مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية

" دراسة مقارنة "

إعداد

الدكتور/ هاني حسين حسين الأهواني

مدرس الصحة النفسية بكلية التربية – جامعة الأزهر

مقدمة:

يتسم عصرنا الحالي – عصر العلم والتكنولوجيا – بتغيرات وتحولات واسعة النطاق في مجالات الحياة المتعددة نحو التطور والاستغلال الأمثل للموارد، وبخاصة الموارد البشرية كعامل مؤثر يفوق تنمية الثروات الطبيعية، فالتطور العلمي نجم عنه الكثير من التغير في السلوك الإنساني، وأضحت عملية التوافق للفرد مع بيئته ليست يسيرة، فالمجتمع اليوم في حاجة إلى طاقات بشرية تتسم بالعلم والقيم الإيجابية والسلوك الحضاري.

وتعد المدرسة إحدى المؤسسات الهامة التي تحقق أهداف المجتمع من خلال تنمية القدرات الشخصية، وتعليم المعارف والمهارات، وتصحيح السلوك وضبطه والمحافظة على التراث وهوية المجتمع، وغيرها من وظائف تعمل على بناء أفراد قادرين على تحقيق ذاتيتهم وفهم بيئتهم والتغلب على المشكلات والضغوط التي قد تصادفهم.

وأصبح الاهتمام بالمدرسة وما يحدث فيها وما تحتويه من عناصر، مطلباً هاماً فرض على الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية بوجه عام زيادة الاهتمام، سواء على المستوى التنظيري أم التطبيقي بوضع تفسيرات وتحليلات لكافة المظاهر والمشكلات السلوكية التي تمثل أهم التحديات أمام المدرسة في أداء وظائفها.

ويلاحظ على الساحة التعليمية في مصر شيوع بعض الضغوط النفسية للطلاب وبخاصة في المرحلة الثانوية التي تقابلها مرحلة المراهقة، والتي تعد مخرجاتها ونتائجها

أساس إعداد الكوادر العلمية المتخصصة، والتي تمثل أيضاً عماد التطور العلمي للمجتمع.

ويشير ديفيد فونتانا (١٩٩٤: ١٤-٣١) إلى أن الضغوط النفسية للطلاب في المجال المدرسي تمثل أهم المشكلات لدى العاملين في المجال التربوي والنفسي لما لها من آثار سلبية تهدد كيان الطالب حينما تزداد عن مستوى قدرته لتحملها، وبخاصة في مجال إنجازاته وفعاليته الذاتية، الأمر الذي ينجم عنه تأثيرات ضارة على الذات والمجتمع.

ويضيف ماكون وآخرون (McCown, *et al.*, 1996: 67) أن الضغوط النفسية المدرسية لا تترك أثراً سلبياً على الدافعية والاتجاهات نحو المدرسة فحسب، بل تتجاوزها إلى تقدير الذات وفعاليتها.

وفعالية الذات Self-Efficacy مفهوم فرضي وضعه باندورا Bandura في نظريته حول التعلم الاجتماعي Bandura's Social Learning كميكانيزم معرفي يسهم في تحديد كمية الطاقة المبذولة والأداء المتوقع في التغلب على المشكلات والعقبات التي تواجه الفرد في مواقف الحياة المختلفة.

(محمود محيي الدين، ٢٠٠٥: ٣١)

ويرى باندورا (Banura, 1977: 191-215) أن مفهوم فعالية الذات يحتل مركزاً رئيساً في تفسير وتحديد القوة الإنسانية، حيث ينعكس على تصرفات الفرد وأنماط تفكيره وانفعالاته، وكلما ارتفع مستوى معتقدات فعالية الذات ارتفع معدل الإنجاز، حيث يمثل مركزاً هاماً في الدافعية بما يساعد على تخطي الصعاب والضغوط والتقليل من الجوانب السلبية في الشخصية.

وتشير بعض الدراسات أمثال دراسة راوية دسوقي ١٩٨٥، السيد عبد الدايم ١٩٩٨، باندورا Bandura, 1988، فريدمان Friedman, 2003، كرستين Kristine, 2004، موريس Muris, 2002، وماتسوشيما، شيومي Matsushima & Shiome, 2003، وليموت Wilmot, 2004، و, ا تانج Wu & Tang, 2004 وغيرها من الدراسات المشار إليها في الدراسة الحالية إلى أن الضغوط النفسية لها تأثيرها على فعالية الذات.

والضغوط النفسية تمثل تهديدات للشخصية قد ينجم عنها الابتعاد عن المهام الصعبة والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الأهداف والأداءات بنجاح، الأمر الذي يؤدي إلى نقص الفعالية الذاتية (Bandura, 1988: 497-488) حيث تنعكس مظاهر الضغوط في صورة استثارة انفعالية كالقلق والاكتئاب وغيرها من اضطرابات انفعالية لها تأثيرها على أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية، تؤدي إلى خفض وضعف الأداء وبالتالي انخفاض توقعات الفعالية الذاتية (Bandura, 1998: 106-107) ولعل ما نلاحظه من اختلال للتوازن في المخرجات التعليمية للنظام التربوي في مصر، والتي يعكسها التوجه الشديد للطلاب في المرحلة الثانوية نحو التخصص الأدبي الذي يتسم بسهولته النسبية عن التخصص العلمي الذي يحتاج مهارات عقلية ومعرفية وقدرة على التحدي والمثابرة والفعالية والجهد من الطالب، يعكس في طياته وجود مجموعة من الضغوط النفسية في المجال الدراسي قد يكون لها تأثيرها السلبي في حفز الطالب على الإنجاز والفعالية، وبالتالي على تطور وتقدم المجتمع، حيث غياب الكوادر العلمية المتخصصة في مجال الكيمياء والفيزياء والرياضيات والهندسة والحاسبات والطب وغيرها من أسس عماد التطور العلمي لأي مجتمع في وقتنا الراهن.

وتأسيساً على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لبحث مصادر الضغوط النفسية في المجال المدرسي ومدى تأثيرها على شخصية الطالب من حيث اعتقاداته في السيطرة على مجريات حياته وإحساسه بالجدارة الذاتية ومواجهة التحديات ومثابرته في أداء المهام وتحقيق الإنجازات وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق نتائج إيجابية وامتلاك القوة للعمل بجدية والتي تنعكس في مفهوم فعالية الذات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

إن العلاقة بين الفرد وبيئته علاقة تفاعل وتأثير متبادل، والفرد نتاج هذا التأثير، فهو يستجيب لمثيرات البيئة وفقاً لما تقدمه من مزايا أو تسهيلات، حيث يتوقف بذل الجهد والطاقة على طبيعة المواقف، فحينما تكون البيئة مليئة بعوامل الشدة والإحباط وقلة الفرص المتاحة لتحقيق الذات، فإنها تسبب نوعاً من الضيق والمشقة والضغوط للفرد قد تعيقه عن تحقيق أهدافه وطموحاته، ويكثر بها ردود الأفعال القوية وأساليب السلوك

الحادة التي تعبر عن عدم التوافق، والتي تنعكس في صورة تدني الطموحات والآمال وضعف الإنجازات والتشاؤم وعدم الرضا، وغيرها من تعبيرات سلوكية تنم عن مدى المعاناة والضيق.

والبيئة المدرسية جزء هام من المجال البيئي الذي يعيش فيه الفرد، فقد يعتريها مواقف أو صعوبات ذات آثار نفسية تمثل مصادر للتهديد أو الضغوط، وهذا ما لاحظه الباحث على طلاب المرحلة الثانوية بشقيها العام والأزهري ومخرجات النظام التعليمي خلال تلك المرحلة كما أشير من قبل، بالإضافة إلى ذلك ما لاحظه الباحث في النظام التعليمي الأزهري، وهو أن الطالب فيه قد يكون أقل إحساساً بالضغط النفسي الدراسي وبخاصة فيما يتعلق بضغوط المستقبل مقارنة بالطالب في التعليم العام، حيث تحتوي جامعة الأزهر كل خريجي الثانوية الأزهرية، وعلى العكس تماماً فيما يقابله في التعليم العام، الأمر الذي استثار الرغبة نحو معرفة مصادر المعاناة والضيق لدى طلاب هذين النوعين من التعليم ومدى الفروق بينهما وانعكاسات ذلك على الفعالية الذاتية الأكاديمية للطلاب، وبصفة عامة يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

ما مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية بنوعيها العامة والأزهرية؟ وما مدى علاقتها ومردودها على فعالية الذات الأكاديمية؟ وهل يختلف إدراك مصادر تلك الضغوط باختلاف نوع التعليم (عام/أزهري) والجنس (ذكور/إناث)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مصادر الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الثانوية (العامة/الأزهري).
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وفعالية الذات الأكاديمية.
- التعرف على مدى وحجم الفروق في متغيري الضغوط النفسية وفعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس ونوع التعليم.
- وضع مجموعة من التوصيات التي قد تفيد في تقليل حجم تلك الظاهرة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: مصادر الضغوط النفسية الدراسية Sources of Academic Stress:

وتعني إجرائياً مجموعة من الصعوبات والمعاناة والمشقة التي يواجهها الطالب ويدركها في المواقف والمجالات المدرسية، والتي تتمثل في الجوانب أو المصادر التالية:

١- البيئة المدرسية: ويقصد بها مدى إحساس الطالب بالضيق من قلة توافر الإمكانات المادية في البناء المدرسي، وزيادة كثافة عدد الطلاب مع ضيق المباني والفصول، وفقر المكتبة، وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، والشعور بالمعاناة في الوصول إلى المدرسة صباحاً، وقلة المعامل والوسائل التعليمية.

٢- ضغوط المناهج: وتعني مدى إحساس الطالب بالمعاناة والضيق في استخدام الكتاب المدرسي، لضعف عرض مادته أثناء الاستذكار، والشعور بجمود المناهج وانفصالها عن الواقع وضعف الاستفادة الشخصية منها، وقلة الأنشطة المصاحبة لها، والشعور بأنها طويلة ومملة مع فقدان الجدوى منها واعتمادها الكلي على الحفظ والاستظهار.

٣- ضغوط الواجبات المدرسية: وتعكس مدى الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لما ورد في المنهج والكتاب، والشعور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان.

٤- ضغوط المدرسين: ويقصد بها شعور الطالب بعدم الارتياح بما يسببه بعض المدرسين من إحباط يتمثل في الاعتماد على التلقين في الشرح وعدم التنوع في العرض، ورفض المعلم مناقشة طلابه والسخرية منهم مع محاباة البعض، وتشجيع الدروس الخصوصية بشكل غير مباشر كالتغيب عن الحصص أو الروتينية في الأداء أو الانشغال بمهام أخرى غير التدريس.

٥- ضغوط الإدارة: وتعني شعور الطالب بالضيق من قسوة وتشدد الإدارة، ورفضها السماح بممارسة الأنشطة، والتقصير في معاقبة الطلاب المخالفين، وعدم

تكريم الطلاب الفائقين، والتراخي في ضبط العملية التعليمية، ومحاباة بعض الطلاب، مع الشعور بصعوبة التعامل مع الإدارة.

٦- ضغوط الرفاق: وتعني مدى إدراك الطالب لتأثير الرفاق السلبي المتمثل في إزعاجهم المستمر له، والتأثير السلبي على استذكاره، والسخرية منه عند قيامه بأداء عمل جيد، ومضايقتهم له في الفصل أو المدرسة من خلال التشاجر والشغب وعدم مراعاة الآداب العامة والقواعد المدرسية.

٧- ضغوط الأسرة: ويقصد بها شعور الطالب بكثرة القيود التي تفرضها عليه الأسرة ومعاملتها له بشدة وقسوة، وتزايد تعرضه للنقد منهم، ورفض السماح له بإدارة شئونه الخاصة، وقلة تقدير مشاعره وأفكاره، وارتفاع معدل قلق والديه حول استذكاره بشكل يضايقه.

٨- ضغوط الدروس الخصوصية: وتعني إحساس الطالب بالضيق والمعاناة والمتاعب الناجمة عن الدروس الخصوصية من ضياع للوقت، والتكلفة المادية، والتسبب في الكثير من المشاكل مع الأسرة.

٩- ضغوط الامتحانات والتقويم: ويقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب لما تسببه الامتحانات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ والاستظهار، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرهبة، حيث يتوقف قرار المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق من نظام المراقبة، وتركيز الامتحانات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها.

١٠- ضغوط المستقبل: وتعني الانزعاج والخوف من عدم القدرة على الالتحاق بكلية جامعية، والإحساس بعدم الطمأنينة لما قد يحدث في المستقبل، والحيرة أثناء التفكير لما سيحدث من أمور في الغد، وتوقع ظهور مشاكل بسبب المجموع الذي سيحدد المستقبل.

