرجة على المقياس كلّما اعتبر الفرد من ذوي التحكم الخارجي. **(Corcoron et al, 1987 :402)**

* الخصائص السيكومترية للمقياس:

– **الصدق:** أظهر المقياس بأن هناك ارتباط دال بينه وبين ثلاث مقاييس أخرى لمركز التحكم وبين محكات أخرى متعلقة بالتحصيل الأكاديمي وغير الأكاديمي، كذلك الجانب الاجتماعي والاقتصادي. **Corcoron et al,1987 :402)** .

أما في بحثنا الحالي فقد تبنينا صدق المحكمين الذي طبق من طرف الباحث "**أحمد دوقة**" سنة **(1997–1998)** بعد أن قام بترجمة المقياس إلى اللغة العربية للبيئة المحلية في دراسة له تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته بمركز التحكم. **(نقلا عن بوشدوب ،2008– 2009: 132)**

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين، إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و**27%** من الفئة الدنيا، ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين وقد تبين أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(19,94)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(11,5)** على مقياس فعالية الذات، إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(18,75)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **0,05:∝**.

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

– **الثبات:** استخدم معدّي المقياس تبات التجزئة النصفية وتبات التطبيق وإعادة التطبيق وتبيّن من خلالهما أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع يصل بدلالة السن الى **(0,81)**. **(Corcoron et al, 1987 :402)**.

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة والبالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة، وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل التبات **0,71** وهذا يعني أن المقياس يتمتع بالتبات.

3-مقياس الضغط الدراسي: تم إعداد هذا المقياس من طرف" **لطفي عبد الباسط إبراهيم**" سنة **(2009)** لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، وذلك في ضوء التصوّر أن من أهم مصادر ضغوط الدراسة تلك المصادر الداخلية، التي تشمل المتغيرات النفس داخلية التي يدركها التلميذ وتسبّب له توترا وقلقا وهي: القدرات المهارات، المعتقدات، الأهداف...الخ والمصادر الخارجية التي تشير إلى تلك المتغيرات التي تحيط بالتلميذ ويتفاعل معها، وهي كل من ضغوط البيئة المدرسية وضغوط البيئة الاجتماعية.

يشمل المقياس على **55** عبارة متضمّنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، تتراوح درجاته بين **165** كحد أقصى و**55** كحد أدنى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط مدرسية مرتفعة، الدرجة المنخفضة فتشير إلى ضغوط دراسية منخفضة.

يجيب التلاميذ على كل عبارة بأسلوب التقدير الذاتي وذلك بوضع إشارة **(x)**أمام إحدى البدائل الثلاثة المقترحة والمدرجة في ثلاثة **(3)** نقاط كما يلي:

– موافق إلى حد ما: تمنح لها نقطة واحدة،

– موافق بصفة عامة: تمنح لها 2 نقاط.

– موافق تماما: تمنح لها 3نقاط. وتأخذ العبارات السالبة الدرجات العكسية، وهذه العبارات هي رقم:5، 9، 10، 17، 19، 21، 28، 34، 37، 43، 45، 47، 53. **(لطفي عبد الباسط،2009: 8)**

* الخصائص السيكومترية للمقياس:

– **الصدق:** اعتمد الباحث في هذا المقياس على صدق المحكمين، أين عرضه على إحدى عشر **(11)** مختصا في علم النفس التربوي بكليات تربية عين شمس والأزهر وحلوان، طلب منهم الحكم على مدى ملائمة العبارات من حيث الصياغة اللغوية ومناسبتها لأعمار التلاميذ، وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد ثلاث **(3)** عبارات من الصورة الأولية للمقياس، حصلت على نسبة اتفاق أقل من **80%** من طرف المحكمين، أما العبارات الأخرى فإنها تشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مرتفع.

كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ومقياس وجهة الضبط لـ **Rotter**إعداد –**علاء الدين كفافي**–فبلغ معامل الارتباط بين المقاييس **0,33** وهو دال عند **0,1** ويشير أيضا إلى أن الأفراد ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر تأثرا بضغوط الدراسة. **(لطفي عبد الباسط،2009: 6)**

أما في بحثنا الحالي فقد قمنا بعرض المقياس على نفس الأساتذة المحكمين الذين عرض عليهم مقياس فعالية الذات والذين بلغ عددهم ثمانية **(8)** وقد نجم عن هذا الصدق ما يلي:

– إجماع كل الأساتذة على إعادة صياغة التعليمة.

– فيما يخص بدائل الإجابة، فقد بلغت نسبة الاتفاق على تغيير توزيعها إلى توزيع سلم ليكرت **100%**.

– بالنسبة لصياغة البنود فقد أجمع المحكمين على إبقاء الصياغة على حالها، مع تغيير كلمة "الصف" –والتي **تكرّرت في أغلب البنود**–بكلمة القسم، ذلك أن معنى هذه الكلمة في مصر يشير إلى القسم الدراسي، أمّا في مجتمعنا فتشير هذه الكلمة "الصف" إلى قيام التلاميذ بالصف مثلا أثناء قيامهم بتحية العلم أو أثناء دخولهم إلى قاعات الدراسة وهو عبارة عن نظام داخلي في المدارس الجزائرية.

وقد قمنا بحساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية والتي طبقت على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة و التي بلغ عدد أفرادها **65** تلميذا من الجنسين ، إذ قمنا بأخذ **27%** من الفئة العليا و**27%** من الفئة الدنيا ،ثم اعتمدنا على اختبار **t** للمقارنة بين متوسطات المجموعتين وقد تبين أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الفئة العليا **(126 ,72)** ومتوسط درجات الفئة الدنيا **(91,17)** على مقياس فعالية الذات ،إذ قدرت قيمة اختبار **t** بـ **(13,77)** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة والمقدرة بـ **(2,02)** نجدها دالة إحصائيا عند **α:0,05**.