(محمود محيي الدين، ٢٠٠٥: ٥-٧)

ثانياً: فعالية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

وتعني إجرائياً مدى إدراك الطالب لكفاءته في المجال المدرسي، حيث تعكس مجموع مهاراته التي يواجه بها المشكلات المتوقعة، ومعتقداته عن قدرته على تحقيق الإنجازات المدرسية ومثابرته في أداء المهام، والتحكم في الأحداث والمواقف الحياتية المؤثرة، ويعكس هذا المفهوم العناصر التالية:

١- توقع النجاح: ويعني إجرائياً الترحيب بالقيام بالأعمال الصعبة، والثقة في القدرات الذاتية، وتوقع أداء المهام والمطالب بنجاح، والتحرر من الشعور بتوقع الفشل.

٢- المثابرة: ويقصد بها القدرة على الاستمرار في العمل وبذل الجهد والسعي نحو بلوغ التفوق، وعدم الاستسلام عند مواجهة المشكلات، والالتزام بأداء التعهدات والوفاء بالواجبات والمطالب الاجتماعية بإصرار وتحدي.

٣- التحكم في الأحداث: ويعني إدراك القدرة على معالجة المشكلات المتوقعة، والثقة بالذات في المواقف الحرجة، والتفكير الجدي قبل القيام بأداء السلوك، مع ضبط وتنظيم الأمور الحياتية، والتحكم في الانفعالات والمشاعر أثناء مواقف الإحباط.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية زمنياً في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، ومكانياً في العينة المختارة من الطلاب المقيدين في مدارس ومعاهد محافظة القاهرة الكبرى من طلاب الفرقة الثالثة في المرحلة الثانوية، كما تحدد من خلال المقاييس وهى: مقياس مصادر الضغوط النفسية الدراسية، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية.

الإطار النظري:

تعد الضغوط النفسية من الظواهر الإنسانية التي يتعرض لها الفرد في المواقف الحياتية المختلفة، وقد تنجم نتيجة التفاعل بين الفرد وبيئته عبر التعرض لمثيرات قد يدركها الفرد على أنها ضاغطة، ومصطلح الضغوط اشتق من الكلمة الفرنسية القديمة Destresse وتعني الشعور بالضيق أو المعاناة أو الظلم، ثم تحول في الإنجليزية بمعنى الضيق والشعور بالاضطهاد أو التهديد، وأصبح يحمل معنى الضغوط Pressure والتوكيد Emphasis على وصف الألم الكامن داخل الفرد، ومن ثم جاءت كلمة Stress لتقدم هذا المعنى (ديفيد فونتانا، ١٩٩٤: ١٢-١٣).

وغدا هذا المفهوم من القضايا النفسية المحورية التي حظيت باهتمام وجهود الباحثين والمنظرين في محاولات جادة لتفسيرها وتحليلها، ومنها جهود كانون Cannon وملاحظاته عن التغيرات الفسيولوجية الجسمية المرتبطة بضغوط الخوف، والألم، والجوع والانفعالات الشديدة، ووضع تصوراً نظرياً أطلق عليه نموذج المواجهة أو الهروب Cannon's Fight or Flight Model، ويعني أن التهديدات الخارجية التي يتعرض لها الفرد تثير لديه المواجهة أو الهروب، وتتضمن زيادة في معدلات النشاط أو الاستثارة يترتب عليها تغيرات فسيولوجية تمد الفرد بطاقة عالية تمكنه من الهروب من مصدر الضغوط أو مواجهته، وينظر بالضغوط عبر هذا النموذج على أنها استجابة للتهديدات الخارجية (Ogden, 2000: 232).

وبشكل غير مباشر تناول سبيلبيرجر مفهوم الضغط Stress ومفهوم التهديد Threat أثناء تحليلاته النظرية في اضطراب القلق، وعبر دراسات متعددة ميز بين المفهومين، فيرى أن الأول يشير إلى الاختلاف في الظروف والأحوال التي تتسم بدرجة ما

من الخطر الموضوعي Objective Danger، والثاني يشير إلى التفسير الذاتي والتقدير للموقف على أنه ضاغط أو خطير، أي إدراك ذاتي للموقف، ويرى أن القلق ناتج عن الضغط، والضغط يستدعي الميكانيزمات الدفاعية اللاشعورية كالكبت والإنكار والتبرير وغيرها لتخفيفه، كما يتفاوت مستوى القلق بتفاوت درجة إدراك الفرد للظرف الضاغط (في هارون الرشيدي، ١٩٩٩: ٥٣).

والإدراك المعرفي للموقف الضاغط نال حظاً وافراً من اهتمام لازاروس وزملائه Lazarus, *et al.*، حيث أكد على دور الإدراك Perception والتقييم المعرفي Cognitive Appraisal في الاستجابة للضغوط، ويعني أن الفرد لا يستشعر الضغط إلا إذا أدرك الموقف على أنه يمثل تهديداً له (Gatchel, et al., 1989: 44-46) أي تتوقف استجابة الفرد على تقييمه للحدث، وحدد نوعين من التقييم هما:

- التقييم الأولي Primary Appraisal، أي تقييم للعالم الخارجي.
- التقييم الثانوي Secondary Appraisal، أي تقييم للأشخاص أنفسهم.

عبر ثلاث طرق يقيم بها الفرد الحدث أو الموقف هى:

١- غير مرتبط Irrelevant

٢- معتدل وإيجابي Benign and Positive

٣- ضار وسلبي Harmful and Negtive

(Ogden, 2000: 236-237)

وتوصل لازاروس لهذه النتائج من خلال اهتمامه بعمليات العلاج الحسي الإدراكي، وأشار إلى أن تقييم الفرد للموقف يعتمد على عدة عوامل هى:

- العوامل الشخصية: كالحالة الصحية والمهارات الذاتية وغيرها.
- العوامل البيئية الخارجية: كالمتطلبات الاجتماعية أو المهنية أو غيرها.
- العوامل المتصلة والمتعلقة بالموقف نفسه.

ويرى أن الضغط ينشأ عندما يشعر الفرد بالنقص وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات البيئية أي أن متطلبات البيئة تفوق إمكاناته (في عبد الرحمن سلامة، ١٩٩٥: ٢٩).

وساق هانز سيلي Hans Selye أطراً نظرية وتوضيحات هامة عندما طرح مفهومه زملة التكيف العام General Adaptation Syndrome ليصف بها ردود الأفعال إزاء العوامل الضاغطة، وحدد ثلاث مراحل في الاستجابة للضغوط وهى:

١- مرحلة رد فعل المنبه أو الإنذار The Alarm Reaction وتتميز بزيادة النشاط والجهد بعد تعرض الفرد للموقف الضاغط.

٢- مرحلة المقاومة The Stage of Resistance وتتضمن محاولات الفرد للتغلب على آثار المرحلة السابقة.

٣- مرحلة الإنهاك أو الاستنزاف The Stage of Exhustion ويصبح الفرد فيها عاجزاً عن المقاومة عند تكرار المواقف الضاغطة.

(Selye, 1980: 16-41)

ويتضح من النظرية أن الضغط حينما يتجاوز مستوياته المتوسطة ويذهب إلى أعلى مستوياته، فإنه يستنزف الطاقة النفسية للفرد، ويفسد الأداء، ويترك الفرد نهباً للصراعات والإحساس بفقدان القيمة، فالضغوط تمثل متصلاً أحد طرفيه التحديات التي يمتلك الفرد فيها نفسه، والآخر يمثل زيادة المتطلبات المفروضة ولا يمكنه الالتزام أو الوفاء بها، وبالتالي الشعور بالإخفاق والإحباط (محمود محيي الدين، ٢٠٠٥: ٩).

ويعد قليل من الضغط أمراً مطلوباً لزيادة الاستثارة والدافعية حيث يعتبر عنصراً مجدداً للطاقة، فهو مطلوب وضروري حينما يكون متوازناً بين المتطلبات والطاقات، أما في حالة زيادة المتطلبات فيصبح ضاراً ومدمراً، وانعدام الضغوط أيضاً يجعل الفرد في حالة سلبية تجعله عرضة لنفس مظاهر التعرض للضغط الشديد.

(فونتانا، ١٩٩٤: ١٣-١٦)

ويرى غريب عبد الفتاح (١٩٩٩: ٢٩٦) أن الضغوط تعد من المكونات الحيوية والإيجابية في الحياة الإنسانية، فهى بمثابة قوة دافعة للإنجاز، ولكن المشكلة تكمن حينما تتجاوز هذه الضغوط مستوى قدرة الفرد على تحملها.

وتؤكد جينا (Gina, 2005: 3696) على أن البيئة حينما تكون مشبعة بعوامل الرفاهية ويقل فيها الإحساس بالضغوط فإنها تقلل من الإنجازات الأدائية للفرد، أي أن لها ردود نفسية سلبية على الشخصية في كلتا الحالتين: انعدام الضغط أو تجاوزه مستوى الاعتدال.

وردود فعل الضغوط متباينة ومتعددة منها القلق والضيق والغضب والرفض والتمرد على النظم البيئية والتشاؤم وانخفاض معدل الإنجاز (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠: ٢٧٣–٢٧٥)، ويحدد دايورورا وفيميان (Daurora & Fimian, 1988: 49) مظهرين من آثار الضغوط: الأول انفعالي Emotional Manifestations ويعني الإحساس بالقلق والتوتر وفقدان الأمان والغضب وعدم الارتياح، والثاني الإجهاد الحيوي السلوكي Bio Behavioral Fatigue ويعني الإنهاك والاستنزاف والشعور بالإجهاد والصراع.

ويضيف عبد الرحيم عمران (٢٠٠١: ٤٤–٤٥) آثار الضغوط في المجال الدراسي حيث تعمل على اضطراب مفهوم الذات، وسرعة النسيان، وزيادة الاستثارة الانفعالية مع الشعور بالحزن، بالإضافة إلى التشوش العقلي.

كما أن للضغوط تأثيرها السلبي على معتقدات فعالية الذات التي تتمثل في قدرة الفرد على السيطرة في مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات، مما ينعكس على سلوكه وقدرته على تصريف أموره الحياتية.

(Matsushima & Shiomi, 2003: 323-332)

والبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد حينما تكون مليئة بعوامل المشقة والضغط وقلة الفرص المتاحة قد تكون مصدراً لإحباطاته وعدم قدرته على تحقيق طموحاته وآماله، فهناك تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة حيث إن السلوك والعوامل الشخصية الداخلية كالمعتقدات والأفكار والإدراكات الذاتية والتفضيلات والتوقعات والمؤثرات البيئية كلها تعمل بشكل متداخل ويؤثر كل منها على الآخر ويتأثر به (محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦١٨).

وتفسر نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي أسباب السلوك من حيث الترابط بين العوامل الداخلية الذاتية والعوامل البيئية والتفاعل المستمر بينها، وخلصت من هذا بمبدأ أطلق عليه الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، وهى تعني أن السلوك الإنساني هو وظيفة المحددات السابقة المتعلمة واللاحقة المحددة، وكل مجموعة محددات تحتوي على متغيرات معرفية إلى حد كبير وهى بمثابة نظم تمثيلية رمزية.

(Bandura, 1977: 125-139)

وتمثل العوامل الذاتية الداخلية ومن أهمها فعالية الذات المدركة Preceived Self-Efficacy قوى داخلية تؤثر في إحداث السلوك، حيث يرى باندورا أن فاعلية الذات تعني توقع الفرد قدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في مواقف أو مهام محددة والتحكم في الأحداث المؤثرة من خلال توقعه عن كيفية الأداء والأنشطة المصاحبة والتوقع بمدى الجهد المبذول والتحدي المطلوب لتحقيق تلك المهام.

(Bandura, 1988: 479-488)

ويضيف باندورا أن هذا المفهوم يتضمن ما يعتقده الفرد عن قدراته وإمكاناته ومدى جهده ومثابرته في أداء المهام أو الأعمال المتوقع أن يقوم بها.

(Bandura, 1998: 36)

وتكتسب فعالية الذات من عدة مصادر وهى الإنجازات الأدائية Performances Accomplishments والخبرات البديلة Vicarcious Experiences أي ملاحظة نجاحات الآخرين، فقد ترتفع من فعالية الفرد في المواقف المشابهة، والإقناع اللفظي Verbal Persuasion ويقصد بها المعلومات والإقناع الذي يقدم للفرد عن طريق الآخرين، والاستثارة الانفعالية Emotional Arousal ويقصد بها تأثر فعالية الفرد بمدى ما يتعرض له من إجهادات أو قلق أو خوف وازياد مستوى الضغوط التي يتعرض لها الفرد نتيجة زيادة حدة النزعات الانفعالية السالبة وبالتالي انخفاض مستوى فعالية الفرد الذاتية (المرجع السابق: ٨٦-١٠٦).

وتتعدد أنواع فعالية الذات، منها ما هي عامة Generalized Self-Efficacy ويقصد بها إدراك الفرد لكفاءته في مجالات الحياة المختلفة، وفاعلية الذات

الخاصة Specific Self-Efficacy وهى تعني الأحكام التي تصدر عن الفرد عن مدى توقعاته وقدرته على الأعمال و الأداءات في مهمة محددة.

ولعل فعالية الذات الأكاديمية تعد بمثابة إحدى الجوانب المنبثقة عن فعالية الذات العامة والتي تعني القدرة التنبؤية بمستوى الأداء الدراسي العام لدى الطلاب.

(Kin & Park, 2000)

وتشير منى السيد (٢٠٠١: ١٥٨) إلى أن فعالية الذات الأكاديمية تعني مدى اعتقاد الطالب في قدرته على القيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية المتاحة له بنجاح مع الرغبة في السعي المستمر لتحقيق النجاح المرغوب فيه والمثابرة في مواجهة ما يتعرض له من مواقف دراسية صعبة.

وانطلاقاً من العرض السابق يمكن القول إن للبيئة مردودها على الفرد فهي إما تمثل قوة دافعة للفرد أو تمثل تهديداً لذاتيته حينما تكثر بها الصعوبات، فالفرد قد يشعر بعدم القيمة الذاتية والخيبة والفشل وبالتالي التوقع السلبي لفعاليته، وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الطلاب في المرحلة الثانوية والذين يعدون في مرحلة المراهقة التي يزداد فيها الوعي بالذات والدقة في تقييمها والتأثر بالبيئة المحيطة كالوالدين والمعلمين والأقران وغيرها من المتغيرات البيئية المختلفة لها أثرها في تكوين مدركات الفرد عن ذاته.

وقد تكون الضغوط النفسية في المجال المدرسي بمصادرها المتعددة لها تأثيرها بشكل ما على الفعالية الأكاديمية الذاتية للطالب، على اعتبار أن البيئة المدرسية تعد أحد المصادر الهامة في تكوين الفعالية الذاتية للفرد.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إن البيئة المدرسية وما تحتويه من عمليات تعليمية وأنشطة اجتماعية لها دور في تحديد مستوى فعاليته وبخاصة الأكاديمية، حيث يرى باندورا (١٩٩٨: ١٧٤–١٧٧)، أن المدرسين والأقران والمحيطين بالطالب يعدون من أهم المصادر التي تعمل على تدعيم المشاعر الخاصة بفعالية الذات لدى الطلاب، والطلاب الذين تتاح لهم فرصة ممارسة الأنشطة في بيئة مدرسية جيدة ينمون خلالها مهاراتهم ويحققون طموحاتهم ويشعرون فيها بالرضا النفسي وتوافر فرص التغذية

المرتدة، كل هذه العوامل تدعو إلى زيادة التعلم وتنمية القدرات وبالتالي التأثير الإيجابي على فعالية الذات.

ويلاحظ من خلال رصد واقع نظامنا التعليمي أنه يتضمن نوعين من التعليم، فهناك التعليم العام، والتعليم الأزهري، ويرى الباحث أن كلاً منهما يمثل نظاماً خاصاً وبيئة أكاديمية مختلفة إلى حد ما عن الأخرى.

وانطلاقاً من الاعتبارات السابقة جاءت الدراسة الحالية لبحث مدى تأثير كل منهما على شخصية الطالب وإدراكاته وتوقعاته الذاتية عن نفسه، والتي تنعكس في فعالية الذات الأكاديمية، وأي من هاتين البيئتين أكثر صعوبة وتأثيراً على كل من الجنسين، وأيضاً انعكاساتها على فعالية الذات الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

أجرى فالدز (Valdez, 1985: 1524) دراسة حول فعالية الذات والضغوط النفسية في المجتمع المكسيكي الأمريكي، وحدد فعالية الذات في اقتناع الفرد بقدرته على أداء السلوك المطلوب بنجاح، وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقات الهامة والمحتملة بين المتغيرات وفقاً لمستويات ثقافية متباينة، حيث تكونت العينة من ٨٧ فرداً من البالغين مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تتسم بمستوى ثقافي عالٍ، والأخرى مستوى ثقافي عادٍ وفقاً لأداة تعكس بعض الخبرات المتعلقة بجودة الحياة، وتم تطبيق مقاييس في فعالية الذات والضغوط النفسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة ذات الثقافة الدنيا كانت تقديراتهم في فعالية الذات مرتفعة والضغوط النفسية منخفضة، عن المجموعة ذات الثقافة العليا، كما اتسم الذكور بفعالية ذات مرتفعة عن الإناث، ولم توجد فروق دالة بين الجنسين في الضغوط النفسية.

وتناول تران (Tran, 1993: 184-194) الضغوط النفسية وفعالية الذات عبر دراسة حول الصدمات النفسية وضعف النشاط لدى عينة من الشعب الفيتنامي المقيم في الولايات المتحدة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقات بين الضغوط والصدمات النفسية وفعالية الذات والاكتئاب، على عينة بلغت ١٤٧ من الشباب الفيتنامي القاطن بأمريكا، وتم تطبيق مقاييس تعكس المتغيرات السابقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن

الشعور القوي بفعالية الذات قابله شعور أقل بالضغوط النفسية والاكتئاب، وضعف فعالية الذات أدى إلى زيادة الشعور بالضغوط وارتفاع درجة الاكتئاب، كما أظهرت الدراسة تأثيرات مختلفة لكل من متغيرات العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، وإتقان اللغة الإنجليزية على الضغوط النفسية وفعالية الذات.

وأعد جوميز وآخرون (Gomez & *et al.*, 1994: 74-81) دراسة في ألمانيا حول فعالية الذات والضغوط النفسية وردود الفعل الهرمونية، وبلغت العينة ٨٠ فرداً، تعرض البعض منهم بصورة تجريبية لظروف ضاغطة، واستعانت الدراسة بأجهزة لقياس التأثيرات الفسيولوجية لتلك الضغوط، من خلال معرفة معدلات هرمون الأدرينالين، ونورادرينالين، وكورتيزول، وكيلرسل، وليمفوسيت، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين كانت لديهم فعالية ذات عالية من خلال معتقداتهم السابقة في القدرة على التحكم أظهروا معدلات منخفضة في إفراز هرمون الأدرينالين عند تعرضهم للمواقف الضاغطة، أما الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من فعالية الذات أظهروا معدلات منخفضة في إفراز هرمون النورادرينالين والكورتيزول ومرتفعة في الادرينالين عند تعرضهم للمواقف الضاغطة.

وبحث هاردين وآخرون (Hardin & *et al.*, 1994: 427-440) الضغوط النفسية للمراهقين الذين تعرضوا لإعصار هيوجو، باعتبار هذا الإعصار يمثل ضغطاً نفسياً، وهدفت الدراسة إلى فحص العلاقات والآثار لهذه الكارثة الطبيعية، وذلك على عينة بلغت ١٤٨٢ طالباً من مدارس ولاية كارولينا الجنوبية تتراوح أعمارهم ما بين ١٣–١٨ سنة من الذين تعرضوا لإعصار هيوجو، منهم ٧٢٦ طالباً، و٧٥٦ طالبة، وتم تطبيق استفتاء لمدى الشعور بالتعرض للإعصار، ومقياس في أحداث الحياة، والدعم الاجتماعي، وفعالية الذات، والمشقة النفسية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين فعالية الذات، والمشقة النفسية، أي أن الذين اتسموا بفعالية ذات مرتفعة سجلوا شعوراً أقل بالألم النفسي، وأقل في الدعم الاجتماعي.

وبحث جارتون وبرات (Garton & Pratt, 1995: 625-640) الضغوط ومفهوم الذات لدى طلاب المدارس على عينات من مراحل عمرية مختلفة في

عمر ١٠-١٥ سنة بلغت ١٤٨٢ طالباً، وطبق مقياساً في الضغوط النفسية وآخر في مفهوم الذات، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الضغوط النفسية ومفهوم الذات حيث اتسم الطلاب الأعلى في الضغوط النفسية بتدني درجاتهم في مفهوم الذات، وقد كانت الإناث أكثر إحساساً بالضغوط عن الذكور.

وأجرى باجاريس (Pajares, 1995) دراسة حول فعالية الذات في البيئات الأكاديمية، وهدفت إلى التعرف على مدى إسهام نظرية فعالية الذات لباندورا في تنظيم الذات، والدافعية، والضغوط في المواقف الأكاديمية، وقدمت الدراسة ملخصاً لنتائج دراسات أظهرت العلاقة بين فعالية الذات والأداء الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة عبر تحليلات مختلفة ومجالات دراسية متعددة إلى أن فعالية الذات تعد مؤشراً قوياً للتغلب على الصعوبات الأكاديمية والأداء الأكاديمي، ورغم تناول الدراسة متغيرات متعددة كالخلفية الدراسية، والجنس، والعنصر، والقدرة، والحالة الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنها أكدت على علاقة فعالية الذات بالقدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وتناولت يلا بيرناب وآخرون (Yela-Bernabe & *et al.*, 1996: 33-49) تأثيرات التوقعات العامة للإحساس بالعجز على المواقف الضاغطة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات وتوقعات القدرة على التحكم، والضغوط، وضعف النشاط، والشعور بالإحباط والفشل في مواقف حل المشكلة، وبلغت العينة ١٣٢ طالباً من الذكور والإناث من طلاب الجامعة بأسبانيا بلغ متوسط أعمارهم ٧-٢٠ سنة، وتم تطبيق مقاييس في فعالية الذات وتوقعات التحكم، والضغوط، واستمارات في المتغيرات الاجتماعية الديموجرافية، كما استعانت الدراسة بأسلوب المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة من حيث توقع النجاح وإدراك القدرة على التحكم كانوا أقل إحساساً بالضغوط والإحباط، وأكثر قدرة على حل المشكلات وأعلى في مستوى الدافعية.

وأجرى ميورا وآخرون (Miura & *et al.*, 1997: 31-40) دراسة حول التغيرات الناجمة عن القلق الامتحاني لدى طلاب المدارس العالية باليابان، وهدفت إلى بحث التغيرات في نماذج الاستجابات في ظل الضغوط النفسية المتعلقة بالامتحانات، والتقييمات المعرفية، وفعالية الذات، وبلغت العنية ٤١١ طالباً وطالبة من المراهقين في

المدارس العليا، وطبقت الدراسة مقياساً في الضغوط النفسية، وفعالية الذات، وقلق الامتحان، والتقييم المعرفي خلال عدة مرات قبل الامتحانات وبعدها، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة سالبة دالة بين فعالية الذات والضغوط النفسية وقلق الامتحانات.

وقدم السيد عبد الدايم (١٩٩٨: ٢٨٣–٣١١) دراسة بعنوان أثر الخبرة وفعالية الذات على الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وبلغت العينة ٣٥ معلماً، طبق عليهم قائمة في الضغوط المهنية للمعلم من إعداد جريجوري وآخرين Gregory *& et al.*، وقام معد الدراسة بتعريبها وإعادة بعض خصائصها السيكومترية لتناسب البيئة المصرية، كما طبق مقياس فعالية الذات العامة من إعداد شوارتيزر Schwartzer، وتوصلت النتائج إلى أن فعالية الذات كان لها أثر إيجابي في خفض الضغوط المهنية لدى المعلمين.

وساق اكوار (Akour, 1998: 2996) دراسة حول العلاقة بين الضغوط والتوجه نحو الأهداف، ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وحاولت الدراسة الكشف عن مدى تأثير الضغوط النفسية الدراسية على الأداء الدراسي، واستراتيجيات التقييم المعرفي، وردود الفعل الانفعالية، والتوجه نحو الأداء والإتقان، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس تعكس المتغيرات السابقة، بالإضافة إلى مقياس الضغوط الدراسية والذي ضم في عناصره البيئة الدراسية، والفصل، والمناهج، وأساليب الامتحانات والتقويم، والمعلم، والواجبات، والأسرة، وذلك على عينة قوامها ٥٨٢ طالباً من طلاب جامعتين في أوكلاهوما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأثر مفهوم الذات الأكاديمي بالضغوط الدراسية تأثراً دالاً، حيث أمكن التنبؤ بمفهوم الذات من خلال مستوى الضغوط، بالإضافة إلى تأثير التقييم المعرفي، والمعتقدات الشخصية على مفهوم الذات الأكاديمي وإدراك الضغوط.

وأعدت رشا إبراهيم ١٩٩٨ دراسة بعنوان الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح، وهو يعد أحد مكونات فعالية الذات، وذلك على عينة بلغت ٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الإسماعيلية، وطبقت مقياساً في الضغوط

النفسية، واستبانة في الطموح، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الضغوط لصالح الإناث في مصدرين هما الضغوط الأسرية، والذاتية، في حين لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الضغوط الدراسية، وأشارت الدراسة إلى تأثر مستوى الطموح بالضغوط الدراسية تأثراً سالباً.