ومنه فالمقياس قادر على التمييز بين أعلى وأدنى النتائج المحصّل عليها عند تطبيقه بالتالي فهو صادق.

– **الثبات:** قام الباحث بحساب تبات المقياس بطريقة **ألفا كرونباخ** لكل مفردة على حدى وللعبارات ككل فتراوحت قيمة ألفا للقياس ككل بين **0,79** و**0,81** وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي العالي لعبارات المقياس.

كما قام بحساب التبات عن طريق الاتساق الداخلي أيضا وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، وقد توصّل إلى أن جميع المعاملات موجبة ودالة عند مستوى **(0,01)** وقد تراوحت ما بين **(0,44)** و **(0,67)** وهذا ما يشير إلى

الاتساق الداخلي المرتفع لأبعاد المقياس كمؤشر للتبات. **(لطفي عبد الباسط،2009: 7-8)**

أمّا في بحثنا الحالي فقد تم تحديد تبات الاستقرار بتطبيق مقياس الضغط المدرسي بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على نفس العينة التي طبقت عليها المقاييس السابقة والبالغ عددها **65** تلميذا وتلميذة، وحدّدت فترة زمنية تقدّر بأسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين نتائج التطبيقين وقد بلغ معامل الثبات **0,75وهذا** يعني أن المقياس يتمتع بالثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الاولى:

نصّت الفرضية الأولى على أنه "توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم".

وللتأكّد من صدق هذه الفرضية قمنا بما يلي:

✓تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويات في الدافعية للتعلم، ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على المئينيات المقدّرة بـ **33%** في كل مستوى، حيث حصلنا على القيمتين المئينيتين **[160-176]** ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعات الثلاث في:

- المجموعة الأولى ذات المستوى المنخفض في الدافعية للتعلم، التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة **(<160)** فما تحت على مقياس الدافعية للتعلم والمقدّر عددهم بـ **145** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط في الدافعية للتعلم، التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على الدرجة المحصورة بين **[161-176]** على مقياس الدافعية للتعلّم والمقدّر عددهم بـ **147** تلميذا.

- المجموعة الثالثة ذات المستوى المرتفع في الدافعية للتعلّم والتي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة **(>177)** فما فوق على مقياس الدافعية للتعلم والبالغ عددهم **137** تلميذا.

✓اختبار الفرضية احصائيا باختبار F لتحليل التباين، لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعات الثلاث (مجموعة الدافعية المنخفضة مجموعة الدافعية المتوسّطة، مجموعة الدافعية المرتفعة) حاولنا اختبار التجانس بين تباين المجموعات الثلاث باختبار **Cochran**، حيث بلغت قيمة **C** المحسوبة بـ **0,37** وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة المقدّرة بـ **0,42** تبيّن أنها غير دالة عند مستوى **∝ 0,01**، وهذا ما يبين أنه لا يوجد اختلاف بين تباينات المجموعات، أي أن المجموعات الثلاث متجانسة.

بالتالي يمكن تطبيق اختبار **F** لتحليل التباين وتمثلت نتائجه على النحو التالي:

جدول رقم (2): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي بدلالة مستويات الدافعية للتعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات SS	درجات الحرية df	معدل المربعات MS	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية
مابين المجموعات	9316,46	2	4658,23	35,62	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	55706,83	426	130,76		
المجموع	65023 ,3	428			

F(2,426)=35,62 p<0,01

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق بين متوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي

الدافعية للتعلّم المرتفعة والمقدّر بـ **(97)** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة والمقدّر بـ **103,19** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية للتعلّم المنخفضة والمقدّر بـ**108,28**، حيث قدّرت قيمة اختبار **F** لتحليل التباين بـ **35,62**، **وعند** مقارنتها بالمجدولة المقدّرة بـ **4,66** نجدها دالة عند مستوى ∝ **0,01**.

وهذا ما يعكس صدق فرضيتنا الأولى، أي أنه يوجد اختلاف في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسّط.

ولتبيان الى صالح أي مجموعة جاء هذا الاختلاف، تم تطبيق اختبار **Scheffe** للمقارنات المتعدّدة بين المتوسطات وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3): نتائج المقارنات المتعدّدة بين المتوسّطات باختبار Scheffe (CDs)

المقارنة بين متوسط المجموعات	قيمة الفرق	القيمة الحرجة لاختبا رشيفي (CDs)	الدلالة الإحصائية
X1 –X2 X1:مج الدافعية المنخفضة. X2:مج الدافعية المتوسطة.	5,08	3,83	دال إحصائيا
X1 –X3 X1:مج الدافعية المنخفضة. X3:مج الدافعية المرتفعة.	11,40	3,99	دال إحصائيا
X2 –X3 X1:مج الدافعية المتوسطة. X2:مج الدافعية المرتفعة.	6,31	3,99	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم **(3)** أن:

✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة والمقدّر بـ **108,28** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة والمقدّر بـ **103,19** دال إحصائيا، حيث قدّر هذا الفرق بـ **5,09** وعند مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **3,83** نجده دال، وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات الدافعية المنخفضة.

✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة والمقدّر بـ **108,28** ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة والمقدّر بـ **97** دال إحصائيا، حيث قدّر هذا الفرق بـ **11,28** **وعند** مقارنته بقيمة **CDs** البالغة **3,99** نجده دال عند ∝ **0,01**.

وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى ذات الدافعية المنخفضة.

✓ الفرق في متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة والمقدّر بـ **103.1**ومتوسّط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة والمقدّر بـ **97** دال إحصائيا، حيث بلغ هذا الفرق **6,19** وعند مقارنته بقيمة **CDs** المقدّرة بـ**3,99** نجده دال عند مستوى ∝ **0,01** وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الأولى أي ذات الدافعية المتوسّطة.

وعليه نخلص الى أنه كلما زاد مستوى دافعية التلاميذ للتعلّم كلّما انخفض مستوى الشعور بالضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والعكس صحيح.

– تفسير النتائج الخاصة باختبار الفرضية الاولى:

لقد دلّت نتائج الفرضية الأولى على أنه توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد جاء هذا الفرق –حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي–لصالح التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المتوسّطة، ولصالح التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

وأيضا لصالح التلاميذ ذوي الدافعية المتوسطة مقارنة بالتلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة.

وهذا ما يشير إلى أن انخفاض مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ من شأنه أن يزيد أو يرفع من مستوى الضغط المدرسي لديهم.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الباحثة **سراج بشير سراج** التي أجريت على **(498)**طالبة من جامعة الخرطوم وأم درمان لدراسة العلاقة بين الضغوط ودافع الانجاز الدراسي، حيث أسفرت النتائج إلى أن الضغوط لدى الطالبات الجامعيات تتسم بالانخفاض ودافع الانجاز الدراسي يتسم بالارتفاع.

كما أثبتت أيضا وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الضغوط ودافع الانجاز الدراسي للطالبات الجامعيات. **(سراج بشير سراج،2009)**

وفي نفس السياق توصلت دراسة "**Sarason**" التي تناولت العلاقة بين القلق والدافعية للتعلم والتي أجريت على **(180)** طالب يدرسون أوّل مقرّر في علم النفس وهم مقسمين على عدة فصول، إلى أن التدريس الذي يعلى من الدافعية – أي أن هذه الأخيرة تكون عالية أو مرتفعة – يضر الجماعات الطلابية المرتفعة القلق ويفيد الجماعات ذات القلق المنخفض والمتوسط. **(Viau,1994 :22)**

وتفسّر الباحثة ذلك بكون التلميذ المجتهد والنجيب والطموح، غالبا ما يرسم لنفسه أهدافا لبلوغ مشروعه ومستقبله المهني، ما يجعله دائم المثابرة والكفاح والتحدّي والتفاؤل قادرا على تحمّل المسؤولية ومواجهة الصعاب ومختلف المواقف الضاغطة التي قد تقف عرضة لنجاحه الدراسي.

ونلاحظ ارتفاع دافعية هذا التلميذ للتعلّم من خلال مشاركته الدائمة في القسم وحرصه على انجاز واجباته المنزلية في وقتها ولجوءه للدروس الإضافية وطلب المساعدة من قبل أفراد أسرته، وكذلك وضعه لطريقة جيّدة وبرنامج محكم للمراجعة. كل ذلك من شأنه أن يقف بالمرصاد أمام مختلف الضغوط المدرسية التي تعترض التلميذ خلال مساره الدراسي خاصة إذا كان مقبل على امتحان حاسم كامتحان شهادة التعليم المتوسط.

فقد يشعر التلميذ في بعض مواقف التعلم بالقلق والتوتر وهذا الشعور ينمّي عنده الدافع للتعلم لأجل تخفيض التوتر والقلق والتخلّص منهما. **(كمال إبراهيم مرسي،1982)**

وقد أشار "**Sarason** " إلى أن التلميذ في مواقف الامتحانات إما أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات أو أن يظهر دوافع انجاز العمل فيتحسن أداءه ويحصل على أعلى الدرجات أو أن يظهر دوافع التوتر والقلق وينشغل بها فيسوء أداءه لأن مواقف الاختبار مواقف تقييمية، يشعر التلميذ فيها بتقييم الآخرين له ويدرك فيها تهديدا لتقدير الذات، فينشغل بهذا التهديد أكثر من انشغاله بالامتحان فيسوء أداءه، ويحصل على درجات منخفضة. **(أنور رياض عبد الرحيم،1992)**

والجدير بالذكر أن العلاقة بين الدافعية للتعلم والضغط المدرسي قد تأخذ اتجاها عكسيا كذلك، بمعنى أن الضغط المدرسي قد يؤثر هو الأخر على دافعية التلميذ للتعلم.

وفي هذا السياق أكّد" **Lancily**" أن الضغط الناتج عن طلب انجاز أكبر كم ممكن من الأعمال في وقت محدّد نتج عنه عددا كبيرا من الأخطاء والاختلافات في سلوك التلاميذ، كما أظهر نقصا في كفاءة الأداء نتيجة محاولتهم حل أكبر عدد ممكن من المسائل في وقت محدّد، كما جاء الحل على حساب الدقة، كما أمكن ملاحظة تغيرات نوعية غير مرغوبة متكرّرة منها عدم الإصغاء، النشاط غير المنظم، النشاط الزائد. **(هارون توفيق الرشيدي،1999: 34)**

كما يشير "**سمير شيخاني**" إلى أن الضغوطات الدراسية التي تتمثل في مثابرة المتمدرس في مختلف المراحل الدراسية لتحقيق النجاح ولتحقيق طموحاته في الحياة، وإرضاء الوالدين، وعدم تحقيق ذلك يؤدي إلى الإحباط والصراعات النفسية والقلق المستمر ونقص الانجاز والأداء (نقص الدافعية).**(سمير شيخاني،2003: 12-13)**

ويضيف "**طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم**" بان الضغوط الدراسية تؤدي إلى انخفاض مستوى الولاء للمدرسة ومستوى الروح المعنوية لدى التلاميذ وقصور في التحصيل الدراسي، فتزداد حالات الغياب والتأخير عن المدرسة **(طه عبد العظيم وسلامة عبد العظيم ،2006: 233)**، وهذا ما يشير إلى نقص في الدافعية للتعلّم.

وتضيف الباحثة أن الامتحانات الحاسمة والمصيرية كامتحان شهادة التعليم المتوسط تحوّل بعض البيوت إلى جحيم، حيث يزداد الضغط على الأبناء من قبل الأولياء لإحراز أحسن النتائج والنجاح في هذه الامتحانات، وهو الأمر الذي يجعل التلاميذ يعيشون تحت ضغط الخوف من الفشل الذي قد ينعكس سلبا على مردودهم الدراسي.

وفي هذا الصدد نوّه "**سيد عبد العظيم محمد**" إلى أنه من أهم أسباب الضغط المدرسي هو خوف التلميذ من الفشل، ما ينعكس سلبا على دوافعه، فالخوف من الفشل له أهمية كبيرة في مدى تحقيق الفرد لما يصبوا إليه، ومدى قدرته على انجاز الأهداف والطموحات التي وضعها لنفسه، وكذلك ضعف دوافعه حيث أشار **محمد عبد العال الشيخ** سنة **1997** إلى أن التلميذ الذي يخاف من الفشل هو الذي يكون مفهومه عن ذاته سالبا وبالتالي تكون دوافعه فاترة. **(سيد عبد العظيم محمد،2001: 267)**

وفي نفس السياق أكّد" **Bourcet**" مستدلاّ بجملة من الدراسات من بينها دراسة " **Bariaud و Oliveri** " سنة **(1989)** ودراسة" **Rodriguez** و**Bariaud** «سنة **(1990)** الذين بيّنوا بأن الخوف من الفشل المدرسي، الحصول على نتائج سيّئة أو الإخفاق في الامتحانات.... الخ، تعدّ الحوادث الأكثر ذكرا بالنسبة للتلاميذ، كما تثير عندهم حالة التوتر والقلق، الاكتئاب والإحباط.**(Bourcet, 1997 :317)**

ويرتبط الخوف من الفشل المدرسي بالعديد من المشكلات النفسية والدراسية والدافعية مثل: قلق الامتحان، العصابية، انخفاض تقدير الذات، انخفاض الدافعية للتعلم، صعوبات التعلم...الخ. **(سيد عبد العظيم محمد،2001: 270)**

يتضح إذن مما سبق أن الضغط الزائد على التلميذ يخلّف آثارا سلبية على دافعيته للتعلم ومن تم على مردوده الدراسي. خاصة إذا كان التلميذ مقبل على اجتياز امتحان مصيري كامتحان شهادة التعليم المتوسط، إذ قد يتسبّب هذا الضغط في إحراز التلميذ على نتائج ضعيفة ينجم عنها فصله عن الدراسة أو إعادته للسنة الدراسية.

لكن وحسب رأي الباحثة أنه إذا لم يزداد مستوى الضغط المدرسي عن حدّه فبإمكانه أن يلعب دورا ايجابيا في عملية التعلّم، من خلال إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

وفي هذا الاتجاه توصلت دراسة **نوال السيّد** سنة**1998** التي أجريت على عينة من التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا أن هناك فروق بين التلاميذ الذين يخافون من الرسوب والتلاميذ الذين لا يخافون من

الرسوب فيما يخص الدافعية للتعلّم، وقد جاء هذا الفرق لصالح التلاميذ الذين يخافون من الرسوب، بمعنى أن دافعيتهم أعلى من دافعية التلاميذ الذين يخافون، هذا ما يثبت أن الخوف من الفشل قد يكون دافعا للانجاز والتعلّم. **(نوال السيّد،1997-1998)**

يتضح لنا إذن أن خوف التلميذ من الفشل وضغط الأولياء عليه من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيته للتعلّم، ويتجلّى ذلك من خلال التحضير الجيّد للامتحان وتنظيم أوقات المراجعة، والمثابرة والحرص على عدم ترك الدروس تتراكم للحفظ وبذل الجهد اللازم لتحقيق النجاح.

ومنه يمكن القول إن الضغط المدرسي قد يؤثر بالإيجاب على دافعية التلميذ للتعلّم، طبعا إذا لم يزيد عن حدّه. فالتلميذ قد يحتاج في بعض الأحيان إلى التنبيه والتوتر والقلق والخوف من أجل استثارة دافعيته للتعلّم حتى يتمكن من بلوغ أهدافه وطموحاته، ذلك أن الضغط قد يولّد المنافسة والتحدّي والحماس والمثابرة وكل هذا بمثابة عوامل تزيد من مستوى دافعية التلميذ للتعلّم ومنه إحراز النجاح.

ثانيا-النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنه "يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط".

✓ تقسيم العينة إلى مستويين في مركز التحكم، ولتحديد هذين المستويين اعتمدنا على المتوسّط الحسابي لمركز التحكم والمقدّر بـ**16,20**، ومنه تمثل التقسيم الإجرائي للمجموعتين في:

- المجموعة الأولى ذات التحكم الخارجي وهي التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصلوا على درجة

(>17) فما فوق على مقياس مركز التحكم والمقدّر عددهم بـ **204** تلميذا.

- المجموعة الثانية ذات التحكم الداخلي وهي التي تشمل درجات التلاميذ الذين تحصّلوا على درجة **(<16)** فما تحت على مقياس مركز التحكم والمقدّر عددهم بـ **225** تلميذا.