وتناول ميتشانك (Mechanic, 1998: 26-32) دراسة حول أثر الضغوط النفسية على إدراك الصحة البدنية واستخدام التسهيلات والمساعدات الطبية النفسية، وافترضت الدراسة أن الضغوط النفسية أحد المكونات الهامة في الاستجابة للسلوك المرضي، وهدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في إدراك الحالة الصحية البدنية، واستخدام تسهيلات الخدمات الطبية النفسية، وذلك على عينات كبيرة من الطلاب الباحثين عن المساعدات الطبية النفسية والمترددين على مراكز الإرشاد الجامعية، وتم استخدام أدوات متعددة منها مقاييس في الضغوط وفعالية الذات، وضبط الذات، والاتجاهات، بالإضافة إلى أسلوب المقابلات وغيرها، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين سجلوا مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية قد سجلوا مستويات منخفضة في فعالية الذات، والضبط.

وفحص بيلتزر وآخرون (Peltezer *& et al.,* 1999: 397-402) نسبة انتشار الأمراض النفسية العقلية بين طلاب المدارس الثانوية في جنوب أفريقيا، وهدفت الدراسة إلى تحديد نسب انتشار أعراض ضعف النشاط، والقلق العصابي، والضغوط النفسية، وتحديد أهم العوامل التي أسهمت في ذلك، على عينة بلغت ٦٢٢ طالباً في المرحلة الثانوية منهم ٢٥٤ من الذكور، ٢٦٨ من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين ١٧-٢٤ سنة، وقد تم استخدام قوائم بيانات حول الخلفية الأسرية والظروف الاجتماعية والاقتصادية، ومقاييس في الضغوط النفسية، وفعالية الذات، والتوجه الثقافي، واستفتاء يضم التقرير الذاتي وغيرها من أدوات، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار الاضطرابات النفسية لدى الطلاب بلغت ١٢.٦%، وأن أهم العوامل التي أسهمت في ذلك هى عوامل اجتماعية، وضغوط دراسية ومادية وانخفاض في فعالية الذات، بالإضافة إلى غياب الإرشاد الطلابي.

وبحثت نجاة زكي ومديحة عثمان (١٩٩٩: ٢٦٩–٣١١) الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي، على عينة بلغت ٢٣٢ طالباً من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة المنيا، وتم تطبيق مقياس التوافق الدراسي من إعداد يونجمان وتعريب حسين عبد العزيز الدريني، واختبار هيو.م.بل في التوافق النفسي، ومقياس روتر في وجهة الضبط، ومقياس في كفاءة الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود آثار مباشرة على التوافق النفسي لكل من تقدير الذات، ووجهة الضبط، وكفاءة الذات، وانطبق هذا أيضاً على التوافق الدراسي.

وأجرى ابيوسافي (Abussafy, 2000: 6015) دراسة حول الضغوط النفسية والمشقة وفعالية الذات والتحكم في مرض الربو، وهدفت إلى إعداد برنامج لتحسين القدرة على التحكم في الأزمات الربوية لمرضى الربو، كما هدفت إلى البحث عن العلاقة بين ضغوط أحداث الحياة وفعالية الذات، وكيفية تخفيف التأثيرات الفسيولوجية للضغوط، وعبر استخدام دراسة طولية على مجموعة من المرضى وتصميم آخر تجريبي وتطبيق مقاييس في الضغوط وفعالية الذات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة كانت قدرتهم على التحكم في الأزمات الربوية أعلى، واتسم شعورهم بالضغوط النفسية بمستويات منخفضة، كما أظهرت النتائج أن البرنامج المعد كان له دور إيجابي في تخفيف تأثيرات الضغوط وبالتالي الأزمات الربوية من خلال رفع مستوى فعالية الذات للمرضى.

وفحص حمدي وداوود (Hamdi & Dawoud, 2000: 44-57) علاقة فعالية الذات المدركة بالاكتئاب والتوتر لطلاب كلية التربية بالجامعة الأردنية، وبلغت العينة ٤١٤ طالباً، منهم ٩٣ من الذكور، ٣٢١ من الإناث في الفرقة الثالثة والرابعة، وتم تطبيق مقياس فعالية الذات، وقائمة بيك للاكتئاب، مقياس التوتر، وباستخدام أسلوب المتوسطات واختبار (ت)، توصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض في التوتر، والاكتئاب كانوا أعلى في فعالية الذات المدركة، بالإضافة إلى أن الطلاب الذكور كان مستوى فعالية الذات لديهم أعلى من الإناث.

وهدفت دراسة كيم، وبارك (Kim & Park, 2000) إلى التزويد بدلائل تجريبية لفعالية الذات في ضوء مستويات عامة للأداء، والكشف عن القدرات النسبية لفعالية الذات في مجالات محددة وبخاصة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي، ولتحقيق هذه الأهداف ركزت الدراسة على فعالية الذات الأكاديمية في خمس مواد دراسية عن طريق تحديد أربعة مستويات للفعالية، وهى المستويات العامة، والأكاديمية، ومحددة المجال الدراسي، والمستوى الدراسي، وبلغت عينة الدراسة ٨١٠ طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بكوريا، واستعانت الدراسة بمقاييس في فعالية الذات العامة، والأكاديمية، ومحددة المجال، كما تم استخدام الدرجات التحصيلية للطلاب في نهاية العام الدراسي كمؤشر تنبؤي، وأظهرت النتائج أن المستويات المتعددة لفعالية الذات كانت لها قدرتها التنبؤية بمستوى الأداء الدراسي بشكل دال إحصائياً.

وتناول ناصر عبد الرشيد (٢٠٠١) دراسة أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، وتحددت متغيرات الضغوط في: الضغوط الأسرية، والاقتصادية، والدراسية، ووقت الفراغ، وضغوط المستقبل، وطبق مقياساً في مفهوم الذات لتنسي، وآخر في الضغوط النفسية على عينة بلغت ٦٢٥ طالباً من طلاب الفرقة الثانية والرابعة بكليات جامعة المنيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الضغوط النفسية ومفهوم الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الضغوط لصالح الإناث، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية على مقياس الضغوط.

وأجرى تاتيوم (Tatum, 2001: 5611) دراسة حول مفهوم الذات ومصادر الضغوط ووجهة الضبط لدى المراهقين الأمريكيين السود والبيض، وبلغت العينة ١٥٢ مراهقاً من طلاب الصف الخامس حتى التاسع، وتم تطبيق مقاييس في مصادر الضغوط النفسية ووجهة الضبط، ومفهوم الذات، وكشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من مصادر الضغوط لدى المراهقين تمثلت في: ضغوط الرفاق، وضغوط دراسية أكاديمية وبخاصة في المناهج الدراسية، وضغوط أسرية، وضغوط ذاتية داخلية متعلقة بالفرد، وأكدت النتائج على سلبية العلاقة بين الضغوط ومفهوم الذات.

وأعد بونج (Bong, 2002) دراسة حول تأثيرات البيئة الأكاديمية على فعالية الذات والإنجاز والتحصيل وبلغت العينة ٣٨٩٨ طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في سول بكوريا، وتم تطبيق مقاييس في إدراك البيئة الأكاديمية، وفعالية الذات، والدافعية، والإنجاز وغيرها بطريقة تتبعية طولية خلال عام دراسي، مع الاستعانة بالدرجات التحصيلية في مواد محددة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن البيئة المدرسية لها تأثيراتها على فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز بالإضافة إلى التحصيل الدراسي، وحينما تدرك على أنها مليئة بالصعوبات والمشقة تكون هذه التأثيرات سلبية.

وأجرى تشان (Chan, 2002: 557-569) دراسة حول الضغوط النفسية وفعالية الذات والدعم الاجتماعي لطلاب كليات التربية في الصين، وبلغت العينة ٨٣ طالباً من الطلاب المتوقع تخرجهم كمدرسين، وتم تطبيق مقاييس في الضغوط النفسية، وفعالية الذات المدركة، وأعراض المشكلات الجسدية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الضغوط النفسية وفعالية الذات، وأن الدعم الاجتماعي له تأثيره على تخفيف الضغوط ورفع مستوى فعالية الذات، وأشارت الدراسة إلى أهمية فعالية الذات في إدارة الضغوط.

وتناول السيد الشبراوي (٢٠٠٣) الضغوط الدراسية ومفهوم الذات عبر دراسته للفروق بين نمطي سلوك أ، ب في بعض المتغيرات النفسية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتحددت عناصر الضغوط الدراسية في البيئة المدرسية، والعلاقات الاجتماعية، والمناهج، والتقويم، والضغوط الشخصية الذاتية، وبلغت العينة ٢٤٠ طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الأزهري الثانوي بمحافظتي القاهرة والدقهلية، وتم تطبيق مقاييس في الضغوط، والدافعية للإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط (أ) أكثر معاناة في الضغوط من النمط (ب)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين النمطين في مفهوم الذات الأكاديمي.

وتناول ديمونت وآخرون (Dumont & *et al.*, 2003: 254-267) مصادر الضغوط الشخصية والنفسية في علاقتها بالأداء المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، وبلغت العينة ٣٧٤ طالباً في المدارس الثانوية بكندا من الجنسين، وتم تطبيق مقاييس في

الضغوط النفسية، وفعالية الذات، وتقدير الذات، العزلة، وضعف النشاط، مع الاستعانة بالدرجات التحصيلية لاختبارات الفصل الدراسي الأول، وأظهرت نتائج الدراسة أن الامتحانات كانت أكثر مصادر الضغوط تهديداً، والإناث أكثر شعوراً بالضغوط عن الذكور، بالإضافة إلى سلبية العلاقة بين الضغوط النفسية وكل من فعالية وتقدير الذات، وتأثر الأداء المدرسي بهذه الضغوط بشكل دال.

وفحص فريدمان (Friedman, 2003: 191-215) العلاقة بين فعالية الذات والاحتراق النفسي في مهنة التدريس، وحددت الدراسة الاحتراق النفسي في ثلاثة أبعاد هى: الإنهاك النفسي، وعدم الإنجاز، وفقدان النشاط، وبلغت العينة ٣٢٢ مدرساً، وتم تطبيق مقياس في فعالية الذات المدركة، وآخر في الاحتراق النفسي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فعالية الذات والاحتراق النفسي بمعنى أنه كلما كان الشعور بفعالية الذات منخفضاً كلما كان الإحساس بالاحتراق النفسي مرتفعاً.

ودرس بدر عمر، ومحمد الدغيم (٢٠٠٤: ١٩٣-٢٣٥) أثر بعض المتغيرات الأسرية والمدرسية على مصادر الضغوط النفسية، وتمثلت هذه المتغيرات في: جنس الطالب، والتحصيل الدراسي، والحالة الصحية، ومنطقة السكن، والمستوى التعليمي والمهني للوالدين، وبلغت العينة ٨١٥ طالباً من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في الكويت، وتم تطبيق مقياس في مصادر الضغوط تعكس عناصره التفاعل مع المعلم، والزملاء، والضغوط الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، بالإضافة إلى استمارة المتغيرات الديموجرافية، وكشفت النتائج عن تأثر مستوى الضغوط بمتغيرات الحالة الصحية، والسنة الدراسية، والسكن، والمستوى التعليمي والمهني للوالدين، حيث اتضح أن مستوى الضغوط أعلى لدى الطلاب الذين يعانون من مشاكل صحية، وكذلك بالنسبة للطلاب في السنوات الدراسية الأدنى، وينخفض مستوى الضغوط للطلاب الذين يقطنون في أماكن سكنية راقية، وأبناء الوالدين ذوي المستويات التعليمية والمهنية العالية.

وساق انجولدسباي وآخرون (Angoldsby & *et al.*, 2004: 139-159) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط الوالدية على الأبناء والتحصيل الدراسي وفعالية الذات خلال مرحلة المراهقة، وحددت الدراسة مجموعة من الأساليب السلوكية الوالدية كالتسلط، والقسوة، والاستقراء الإيجابي، ومنح الاستقلال، والتسامح، وتم تطبيق

مقاييس في إدراك أساليب التنشئة الاجتماعية الوالدية، فعالية الذات، بالإضافة إلى الاستعانة بالدرجات التحصيلية على عينات من طلاب المدارس الثانوية في مدارس تشيلي والأكوادور، وعبر استخدام أسلوب تحليل الانحدار توصلت النتائج إلى:

- إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب الوالدي: الاستقراء الإيجابي.
- إمكانية التنبؤ بالتحصيل وفعالية الذات من خلال الأساليب الايجابية في التنشئة.
- لا يمكن التنبؤ بفعالية الذات أو التحصيل من خلال أسلوب التسلط.