✓ اختبار الفرضية إحصائيا باختبار **t**، لكن قبل تطبيق الاختبار ونظرا لعدم تساوي حجم المجموعتين (مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي، مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي)، حاولنا اختبار التجانس بين المجموعتين باختبار**f** حيث بلغت قيمة **f** المحسوبة بـ **0,153** وهي غير دالة عند مستوى **0,01**، وهو ما يشير إلى أن هناك تجانس بين مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي ومجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

منه يمكن تطبيق اختبار **t** للمقارنة بين المتوسطات وقد جاءت نتائجه كما يلي:

جدول رقم (4): دلالة الفرق بين متوسطات درجات الضغط المدرسي

بدلالة اتجاه مركز التحكم (داخلي -خارجي).

نتائج الضغط	N	$\bar{x}$	S	df	قيمة اختبار t	الدلالة الإحصائية
مركز تحكم داخلي	225	100,45	11,99	427	- 4,48	دالة احصائيا
مركز تحكم خارجي	204	105,68	12,13			

T(427)=-4,48 p<0,01

يتضح من الجدول رقم**(4)** أنه يوجد فرق بين متوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والمقدّر بـ **100,45** ومتوسط درجات الضغط المدرسي لمجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي

والمقدّر بـ **105,68**، **حيث** قدّرت قيمة **t**بـ**4,48** –وعند مقارنتها بالمجموعة المقدّرة بـ **2,57**– نجدها دالة عند مستوى α **0,01**.

وهذا ما يعكس صدق فرضيّتنا الثانية أي أنه "يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات الضغط المدرسي".

وقد جاء هذا الفرق لصالح المجموعة الثانية، أي مجموعة التلاميذ ذوي التحكم الخارجي.

وهو ما يشير إلى أن التلاميذ ذوي التحكم الداخلي أقل شعورا وتأثرا بالمواقف الضاغطة مقارنة بالتلاميذ ذوي التحكم الخارجي، أي مركز التحكم الداخلي من شأنه أن يساهم في التخفيف من مشاعر الضغط المدرسي.

– تفسير النتائج الخاصة باختبار الفرضية الثانية:

تشير الفرضية الثانية إلى أنه يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ دوي التحكم الخارجي فيما يخص الشعور بالضغط المدرسي، وقد جاء هذا الاختلاف –حسب ما أوضحه التحليل الإحصائي–لصالح التلاميذ ذوي التحكم الخارجي، وهو ما يشير إلى أن التلاميذ ذوي التحكم الخارجي أقل تحكما في الوضعيات الضاغطة وأكثر شعورا بالضغط مقارنة بالتلاميذ ذوي التحكم الداخلي.

تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **Phares (1976)** التي أثبتت أن الداخليين يتميزون بتقدير ذات عال وانخفاض في درجة التوتر والقلق، كما لديهم استعداد أكثر لتحمّل مسؤولية أفعالهم. وهم يتصرّفون أحسن من الخارجيين.**(Shultz, 1994 :417)**

كما توصلت دراسة كل من" **Sandler** و **Lakey** "التي أجريت سنة **1982** على **93** طالب جامعي **52** منهم ذوي مركز تحكم داخلي و **41** منهم ذوي مركز تحكم خارجي إلى أن الأحداث السلبية والقلق والضيق والاكتئاب كان أقوى لدى الخارجيين مقارنة بالداخليين، وتمت مناقشة النتائج في ضوء تدخّل الضغط في فهم أوفر للسيرورات التي يعدّل من خلالها مركز التحكم أثار الضغوط. **(لمياء المهداوي ،2008–2009: 22–23)**

هذا يعني أن مركز التحكم يعمل كمتغير للشخصية ويتوسّط تأثير الأحداث السلبية على التوافق النفسي للفرد، ذلك أن مركز التحكم الداخلي يقلّل من خطر الوقوع في اضطرابات القلق والتوتر والاكتئاب عند التعرّض لأحداث سلبية وضاغطة.

وتتطبق نتائج بحثنا أيضا مع نتائج كل من" **Sanderman**و **Vanderzee**" التي أجريت سنة **(1977)** والتي تناولت مركز التحكم وعلاقته بالهناء النفسي (الراحة النفسية) حيث بينت أن الأشخاص ذوي التحكم الداخلي يظهرون مستوى عال من الراحة النفسية، عكس الأشخاص ذوي التحكم الخارجي. **(لمياء المهداوي،2008–2009: 25)**

فمن خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن التلاميذ ذوي التحكم الداخلي قادرون على التحكم في مختلف المواقف الضاغطة التي قد تعترض مسارهم الدراسي مقارنة بذوي التحكم الخارجي، كونهم يسندون مختلف التجارب التي يمرّون بها، سلبية كانت أم ايجابية (نجاح، فشل) إلى أنفسهم.

فإذا مرّ التلميذ ذوي التحكم الداخلي بتجربة سالبة كحصوله على نتائج ضعيفة في فصل ما فانه يرجع ذلك إلى ذاته ،أي أنه لم يبذل الجهد الكافي، أو لعدم مواظبته في المراجعة، وهو الأمر الذي يدفع به للبحث عن أحسن الاستراتيجيات للتحكم ومواجهة نتائج هذا الفشل(الضغط) بكل تحدّ لرفع وتحسين مستواه الدراسي في المستقبل بتحمل مسؤولية المواظبة في الدراسة ،التي تظهر جليا مثلا في: تنظيم أوقات المراجعة والاستذكار اللجوء إلى العمل التعاوني مع الزملاء ،الاعتماد على الأساتذة والأهل لفهم الدروس أو المعلومات الغامضة،

الحفظ المباشر للدروس حتى لا يتعرض للضغط الناتج عن تراكم الدروس.....الخ.

وهذا ما أشار إليه" **Lazarus** " في نظريته عندما بين أن قدرة الفرد على التحكم ومواجهة وضعيات الضغط تتجلّى من خلال الجهد المعرفي، والسلوك المتّبع لتسيير ضغوط الاستثارات الخارجية أو / والداخلية، التي تفوق القدرات الفردية للشخص، وللقيام بذلك يحاول هذا الفرد تنظيم سلوكياته وتصرفاته من خلال استراتيجيات تكيفية وواقعية، التحكم المعرفي من خلال البحث عن المعلومات واستدخال الادراكات وتنظيم المشاريع، التسيير الانفعالي من خلال التحكم في الدوافع، الانفعالات والتوقعات. ويسمح هذا التحكم للفرد بالتصرّف إزاء مختلف الضغوط التي يتعرض لها على مستوى كل المستويات، مستوى الوضعية أو الموقف، المستوى الاجتماعي والثقافي، ممّا يسهّل عليه التنظيم والتوجيه العام لسلوكياته. **(Oubrayrie,N et al,1996)**

وتأتي المعطيات السابقة بالاتفاق أيضا مع فكرة" **Kobasa**" وآخرون سنة **(1982)** حيث أشار والى أن التحكم الداخلي يرتبط بثلاث سمات في الشخصية، الأولى هي الصلابة أو التحمّل ويعني الإحساس بالتحكم الشخصي للأحداث الضاغطة للحياة، والسمة الثانية هي الالتزام والثالثة التحدّي ويعني المرونة في التكيّف مع التغيرات غير المنتظمة. **(Paulham et al, 1995 :32)**

وهو عكس ما نجده عند الأفراد الخارجيين الذين يشعرون بضعف شديد وانعدام الثقة وعدم التمكّن من السيطرة على الأحداث التي تدور من حولهم. **(أحمد عبادة،2001: 241)** كما أنهم يلجئون إلى بعض الميكانيزمات الدفاعية السالبة كالعمل على إنقاص من قيمة وأهمية الهدف المسطّر بعد تجربة فاشلة، العمل على اختيار مسبق لمهمّات تسهّل من إيجاد مبرّرات للفشل.**(Phares, 1976 :34-35)**

إذن ومن خلال كل ما سبق يتضح لنا أن أصحاب التحكم الداخلي لديهم دافعية أكثر للتعلّم وهم يبذلون الجهد اللازم للدراسة، لأنهم واثقون أن إحراز النجاح المدرسي يعتمد على قدراتهم وجهودهم الذاتية، لذلك تجدهم حريصين على دراستهم ومواظبين عليها من خلال ضبط عملية المراجعة والاستذكار ،الاستماع إلى توجيهات ونصائح الأساتذة والأولياء لهم، الحرص على انجاز المهام الدراسية في أوقاتها ،اللجوء إلى بعض الاستراتيجيات والأساليب لتحسين المستوى وإدراك النقائص (اللجوء إلى الدروس الخصوصية، العمل التعاوني...الخ)، وكل هذا من شأنه أن يجعلهم أقل عرضة للضغوط المدرسية، بل وان تعرّضوا لها فإنهم يتفاعلون معها بشكل ايجابي من خلال البحث عن أسبابها ومن تمّ التصدّي لها لبلوغ الأهداف المنشودة وتحقيق النجاح المدرسي.

ولهذه الأسباب أجمعت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين مركز التحكم (داخلي-خارجي) والتحصيل الدراسي، **وهذا** ما أثبتته دراسة "**Matarazzo** "سنة**(1984)** والتي هدفت لمعرفة تأثير مركز التحكم على التحصيل لدى عينة مكونة من 306 تلميذا من التعليم الثانوي، وانتهت إلى نتيجة مفادها أن مركز التحكم يؤثر في التحصيل الدراسي، أي أن مستوى التحصيل الدراسي يختلف باختلاف اتجاه التحكم. **(نايفة قطامي ،1994: 20)**

وتتفق نتائج دراسة" **Douga** "سنة **(1998)** مع النتائج السابقة بحيث هدفت دراسته إلى بحث العلاقة بين مركز التحكم (داخلي-خارجي) والانجاز الأكاديمي، وقد تضمنت العينة **(170)** تلميذا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين اتجاه التحكم وتقدير التلميذ لذاته في الانجاز الأكاديمي، فكلما كان التحكم أكثر داخلية

لدى التلميذ كلما كان تقديره لذاته مرتفع في الانجاز الأكاديمي.**(Douga .A ,1998)**

وهذه النتائج تتفق أيضا نع نتائج دراسة الباحثة "**خطار زهية**" التي توصلت إلى أن الطلبة الذين لديهم تحكم داخلي يميلون أكثر إلى استعمال استراتيجيات التعامل المركزة على المشكل وهم الذين تحصلوا على أحسن النتائج في البكالوريا مقارنة بالطلبة الذين لديهم تحكم خارجي. **(زهية خطار،2001)**

وعليه نستنتج أن مركز التحكم الداخلي يزيد من مستوى التحصيل الدراسي، ويساعد الفرد في استعمال الاستراتيجيات الأمثل والأنجع للتحكم في المواقف الضاغطة.