وأشارت الدراسة إلى أن ضغط الوالدين والمتمثل في أسلوب فرض إرادتهم والتسلط، له تأثيره السلبي على فعالية الذات للأبناء وتحصيلهم الدراسي.

وتناول جون (John, 2004: 2789) العلاقة بين النجاح الأكاديمي، وفعالية الذات، وهوية المدرسة، وإدراك تدعيم معلم الفصل للتلاميذ الأفرو أمريكان في المدارس المتوسطة، وبلغت العينة ١٤٤ من التلاميذ الأمريكيين السود من ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني في مدارس شعبية متوسطة، وتم تطبيق مقياس في فعالية الذات، استبانة حول البيئة المدرسية، ومقياس في التواد، واتجاهات التلاميذ نحو المدرسين والإداريين، ومن خلال استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين التلاميذ الناجحين وغير الناجحين كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فعالية الذات، وإدراك البيئة المدرسية، والاتجاهات، وأشارت الدراسة إلى أن فعالية الذات لدى العينة منخفضة بصفة عامة لدى المجموعتين، لوجود صعوبات وضغوط مدرسية متعددة نظراً لطبيعة هذه المدارس.

وبحث كاراديماس، كالانتزي (Karademas & Kalantzi, 2004: 1033-1043) العلاقة بين الضغوط، وفعالية الذات، والصحة النفسية، وذلك على عينة بلغت ٢٩١ طالباً من طلاب جامعة أثينا باليونان، وطبقت سلسلة من المقاييس منها: مقياس الصحة النفسية، ومظاهر الضغوط النفسية، وتوقعات فعالية الذات، والتحدي والمخاطرة، واستراتيجيات مواجهة الضغوط والمشقة عبر ثلاث مرات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن فعالية الذات تلعب دوراً هاماً في مواجهة المواقف الضاغطة والتهديدات بشكل ينم عن القدرة على التحدي والتحكم في استراتيجيات المواجهة وينعكس هذا تباعاً على الصحة

النفسية، وقد أمكن التنبؤ بمظاهر الصحة النفسية واستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال توقعات فعالية الذات.

وساقت كرستين (Kristine, 2004: 1247) دراسة في العلاقة بين فعالية الذات، وإدراك المناخ المدرسي، والضغوط لدى معلمي المدارس المتوسطة، وذلك على عينة بلغت ٢٠٣ معلماً في مقاطعة ديترويت Detroit من العاملين في مدارس شعبية، وطبقت مقياساً في فعالية الذات، وآخر في إدراك المناخ المدرسي، وقائمة في الضغوط النفسية، ومن خلال استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد أمكن التوصل إلى ارتباط فعالية الذات ارتباطاً سالباً دالاً بالضغوط النفسية، وارتباط ضعيف بين فعالية الذات وإدراك المناخ المدرسي، وقد أمكن التنبؤ بالضغوط من خلال إدراك المناخ المدرسي، وأشارت الدراسة إلى أن المدرسين ذوي الفعالية المرتفعة كانت لديهم قدرة أكبر على التغلب على الضغوط.

وتناول محمود محيي الدين (٢٠٠٥) دراسة مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، وبلغت العينة ٣٣٦ طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في مدارس محافظات القاهرة، وبورسعيد، والشرقية، والمنوفية، وبني سويف، وتم تطبيق مقياس في مصادر الضغوط الدراسية ضم ضغوط البيئة المدرسية، والمناهج، والواجبات، والمدرسين، والإدارة، والرفاق، والأسرة، والدروس الخصوصية، والامتحانات، وضغوط المستقبل، وآخر في مفهوم الذات الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن زيادة معدلات درجات الضغوط النفسية للطلاب تؤدي إلى تدني في مفهوم الذات الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في إدراكهم لمصادر الضغوط، ومفهوم الذات الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة بين المستوى التعليمي للوالدين والضغوط الدراسية.

تعليق واستخلاص:

– يتضح من العرض السابق لمجموعة الدراسات أن التراث النفسي والغربي على وجه الخصوص يزخر بسلسلة متجددة من الأبحاث التي انصب اهتمامها على علاقة

وتأثير فعالية الذات في المجال الأكاديمي بالضغوط النفسية لتحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية، الأمر الذي يدعم من أهمية إجراء الدراسة الحالية.

– أفادت دراسات اكوار (١٩٩٨)، ورشا إبراهيم (١٩٩٨)، وناصر عبد الرشيد (٢٠٠١)، وتاتيوم (٢٠٠١)، وبونج (٢٠٠٢)، والسيد الشبراوي (٢٠٠٣)، وديمونت وآخرين (٢٠٠٣)، وبدر عمر، ومحمد الدغيم (٢٠٠٤)، وانجولوسباي وآخرين (٢٠٠٤)، وجون (٢٠٠٤)، ومحمود محيي الدين (٢٠٠٥) في تحديد مصادر الضغوط النفسية الدراسية والتي تمثلت في: البيئة المدرسية، والفصل، والمناهج، والمعلمين، والواجبات والأعمال المدرسية، والتقويم والامتحانات، والأسرة، والرفاق، والدروس الخصوصية، ووالمستقبل، الأمر الذي انعكس في اختيار مقياس الضغوط النفسية الدراسية في الدراسة الحالية.

– أبرزت دراسات فالدز (١٩٨٥)، وتران (١٩٩٣)، وجوميز وآخرين (١٩٩٤)، وهاردين وآخرين (١٩٩٤)، وباجاريس (١٩٩٥)، وبلابيرناب وآخرين (١٩٩٦)، وميورا وآخرين (١٩٩٧)، والسيد عبد الدايم (١٩٩٨)، وميتشانك (١٩٩٨)، وبيلتزر وآخرين (١٩٩٩)، وابيوسافي (٢٠٠٠)، وبونج (٢٠٠٢)، وتشان (٢٠٠٢)، وديمونت وآخرين (٢٠٠٣)، وانجولدسباي وآخرون (٢٠٠٤)، وكارادیماس، وكالانتزي (٢٠٠٤)، وكرستين (٢٠٠٤) أهمية توقعات فعالية الذات في خفض مستوى الضغوط النفسية رغم تعدد مجالات تناول الضغوط، فمنها بعض الدراسات التي تناولت الأثر الفسيولوجي، والبعض تناول الضغوط الأكاديمية، أو المهنية، الأمر الذي أفاد الدراسة الحالية في توجيه بعض الفروض.

ساقت بعض الدراسات مثل دراسة جارتون وبرات (١٩٩٥)، ورشا إبراهيم (١٩٩٨)، وناصر عبد الرشيد (١٩٩٨)، وديمونت وآخرين (٢٠٠٣) أن الإناث أكثر إحساساً بالضغوط من الذكور، في حين أفادت دراسات أخرى مثل دراسة محمود محيي الدين (٢٠٠٥) عدم وجود فروق بين الجنسين، الأمر الذي دفع الباحث إلى طرح دراسة وبحث تأثير الجنس في الضغوط الدراسية وصياغة فرض صفري.

يلاحظ من مجموعة الدراسات السابقة أنها لم تتناول في البيئة المصرية مصادر الضغوط الدراسية في علاقتها بفعالية الذات الأكاديمية، الأمر الذي يدعم من إجراء تلك الدراسة للتعرف على واقع هذين المتغيرين.

أشارت دراسة حمدي، وداوود (٢٠٠٠) أن فعالية الذات لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، الأمر الذي أفاد في توجيه الفرض الخاص بذلك.

يتضح من عرض مجموعة الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسات في حدود علم الباحث تناولت مثل هذه المشكلة على عينات من طلاب الأزهر رغم أهمية التعرض لهذا النوع من التعليم.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياسي الضغوط النفسية الدراسية، وفعالية الذات الأكاديمية.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة، والأزهرية على مقياس الضغوط النفسية الدراسية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة، والأزهرية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية على مقياس الضغوط النفسية الدراسية.

٥- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية لصالح الطلاب الذكور.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً للأدوات المستخدمة وطبيعة العينة وخصائصها والأساليب الإحصائية.

أولاً: أدوات الدراسة:

[١] مقياس مصادر الضغوط الدراسية:

بناء على ما أسفر عنه تحليل الدراسات السابقة واستنباط مصادر الضغوط في المجال المدرسي، تبين أنه من الأنسب استخدام مقياس مصادر الضغوط النفسية الدراسية من إعداد محمود محيي الدين سعيد (٢٠٠٥). ويتضمن هذا المقياس العناصر التالية:

١- ضغوط البيئة المدرسية (١٥ عبارة)
٢- ضغوط المناهج (١٥ عبارة)
٣- ضغوط الواجبات المدرسية (٥ عبارات)
٤- ضغوط المدرسين (١٥ عبارة)
٥- ضغوط الإدارة (١٠ عبارات)
٦- ضغوط الرفاق (١٠ عبارات)
٧- ضغوط الأسرة (١٠ عبارات)
٨- ضغوط الدروس الخصوصية (١٠ عبارات)
٩- ضغوط التقويم والامتحانات(١٠ عبارات)
١٠- ضغوط المستقبل (١٠ عبارات)

ويبلغ مجموع عبارات المقياس ١١٠ عبارات يجاب عنها بنعم / أحياناً / لا وتعطي ثلاث درجات في حالة الإجابة الصحيحة في اتجاه القياس ودرجتان في حالة الإجابة بأحياناً ودرجة واحدة في حالة الإجابة الخاطئة، ويتراوح مدى درجات المقياس الكلي ما بين ١١٠ درجة إلى ٣٣٠ درجة.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال إجراء صدق المحتوى عبر التحليل الكيفي والكمي، ومن ناحية التحليل الكيفي أجرى صدق المحكمين، أما

التحليل الكمي فتم إجراء وحساب معاملات الاتساق الداخلي لكل بند في علاقته بالمجموع الكلي للعنصر، بالإضافة إلى إجراء الصدق العاملي حيث انتظمت العناصر حول عامل عام وتراوحت تشبعاتها ما بين ٠.٣٩٥ إلى ٠.٦٨٨ وهى معاملات دالة إحصائياً.

ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثباته من خلال أسلوب إعادة التطبيق وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠.٧٩ إلى ٠.٩١ وهى معاملات دالة عند مستوى ٠.٠٠١

وبناء على ما تقدم من عرض للخصائص السيكومترية للمقياس يمكن القول إن هذه الإجراءات تدعو للثقة في استخدامه في الدراسة الحالية.

[٢] مقياس فعالية الذات:

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بفعالية الذات ارتأى الباحث إعداد مقياس يعكس المفهوم الإجرائي والذي سبق عرضه، نظراً لعدم توافر مقياس مناسب – في حدود علم الباحث – وقد تم القيام بالإجراءات التالية:

- صيغت مجموعة من العبارات تعكس التعريف الإجرائي المحدد لكل عنصر من العناصر الثلاثة (توقع النجاح، المثابرة، التحكم في الأحداث).
- بلغ مجموع عدد العبارات في الصورة الأولية ٣٦ عبارة، يجاب عنها بنعم / أحياناً / لا، وأعطيت ثلاث درجات للإجابة الصحيحة في اتجاه القياس ودرجتان لأحياناً ودرجة واحدة للإجابة عكس اتجاه القياس.
- طبق المقياس في صورته الأولية على مجموعة استطلاعية بلغ عددها ٨٥ طالباً وطالبة من طلاب التعليم العام والأزهري، وذلك لإجراء الخصائص السيكومترية للمقياس والتأكد من الصياغة والوضوح.
- تم حساب معاملات الصدق التمييزي لكل عبارة حيث تراوحت معاملات التمييز ما بين ٠.٢١ إلى ٠.٢٥ وأسفر ذلك عن استبعاد ثلاث عبارات قل معاملها عن الحد الأدنى.

- وقدرت معاملات الاتساق الداخلي لبيان مدى ترابط عبارات المقياس وذلك من خلال حساب الارتباط بين الدرجة على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وأسفر ذلك عن حذف ثلاث عبارات لم تصل إلى حد مستوى دلالة ٠.٠٥، والجدول التالي يوضح معاملات الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (١)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات الأكاديمية (ن = ٨٥)

توقع النجاح			المثابرة			التحكم في الأحداث		
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٢٥٢	٠.٠٥	١	٠.٥٣٤	٠.٠١	١	٠.٤٤٤	٠.٠١
٢	٠.٤٦٠	٠.٠١	٢	٠.٤٠٢	٠.٠١	٢	٠.٣٠٧	٠.٠١
٣	٠.٤٢٠	٠.٠١	٣	٠.٦١٩	٠.٠١	٣	٠.٤٤٨	٠.٠١
٤	٠.٣٧٣	٠.٠١	٤	٠.٥٤٠	٠.٠١	٤	٠.٤٦٤	٠.٠١
٥	٠.٣٥٧	٠.٠١	٥	٠.٤٣٠	٠.٠١	٥	٠.٦١٢	٠.٠١
٦	٠.٤٣٨	٠.٠١	٦	٠.٤٩٥	٠.٠١	٦	٠.٦٠٣	٠.٠١
٧	٠.٤٦٤	٠.٠١	٧	٠.٥٠١	٠.٠١	٧	٠.٢٧٨	٠.٠١
٨	٠.٤٦٢	٠.٠١	٨	٠.٦٤٩	٠.٠١	٨	٠.٥٩٥	٠.٠١
٩	٠.٣٢٤	٠.٠١	٩	٠.٣٢٤	٠.٠١	٩	٠.٥٨٤	٠.٠١
١٠	٠.٥٨٠	٠.٠١	١٠	٠.٥٠٨	٠.٠١	١٠	٠.٤٨٩	٠.٠١

كما تم حساب الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لها والجدول التالي يوضح تلك المعاملات.

جدول (٢)

معاملات الارتباط للمقاييس الفرعية لفعالية الذات الأكاديمية والدرجة الكلية (ن = ٨٥)

المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الدرجة الكلية
توقع النجاح	–	٠.٥٣٩**	٠.٦٠٧**	٠.٨٠٧**
المثابرة		–	٠.٦٦٥**	٠.٨٥٩**
التحكم في الأحداث			–	٠.٨٨٢**
الدرجة الكلية				–

- وللتأكد من صدق المقياس تم حساب الصدق العاملي، وأسفر ذلك عن وجود ثلاثة عوامل مشبعة بعبارات المقاييس، وتراوحت معاملات التشبعات ما بين ٠.٣١ إلى ٠.٥١، وهى قيم تؤكد صدق المقياس وتدعم من استخدامه وفقاً لطريقة هوتلنج ومحك كايزر، وأطلق على الأول توقع النجاح، والثاني المثابرة، والثالث التحكم في الأحداث وفقاً لتشبعات العبارات.
- ومن حيث الثبات أجرى بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور ثلاثة أسابيع على نفس المجموعة المذكورة، وبلغت معاملات الثبات على المقاييس الفرعية ٠.٨٧، ٠.٩١، ٠.٨٩ على التوالي وهى معاملات دالة عند مستوى ٠.٠٠١.
- وأصبح المقياس بعد إجراء المعاملات السيكومترية السابقة مكونا من ٣٠ عبارة بواقع ١٠ عبارات لكل مقياس فرعي، يتراوح مدى درجاته ما بين ١٠-٣٠ درجة، والدرجة الكلية ما بين ٣٠-٩٠ درجة، وتم تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

ثانياً: العينة:

تم اختيار عينة عشوائية في المرحلة الأولى بلغت ٣٨٥ طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام والأزهري من مدارس ومعاهد محافظة القاهرة، وتم استبعاد مجموعة من الطلاب والطالبات لعدم الجدية والاستمرار في الاستجابة على أدوات الدراسة، وأصبحت العينة في صورتها النهائية مكونة من ٣٦٠ فرداً منهم ٢٠٤ طالب، ١٥٦ طالبة، بواقع ١٨٠ طالباً من الأزهر، ١٨٠ طالباً من الثانوي العام.

وتم تطبيق أدوات الدراسة على العينة المذكورة خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م.

ثالثاً: منهج الدراسة والأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للتعرف على الظاهرة موضع البحث في واقعها الطبيعي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعات.
- معاملات الارتباط لتقدير العلاقات ونوعها.
- التحليل العاملي بطريقة هوتلنج للمكونات الأساسية ومحك كايزر.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

[١] نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياسي الضغوط النفسية الدراسية، وفعالية الذات الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض يمكن عرض الجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط ودلالتها لمقاييس مصادر الضغوط وفعالية الذات الأكاديمية

(ن = ٣٦٠)

م	المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	م	المقياس	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
١	البيئة المدرسية	-٠.٠٣٨	غ.د	٧	ضغوط الأسرة	-٠.١٠٢	غ.د
٢	المناهج	-٠.١٤٩	٠.٠١	٨	الدروس الخصوصية	-٠.١١٨	٠.٠٥
٣	الواجبات المدرسية	٠.٠٥٦	غ.د	٩	الامتحانات والتقويم	-٠.٠٩٨	غ.د
٤	ضغوط المدرسين	-٠.١٣٤	٠.٠٥	١٠	ضغوط المستقبل	٠.١٣٩	٠.٠٥
٥	ضغوط الإدارة	٠.٠٣٣	غ.د	١١	الدرجة الكلية للضغوط	-٠.١٢١	٠.٠٥
٦	ضغوط الرفاق	٠.١٦٤	٠.٠١				

ويلاحظ من الجدول السابق تحقق صحة الفرض حيث بدت علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠.٠٥ بين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط وفعالية الذات الأكاديمية، وبتناول

علاقة المقاييس الفرعية للضغوط مع فعالية الذات تبين وجود علاقة سالبة دالة عند مستوى ٠.٠١ لضغوط المناهج، وعند مستوى دلالة ٠.٠٥ لضغوط المدرسين، والدروس الخصوصية.

ويبدو أن مستوى الضغوط لهذه المتغيرات تجاوز مستوى قدرة الطالب على التحمل، وأثرت بشكل سلبي على فعاليته الذاتية الأكاديمية، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المناهج الدراسية الحالية والشكوى المتكررة من صعوبتها وعدم ملاءمتها للواقع والعصر الحالي، بالإضافة إلى اتسامها بالحشو والتكرار والاعتماد على الحفظ والتلقين والسرد في استيعابها، مما يؤدي إلى نفور الطالب منها وشعوره السلبي نحوها، وإحساسه بأنها مصدر ضغط نفسي بالنسبة له، كما أن انشغال الكثير من المدرسين بالدروس الخصوصية على حساب العملية التعليمية في المدرسة قد شكل عبئاً على الطالب أيضاً، ويتضح ذلك من خلال العلاقات السلبية التي بدت.

كما ظهرت قيم وعلاقات سالبة لم تصل إلى حدود الدلالة في متغير البيئة المدرسية والتي تعني مدى توافر الإمكانات المادية من أبنية وفصول ومكتبات وتهوية وإضاءة ومعامل ووسائل تعليمية وغيرها في علاقتها بفعالية الذات الأكاديمية، ويبدو أن للطالب قدرة إلى حد ما في التغلب على صعوبات البيئة الفيزيقية بالإضافة إلى أنها قد يتوافر فيها ما يحقق إشباعات الطالب إلى حد ما.

وأيضاً كان لمتغير الضغوط الأسرية علاقة سالبة لم تصل إلى حدود الدلالة، والتي تعني الإحساس بكثرة القيود التي تفرضها الأسرة على الطالب خلال هذه المرحلة مع كثرة تعرضه للنقد ومنعه من ممارسة إدارة شئونه الخاصة، ويبدو أن الطالب في هذه المرحلة لديه إدراك ووعي بأهمية ما تقوم به الأسرة من سلوكيات تتجه صوب مصلحته وتحقيق آماله في النجاح.

والملفت للنظر في النتائج السابقة ظهور بعض العلاقات الإيجابية الدالة والتي تتمثل في ضغوط الرفاق والمستقبل، حيث وصل مستوى الدلالة في الأول ٠.٠١ ويبدو أن الرفاق مهما شكلوا من ضغوط للطالب فإنهم يعدون من أهم مصادر الفعالية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه باندورا في أن ملاحظة إنجازات الآخرين من خلال التفاعل الاجتماعي معهم

يرفع من الفعالية الذاتية للفرد، وفيما يختص بضغوط المستقبل فقد كانت العلاقة موجبة دالة عند مستوى ٠.٠٥ على غير المتوقع، ويبدو أن المستقبل بما يحمله من غموض وحيرة وانشغال بالتفكير فيه بالنسبة للطالب وهو بهذا يعد مصدراً للضغط إلا أنه يحمل في طياته وظيفة دافعية حيث الرغبة في تحقيق الطموحات والآمال والأهداف في الغد، ويعد هذا بمثابة دافع يدفع الفرد نحو المثابرة والتحمل وبذل الجهد والتوقع الجيد لما ستكون عليه الأحوال، وهذا ما تعنيه فعالية الذات، ويتسق هذا مع ما أشير إليه في الإطار النظري بأن قدراً من الضغوط في بعض مجالات الحياة أمر مطلوب لتحقيق الإنجازات والأهداف، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من كريستين ٢٠٠٤، وجون ٢٠٠٤، وانجولدسباي وآخرين ٢٠٠٤، وديمونت وآخرين ٢٠٠٣، وتشان ٢٠٠٢، وبونج ٢٠٠٢، وميتشانك ١٩٩٨، وميورا وآخرين ١٩٩٧.

ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق عدم وجود أية دلالات لمتغير الواجبات المدرسية، وربما يفسر هذا بأن الطالب في الصف الثالث الثانوي ينصب اهتمامه الأكبر على تحقيق أعلى معدلات في امتحانات نهاية العام، واعتبار أن الواجبات المدرسية ليس لها أثر هام أو درجات تعود بالنفع بالنسبة له، ولذا لم تبدو لهذا المتغير تأثيرات دالة.

وينطبق القول كذلك على متغير ضغوط الإدارة فلم يكن له تأثير دال على فعالية الذات الأكاديمية، وفي تقدير الباحث أن طالب الصف الثالث الثانوي قد لا تمثل الإدارة ضغطاً يذكر عليه، فهو يرى نفسه أنه في سنة نهائية وليس بوسع الإدارة فعل شيء يضره.

وعلى الرغم من أن الامتحانات وأساليب التقويم تمثل نوعاً من التهديد للطالب وبخاصة في المرحلة الثانوية إلا أنها على ما يبدو ليست ذات ثقل أو مصدر تهديد قوي يؤثر سلباً على فعاليته الذاتية، فقد كانت العلاقة سالبة ولكنها لم تصل إلى مستوى الدلالة، وقد يفسر هذا بإدراك الطالب للامتحانات وفي هذه المرحلة بالذات بأنها عمومية أي يتعرض لها كل من هم في نفس مستواه الدراسي، فما ينطبق عليه يخضع له كل زملائه.

[٢] نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية على مقاييس مصادر الضغوط النفسية الدراسية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض يمكن عرض الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت ودلالتها لمجموعتي الطلاب أزهر (ن = ١٨٠) وعام (ن = ١٨٠) على مقاييس الضغوط النفسية

مقاييس مصادر الضغوط	طلاب الأزهر		طلاب الثانوي العام		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البيئة المدرسية	٢٨.٨٢٠	٥.٤٣٣	٢٨.٣٩١	٥.٥٢٣	٠.٧٤١	غ.د
ضغوط المناهج	٣٧.٤٥١	٥.٢١١	٣٥.٨٣١	٥.٢٤٢	٢.٩٣٤	٠.٠١
الواجبات المدرسية	٩.٢٤١	٢.٣٠١	٩.٨٦٣	٢.٣٩٥	٢.٥٠٨	٠.٠٥
ضغوط المدرسين	٣٠.٧٣١	٤.٨٩٢	٣١.٦٤٢	٥.٤٢٦	٢.٢٣٣	٠.٠٥
ضغوط الإدارة	٢٢.٢٤٣	٣.٧٥١	٢١.٩٨٢	٤.٠١٠	٠.٦٣٦	غ.د
ضغوط الرفاق	٢٠.٤٩٢	٣.٨٢١	٢٠.٢٠٣	٣.٩٢١	٠.٧٠٦	غ.د
ضغوط الأسرة	١٨.٦٥٩	٤.٥١٨	١٩.٩٤٢	٤.٤٢٠	٢.٧١٨	٠.٠٥
الدروس الخصوصية	٢٠.٨٧٢	٣.٠٢١	٢٢.٩٢٥	٣.٨٧١	٥.٥٩٤	٠.٠٠١
الامتحانات والتقويم	٢٤.٦٤٢	٣.٩١٥	٢٥.٩٣١	٣.٣١٦	٣.٣٦٥	٠.٠٠١
ضغوط المستقبل	٢٤.٣٥١	٣.٨٢٦	٢٥.٤٠٢	٣.٢٩١	٢.٧٨٨	٠.٠١
الدرجة الكلية للضغوط	٢٣٦.٥٠٢	٢٢.٤٣١	٢٤٣.١١٢	٢٤.٦١٤	٢.٦٥٥	٠.٠١

ويلاحظ من الجدول السابق عدم تحقق هذا الفرض بوجه عام، فقد بدت فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ في ضغوط المناهج والدروس الخصوصية والامتحانات والتقويم والمستقبل، بالإضافة إلى الدرجة الكلية لمقاييس الضغوط، وبالنسبة لضغوط المناهج كانت الفروق لصالح طلاب الأزهر وتبدو هذه النتيجة منطقية، فالمناهج في الأزهر تفوق في عددها التعليم العام فهي تعادل نفس المناهج في الثانوي العام وتزيد عليها مجموعة من المواد الشرعية الدينية، وهى بهذا تمثل عبئاً زائداً بالنسبة لطلاب الأزهر.