الاستنتاج العام:

لقد انطلقت دراستنا من إشكالية مخلفات التغيرات الأسرية والاجتماعية والمهنية في ظل تطور تكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال السريعة وما ينجر عليها من تغيرات في الكثير من جوانب الفرد وهو الأمر الذي يجعله عرضة للمشاكل والمواقف الضاغطة في جميع أوساط ومجالات الحياة عامة وفي المجال التربوي خاصة، أين يعيش التلميذ الضغط المدرسي من جرّاء ما ينتظره الأولياء منه ومن المحيطين بحوله من أساتذة ورفقاء ، ومن جرّاء بعض المراحل الحسّاسة التي تعترض مساره الدراسي كمرحلة امتحان شهادة التعليم المتوسط الذي يتطلب منه المواظبة والمذاكرة طيلة السنة الدراسية لجميع المواد المبرمجة دون استثناء ببرامجها المكثفة.

هذه الوضعية قد ترهق التلميذ وتجعله يتخوّف من عدم قدرته على الالتزام بالمذاكرة وما يزيد من قلقهم وتوترهم هو خوفهم من الفشل والرسوب أو حصولهم على درجات منخفضة لا تساعدهم على التوجه إلى الشعب المرغوب فيها.

وهذا ما أكّده كل من **Lazarus** و **Folkman** سنة **1985** حيث توصلا إلى أن **94%** من التلاميذ يشعرون بمشاعر التهديد والتحدّي يومين قبل الامتحان، وهذا الإحساس ينخفض تدريجيا فيما بعد، لكن مشاعر الألم والحزن قد تظهر في حالة الحصول على نقاط غير مرضية.**(Devro,1997 :136)**

كما قد ينتج هذا الضغط المدرسي من نوعية طرق التدريس التي يقدّمها المدرّسون والمناقشات داخل القسم الدراسي. وأيضا من جرّاء سوء العلاقات مع المدرّسين أو الإداريين على حدّ قول الباحثة **مقيدش**. **(Mekidech,1997 :57-59)**

هذا الضغط الذي يعيشه التلميذ قد يؤثر سلبا على مردوده الدراسي. لذلك فكّرنا في بعض العوامل المعرفية كالدافعية للتعلم ومركز التحكم التي قد تتدخّل في ضبط وتسيير الضغط المدرسي لدى التلاميذ بشكل ايجابي.

ونزولا لهذه الفكرة وبعد تصفحنا للتراث السيكولوجي بالمطالعة، قمنا بصياغة مشكلة بحثنا والتي تمثلت في دور الدافعية للتعلم ومركز التحكم في تسيير الضغط المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وقد تملت أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

- توجد فروق في درجات الضغط المدرسي باختلاف مستويات الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا الفرق جاء لصالح مجموعة الدافعية المنخفضة مقارنة بمجموعة الدافعية المتوسطة ومجموعة الدافعية المرتفعة، ولصالح مجموعة الدافعية المتوسطة مقارنة بمجموعة الدافعية المرتفعة، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى دافعية التلميذ للتعلم كلّما انخفض مستوى شعوره بالضغط وكلما انخفض مستوى دافعيته للتعلم كلّما ارتفع مستوى شعوره بالضغط.

- يوجد اختلاف بين التلاميذ ذوي التحكم الداخلي والتلاميذ ذوي التحكم الخارجي فيما يخص درجات

الضغط المدرسي، وهذا الاختلاف جاء لصالح التلاميذ ذوي التحكم الخارجي، ما يشير أنه كلما كان اتجاه التحكم داخليا لدى التلميذ كلما كان أقل شعورا وتأثرا بالمواقف والخبرات الضاغطة وكلما كان اتجاه التحكم خارجيا لدى التلميذ كلما كان أكثر تأثرا وشعورا للمواقف الضاغطة.

وطبقا لكل ما ذكر آنفا وبالرجوع إلى النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة فان الباحثة تقترح ما يلي:

– تفعيل الحصص الإرشادية والتوجيهية التي يقوم بها مستشاري التوجيه المدرسي داخل المؤسسات التربوية وذلك بالاعتماد على متغيرات بحثنا لوضع برنامج إرشادي لمتابعة التلاميذ ذوي الضغط المرتفع والتكفل بهم.

– إعداد برامج إرشادية تعمل على تحسين الدافعية للتعلم واتجاه التحكم، حيث تعمل هذه البرامج على مساعدة التلاميذ وتدريبهم على تغيير معتقداتهم حول قدراتهم، وتنمية مهارات التخطيط وإدارة الوقت والتحكم في الانفعالات وضبط النفس للتخفيف مما يتعرض له من ضغوط والتي يمكن أن تؤثر سلبا على توافقهم الدراسي.

– تدريب التلاميذ على اعتماد الاستراتيجيات الايجابية لمواجهة الضغوط كالاستراتيجيات المركزة على المشكل كونها تساعدهم على جمع المعلومات حول ما يواجهون من مشاكل وتقييمها تقييما عقلانيا وبالتالي التحكم فيها.

– على المدرسين إثارة دافعية التلاميذ للتعلم عن طريق تشجيع التلاميذ وتعزيز أنماط سلوكهم وتنويع الأساليب والأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الروتين في الحصص التعليمية.

– الاهتمام بالأنشطة الترفيهية والتثقيفية المرافقة للعملية التعليمية من رحلات وزيارات ميدانية وغيرها، كونها تساهم في التخفيف من مشاعر القلق والضغط لدى التلاميذ.

– عقد ندوات ومؤتمرات علمية تتناول المشاكل والضغوط المدرسية التي يعاني منها التلاميذ والبحث عن الحلول المناسبة للحدّ منها.

- المراجع المستعملة:

- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-أحمد دوقة، عبد القادر لورسى، مونية غربى، (2007). تطوير مقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة الوقاية والأرغنوميا، جامعة الجزائر، العدد الاول 63-77.

2-أحمد عبادة. (2001). المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق. القامرة: مركز الكتاب للنشر.

3-الوناس بوعكاز (1998). أثر الأمداف السلوكية على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسى. رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

4-أنور رياض عبد الرحيم. (1992). تأثير ظروف الأداء وقلق الاختبار والدافعية على الإنتاج الابتكاري لدى عينة من الأطفال. قطر: مركز البحوث التربوية.

5-بشير صالح الرشيدي.(2000) .مناهج البحث التربوي : رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت :دار الكتاب الحديث الطبعة الأولى.

6-رجاء محمود أبو علام. (2004). مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية. مصر: دار النشر للجامعات، الطبعة الرابعة.

7-زمية خطار. (2007-2008). إعداد وتطبيق برنامج إرشادي جماعى لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

8-زمية خطار. (2001). التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة الجزائر.

9-سراج بشير سراج. (2009). الضغوط النفسية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسى لدى طالبات جامعتى الخرطوم وأم درمان. رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم.

10-سمير شيخانى. (2003). الضغط النفسى، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية. لبنان: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

11-سيد عبد العظيم محمد. (2001). الخوف من الفشل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة عالم التربية. القاهرة: العدد الرابع، السنة الثانية، 267-270.

12-شهرزاد بوشدوب.(2008-2009).المساندة الاجتماعية وأثرها على بعض العوامل الشخصية واستراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسى. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

13-طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم. (2006). إدارة الضغوط التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر، الطبعة الأولى.

14-عبد اللطيف محمد خليفة. (2000). الدافعية للإنجاز، القاهرة: دار الغريب.

15-عمار بوحوش، م حمد محمود الذنيبات. (2007). مناهج البحث العلمى وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الرابعة.

16-فؤادة على محمد هدية. (1994). دراسة لمصدر الضبط لدى المراهقين من الجنسين. مجلة علم النفس، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، الجزء الاول.

17-كمال إبراهيم مرسى. (1982). علاقة القلق بالتحصيل المدرسى عند طلبة المدارس الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود، العدد الرابع، 159-176.

18-لطفى عبد الباسط. (2009). مقياس ضغوط الدراسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

19-لمياء المهداوي. (2008-2009). الدعم الاجتماعى المدرك ومركز التحكم ودورهما فى ظهور أعراض الاكتئاب لدى معاقين حركيا من الراشدين. مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

20-مازن رزق حتاملة. (2002). مصادر الضغط لدى طلبة كلية التربية الرياضية فى جامعة اليرموك "دراسة تحليلية". م جلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية لجامعة البحرين، المجلد الثالث. العدد الرابع، 209.

21-مصطفى القمش. (2006). الفروق فى مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة اتحاد الجامعات العربية لكليات التربية ومعاهدها فى الجامعات العربية، جامعة دمشق، المجلد الرابع .العدد الأول،12-57.

22-نايفة قطامى. (1994). أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمى على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، مجلة دراسات. الأردن: المجلد الواحد والعشرون، العدد الرابع ،8-37.

23-نصر الدين يوسف مقابلة. (1994). أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة. المجلة العربية للتربية، جامعة اليرموك، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني،- 24 49.

24-نوال السيد. (2008-2009). الضغط النفسى وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا. مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر.

25-نوال محمد عطية. (2001). التكيف النفسى والاجتماعى. مصر: دار القاهرة للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى.

26-هارون توفيق الرشيدي. (1999). الضغوط النفسية. القاهرة: مكتب الأنجلو المصرية.

- قائمة المراجع بالغة الأجنبية:

27-Bourcet. (1997).Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire : pour une approche psychopédagogique humanité. L'orientation scolaire et professionnelle. 26, 3,315-333.

28-Chalvin .(1991) . Le Stress : une réponse unique heureuse ou malheureuse à la vie. Collection formation permanente en science humaine " faire face au stress de la vie quotidienne ". 4éme Edition.

29-Corcoron. K, Fischer, J. (1987). Measures for clinical practice. New York: Free Press.

30-De Wolfe ،A-S ; Saundres, A-M .(1995).Stress reduction in six the-grade students. The journal of expérimental éducation . 63,4, 315-329.

31-Douga,A.(1998).Academic achievement as related to locus of control sex,and age.Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation Université d'Alger. N°7.

32-Dovro,M .(1997) . L'anxiété aux examens : théorie et traitement comportementale et cognitive. Journal de thérapie comportementale et cognitive. 17,4,131-144.

33-Ferreri، L. (2002). Travail, Stress et Adaptation. Paris : Edition Elsevier.

34-Forner. Y. (1991). La motivation à la réussite. Revue enfance. PUF, 3,192-201.

35-Meckideche. I (Janv 1997). L'adolescent en milieu scolaire. Revue pratique psychologique, spécial adolescence. 57-59.

36-Ogden. T. (1979).le stress. France : Edition time life.

37-Oubrayrie ،N ;Lescarret ،O ; De leonardis، M.(1996). Le contrôle psychologique et l'évaluation de soi de l'enfance à l'adolescence .Enfance. 3,383-403.

38-Paulhan,I ;Bourgeois, M.(1995).Stress et coping : Les stratégies d'ajustement à l'adversité .Paris : PUF,1ère Edition.

39-Phares، E-J. (1976). Locus of control in personality .Morristown .N, J. General learning press.

40-Schultz.D ;Schultz، S-E.(1994). Theories of personality. California: Brook-Cole publishing company Pacific Grove, 5th Edition.

41-Statt.D.(1981). Dictionary of psychology .New York: Harper and Row.

42-Viau, R. (1994) .La motivation en contexte scolaire. Canada : Edition du renouveau pédagogique.