وفيما يختص بضغوط الدروس الخصوصية كانت الفروق لصالح طلاب التعليم العام، وقد يفسر هذا في ضوء أن الطالب في الثانوية العامة لا يكتفي بالنجاح فقط بل بالحصول على أعلى مجموع ممكن حتى يمكنه الالتحاق بالجامعة، ولذا فإن الطالب وأسرته يوجهان كل جهودهما نحو الحصول على دروس خصوصية في أكبر عدد ممكن من المواد الدراسية مهما كلفهما ذلك من جهد ومال مع الإحساس بالقهر والمشقة والضغط النفسي من هذا الإجراء، وفي المقابل فإن ظاهرة الدروس الخصوصية في الأزهر أقل شيوعاً وانتشاراً نظراً لحتمية دخول الطالب بأي مجموع والتحاقه بالجامعة.

وبالنسبة لضغوط الامتحانات والتقويم فقد كانت الفروق لصالح طلاب الثانوي العام، وهو أمر منطقي وبخاصة في الضجة الإعلامية وما يصاحبها من توتر وانزعاج حول امتحان الثانوية العامة مقارنة بانعدامها تماماً في الثانوية الأزهرية.

وعند تناول دلالات الفروق عند مستوى ٠.٠٥ تبين وجود فروق دالة بين المجموعتين في الواجبات المدرسية لصالح طلاب الثانوي العام، وكما تمت الإشارة من قبل فإن طالب الثانوي العام يحصل على مجموعة كبيرة من الدروس الخصوصية، الأمر الذي يحتم عليه إنهاء الواجبات المرتبطة بها، وهو أمر رغم أهميته في تحسين مستوى الطالب إلا أنه يرى أنها تمثل ضغطاً عليه.

بالإضافة إلى ذلك جاءت الفروق في متغير ضغوط المدرسين لصالح طلاب الثانوي العام عند مستوى ٠.٠٥، وربما يرجع ذلك إلى ما قيل من قبل حول الاهتمام بالدروس الخصوصية وانشغال الطلاب والمعلمين بها وصورة المعلم بالنسبة للطالب وعدم اهتمامه بالدروس المدرسية والأنشطة وغيرها من مهام حيوية، ربما قد أدى كل هذا إلى تلك المشاعر من ناحية الطلاب، وغياب هذا إلى حد ما في الأزهر.

كما بدت فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين لصالح طلاب الثانوي العام في متغير ضغوط الأسرة، وقد تبدو هذه النتائج منطقية فالطالب في الثانوية العامة يمثل تهديداً شديداً لأسرته، الأمر الذي ينعكس في زيادة فرض قيودها عليه وتعرضه لكثير من النقد والحث الشديد على الاستذكار والتدخل في شئونه الخاصة إلى حد بعيد خوفاً من ضياع مستقبله وعدم حصوله على مجموع، وبالتالي عدم التحاقه بالجامعة.

ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين على متغير ضغوط البيئة المدرسية والإدارة والرفاق، فقد تشابهت وتقاربت إدراكاتهما نحو تلك المصادر.

وبصفة عامة يمكن القول إن طلاب الأزهر يعانون من ضغوط المناهج في حين ظهرت معاناة أقل من طلاب الثانوي العام على معظم بقية مصادر الضغوط الأخرى.

[٣] نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المرحلة الثانوية العامة، والأزهرية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية".

ويمكن عرض الجدول التالي لتوضيح مدى تحقق هذا الفرض:

جدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها في الفروق بين مجموعتي طلاب الأزهر (ن = ١٨٠) والثانوي العام (ن = ١٨٠) على مقاييس فعالية الذات الأكاديمية

مقاييس فعالية الذات الاكاديمية	طلاب الأزهر		طلاب الثانوي العام		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
توقع النجاح	٢١.٨٣٣	٣.٩١٥	٢٠.٣٦١	٢.٢٠٧	٣.٨٩١	٠.٠١
المثابرة	٢٢.٦٢١	٣.٤٩٥	٢٣.٨٧٥	٢.٥٢٤	٣.٣٨٠	٠.٠١
التحكم في الأحداث	١٩.٥٦٢	٣.١٧٧	٢٠.٤١٦	٣.٥٨٦	٢.٣٨٥	٠.٠٥
الدرجة الكلية	٦٤.٠١٦	٧.٨٥١	٦٤.٦٥٢	٨.١٥٣	٠.٧٥٣	غ.د

ويلاحظ من الجدول السابق تحقق هذا الفرض من خلال الدرجة الكلية للمقاييس الفرعية حيث لم تصل قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين إلى مستويات الدلالة.

وعند تناول كل مقياس فرعي، تبين وجود دلالات اختلفت في اتجاهاتها، فبالنسبة لمقياس توقع النجاح فقد بلغت قيمة (ت) مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح طلاب الأزهر، ويبدو أن سهولة النظام التعليمي بالأزهر رغم تعدد مواده الدراسية وسهولة

امتحاناته إلى حد ما مقارنة بالثانوية العامة (كما أشير من قبل إلى ذلك) الأمر الذي أدى إلى رفع مستوى توقع النجاح مقارنة بطالب الثانوي العام.

وتتسق هذه النتائج مع ما أشار إليه باندورا في أن الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة بالإضافة إلى الاستثارة الانفعالية وملاحظة سلوك الآخرين في نجاحاتهم يرفع من اعتقادات الفرد وتوقعاته في النجاح.

وفيما يتعلق بالفروق بين المجموعتين على المقياس الفرعي المثابرة فقد وصلت قيمة (ت) إلى مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح طلاب الثانوي العام، وتبدو هذه النتائج منطقية إلى حد ما؛ حيث إن النظام التعليمي العام أكثر صعوبة ويحتاج لبذل المزيد من الجهد ومغالبة الصعوبات والتحديات لتحقيق النجاح وهو ما تعنيه المثابرة، مقارنة بالنظام التعليمي الأزهري.

أما متغير التحكم في الأحداث فقد بلغت قيمة (ت) مستوى دلالة ضعيفة ٠.٠٥ لصالح طلاب الثانوي العام. وفي تقدير الباحث ربما تكون للخلفية الدينية والبيئية التي يعايشها طلاب الأزهر ما يجعله أكثر ميلاً للاعتقاد بالقدرية وترك الأحداث الحياتية المرتبطة به تسير كما قدر لها دونما تدخل يذكر من جانبه.

[٤] نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية على مقياس الضغوط النفسية الدراسية".

ويمكن عرض الجدول التالي لبيان مدى تحقق صحة هذا الفرض:

جدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها لمجموعتي الطلاب الذكور (ن = ٢٠٤) والإناث (ن = ١٥٦) على مقاييس مصادر الضغوط النفسية

مقاييس مصادر الضغوط	مجموعة الذكور		مجموعة الإناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البيئة المدرسية	٢٧.٩٣٢	٥.٧٩٥	٢٧.٥٨١	٥.٥٢١	٠.٥٧٩	غ.د
ضغوط المناهج	٣٥.٩٤٧	٥.٠٨٥	٣٦.٠٨٣	٥.٩٣١	٠.٢٣٣	غ.د
الواجبات المدرسية	١٠.٦٣٥	٢.٥١٥	١٠.٧٦٠	٢.٤٤٢	٠.٤٧٢	غ.د
ضغوط المدرسين	٣١.٤٦٦	٤.٩٨٣	٣٢.٠٨١	٥.٢٩٣	١.٣٥٢	غ.د
ضغوط الإدارة	٢٢.٢٤٥	٣.٧١٢	٢٢.٥٥١	٤.٠٧٤	٠.٧٤١	غ.د
ضغوط الرفاق	٢٠.١٠٩	٣.٩٢٤	٢٠.٧٥٨	٣.٩٩٠	١.٥٤٠	غ.د
ضغوط الأسرة	١٩.٨٤٨	٤.٥٢٩	١٨.٦٧٨	٣.٦٧٣	٢.٦٢٩	٠.٠١
الدروس الخصوصية	٢٢.٤٢٧	٣.٨١٥	٢٣.٩٥٣	٣.٥٧٠	٣.٨٥٣	٠.٠١
الامتحانات والتقويم	٢٥.٠٥٨	٣.٤٥١	٢٥.٦٣٠	٣.٤٥٢	١.٥٥٥	غ.د
ضغوط المستقبل	٢٤.٥١٦	٣.٩٠٨	٢٥.٣٣٨	٣.١٥٨	٢.١٤١	٠.٠٥
الدرجة الكلية للضغوط	٢٤٠.١٨٣	٢٤.٢٣٣	٢٤٢.٠٩٣	٢١.٦٩١	٠.٧٨٥	غ.د

ويلاحظ من الجدول السابق تحقق هذا الفرض بوجه عام، فلم تبدُ أي فروق دالة على كافة المتغيرات عدا متغير ضغوط الأسرة والدروس الخصوصية والمستقبل، وقد جاءت فروقاً دالة بين المجموعتين عند مستوى ٠.٠١ لصالح الذكور بالنسبة لمتغير ضغوط الأسرة، وقد يفسر هذا في ضوء أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة في البيئة المصرية التي تميز في التعامل بين الذكور والإناث فتعقد الآمال والطموحات المرتفعة على الذكور عن الإناث، حيث إن مصيرهن في المستقبل الزواج والانفصال عن الأسرة، ولذا تتبع أساليب سلوكية متعددة يدركها المراهق على أنها تقيد حريته وتمثل نوعاً من الضغوط عليه، وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمود محيي الدين (٢٠٠٥).

بالإضافة إلى ذلك جاءت فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى ٠.٠١ في متغير الدروس الخصوصية لصالح الإناث، وقد يفسر هذا في ضوء الواقع الحالي بالنسبة

للطلاب في هذه المرحلة والتي تتسم بكثرة الدروس الخصوصية فيها والتي تعقد في الغالب في أماكن بعيدة نسبياً عن المنزل وقد تكون في أوقات متأخرة ومع مجموعات غير مألوفة، مثل هذه الأمور قد لا تمثل ضغطاً بنفس الدرجة على الذكور، فلديهم القدرة على مجابهة هذه الظروف، في حين تمثل عبئاً شديداً على الأنثى وفقاً لطبيعتها والتقاليد السائدة في المجتمع.

وفيما يختص بالفروق بين المجموعتين في ضغوط المستقبل فقد بدت فروقاً دالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الإناث. وربما تكون الإناث أكثر إحساساً بالخوف والتهديد والتوجس من ظروف وتغيرات المستقبل وبخاصة أن مستقبلها مرهون بما تحمله من شهادات أو وظائف مرموقة وغيرها من متغيرات تهيئ مستوى معيشياً واختياراً زواجياً أفضل.

وبصفة عامة يمكن القول بوجود تشابه كبير بين المجموعتين في إدراكهم لمصادر الضغوط المتعددة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة فالدز ١٩٨٥، رشا إبراهيم ١٩٩٨، ومحمود محيي الدين ٢٠٠٥.

[٥] نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية على مقياس فعالية الذات الأكاديمية لصالح الطلاب الذكور".

والجدول التالي يبين مدى تحقق هذا الفرض:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ودلالتها في الفروق بين مجموعتي الطلاب الذكور (ن = ٢٠٤) والإناث (ن = ١٥٦) على مقاييس عناصر فعالية الذات الأكاديمية

مقاييس عناصر فعالية الذات الاكاديمية	طلاب الأزهر		طلاب الثانوي العام		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
توقع النجاح	٢١.٤٨٣	٣.٠٢١	٢٠.٠١١	٣.٦٢٣	٣.٨٩١	٠.٠١
المثابرة	٢٢.٩٣٥	٣.٥٢١	٢٣.٨٥١	٤.٣٠٥	٢.٢١٥	٠.٠٥
التحكم في الأحداث	٢٠.٢٦٥	٣.٢٧١	١٩.٦٤٢	٢.٦٠٧	٢.٨٧٥	٠.٠١
الدرجة الكلية	٦٤.٩٨٠	٧.١٣٥	٦٣.٥٠٤	٧.٠١٤	١.٩٦١	٠.٠٥

ويلاحظ من الجدول السابق تحقق هذا الفرض حيث بدت فروق دالة بين المجموعتين عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الطلاب الذكور في الدرجة الكلية لمقاييس فعالية الذات الأكاديمية.

وعند تناول المقاييس الفرعية كل على حدة تبين وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ في متغير توقع النجاح وأيضاً على متغير التحكم في الأحداث لصالح الذكور، في حين بدت دلالة ضعيفة عند مستوى ٠.٠٥ على متغير المثابرة لصالح الإناث، ويفسر ذلك في أن الطلاب خلال هذه المرحلة التي تقابل مرحلة المراهقة يميل الذكور إلى الانشغال بجماعة الرفاق والعلاقات نحو الجنس الآخر والاهتمام بالمظهر والميل للزعامة وغيرها من الأمور التي قد تجعله أقل مثابرة مقارنة بالإناث اللاتي يتفرغن للعمل والأداء.

وتبدو هذه النتائج منطقية إلى حد ما في أن الذكور أكثر اعتزاز وثقة في قدراتهم وإمكاناتهم من الفتيات اللاتي تربين على سلوك الخضوع والاستكانة والاعتماد النسبي على الآخرين وفقاً لما هو سائد في المجتمع، وما سبق الإشارة إليه في أن تنشئة الذكور تكون على أساس المواجهة والتحدي وعدم الخضوع والاستكانة.

وبصفة عامة تتفق هذه النتائج مع دراسة حمدي، داوود (٢٠٠٠)، في أن فعالية الذات لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

تعليق عام على نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة بصفة عامة أن زيادة معدلات درجات الضغوط النفسية لطلاب المرحلة الثانوية بشقيها العامة والأزهرية تؤدي إلى تدني في مستوى فعالية الذات الأكاديمية لديهم. وقد تفاوتت قيم ونوعية العلاقات بين كل مصدر من مصادر الضغوط وفعالية الذات الأكاديمية، فقد بدت علاقات سلبية دالة في ضغوط المناهج والمدرسين والدروس الخصوصية والدرجة الكلية للضغوط، وبدت علاقات موجبة دالة في ضغوط الرفاق والمستقبل في حين لم تظهر دلالات واضحة في متغير البيئة المدرسية والواجبات والإدارة والأسرة والامتحانات والتقويم، ويبدو أن معظم هذه المصادر لها دور مؤثر بشكل ما في معتقدات الفرد وإدراكاته في فعاليته الذاتية الأكاديمية.

وفيما يختص بالفروق بين طلاب الثانوية العامة والأزهرية في ادراكاتهم لمصادر الضغوط الدراسية فقد بدت دلالة واضحة لضغوط المناهج بالنسبة للثانوي الأزهري في حين ظهرت فروق في ضغوط الواجبات والمدرسين والأسرة والدروس الخصوصية والامتحانات والتقويم والمستقبل لصالح طلاب الثانوي العام أي أنهم أكثر إحساساً بالضغط النفسي في هذه المتغيرات مقارنة بالثانوي العام، كما تشابهت إدراكاتهم في ضغوط البيئة المدرسية والإدارة والرفاق فلم تبدُ أي دلالات لهذه المصادر.

كما تبين عدم وجود فروق دالة على الدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية بين طلاب الأزهر والعام.

وفيما يختص بالفروق بين الجنسين في مصادر الضغوط فلم تبدُ فروقاً دالة بينهما على كافة المصادر ما عدا الأسرة والدروس الخصوصية والمستقبل. حيث كان الإناث أعلى إحساساً بالضغط في متغيري الدروس الخصوصية والمستقبل وأقل في ضغوط الأسرة.

وبالنسبة لفعالية الذات فقد كان الذكور أعلى بمستوى دال عن الإناث بوجه عام على مقاييس فعالية الذات الأكاديمية عدا المقياس الفرعي المثابرة.

وقد فسرت النتائج السابقة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وانطلاقاً مما سبق يمكن استخلاص مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

- العمل على التقليل من الضغوط النفسية الدراسية التي يعاني منها الطلاب من حيث تطوير المناهج وبخاصة في الأزهر وتوفير إمكانات مادية مناسبة من معامل وأجهزة وأبنية وغيرها.
- وضع حد للتخلص من ظاهرة الدروس الخصوصية.
- فتح آفاق جديدة في مجال التعليم العالي لتقليل حدة الضغط المتعلق بالمستقبل.
- العمل على تطوير نظم الامتحانات والتقويم والبحث عن أساليب جديدة لتقييم أداء الطلاب.
- زيادة التركيز على برامج التوجيه والإرشاد النفسي للطلاب في المدارس لتقليل حدة الضغوط ورفع مستوى كفاءة فعالية الذات وبخاصة لدى الإناث.
- توجيه الإعلام نحو عدم التضخيم والتهويل حول امتحانات الثانوية العامة وما يعتريها من مصير.
- إعداد مزيد من الدراسات حول تأثيرات الضغوط النفسية وفعالية الذات في مجالات أكاديمية متخصصة.

المراجع

١- السيد الشبراوي أحمد حسانين (٢٠٠٣): الفروق بين نمطي سلوك (أ)، (ب) في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الأزهرية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢- السيد عبد الدايم السكران (١٩٩٨): أثر الخبرة وفعالية الذات العامة على الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ٦٩.

٣- بدر عمر العمر، محمد دغيم الدغيم (٢٠٠٤): أثر بعض المتغيرات الشخصية والأسرية والمدرسية على مصادر ومظاهر الضغوط النفسية، مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٤، العدد الثاني، القاهرة: رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية.

٤- ديفيد فونتانا (١٩٩٤): الضغوط النفسية، ترجمة حمدي علي الفرماوي، رضا عبد الله أبو سريع، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٥- راوية محمود دسوقي (١٩٩٥): فعالية الذات وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقات، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٤.

٦- رشاد راغب إبراهيم (١٩٩٨): الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٧- عبد الرحمن مهدي سلامة (١٩٩٥): دراسة لمدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٨- عبد الرحيم عميره عمران (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية المدرسية لدى الأطفال المتأخرين دراسياً، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩- غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩): علم الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١٠- فؤاد أبو حطب (١٩٨٠): القدرات العقلية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

١١- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨): نظريات الشخصية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

١٢- محمود محيي الدين سعيد (٢٠٠٥): مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر (قيد النشر).

١٣- منى حسن السيد (٢٠٠١): أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فعالية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١١، العدد ٢٩، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

١٤- ناصر سيد جمعة عبد الرشيد (٢٠٠١): أثر الضغوط النفسية على أبعاد مفهوم الذات لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٥- نجاة زكي موسى، مديحة عثمان عبد الفضيل (١٩٩٩): الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات، ووجهة الضبط، التفاؤل، وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد ١٢.

١٦- هارون توفيق الرشيدي (١٩٩٩): الضغوط النفسية "طبيعتها، نظرياتها، برامج لمساعدة الذات في علاجها"، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

17- Abussafy, David (2000): Stress, Coping, Self-Efficacy and Asthma Control: Clinic, Dairy and Laboratory Studies. Diss. Abs. Int. Vol. 62, No. 12B.

18- Akour, M.A. (1998): Student's Stress: The Relationship of to College Students Stress Variables Orientations, Academic Self-Concept, and Achievement Variables. Diss. Abs. Int. Vol. 58, No. 8A.

19- Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, psychological Review, Vol. 84, No. 2.

20- Bandura, A. (1998): Self-Efficacy, The Exercise of Control, Second Printing, New York: W.H. Freeman and Company.

21- Bandura, A.; et. al. (1988): Perceived Self-Efficacy in Coping with Cognitive Stressors Opioid Activation, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 55, No. 3.

22- Bong, M. (2002): Stability and Structure of Self-Efficacy, Task-Value, Achievement Goals and General Academic Contexts and Across the School Year. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April, 1-5).

23- Chan, David, W. (2002): Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. Educational Psychology, Vol. 22, No. 5.

24- D'Aurora, D. & Fimian, M. (1988): Dimensions of Life and School Stress Experienced by Young People. Psychology in the Schools, Vol. 25, No. 4.

25- Dumont, M.; Leclerc, D. & Deslandes, R. (2003): Personal Resources and Psychological Distress in Association with the School performance and Stress of Fourth Secondary Students. Canadian Journal of Behavioral Science, Vol. 35, No. 4.

26- Friedman, I.A. (2003): Self-Efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal Relations Efficacy. Social Psychology of Education, Vol. 6, No. 3.

27- Garton, A.F. & pratt, C. (1995): Stress and Self-Concept in 10 to 15 year-old School Students. Journal of Adolescence, Vol. 18, No. 6.

28- Gatchel, R.; Baum, A. & Krantz, P. (1989): An Introduction to Health Psychology, Second Edition, New York: McGraw-Hill.

29- Gina, A.M. (2005): The Effect of Occupational Environment and Gender Traditionality on Self-Efficacy for a Nontr-aditional Occupation in Community College Women. Diss. Abs. Int. Vol. 65, No. 7B.

30- Gomez, Viviola; Zimmermann, G.; Froehlich, W. & Knop, J. (1994): Stress, Control Experience, Acute Hormonal and Immune Reactions. Psychologische - Beitrage, Vol. 36, No. 1-2.

31- Hamdi, N. & Dawoud, N. (2000): Relationship of Perceived Self-Efficacy to Depression and Tension Among Students of the Faculty of Education, University of Jordan. Dirasat Educational Sciences, Vol. 27, No. 1.

32- Hardin, S.; Weinrich, M.; Wienrich, S. & Thomas, L. (1994): Psychological Distress of Adolescents Exposed to Hu-rrican Hugo. Journal of Traumatic Stress, Vol. 7, No. 3.

33- Ingoldsby, B. & et. al. (2004): The Relation Between Parenting Behaviors Adolescent Achievement and Self-Efficacy in Chile and Ecuador. Marriage and Family Review, Vol. 35, No. 3-4.

34- John, C.W. (2004); The Relationship Between Academic Success and Self-Efficacy, School Identity, and Perce-ptions of Classroom Teacher Support Among African-American Middle School Boys. Diss. Abs. Int. Vol. 64, No. 8A.

35- Karademas, E.C & Kalantzi, A. (2004): The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological Health. Personality and Individual Differences, Vol. 37, No. 5.

36- Kim, A. & Park, I. (2000): Hierarchical Structure of Self-Efficacy in Terms of Generality Levels and its Relations to Academic Performance: General, Academic, Domain-Specific, and Subject Specific Self-Efficacy. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (New Orleans, LA, April, 24-28).

37- Kristine Dunn, W. (2004): The Relationship Among Self-Efficacy, Perceived School Climate, and Stress in Middle School Teachers. Diss. Abs. Int. Vol. 65, No. 4A.

38- Matsushima, R. & Shiomi, K. (2004): Social Self-Efficacy and Interpersonal Stress in Adolescence, Social Behavior and personality, Vol. 31, No. 4.

39- McCown, R.; Driscoll, M. & Roop, P. (1996): Educational Psychology, Second Edition, Boston: Alln and Bacon Comp.

40- Mechanic, David (1998): Effects of Psychological Distress on Perceptions of Physical Health and Use of Medical and Psychiatric Facilities. Journal of Human Stress, Vol. 4, No. 4.

41- Miura, M.; Shimada, H. & Sakano, Y. (1997): Successive Changes of Test Anxiety in Junior High School Students: From the Viewpoint of Psychological Stress. Japanese Journal of Educational Psychology, Vol. 45, No. 1.

42- Muris, P. (2002): Relationships Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample. Personality and Individual Differences, Vol. 32, No. 2.

43- Ogden, J. (2000): Health Psychology: A Text Book, Second Edition, Buckingham: Open University press.

44- Pajares, F. (1995): Self-Efficacy in Academic Settings. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April, 18-22).

45- Peltzer, K.; Cherian, Vl. & Cherian, L. (1999): Minor Psychiatric Morbidity in South African Secondary Pupils. Psychological Reports, Vol. 85, No. 2.

46- Selye, H. (1980): Selye's Guide to Stress Research, New York: Van Nastrand Reinhold Comp.

47- Tatum, R.N. (2001): Self-Concept, Stress Coping Resources, and Locus of Control in Early Adolescent African-American and white Students. Diss. Abs. Int. Vol. 61, No. 10B.

48- Tran, Thanh V. (1993): Psychological Traumas and Depression in a Sample of Vietnamese People in the United States. Journal of Health and Social Work, Vol. 18, No. 3.

49- Valdez, Jesse Najera (1985): Self-Efficacy, Psychological Stress and Coping: Cognitive Appraisals of A Mexican American Population. Diss. Abs. Int. Vol. 46, No. 6A.

50- Wilmot, B.P. (2004): The Roles of Assertiveness and Generalized Self-Efficacy in the Relationship Between Perceived. Discrimination and Psychological Distress Among Afircan-Americans. Diss. Abs. Int. Vol. 64, No. 6B.

51- Wu, A.; Tang, C. & Kwok, T. (2004): Self-Efficacy Health Locus of Control, and psychological Distress in Elderly Chinese Women with Chronic Illnesses. Aging and Mental Health, Vol. 8, No. 1.

52- Yela-Bernabe, J.; Gomez, M. & Maria-Angeles (1996): Effects of General Expectancies of Helplessness on Stress Situations. Clinica-y-Salud, Vol. 7, No.1.